

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN VENEZUELA*

El término “*Enseñanza*” implica fundamentalmente tres notas esenciales que se encuentran conectadas complementariamente entre sí por medio de una referencia que se hace visible en todo intento descriptivo de su realidad. Tales notas esenciales que integran la Enseñanza son las siguientes: 1º) El “Enseñar”; 2º) El “Aprender”, y 3º) Aquello que se enseña o aprende: el “Saber”.

En tal forma, dada la estructura de semejante término, para describir las características que tienen los estudios de Filosofía en Venezuela, debemos referirnos por separado –aunque complementariamente– a aquellos rasgos que acusa en nuestro ambiente la gestión del profesor que la enseña, la actividad del estudiante que la aprende y, por último, la estructura del Saber que se enseña o aprende en tal proceso.

De acuerdo a esto, la exposición que sigue se dividirá en dos partes principales –correspondientes a las características del “Enseñar” y del “Aprender”– quedando implícita, pero esencialmente señalada, su mutua relación con la estructura del Saber correspondiente.

I. Características del “Enseñar”

a) La Enseñanza en la Educación Secundaria (1º y 2º ciclos)

Los programas de Filosofía correspondientes a los dos ciclos de la Educación Secundaria se caracterizan, primordialmente, por el exceso y la heterogeneidad de materia temática que contienen.

El del Primer ciclo consta de 25 Tesis, en las cuales se pretende resumir un conocimiento global –y exhaustivo por su intención– acerca de los más diversos temas y aspectos que integran la problemática total de la Psicología, de la Lógica y de la Teoría del Conocimiento.

*

Separata de la Revista *Cultura Universitaria* Nº L. julio - agosto 1955. Universidad Central de Venezuela.

El correspondiente al Segundo, que se halla dividido en 27 Tesis, pretende por su parte abarcar materias tan disímiles y vastas como son la Metafísica, la Moral y la Historia de la Filosofía. Con intención semejante a la anotada para el programa del ciclo 1º, se incluyen en él los temas y aspectos más heterogéneos acerca de las asignaturas que contempla.

Semejantes temas se injertan en la estructura del programa, ya sin obedecer a una definida línea sistemática, ya con la excesiva pretensión de englobar (como, por ejemplo, en el caso de los temas correspondientes a la Historia de la Filosofía) todos los períodos, las escuelas, e incluso las individualidades, que se han sucedido a lo largo de la historia del pensamiento filosófico. En tal forma (sin mencionar las Tesis destinadas a los complejos temas de la Metafísica y la Moral) el programa del 2º ciclo pretende reseñar la Historia de la Filosofía desde la más remota edad de los Presocráticos (Tales, Anaximandro, etc.) hasta un llamado "bergsonismo americano", cuyos representantes contemporáneos serían –según curiosamente en él se dice– Caso, Deustúa, Korn o Francisco Romero.

Su pretensión, pues, no es poca, ni se peca en él por falta de interés "universalista". Sólo que, en los escasos ocho meses que dura el año escolar, se pretende historiar el curso de veinticinco y tantos siglos de pensamiento y se le añaden todavía –como si fuera poco– los más inefables problemas de la Metafísica y de la Moral.

Pero la heterogeneidad y la excesiva extensión de tales programas se conjuga con un defecto incluso más grave todavía y cuyas consecuencias han sido verdaderamente nefastas para la enseñanza de la Filosofía en nuestro medio. Este defecto es la absoluta falta de claridad y la absurda mescolanza de temas en los enunciados de las llamadas "Tesis".

El resultado de ello es que, a excepción del propio creador del programa, quienes se encargan de enseñarlo se hallan colocados ante la casi insoluble dificultad que presenta su enigmático desciframiento. Así, por ejemplo, es verdaderamente lamentable la incertidumbre y el enredo que han de confrontar los profesores –con la consiguiente pérdida de tiempo y estupefacción estudiantil– cuando se encuentran obligados a desarrollar la siguiente "Tesis" del programa: *"El Problema de la Metafísica. Ser y Devenir. Fenómeno y Noumeno. El interés metafísico. El mundo como voluntad y representación. El objeto."*

El precedente enunciado contiene, analíticamente desmenuzados, los siguientes "sencillos" ingredientes: a) dos términos generalísimos de Ontología General: "Ser" y "Devenir"; b) una oposición peculiar y estrictamente kantiana: "Fenómeno" y "Nómeno"; c) el título de un libro de Schopenhauer: *"El mundo como voluntad y representación"*; d) una palabra sin significado preciso: "el Objeto"; y e) algo que vagamente se llama el "interés metafísico". Todo esto, mezclado y reunido, batido y acotelado, ha de entenderse como un "Problema", o mejor todavía, como *"el Problema"* de la Metafísica.

