

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: ENSEÑANZA Y ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA EN VENEZUELA

Alberto Rosales*

Resumen

En este trabajo el autor despliega una serie de consideraciones en torno a la situación de la filosofía en Venezuela y propone soluciones encaminadas a elevar la enseñanza y el cultivo de esta disciplina.

Palabras clave: Filosofía. Educación.

* Alberto Rosales (Caracas, 5 de noviembre de 1931). Profesor Emérito de la Universidad Simón Bolívar. Caracas – Venezuela. Licenciado en Filosofía (Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1957), Doctor en Filosofía (Universität zu Köln, Alemania 1967), Premio Humanidades, 1997. Autor de varios libros, entre ellos, *Unidad en la dispersión*, *Siete ensayos sobre Kant*, *Ser y subjetividad en Kant*, etc.

Este trabajo es una Ponencia pronunciada en el Primer Congreso Nacional de Filosofía, que tuvo lugar en Caracas entre el 5 y el 8 de noviembre de 1986. Apareció publicada en las Actas de ese congreso, I, 83-118, Caracas 1990. Al publicarse ahora de nuevo, el autor cree necesario advertir a los lectores que si bien sus lineamientos generales siguen siendo vigentes, algunas de las situaciones expuestas en él pueden haber cambiado, para bien o para mal. Por ello sería deseable que otros observadores investigaran la situación actual de nuestros estudios de filosofía, tomaran en cuenta las ideas generales sobre las cuales descansa esta ponencia, y señalaran tanto los aspectos positivos como los negativos que encuentren en ellos en el momento presente. Este texto se refiere a la realidad de hace unos 26 años. Hay que tomar en cuenta los nuevos fenómenos y situaciones que se hayan presentado, tanto los aspectos negativos como los positivos, tanto los retrocesos como los avances, si es que los hay. Pero mis lineamientos fundamentales siguen vigentes.

**PHILOSOPHY AND EDUCATION:
TEACHING AND STUDYING
PHILOSOPHY IN VENEZUELA**

Abstract

In this essay the author discuss the situation of Philosophy in Venezuela and he suggests some solutions in order to enhance the teaching and rising of this discipline.

Key words: Philosophy. Education.

Hace cuarenta años¹ se inició de nuevo en nuestro país el estudio universitario de la filosofía. Desde entonces se ha desarrollado entre nosotros una cierta vida filosófica. Han surgido escuelas, departamentos e institutos de filosofía a nivel universitario. De ellas han egresado numerosos licenciados y profesores así como doctores en filosofía. A lo largo de esos años han ido apareciendo libros y ensayos escritos en el país por venezolanos y extranjeros, algunos de los cuales han tenido repercusión más allá de nuestras fronteras. En 1962 fue fundada la Sociedad Venezolana de Filosofía, que ha promovido desde entonces el desarrollo de los estudios filosóficos. Con su concurso y el de todas las instituciones universitarias interesadas pudo celebrarse en Caracas, en 1977, el IX Congreso Interamericano de Filosofía. A través de estos años han surgido y luego desaparecido en el país varias revistas de filosofía, de las cuales al menos una aparece regularmente. En fecha reciente la editorial del Estado ha iniciado la publicación de una serie de obras de filosofía.

Todos estos son, sin duda, signos de vida filosófica. Si bien cada uno de ellos puede ser, por sí sólo, algo satisfactorio, su mera existencia no es una razón suficiente para formular un juicio positivo sobre la naturaleza y nivel de esa vida filosófica y en especial sobre la enseñanza y el estudio de la filosofía, a los cuales están dedicadas estas reflexiones. A fin de preparar un juicio semejante, he de considerar primero esa educación en sus diversos niveles, en el bachillerato, el pregrado y el postgrado universitarios. Estas reflexiones se refieren sobre todo al período de los últimos quince años y no tocan especialmente la enseñanza de la filosofía del derecho.

Como la educación que he de considerar está entrelazada con el resto de nuestra vida filosófica, será inevitable que una visión de aquella nos lleve a plantearnos la pregunta de si ésta última ha alcanzado ya un nivel de excelencia o si, por el contrario, a pesar de las excepciones, se encuentra sumida generalmente en una gran mediocridad. Asimismo, al considerar la enseñanza y el estudio de la filosofía en sus diversos niveles hemos de entrever, desde una perspectiva determinada, el estado actual de nuestra educación en general.

A.- Como es bien sabido, la enseñanza de la filosofía en nuestro bachillerato se reduce al quinto año de Humanidades, puesto que lo que se dicta bajo el título de „Filosofía“ en el cuarto año es tan sólo un curso de psicología y algunas nociones de lógica, generalmente mal enseñadas. No es un secreto cómo se selecciona de hecho el alumnado de esa rama humanística y bajo qué condiciones se lleva a cabo esa selección. Desde hace tiempo, pero sobre todo en los últimos decenios, y en correspondencia con un giro en la cultura toda del país, nuestra educación primaria y secundaria se ha orientado más y más hacia la matemática y las ciencias naturales, mientras que el estudio del lenguaje, de la literatura castellana y de la historia ha decaído en importancia y en calidad. En tal situación, los mejores estudiantes resultan ser, por lo general, aquellos que

¹ Recuérdese que este artículo fue escrito en el año 1986 (Nota del Editor).

logran satisfacer las exigencias de las disciplinas científicas. Todos estos factores —la decadencia de las humanidades, el auge de las disciplinas científicas y su alto nivel de exigencias—, unidos al interés en las ventajas que se espera obtener de las profesiones científico-tecnológicas, suelen atraer a los mejores estudiantes a la rama científica del bachillerato. Si bien hay estudiantes que eligen por vocación la rama humanística, las más de las veces se refugian en ella los estudiantes menos aplicados. Reina la creencia de que las humanidades, en primera línea la filosofía, son disciplinas nebulosas, donde la ignorancia puede disimularse más fácilmente tras un velo de palabras vacías. Esa opinión es un buen indicio acerca del estado de cosas que hemos de considerar.

Otros indicios sobre el modo en que se estudia la filosofía en nuestro bachillerato son el programa vigente, así como los libros de texto, adaptados al mismo, que sirven generalmente de base a la enseñanza. Si bien no podemos analizar exhaustivamente ahora ese programa, algunas indicaciones bastan para mostrar su naturaleza. Ese programa tiene, en primer lugar, una orientación ambigua. En efecto, mientras que su mayor parte parece preferir una exposición „sistemática“ del concepto de filosofía y de algunas de sus disciplinas más importantes, su parte final está dedicada a la historia de la filosofía contemporánea. Esa discordancia podría ser tal vez excusable, si no fuera que todo el programa, tanto en sus contenidos como en sus recomendaciones, tiene una orientación histórica, que lo hace excesivamente recargado para el profesor y los estudiantes. Así por ejemplo, sólo uno de los subtemas de la primera unidad contiene nada menos que una „Breve historia de la filosofía“, desde Tales de Mileto hasta Kant. Por otra parte, el modo como están articulados los temas de ese programa es muy revelador. Las teorías sobre el Ser son divididas en monistas, metafísicas y modernas, de modo que el primero de esos títulos denota una tendencia, el segundo, una disciplina y el tercero, un carácter epocal. Esto es igual que clasificar los seres humanos en australianos, calvos y fumadores de pipa. Por lo demás bajo cada título puede encontrarse, como en un cajón de sastre, las cosas más disimiles. Así por ejemplo, el tema titulado „El relativismo de la verdad“ incluye tendencias relativistas y anti-relativistas tan diversas como el criticismo kantiano, el probabilismo, el positivismo, la filosofía de la sociedad, así como un concepto: „la verdad pragmática“. Si bien estas observaciones, como he dicho, no son un análisis completo de ese programa, ellas bastan para indicarnos que él es obra de manos diletantes en filosofía.