Ante tan enigmáticas relaciones de temas y agobiado ante las sutilezas que pretende contener ese enunciado, el más pintado Aristóteles flaquearía.

Al igual que semejante galimatías –que sólo escogemos como un bello ejemplo ilustrativo– a lo largo de estos programas abundan enunciados de clara e innegable genealogía sibilina.

Ahora bien, no nos interesa tanto apuntar las características defectuosas de la estructura del “*Saber*” contemplado en los programas, sino más bien poner de relieve los rasgos que, impuestos por las características morfológicas de este Saber, se reflejan o derivan para el “*Enseñar*” correspondiente.

Por ello afirmamos lo siguiente: frente al exceso y a la heterogeneidad de las materias contempladas en semejantes programas y constreñidos a enseñarlas en el lapso de un solo año escolar (4º y 5º, respectivamente), los profesores de Secundaria se ven forzados a desarrollar su “*Enseñar*” en una forma que, generalmente, acusa las características de un exagerado Formulismo el cual conduce, finalmente, hacia una peligrosa concepción del “*Saber*” dominada por un Relativismo estéril.

Veamos estos dos aspectos separadamente.

1) El “Formulismo” de la Enseñanza

Entendemos bajo la denominación de “*Formulismo*” aquella enseñanza que otorga el Saber correspondiente bajo el aspecto de “fórmulas” o “definiciones formularias”, en las cuales –mediante una reunión de fechas, datos anecdóticos, enunciados o sentencias– se pretende resumir en forma elemental y sintetizada la solución de los problemas o los datos de la vida y de la obra de un autor cualquiera.

Tratado bajo el sistema de este seco “*Formulismo*” la enseñanza acerca del pensamiento de un determinado autor se verifica, vgr., mediante la cita del año de su nacimiento y muerte; de la enumeración de sus obras principales; de su “clasificación” en determinada escuela, época o período; y mediante un comentario, más o menos anecdótico y trivial, acerca de un aspecto cualquiera (el que el Profesor mejor conozca) de su pensamiento.

Con estas referencias –¿quién lo duda?– se despacha al autor. El Profesor –disculpémoslo– no puede hacer humanamente más. Frente a él, con la exigencia de explicarlo en apenas ocho meses de clases, aguarda un programa que resume nada más que veinticinco siglos de pensamiento, y en el cual no sólo se han querido citar los grandes autores –Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Descartes, Kant, Hegel, etc.– sino incluso a

Landsberg y Destúa. Lo único que falta –y es de agradecer– ha sido que el autor de este programa haya tenido el buen criterio de no incluirse él mismo como representante de la Filosofía en Venezuela. Y esto, quizás, por respeto a Don Andrés Bello, a quien no incluyó entre los representantes de la Filosofía americana, tal vez por olvido o desconocimiento.

Si no es ya un autor, sino uno de esos tremebundos e ininteligibles “temas” o “problemas” que contemplan los programas, el profesor –en su premura por recorrer durante el año escolar *todo* el trayecto de ellos– se ve forzado a “formular” su contenido (cuando le es posible entenderlo) lo más escuetamente posible mediante una definición o enunciado sentencioso. Las más de las veces, sin embargo, incluso esto ha de hacerse imposible. Perplejo ante las enigmáticas relaciones que pretenden contener los enunciados del programa –recuérdese el ejemplo que anotamos hace un momento– no alcanza siquiera a comprender el “sentido” que ellos insinúan, ya que semejantes enunciados son verdaderas construcciones de galimatías erigidos a base de temas, títulos de libros y palabras inconexas. Nuestros actuales programas de Filosofía (no nos cansaremos de repetirlo) son verdaderos modelos de obscuridades y contrasentidos, que no sólo en Venezuela, sino en cualquier parte del mundo, son documentos que revelan bien a las claras una grave irresponsabilidad intelectual y pedagógica.