Un ejemplo característico de los libros de texto de nuestro bachillerato es la obra *Filosofía. Una introducción actualizada*, de Ignacio Burk, en colaboración con P.L. Díaz García y L.P. Quintanilla Ponce, que paso a examinar de seguidas, porque parece ser la obra más utilizada hoy en día a ese nivel. Esa obra revela lo que puede ocurrir cuando se toma por guía un programa como el vigente y se potencia aún más sus defectos. Sus autores se han creído en la obligación de acentuar aún más la orientación histórica del programa, aportando a cada tema múltiples ejemplos históricos, biografías, etc. De

tal suerte, el tema „Filosofía, ciencia y religión“ es acompañado por textos de cinco filósofos, dos científicos y correspondientes datos biográficos. Después de recorrer la „brevísimas“ historia de la filosofía antes mencionada (págs. 81-127), el capítulo dedicado al „monismo ontológico“ roza de nuevo casi todos los pensadores presocráticos, etc.

Debido a esa tendencia histórica, la obra mencionada trata los diversos temas de una manera superficial. Ella nos invita a una gran danza de nombres, títulos y épocas, de opiniones abigarradas y contrapuestas, un torbellino, en el cual el estudiante no sabe a qué cosa asirse para saber qué es filosofía. Esa situación de ignorancia y hasta de desconcierto es provocada casi conscientemente, pues los autores declaran, desde el comienzo de la obra, que „no se debe aprender ninguna filosofía sistemática“ y aconsejan más bien a nuestros estudiantes, que por lo general no saben pensar ni escribir, hacerse nada menos que “una filosofía personal” (pág. 4). Los autores llaman la atención sobre la dificultad de definir el significado de la palabra „filosofía“ (pág. 13 ss.), pero no hacen ningún esfuerzo serio, en favor de sus jóvenes lectores, para descubrir, más allá de la aparente ambigüedad de ese vocablo, una significación central única, y explicar cómo y por qué el filosofar puede y tiene que manifestarse históricamente de maneras tan diversas, y qué tipo o tipos de unidad podría existir, sin embargo, entre ellas. Lo que queda, en tal situación, es esa danza de opiniones diversas y contrapuestas, en la cual, como en la noche donde todos los gatos son pardos, no se sabe qué puede ser verdadero y qué puede ser falso.

En ese gran naufragio de la filosofía en cuanto intento de conocimiento, sólo les resta a los autores de la obra la posibilidad de proponer al estudiante un relativismo fácil, un historicismo barato, lo que ellos llaman una „sabiduría vital“. No es difícil adivinar qué imagen tan negativa de la filosofía pueden sacar de tales obras nuestros jóvenes estudiantes, casi siempre carentes de una cultura humanística y educados, por el contrario, en el ideal del rigor matemático y científico.

Según los testimonios orales que he recibido, la enseñanza de la filosofía en el bachillerato concuerda en términos generales con la tendencia de la obra comentada. Lo que se expone al alumno y lo que se exige luego de él, es una forma degradada de historia de la filosofía, una multitud abigarrada de nombres, anécdotas, opiniones y fragmentos de doctrinas filosóficas. De acuerdo con una tendencia pedagógica hoy en boga, se busca simplificar la materia programada en los llamados „módulos de aprendizaje“, donde todo saber es molido y fragmentado hasta reducirlo a esquemas vacíos. Las más de las veces falta todo intento de fundar argumentativamente unas opiniones en otras. Con ello culmina aquí la tendencia general de nuestra educación primaria y secundaria a descuidar el ejercicio del pensamiento lógico en el uso de nuestra lengua. Lo que el estudiante adquiere en este tipo de educación es algo que sólo puede ser aprendido de memoria, que sólo sirve como útil para el tráfigo de los cuestionarios y los exámenes.

Es necesario concluir de todo esto que nuestros profesores de filosofía en el bachillerato, al menos en su mayor parte, enseñan en esta forma porque les parece adecuada, o porque no conocen otra cosa, y no se hacen ningún problema al respecto, todo lo cual proyecta una sombra preocupante sobre las instituciones universitarias de las que algunos de ellos proceden. En efecto, un cierto número de esos docentes son profesores egresados de los institutos pedagógicos o licenciados de nuestras universidades.

Pero muchos otros son, según mis informaciones, profesores de geografía o historia, o profesionales de las carreras más diversas, que carecen de una formación filosófica previa. Además, una encuesta reciente, llevada a cabo entre los alumnos de los tres liceos más importantes de Caracas, ha revelado que los profesores de filosofía a ese nivel suelen ser „outsider“, personajes extravagantes, poco dados a cumplir con sus obligaciones docentes y que hablan una jergonza incomprensible y tediosa. Quien haya visto la alegría con que esos jóvenes queman sus apuntes y libros de filosofía al final del año escolar, tiene ya un buen indicio acerca de la realidad de los estudios de filosofía al nivel universitario.

B.- Lo anterior nos indica cuál ha de ser, en su gran mayoría, la población estudiantil de las escuelas de filosofía y de los sectores correspondientes en los institutos pedagógicos. Sin embargo, lo dicho no nos aclara esto todavía de manera precisa, pues no se trata de que los bachilleres más aplicados de la rama humanística, al pasar a la universidad, se dirijan hacia los estudios de filosofía y otros similares. Por el contrario, durante ese tránsito se opera de nuevo una selección negativa. Los estudiantes con mejores notas suelen escoger las facultades de derecho, mientras que el estudio de las humanidades queda reservado a los menos aplicados. De esta suerte, las escuelas humanísticas a nivel universitario se han visto obligadas a fijar los promedios más bajos de calificaciones como requisito de ingreso. Además, como esas escuelas, en medio de una universidad masificada, son relativamente menos concurridas, se han convertido en sitios de tránsito para muchos estudiantes, que se inscriben provisionalmente en ellas con la intención de mudarse en algún momento futuro a otras facultades, cuyo cupo está lleno en cada caso. De este modo, la población de las escuelas de filosofía, al menos en las universidades públicas, está compuesta en su mayoría por jóvenes que, aparte de no ser los más aplicados, tampoco desean propiamente estudiar filosofía y que, por una razón a otra, se ven obligados a recalar allí. Según mis informaciones, esa situación es tal vez aún más grave en los pedagógicos, pues la carrera docente suele ser la menos apetecida. Hay sin duda estudiantes que eligen la docencia por vocación, pero la mayoría se ve obligada a ingresar a esos institutos debido al bajo nivel de sus notas. Y al llegar allí se distribuyen de nuevo en forma análoga que en las universidades, de suerte que las disciplinas humanísticas suelen quedar reservadas a los menos aplicados.