El “*Formulismo*” es una característica que surge exactamente como rasgo correlativo de la extensión, arbitrariedad y complicación de los programas. Obligado a enseñar un “Saber” excesivamente extenso, arbitrario y complicado, al Profesor no le queda otro remedio que recurrir al expediente de las “fórmulas” para salir de un trance tan apurado como el que señalamos.

Es claro que, en todo caso, depende de la “brillantez” del expositor la pseudoelegancia que reciba el enunciado de la “Fórmula”. Hay desgraciados expositores que no pudiendo encontrar la clave o acertijo que les abra el misterio de los sibilinos enunciados del programa, deben contentarse simplemente con salir del trance de la mejor y más rápida manera posible. Pero hay también los “iniciados” que, dueños y señores de las profundidades de los galimatías, adornan su aprendido formulario con visos de gran pomposidad y recursos cabalísticos. Bajo el tejido de imaginarias relaciones, citando ora a Aristóteles, conjugando a éste con cualquier retazo de Descartes o Kant mal aprendidos, y trayendo a cita a Heidegger o a Husserl (por no perder el aire de la modernidad), desembocan en resultados verdaderamente asombrosos. La “Fórmula” esplende entonces cual oscura y tremebunda sentencia de los órficos... y el alumno –en definitiva– no saca nada en claro.

Lo único que logra el alumno al fin del año escolar es hallarse en posesión de un casillero de nombres y de fechas, o de una ristra de definiciones y sentencias, de los cuales

no puede hacer otro uso que recitarlos de memoria ante los examinadores, ya que humanamente no los ha podido comprender. La misión formativa de los estudios de Filosofía queda así condenada al fracaso y se hace totalmente inefectiva.

Bajo la enseñanza de una "Fórmula" pueden englobarse las fechas cronológicas, los nombres de las obras, o incluso (en el mejor de los casos) una definición resumida y sintética del pensamiento de un autor. Mas poco o nada se gana con ello. Menguada formación del pensamiento de un alumno es el atiborramiento de su memoria con nombres o con fechas, y es nula asimismo la enseñanza que trate de resumir en una definición el significado parcial de una doctrina o de un pensamiento filosófico. Resumido en semejantes "fórmulas", el Saber filosófico parece constituir apenas una vaga curiosidad histórica o, cuando más, un enunciado carente de importancia real para los fines de la vida.

Contrariamente a la enseñanza "formularia" se necesitaría un "*Enseñar*" que fomentara una verdadera *formación* en el pensar del educando. Pero esto, a su vez, requeriría unos programas concebidos en una forma diametralmente opuesta a los que actualmente rigen para la Enseñanza Secundaria.

Dada la estructura de ellos –y los defectos anotados de su extensión, arbitrariedad y complicación– el único modo en que pueden enseñar los profesores la Filosofía es recurriendo al empleo de las "Fórmulas". Con ellas, como hemos dicho, el Saber filosófico no alcanza a transmitir sus característicos valores formativos sino que queda convertido en una estéril sucesión de fechas, nombres y doctrinas.

Pero lo más grave de la enseñanza filosófica otorgada bajo el aspecto de "Fórmulas" no es simplemente la esterilidad que ahora hemos acusado. Lo más grave radica en la propensión que con ello se fomenta hacia un peligroso e infecundo "*Relativismo*".

Por ser un síntoma de incalculables consecuencias para el porvenir de los estudios filosóficos, y por ser el factor más negativo con que tropieza la inicial vocación humanista de nuestros estudiantes, este aspecto de la enseñanza merece que le dediquemos una consideración aparte.

2) El "Relativismo" Involuntario

Paralelamente al "*formulismo*" que hemos señalado, la enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria acusa otra característica cuyas consecuencias son de imprevisible gravedad para la iniciación y el desarrollo de la vocación humanista entre los estudiantes.

Efectivamente, si por "*escepticismo*" entendemos esa especie de falta de convencimiento ante el Saber filosófico, que tiende a disolver su efectiva validez

contraponiendo una opinión a otra y mostrando su aparente y mutua negación, nada hay entonces que se asemeje más a aquel “escepticismo” que la incongruente exposición a la cual se ven obligados los profesores cuando quieren explicar los programas de Filosofía del bachillerato.

Consistiendo estos programas, como hemos observado repetidas veces, en una sucesión de “*Tesis*” incoherentes, las cuales contienen ora disparatados e inconexos temas, ora simples nombres de filósofos, escuelas, o sistemas entre sí contradictorios, al profesor no le queda otro camino que desarrollar su exposición de acuerdo a semejante circunstancia. Como una consecuencia irremediable de ello –mostrándose la incoherencia e incluso la contradicción entre los sucesivos temas, opiniones o sistemas–, el estudiante va formándose una creencia errónea y lastimosa de lo que es en realidad la Filosofía y la marcha de los problemas dentro de ella. Su vocación naciente e insegura, recibe con ello un terrible impacto, que a veces –como sucedió a muchos de mis condiscípulos– es definitivo¹.

Si bien, como en todos los campos de la cultura, los problemas de la Filosofía se han originado y desarrollado mediante la sucesiva corrección del pensamiento de un autor por otro –el de Platón por Aristóteles; el de éste por Galileo y por Descartes; el de Descartes por Kant; y así ininterrumpidamente–, el programa de Historia de la Filosofía correspondiente al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria insinúa semejante progreso no mediante la indicación del nexo objetivo que reúne una doctrina o sistema con el otro –señalando el punto donde ha incidido la posible corrección ideológica–, sino por el procedimiento de citar exclusivamente los nombres de los filósofos o de las respectivas doctrinas que se han sucedido a lo largo de la Historia de la Filosofía.

Colocado ante esa ininterrumpida sucesión de nombres y doctrinas, y obligada a ser la enseñanza de los profesores meramente “formularia”, el estudiante va extrayendo lentamente la impresión de encontrarse en un verdadero campo de Agramante, donde los filósofos, cual incansables gladiadores, se gozan mutuamente en la infecunda tarea de criticar y destruir el pensamiento ajeno. De un pensador a otro, de una a otra escuela doctrinaria, sólo parece existir como afán o finalidad suprema el derribar todo lo hecho por los antecesores para edificar la propia construcción. También ésta, un día u otro, ha de verse irremediablemente aniquilada mediante el certero arponazo intelectual del último que llegue en el correr de los siglos. Ante la sorprendida mirada del alumno, los sistemas se derriban, siglo tras siglo, con la misma facilidad que los castillos de naipes en el juego de los

¹ De un grupo de 45 alumnos que estudiábamos Preuniversitario, había en mi curso alrededor de 10 que mostraban una clara vocación por la Filosofía. A causa de un malvenido profesor que cultivaba defensivamente un “elegante” aire de escéptico en sus incongruentes exposiciones, creo haber sido el único que perseveró en aquellas inclinaciones, no sin antes haber sufrido graves dudas y titubeos en la decisión de estudiar Filosofía. El ejemplo –excusando lo personal– es, a nuestro juicio, una elocuente demostración de lo que apuntamos.

niños. Arrasados por el viento de la crítica, de ellos quedan, al final, sólo escombros y ruinas tenebrosas, inútiles y frías, a las cuales el estudiante aprende a contemplar con sospecha y creciente desencanto. Ante el espectáculo de una ciencia que le es presentada con tan aparente inconsistencia en sus resultados, y con tal saldo de desconfianza y suspicacia dentro del ánimo, en el alumno va creciendo lentamente una infecunda actitud de “escepticismo” ante la Filosofía.

Semejante impresión no se remedia –antes bien se multiplica– acudiendo al nexo histórico y cronológico seguido en los programas de nuestra Enseñanza Secundaria. Por acusarse entre las diversas “*Tesis*” –cual exclusivo nexo unificante– sólo las sucesivas fechas de aparición o desaparición de los sistemas, cuando el Profesor recurre a semejante nexo cronológico para explicar el tránsito de una a otra doctrina, la impresión de escepticismo se ve multiplicada por el innegable saldo de “*relativismo histórico*” que con ello se propicia. Cada doctrina aparece, entonces, circunscrita y restringida a una determinada fecha, transcurrida la cual empieza aquélla a perder vigencia e importancia hasta llegar a ser totalmente reemplazada por el episodio doctrinario subsiguiente. Lo que esto arroja como saldo es, en verdad, una apariencia de absoluto “*relativismo histórico*”.