Ciertamente, la mayor parte de esos estudiantes deserta de los cursos de filosofía después de los primeros años. Sin embargo, algunos de ellos se quedan y, después de

una carrera accidentada, terminan por recibir su título. Se produce así una situación seguramente insólita en los dos mil y tantos años de historia de la filosofía. En efecto, las disciplinas que versan sobre los fundamentos son, como se sabe, las más arduas y las que requieren inteligencias más sutiles. La filosofía es tal vez la más exigente de todas ellas. Entre nosotros, por el contrario, parecen ser precisamente los menos preparados y tal vez más incapaces los que suelen hoy en día dedicarse a su estudio. Nunca cosas tan difíciles y tan sutiles habían caído en manos tan torpes y cabezas tan carentes de preparación.

El plan de estudios que tuvo en sus primeros decenios la Escuela de Filosofía de la Universidad Central, así como otros ciclos de estudio semejantes de aparición posterior, se caracterizan: 1) por un programa obligatorio de ciertas asignaturas, con un orden predeterminado, que pretende abarcar en lo posible el campo total de la filosofía, 2) por preferir la exposición histórica de cada asignatura, 3) por la primacía de las clases magistrales sobre los seminarios, 4) por disciplinas de contenido no-filosófico, fijadas arbitrariamente, así como por idiomas antiguos y modernos y 5) por el consabido sistema de evaluación a través de exámenes y calificaciones. Ese programa pervive aún en mayor o menor medida en algunas instituciones. Yo mismo he sido tal vez el primero en criticar ese sistema educativo en un largo artículo sobre „La tarea social de la universidad y el estudio de la filosofía“, que apareció en 1959 en la revista „*Paideia*“ (Nº 2), luego en una propuesta leída en 1962 ante una asamblea de profesores de la Escuela de Filosofía mencionada y a través de un folleto publicado en 1969 bajo el título de „*Reflexiones para la reforma de nuestros estudios de filosofía*“. Esas ideas, que no puedo exponer aquí, son la base del plan de estudios del Postgrado en Filosofía de la Universidad Simón Bolívar, diseñado por mí en 1971. Desconozco en qué medida esas ideas influyeron o dejaron de influir en las sucesivas reformas del plan de estudios de la Escuela de Filosofía de la UCV durante la pasada década. Sin embargo, su plan actual presenta varias coincidencias con mi proyecto, lo cual me lleva naturalmente a juzgarlo con simpatía. Pero aparte de esa circunstancia, ese plan es realmente un avance respecto del anterior. La antigua división en disciplinas ha sido sustituida por un número limitado de autores de estudio obligatorio y por cursos de temática variable. El estudiante puede ahora elegir con gran flexibilidad su propio pensum, en el cual los seminarios juegan un papel importante. Sin embargo, no puede negarse que la realización de un sistema semejante suscita nuevas dificultades y problemas, que esperan aún su solución.

Al igual que en otras facultades universitarias, el personal docente de nuestras escuelas y departamentos de filosofía presenta grandes altibajos. Hay, ciertamente, profesores con un nivel adecuado según los patrones aceptados hoy en día internacionalmente. Pero hay también muchos docentes que no poseen el doctorado o al menos algún tipo de estudios de postgrado, o que no llevan a cabo labores de investigación, o no presentan trabajos en congresos internacionales, ni publican libros o artículos en revistas de aceptación

arbitrada, en español o en lenguas extranjeras. Ello revela que en las universidades venezolanas, a pesar de sus leyes y reglamentos, no funciona aún como tradición viviente la recta selección y administración de su profesorado.

Con demasiada frecuencia la elección de los nuevos docentes y su promoción a posiciones más altas es determinada por motivos políticos o grupales. Se descuida, además, la formación de los jóvenes docentes, la cual, en una disciplina como la filosofía, exige una maduración de muchos años. En lugar de esto, cuando la masificación de las aulas universitarias hace necesaria la presencia de nuevos profesores, se encarga con funciones docentes a jóvenes recién graduados o incluso a quienes han terminado, ciertamente, sus estudios, pero no han presentado aún su trabajo de licenciatura. Mientras esas prácticas continúen, mientras no se entienda que las cátedras no pueden ser repartidas „democráticamente“ a los copartidarios o a los amigos, mientras no se comprenda que de la selección y formación del profesorado depende casi todo en el logro de una educación, el nivel de nuestros cursos de filosofía bajará más y más.

¿Cómo hemos de enjuiciar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el nivel universitario? No disponemos, ciertamente, de investigaciones empíricas que pudieran suministrarlos datos numéricos y porcentajes al respecto. Sin embargo, podemos emplear medios más decisivos y menos engañosos. En efecto, la lectura de una tesis de licenciatura o de maestría nos atestigua, con más veracidad que una lista de calificaciones, el nivel de conocimientos de un estudiante, la calidad de sus destrezas intelectuales, así como el papel de sus profesores. Igual función pueden tener los trabajos de ascenso de los jóvenes instructores y de los docentes de mayor jerarquía, sus artículos en revistas, sus conferencias, y libros. Es posible y necesario formarse un juicio acerca de la educación universitaria de la filosofía a partir de sus resultados.

Mi experiencia de algunos años en la lectura de trabajos como los mencionados, me ha llevado a descubrir en ellos un estilo de pensar muy peculiar. Ciertamente, surgen de cuando en cuando trabajos de estilo y calidad diferente, pero ellos son la excepción. El término medio posee una serie de características, que quiero enumerar de seguidas, y que colorean, si bien en menor medida, incluso producciones de mayor calidad. Esos caracteres se presentan en diversos grados de intensidad y no siempre todos juntos. Conviene recalcar que ellos no resultan de juzgar nuestros trabajos filosóficos a la luz de grandes obras de la filosofía sino, por el contrario, al tomar como patrón de medida condiciones mínimas, que tienen hoy en día una vigencia internacional.

1.- Con gran frecuencia esos trabajos carecen de meta. Solo raras veces sus autores logran delimitar claramente un problema, alguna duda u oscuridad en algún texto, y se proponen solucionarla a través de su interpretación. Por ello esos trabajos tienden a ser calcos de textos o permanecen al menos a un nivel de generalidad poco productivo para la exégesis de los mismos. Al carecer de metas, esos trabajos tampoco tienen resultados.

2.- Debido a esa falta de metas, suelen estar ausentes en ellos un examen de la situación textual de la cual ellos parten, de las vías y medios disponibles para alcanzar una meta posible. Entonces, a falta de un camino propio y claramente fijado, su autor tiende a dejarse llevar por el curso del texto que le sirve de base. Todo ello concuerda muy bien con lo que parece entenderse por „trabajo de investigación“ en nuestras humanidades.

3.- En efecto, para la mayoría de los que trabajan en ese campo, “investigar” parece consistir en leer escritos de otros, en parafrasearlos, recortar de ellos pasajes y opiniones, para empatarlos luego, en el mejor de los casos en una suerte de obra de marquetería. El que trabaja así no parece advertir que esas opiniones, por él recolectadas y zurcidas, se refieren a objetos, con los cuales ellas podrían y deberían ser confrontadas.

4.- Los trabajos mencionados revelan una gran pobreza argumentativa. Ni se toma en cuenta la estructura discursiva de los textos sobre los cuales se trabaja, ni se argumenta en favor de lo que se afirma. En el peor de los casos nos topamos allí con meras afirmaciones, colocadas como afiches una al lado de la otra y sin que la anterior sirva de fundamento a la siguiente. Privadas de esa conexión su orden resulta arbitrario.

5.- Los autores suelen desconocer sus posibilidades hermenéuticas, es decir, no saben lo que pueden o tienen que hacer con un texto filosófico. Podemos, por ejemplo, exponer simplemente lo que un autor ha dicho de un texto, o compararlo con lo que ha dicho en otros escritos y lo que afirmaron sus antecesores, o no hacer nada de esto, sino poner al descubierto los supuestos de ese primer texto. ¿Se ha de resolver un problema presente en éste tan sólo a partir de él, o de las opiniones de los predecesores, o en confrontación con los fenómenos correspondientes? ¿No proporcionará la estructura argumentativa del texto en cuestión algún indicio acerca de la solución al problema planteado?, etc. etc. Estos son sólo algunos ejemplos de múltiples problemas hermenéuticos, de los cuales nuestros autores no suelen tener noticia.

6.- Como para compensar lo que falta, se suele dar a esos trabajos una apariencia de solidez a través de una información inflada, de copiosas bibliografías, en las que abundan los libros no leídos, y por medio de citas en lenguas extranjeras. Ese decorado de bambalinas no deja de tener un efecto positivo sobre el ánimo de los examinadores.

Estas fallas y otras semejantes no están limitadas a los trabajos de licenciatura. También es posible hallarlas en las tesis de maestría. Hay trabajos de ascenso de doscientas y trescientas páginas realmente inservibles por tales deficiencias, sin que sus autores, y a veces hasta los colegas, puedan entender cómo es posible rechazar obras tan voluminosas y con tan bellas citas en latín.

¿Qué puede inferirse de ese hecho respecto de la naturaleza y calidad de nuestra educación filosófica a nivel de pregrado y postgrado? Como la educación depende de tantos factores, no sería prudente ni justo achacar esas deficiencias a uno de ellos, por

ejemplo, al nivel y calidad de los docentes. Sin embargo, esa situación incita a plantearse numerosas preguntas.

¿Reside la causa de esas fallas en los hábitos intelectuales de nuestra educación primaria y secundaria? ¿O proviene ese estilo farragoso de pensar de mucho más atrás, por ejemplo de la tradición del comentario erudito, a través de la comparación de autoridades, en la escolástica española tardía? ¿Es casual, en efecto, que fallas semejantes sean comunes a producciones filosóficas de otros países de lengua española? ¿Se ve potenciado ese estilo de pensar por la estructura de los estudios de pregrado, por ejemplo por el predominio de las clases magistrales sobre los seminarios? ¿Qué papel juega en la persistencia de ese estilo de pensamiento la orientación de nuestros estudios hacia la historia de la filosofía? Y si esa manera de pensar e “investigar” es comprobable tanto en los trabajos de muchos docentes como en las tesis de sus alumnos, ¿no puede inferirse que al menos algunas veces estos la han recibido de aquellos? ¿Yace la causa de la situación descrita en algunos de esos factores o en todos ellos, o tal vez en otros aún no mencionados?

C.- Volvamos ahora nuestra atención hacia los estudios de postgrado. Desde los años sesenta hemos visto surgir en todo el país estudios de postgrado en las disciplinas más diversas. Se ha buscado con esto desarrollar cursos de especialización que el país requería, y remediar, por otra parte, grandes fallas, que se advertían ya por ese entonces, en los niveles inferiores de la formación universitaria.

Una característica común a todos los ciclos de postgrado en filosofía iniciados en el país es el estar abiertos no sólo a estudiantes con algún tipo de pregrado en esa disciplina, sino también a profesionales de otras carreras. Ello ha permitido buscar y tal vez encontrar nuevas vocaciones filosóficas en grupos humanos más maduros y con más interés filosófico que los egresados de nuestro bachillerato. Sin embargo, como se trata de estudiantes con fuertes compromisos en su propio trabajo profesional, su dedicación a la filosofía es generalmente muy limitada. No sería realista pensar que de esos grupos pudieran surgir los investigadores y docentes que requiere el desarrollo de la filosofía en el país, como yo mismo he creído inicialmente.

Por otra parte, tales estudios de postgrado requieren cursos especiales para proporcionar a esos profesionales una preparación mínima en filosofía, que les permita participar, junto con los licenciados y docentes, en el postgrado propiamente dicho. Sin embargo, no todos los postgrados organizados hasta ahora han procedido con igual prudencia. Uno de ellos ha omitido por entero esos cursos de nivelación y ha quedado reducido, a la postre, a cursos sueltos para un público interesado, es decir, no ha alcanzado propiamente el nivel de postgrado. Otro de ellos ofrece, ciertamente, algunos cursos de nivelación, pero a juzgar por mi experiencia, su número y duración no son suficientes para cumplir su cometido. Un curso mixto de profesionales sin pregrado y

de licenciados con cinco años de carrera, tiene un desnivel tan grande, que sólo podría satisfacer a uno u otro estudiante de esos grupos o a ninguno de ellos. Un proyecto de doctorado, actualmente en preparación, presenta el mismo inconveniente o tal vez uno mayor, pues se deja al criterio de una comisión la posibilidad de admitir personas sin estudios previos en filosofía, lo cual, en un país de irregularidades como el nuestro, encierra grandes peligros.

Los estudios de postgrado ya han arrojado, ciertamente, sus primeros frutos. Ojalá surja de ellos la generación de nuevos docentes a investigadores que requiere el futuro de la filosofía en el país. Pero esto no es algo que va a llovernos del cielo, mientras sigamos marchando simplemente en una rutina adormecedora y no queramos darnos cuenta de las deficiencias existentes.

Yo me atrevería a resumirlas, diciendo que nuestros estudios de postgrado tienden a reproducir, a un nivel superior, los mismos defectos que aquejan al pregrado. Esa situación es común a muchos de los postgrados de otras disciplinas que abundan en el país. En efecto, la meta formativa del estudio de postgrado requiere que el estudiante disponga de mucho tiempo de trabajo y preparación, aparte del que consumen los cursos propiamente dichos. Lo ideal sería que ese estudiante pudiera dedicarse totalmente a su trabajo intelectual. Pero ello es imposible entre nosotros, pues casi todos los estudiantes, incluso los que no lo necesitan, tienen empleos colaterales. Nuestro estudiante de postgrado cuenta con tan poco tiempo de preparación como el de pregrado. A consecuencia de ello, y por inveterados hábitos mentales, gran parte de los estudiantes se conforman con asistir a sus cursos, las más de las veces en actitud meramente receptiva y se alegran al encontrar tal vez algún profesor al que puedan repetir fielmente lo que escucharon de él. Se reproduce así a este nivel el conocido proceso de aprendizaje repetitivo, de copiosa información, donde el estudiante no termina nunca de aprender a interpretar y pensar por su cuenta y a poner sus pensamientos por escrito en forma lógicamente correcta. Dado este cúmulo de factores y de antecedentes, no es extraño que sólo un exiguo número de estudiantes culmine sus cursos con la presentación de una tesis. Ya sabemos qué tipo de fallas suelen presentar esos trabajos. Si no estamos ciegos, debemos admitir que nuestros estudios de postgrado no logran superar los grandes defectos formativos que aquejan a la educación venezolana desde sus más bajos niveles.

Las consideraciones anteriores presentan un cuadro bastante oscuro de nuestros estudios de filosofía. Por ello no faltará quien se pregunte, al oírlos, si un cuadro semejante no resulta a la postre falso y engañoso, pues ha sido pintado casi exclusivamente con tintas negras. ¿No hubiera sido posible destacar más bien los logros indudables de los años pasados, sugerir finamente alguna que otra crítica, en medio de un incienso agradable a los autores y a las instituciones? Ciertamente, pero esa actitud hubiera sido irresponsable frente a la dimensión principal, frente a la realidad dominante en nuestros

estudios de filosofía. En pro de esos estudios he de ahondar ahora en algunas de las causas principales esa situación, que ya han sido entrevistas en las consideraciones precedentes.

I.- El estudio de la filosofía requiere una previa familiaridad con algún tipo de ideas y concepciones sobre el mundo en total. Cuando un joven ha crecido en una atmósfera espiritual en la que flotan al menos algunas ideas sobre el origen y la estructura de las cosas, sobre la vida humana y sus posibilidades fundamentales, puede surgir en él un interés por la filosofía. Si ese interés se transforma en la decisión de estudiar esa disciplina, su trabajo estará impulsado por esa inquietud y por las preguntas que él mismo se plantea. Algo semejante existía entre nosotros, aunque ya en forma bastante precaria, hasta la década de los años cuarenta, al menos en los estratos sociales que por ese entonces tenían acceso a la universidad. En los años siguientes esos vestigios de una tradición filosófico-religiosa se han ido desvaneciendo más y más. Los problemas y fenómenos relevantes para la filosofía están ciertamente presentes en torno a nosotros, pero nadie los ve. Vivimos hoy en día en un país que, a excepción de algunas personas extravagantes y raras, parece haberse vuelto ciego y sordo para las cuestiones filosóficas. Un ámbito espiritual semejante no es propicio para el surgimiento de vocaciones filosóficas, y cuando ellas surgen, los que han recibido ese llamado tienen que superar grandes dificultades para apropiarse de una tradición en ruinas.

II.- En la elección de cierto tipo de estudios y, en especial, de una carrera universitaria, juegan sin duda un gran papel sus posibilidades profesionales. Es por ello muy natural que las carreras que ofrecen más ventajas profesionales sean más atractivas para la mayoría de los mejores estudiantes. No es extraño, además, que en un mundo configurado por la ciencia y la técnica, y orientado hacia las cuestiones económicas, los estudios que corresponden a esa orientación despierten mayor interés que la filosofía. Sin embargo, lo que quita entre nosotros todo atractivo al estudio de la filosofía es que éste carece casi por entero de ventajas profesionales. Las posibilidades de trabajo de un joven licenciado o profesor de filosofía se reducen a unos pocos puestos en el quinto año de bachillerato, a las pocas escuelas o departamentos de filosofía existentes y a unas cuantas cátedras de disciplinas afines en otras facultades universitarias. Ciertamente, nuestros jóvenes licenciados pueden encontrar trabajo en múltiples ocupaciones no filosóficas, pero ello significa a la postre su alejamiento más o menos definitivo de la filosofía. El número de puestos de trabajo en la enseñanza o investigación filosófica es realmente exiguo. Además, muchos de ellos, al menos en el bachillerato, son ocupados, como he dicho, por docentes sin formación filosófica previa, por profesores de geografía e historia y por profesionales de muy variadas carreras. Es más, algunos de esos puestos son ocupados por docentes no graduados. No es difícil sacar una conclusión de todo esto: si no logramos asegurar puestos de trabajo a los egresados de nuestras escuelas y postgrados en filosofía, y abrir para ellos nuevas oportunidades profesionales, pronto

estudiarán filosofía solo aquellos que tengan vocación de suicidas o quienes, por ser pésimos estudiantes, no tengan otro camino que seguir.

III.- Una causa decisiva de la situación actual de nuestra educación filosófica yace, a mi manera de ver, en la estructura de esa educación misma. En efecto, la enseñanza y el estudio ocurren en ella de tal manera que *la filosofía tiende a desaparecer o a no aparecer nunca en cuanto filosofía*. Esto significa que si hemos de evaluar esa educación, no podemos eludir al menos un preconcepción de filosofía. Ese preconcepción no puede ser una idea que nosotros nos forjemos arbitrariamente, sino un bosquejo que se funda en el uso tradicional y corriente de la palabra “filosofía”. En efecto, las filosofías pueden ser diversas, abigarradas e incluso contrapuestas entre sí. Sin embargo, al llamarlas a todas ellas “filosofía” apuntamos primeramente a que ellas buscan *un saber acerca de lo que es en total*. Incluso cuando una tendencia filosófica insiste en que su meta no es la pura teoría, sino un determinado tipo de acción, la llamamos sin embargo, “filosofía” y la distinguimos de un activismo irreflexivo, porque también ella busca un saber semejante en el cual fundar esa acción. Como intento de *saber*, trata la filosofía, al igual que las ciencias, de *contemplar* en cada caso algo, para averiguar qué y cómo sea, por qué sea etc., fundando un intento semejante en la mera capacidad humana de conocer. Como aquí buscamos solamente enjuiciar una forma de educación filosófica de acuerdo con la idea de la filosofía misma, podemos dejar de lado las diferencias que existen entre las ciencias y la filosofía al perseguir esa meta. Sólo nos interesa destacar que en esa actitud *cognoscitiva*, común a ambas, está implícito un retroceder ante la cosa, en tanto el conocer se decide a no hacerle nada, a no alterarla ni destruirla, al menos provisionalmente, para poder ver lo que ella misma es. Ese ver se ha decidido de antemano a *ajustarse y adecuarse a la cosa misma*. Estas son perogrulladas, se nos dirá. En efecto, es hoy en día un sobreentendido, que la filosofía, como intento de conocer, *está referida en cada caso a objetos*. Y tal cosa es una inofensiva perogrullada, justamente porque el que la tiene por tal no saca o no quiere sacar las consecuencias que se derivan de ella. Si hacemos, por el contrario, el intento de extraer esas consecuencias, nos vemos precipitados en una situación ardua y problemática. En efecto, si la filosofía se refiere en cada caso a determinados objetos, al leer o escuchar un enunciado filosófico no podemos contentarnos con entender meramente el significado de unas palabras, como cuando oímos, sin hacerle caso, alguna opinión sobre el tiempo que hará mañana: De acuerdo con la intención cognoscitiva de un enunciado semejante, al oírlo es menester tomar en serio su referencia a un objeto, es decir, *es necesario ir hacia éste e instalarse en él*.

¿Pero no es esto algo imposible, al menos precisamente en el caso de la filosofía? Para un físico, se nos dirá, es relativamente fácil ir hacia sus objetos, buscándolos en el mundo circundante o dentro de su laboratorio. ¿Pero cómo podríamos instalarnos, por ejemplo, entre aquellos entes que Platón llama “ideas” y Aristóteles, “eide”? En el caso de que tales entes existieran, ellos no serían seguramente cosas visibles y tangibles.

¿Son tales cosas algo absolutamente inaccesible a nosotros? Sin embargo, ocurre precisamente lo contrario. Toda filosofía, incluso aquella que habla de algo inaccesible al conocimiento humano, se refiere primeramente a *lo que es accesible* para el hombre, así pues a *fenómenos*, en un sentido muy amplio de la palabra, que no coincide totalmente con lo que el científico natural entiende por tal. Es *a partir de esos fenómenos* que el filósofo despliega sus pensamientos. Para Platón y Aristóteles el fenómeno capital es el *lógos*, esto es, la patencia cognoscitiva de las cosas en el habla humana, sobre todo en la proposición enunciativa. Un fenómeno semejante sigue siendo accesible hoy en día a cualquiera de nosotros. Quién no se instale en ese campo de fenómenos y no piense las cosas a partir de la enunciación, no tendrá acceso a la fragua, en la que Platón y Aristóteles forjaron aquellos conceptos que han sido el fundamento de la metafísica occidental. Algo análogo habría que decir sobre el papel del lenguaje como fenómeno filosófico central para la moderna filosofía analítica. Y el que quiera entender originalmente a Hume o a Kant tiene que instalarse, por ejemplo, en la región de los fenómenos subjetivos, a los que tenemos gratis acceso por medio de la reflexión o la “percepción” interna.

Hablo de “instalarnos” en una u otra de esas regiones fenoménicas, porque no se trata de enterarse fugazmente de que ella existe, para anotarlo en algún cuaderno y repetirlo tal vez en el próximo examen. *Instalarse* en la región de la subjetividad, por ejemplo, significa permanecer en ella, ejercitarse, tal vez por años, en las diversas formas de la reflexión, esto es, “ver” en persona y directamente algo así como sensación, síntesis, esquema, concepto etc. Sólo después de aprender a ver esos “objetos” podemos tomar un enunciado de Kant como posible conocimiento de ellos, evaluar si es verdadero o falso, completarlo a partir de su objeto, e incluso criticarlo y corregirlo. En cambio, si nos limitamos a leer ese enunciado y entender sólo el sentido que suelen tener habitualmente *las palabras* en las que es expresado, su objeto permanecerá más o menos alejado de nosotros. Nuestra referencia a él no alcanzará entonces a convertirse en una referencia cognoscitiva. El enunciado en cuestión estará a punto de convertirse en un montón de palabras vacías. *Con ello ese texto ha dejado de ser un saber filosófico al menos para el que lo lee y para el que lo enseña o estudia así, y se ha transformado en algo bien distinto, en una suerte de opinión de un individuo, que vivió en una época y un país determinado. El saber filosófico ha desaparecido con ello en cuanto tal y se ha convertido en un objeto histórico-cultural. Esa transformación y pérdida es característica de la enseñanza de la filosofía en lengua española, orientada sobre todo hacia la interpretación histórico-cultural de los textos filosóficos. Una vez que estos han sufrido esa transformación, pueden convertirse de nuevo, a saber, en un mero útil para el tráforo de la actividad escolar. No es difícil de ver que un estilo de enseñanza como el que reina entre nosotros tiende a desnaturalizar la filosofía y a transformarla en mera historia cultural del pensamiento.*

Para evitar malentendidos, debo hacer notar que estas consideraciones no están dirigidas contra la historia de la filosofía, ni contra sus cultores. Dicha historia es una disciplina secundaria de la ciencia histórica y, por lo tanto, ni su objeto ni sus métodos son filosóficos, si bien ella es sin duda un *instrumento* útil e indispensable para el estudio propiamente filosófico de los pensadores. Uno y el mismo enunciado filosófico puede ser estudiado por la filosofía y por la historia cultural de la filosofía, pero lo que cada una de ellas encuentra allí es algo en cada caso diverso. Estas consideraciones están dirigidas más bien contra la confusión, las más de las veces inadvertida, entre la enseñanza de la filosofía y la enseñanza de la historia cultural de la filosofía.

Sin embargo, al expresar estas cosas debo añadir de inmediato una importante aclaración. Quien haya oído las consideraciones anteriores podría pensar, que para “hacer” o estudiar filosofía basta con ir “a las cosas mismas”, plantándose frente a ellas, a través de una suerte de intuición fugaz. Sin embargo, tal retorno a los fenómenos es necesario pero no suficiente, ni en la filosofía, ni en las ciencias. No por el mero acto de instalarnos en la consideración del lógos enunciativo nos cae del cielo y graciosamente la teoría aristotélica de las categorías. Es necesario, además, *un arduo y dilatado trabajo del pensar*, a través del cual éste descubre sus objetos propiamente dichos, en tanto los *construye* a partir de los fenómenos. Sin embargo, como esa afirmación requeriría largas aclaraciones, prefiero anunciarla sólo a través de algo más trivial: además de la instalación entre los fenómenos, de que he hablado antes, la creación y el estudio de la filosofía requieren del trabajo del *pensar razonante*. Aún antes de reflexionar sobre la peculiaridad del razonar filosófico, apenas abrimos un libro de filosofía nos topamos con argumentaciones y razonamientos. Esa constatación aparentemente trivial tiene una significación más profunda. En la filosofía, como en las ciencias, la comprobación o no comprobación de un enunciado es frecuentemente indirecta, a través de inferencias. La razón descubre por vía mediata lo encubierto en lo supuestamente inmediato. Por esto la enseñanza y el estudio de la filosofía requieren un ejercicio constante del razonar, que no equivale sin más a la asistencia a cursos de lógica, pues no aprendemos a razonar en filosofía ejercitándonos con los enunciados formalmente vacíos de la lógica pura, *sino practicando el razonar a través de la interpretación de textos que versan sobre objetos*. Donde se omite ese ejercicio interpretativo, donde se transmiten sólo resultados y conclusiones, no ha pasado aparentemente nada, pero con ello se ha puesto tácitamente en suspenso el carácter de verdad de esas conclusiones. Su referencia a objetos cae en el olvido. Al profesor y al estudiante no les queda entonces más que opiniones de pensadores, esto es, fenómenos histórico-culturales, y las más de las veces sin darse cuenta del cambio que se ha operado entre sus manos.

Ambas fallas, la falta de una expresa y cultivada *referencia a los fenómenos relevantes para cada tesis filosófica*, así como la omisión de esa *referencia en el modo del razonar*

filosófico, arrojan una doble consecuencia. La *primera* de ellas consiste, como he dicho, en que el saber filosófico desaparece detrás de fenómenos histórico-culturales. La *segunda* consecuencia sigue naturalmente a la primera: en una educación donde los objetos a los que se refiere el saber permanecen ausentes, y el saber filosófico se convierte en opinión histórico-cultural, *no queda ya nada con lo cual el estudiante pudiera aprender a filosofar*. Una educación semejante falla su meta, porque es incapaz de formar hombres que aprendan a filosofar. *Su verdadero fruto consiste, por el contrario, en hombres cargados de opiniones y palabras vacías, algunos de ellos envanecidos de su pseudo saber, otros, por el contrario, escépticos frente al saber filosófico*.

En efecto, muchos jóvenes licenciados, que han vivido durante sus años de estudio esa falsa *separación entre filosofía y realidad*, sienten la desazón de estar inmersos en una erudición flotante y desean un reencuentro con las cosas. Por ello algunos abandonan en mayor o menor medida la filosofía, y se vuelven hacia las ciencias. En otros casos, ese reencuentro con la realidad, unido a conocimientos filosóficos deficientes, conduce a la formación de una subcultura filosófica, donde se cree que para hacer filosofía sobre nuestra circunstancia latinoamericana basta con pegar nombres y etiquetas filosóficas a las cosas que nos rodean.

¿Pero será realmente tan grave la situación de nuestros estudios filosóficos? ¿No será todo lo que he afirmado precisamente “mera filosofía”, lo cual equivaldría, según el estilo de pensar reinante, a “pura opinión” vacía? Al que tenga aún tales dudas, le recomiendo considerar el caso siguiente. No es difícil de ver lo que ocurriría, si a nuestros profesores de física les viniese en gana explicar la mecánica de Newton sin referir sus enunciados a los fenómenos físicos y omitieran verificarlos y fundamentarlos. De esa ciencia no quedaría entonces más que un puñado de opiniones de un extravagante caballero inglés del siglo XVII, que terminaría por reducirse, además, en medio del tráfago escolar, a la anécdota de Newton y la manzana. Si tales profesores y sus discípulos afirmaran seriamente que eso es precisamente la física, surgiría entonces una apariencia tan vacua como inextirpable. Pues si alguien, que hubiese estudiado la física como es debido, descendiera alguna vez a ese mundo de sombras y, dirigiéndose a los allí aprisionados, tratara de convencerles de que ellos no miran las cosas mismas, sino apariencias solamente -¿no se burlarían estos de él, tildándole de enredado y aguafiestas? ¿No es esto lo que pasa también entre nosotros con la filosofía?

IV.- Como intento de saber, la filosofía es *intersubjetiva*. En cuanto tal, todo enunciado filosófico, formulado por un individuo, está referido a sus prójimos, tiende a ser comunicado a ellos y busca convencerlos con razones objetivas. El receptor de ese enunciado corresponde adecuadamente a ese tipo de comunicación sólo si pone a prueba su pretensión de verdad. De ese enjuiciamiento nace el aprecio o desprecio, más o menos justo, de las obras y de sus autores. Evaluadas así y ordenadas según su valor en una jerarquía, esas obras constituyen entonces un acervo de saber, que sirve de

base a todo intento futuro de filosofar. Se constituye así una tradición cognoscitiva, en la que cada presente se apoya en el trabajo del pasado. Tal es la vida de una comunidad filosófica, la cual existe justamente sólo en esas diversas formas de comunicación. El estudio y la enseñanza de la filosofía son por ello un momento integrante de esa vida comunicativa y dependen de ella. Por esto la precaria existencia de nuestra vida filosófica influye negativamente en los estudios de filosofía.

En primer lugar, los pocos que, más allá de un abrumador trabajo docente, acometen entre nosotros investigaciones filosóficas, viven las más de las veces en mundos privados, donde cada quien es su propio profeta. Nuestros filósofos no suelen leerse ni criticarse unos a otros, ni contrastar sus puntos de vista en discusiones públicas. Por ello sus obras parecen venir muertas al mundo, pues no son verdaderamente apreciadas o despreciadas por los conocedores. Toda crítica descarnada, que vaya a la médula del asunto, es vista en ese medio como una irreverencia y sólo se acostumbran cortesías cumplidas. Por ello, donde la impunidad está asegurada por la falta de crítica, puede a fin de cuentas escribirse cualquier cosa. Precisamente por esa ausencia de verdadera crítica, aparecen de vez en cuando en los medios de comunicación masiva apreciaciones grotescas sobre autores, obras y tendencias filosóficas, sea en el estilo de la jaculatoria o del panfleto político.

Como consecuencia de todo esto y a diferencia de lo que ocurre en países con auténtica vida filosófica, no existe entre nosotros un consenso intersubjetivo, críticamente fundado, acerca del valor de las obras realizadas, que podría servir de base y guía a los futuros trabajos filosóficos, una situación que parece aquejar en mayor o menor medida a toda la filosofía de lengua española. Por ello las producciones del presente parten, las más de las veces, de novedades de la filosofía europea o norteamericana, sin tomar siquiera en cuenta las obras surgidas en nuestra propia lengua. Esa deficiente continuidad histórica es un rasgo característico de nuestra vida filosófica.

Tal situación es muy negativa para todos los que se ocupan con la filosofía en nuestro país, en especial para los que se inician en ella. Nuestra precaria vida filosófica es incapaz de despertar en los jóvenes nuevas vocaciones para el filosofar. Ella es, además, sumamente pobre en incitaciones y estímulos para los que ya estudian y no brinda siquiera un apoyo intelectual a los que, después de haber concluido sus estudios, se encuentran en el aprieto de no saber que hacer con ellos.

V.- La enseñanza y el estudio de la filosofía son a veces afectados a incluso frustrados en sus fines fundamentales por las irregularidades que aquejan a nuestras instituciones de enseñanza a investigación. Tal vez no exista alguna que no haya pasado una vez o no vaya a pasar en el futuro por esas anomalías. Todos hemos experimentado alguna vez cómo grupos de poder o partidos políticos influyen en la selección de los menos capaces para ocupar posiciones administrativas, docentes o de investigación, en la postergación de los concursos requeridos para proveer los cargos, en la realización de

concursos amañados, en el otorgamiento de ascensos y honores, en la apertura o cierre de procesos disciplinarios, en la mala administración y el despilfarro de bienes públicos, en el descuido de los problemas propiamente académicos. En esa atmósfera de podredumbre resulta casi imposible seleccionar el cuerpo docente y elevar la calidad de la enseñanza y la investigación. Por el contrario, donde privan intereses no-académicos todo intento de perseguir los fines propios de las instituciones de enseñanza es considerado como ejemplo de una mentalidad retrógrada y “elitesca”. Una situación semejante ha afectado en los pasados decenios y afecta aún en día en mayor o menor medida el destino de los estudios filosóficos en algunas instituciones.

Estas son algunas de las principales causas de la situación actual de los estudios filosóficos en nuestro país. El poderío de cada una, y el de todas ellas en su interacción mutua, hace temer que sea casi imposible dar a esa situación un giro hacia lo mejor. Tal vez una *theia moira*, como diría Platón, esto es, quizás sólo un destino deparado por los dioses, podría hacer florecer entre nosotros los estudios filosóficos allá para el año 2086. Sin embargo, como toca al ser humano poner su mejor empeño, pero sin pensar que todo depende de su hacer, creo conveniente formular algunas proposiciones para enfrentar ese estado de cosas con una acción que persiga metas definidas.

A.- En contra de lo que hoy en día suele creerse, no es posible producir a voluntad una tradición, una gran obra literaria o artística, a través de una burocracia cultural, ni de sus planes, becas y subsidios. Pero sí es posible, hoy como ayer, cultivar el trasfondo filosófico que todavía pervive, aunque de manera precaria y dormida, en nuestra tradición como país occidental, enriquecido por aportes ulteriores. Es necesario divulgar más y más la filosofía, incluso a través de los medios de comunicación masiva, tratando de volver a despertar esos intereses filosóficos ya existentes y de mostrar a la vez la referencia de la filosofía a los problemas de la humanidad presente.

B.- En pro de ese propósito y del futuro de los estudios filosóficos en nuestro país es, además, necesario avanzar en la formación de una comunidad filosófica. Para ello es menester incrementar y desarrollar la comunicación entre los estudiosos de la filosofía, a través de las publicaciones existentes y de la celebración de reuniones y discusiones periódicas de diverso nivel, tanto de alcance nacional como regional. Hay que promover la crítica de las obras y escritos filosóficos, al menos de las que aparecen en el país.

C.- Si queremos sanear algún día nuestros estudios de filosofía, es necesario asegurar a los licenciados y profesores sus puestos de trabajo. Hay que luchar porque en los reglamentos respectivos se reserve a ellos en forma exclusiva la docencia de la filosofía en el bachillerato. Considero asimismo que al menos un 75 por ciento de las cátedras de filosofía a nivel universitario deben estar reservadas a los egresados de las instituciones nacionales y posean títulos venezolanos. A fin de aumentar las posibilidades de trabajo de los que se forman como docentes de filosofía en los institutos pedagógicos, sería

conveniente prepararlos simultáneamente para la docencia de una o dos disciplinas adicionales. Las nociones de lógica que se dictan en el cuarto año del bachillerato deberían ser expuestas por docentes con preparación filosófica. Es necesario crear cursos de mejoramiento para elevar el nivel de conocimientos de los licenciados y profesores que trabajan actualmente en el bachillerato. Los derechos o intereses de nuestros licenciados y profesores deberían ser representados y defendidos por organizaciones fundadas con ese fin. Sin embargo, si se creara alguna vez un gremio de docentes en filosofía, habría que evitar que se convierta en otra de esas organizaciones sindicales del magisterio que, en la persecución de sus fines gremiales y a veces políticos, olvidan por entero los intereses de la educación misma.

D.- Sin embargo, todo esto sería inútil para el futuro de nuestros estudios filosóficos, si no se emprendiera simultáneamente una revisión y reforma de sus diversos niveles. Ante todo, es necesario reformar el programa del quinto año de bachillerato, para hacerlo más adecuado a la realidad vital de nuestros jóvenes y darle sobre todo una orientación distinta. En efecto, es indispensable sustituir a todos los niveles el estilo histórico-cultural del estudio de la filosofía por un estilo diverso, que reivindique al menos las tres metas siguientes: 1) insistir en la referencia de los enunciados filosóficos a sus objetos correspondientes, 2) ahondar en la articulación demostrativa de los textos y 3) estimular la reflexión y creatividad del estudiante. Con ese fin hay que acabar de sustituir el plan tradicional de estudios, según una rígida clasificación de disciplinas, hoy problemática, por un plan flexible, donde predomine el estudio de tópicos especiales, el seminario y los talleres de trabajo, especialmente aquellos que adiestren al estudiante en la práctica de la composición de textos filosóficos. Una reforma semejante fracasaría seguramente con el tipo de profesores que suele haber en nuestros estudios humanísticos. Esa reforma sólo podría tener éxito si ella lograra formar para sí poco a poco un profesorado que supere los vicios tradicionales. El futuro de nuestros estudios filosóficos va a depender, además, de si se tiene la valentía de rechazar al estudiantado mediocre que ha poblado en los últimos años las aulas universitarias, y de exigir cada vez mayores niveles de excelencia.

E.- Para superar el nivel actual de los estudios filosóficos en el país es indispensable potenciar nuestros contactos con los principales centros mundiales de actividad filosófica. Ello significa, en primer lugar, concurrir, al igual que lo hacen nuestros artistas, músicos y deportistas, al ámbito internacional, para poner a prueba los propios méritos, a través de artículos en revistas, libros, contribuciones a congresos etc. Nuestros estudiantes deberían adquirir el conocimiento de otras lenguas, para poder aprovechar las oportunidades de estudio en universidades del extranjero, que son ofrecidas por instituciones de los países respectivos.

Como es fácil de ver, estas pocas recomendaciones están lejos de enfrentar todas las dificultades y fallas que aquejan a nuestra situación filosófica. Esas propuestas indican claramente que nuestras observaciones críticas no tienen una intención destructiva. Esa

crítica, esa separación de lo sano y lo enfermo en nuestra vida filosófica, es sólo un primer paso indispensable hacia una posible actitud y acción en favor de nuestra educación y de la filosofía misma. El futuro de esos quehaceres dependerá de que al menos unos pocos tengan la valentía de ver y conocer esa situación sin encubrimientos, y se exijan sí mismos metas cada vez más altas.