Si bien la “cronología” puede aplicarse en la Historia de la Filosofía, su uso, sin embargo, ha de verse conjugado con el empleo de otros criterios que eviten esa peligrosa apariencia de “*relativismo*” que hemos acusado y hacia la cual ella conduce si es aplicada indiscriminada y absolutamente. No obstante, semejantes “*criterios correctivos*” –a los cuales han dedicado su mejor esfuerzo en el diseño de una verdadera Historia de la Filosofía, Dilthey, Windelband o Hartmann– son ignorados totalmente en nuestros programas del bachillerato².

Ahora bien, constreñido por semejantes circunstancias –en las cuales el pensamiento filosófico no acusa señales de continuidad en su progresivo desarrollo– el profesor de Secundaria tiene que expresar la aparente contradicción y pugna de aquel pensamiento señalando en el progreso cronológico de las simples fechas, antes que un lento e intrínseco acercamiento del Pensar a los Problemas, sólo una estéril sucesión de posiciones sistemáticas, antagónicas y hasta incongruentes, que luchan entre sí animadas al parecer por el exclusivo propósito de negarse mutuamente.

Frente al espectáculo de esta pugna, de mutuas negaciones, y defectos señalados por los adversarios, tanto el profesor como el alumno se ven dominados por la impresión de un

² Cfr. Dilthey. “*La Esencia de la Filosofía*”; Windelband, “*Historia de la Filosofía*”; y el hermoso opúsculo de Nicolai Hartmann titulado “*El Pensamiento Filosófico y su Historia*”. Todos se encuentran traducidos al español.

"relativismo" o de un "escepticismo" involuntarios. Semejante posición o actitud "relativista" –donde peregrina y se enraíza una peligrosa duda– es el refugio obligado al que han de acogerse unos y otros, acosados en su "Enseñar" y en su "Aprender" por una estructura de "Saber" mal concebido y peor organizado para los fines de una verdadera educación filosófica.

Si para quien "enseña", semejante situación se le hace insoportable a menos que conciba la Filosofía como un intrascendente juego de retórica que permite el cabrioleo intelectual, para quien "aprende" nada puede haber más dañino ni infecundo. Además de predisponer involuntariamente al educando hacia una valoración negativa de lo que aprende, mengua en tal forma su entusiasmo y admiración por la Verdad, que es muy difícil hacer brotar en él un genuino impulso que convierta aquella admiración en "Amor por el Saber".

b) La Enseñanza en la Universidad

Por diversas razones –entre otras porque no están estatuidos académica ni legalmente en una forma similar a los de la etapa Secundaria– evitaremos intencionalmente referirnos de manera especial y detallada a cada uno de los programas que rigen la Enseñanza de las distintas materias filosóficas en la Universidad.

Incidirá nuestra crítica, por el contrario, sobre algunos aspectos generales del Pensum de estudios, y describiremos asimismo algunos aspectos particulares de la morfología del "Enseñar", puntualizando sobre ambas cuestiones algunas observaciones que, a nuestro parecer, no carecen de importancia para caracterizar de una manera general la forma que reviste la Enseñanza Superior de la Filosofía en nuestro medio.

De manera general puede decirse que la enseñanza de la Filosofía en la Universidad se encuentra estatuida en un Pensum mediante el cual se establece el orden, la naturaleza, y el número de las asignaturas correspondientes a cada uno de los distintos y sucesivos cursos que son necesarios de aprobar para adquirir el respectivo título académico³.

Ahora bien, si revisamos la forma en que se halla concebido aquel Pensum de estudios, notaremos que acerca de él es posible apuntar los siguientes rasgos que describen algunos aspectos que reviste la Enseñanza Superior de la filosofía en nuestro medio.

³ Hasta ahora los "Seminarios" continúan siendo libres, al menos en cuanto se refiere a la naturaleza y al orden de las materias en ellos estudiadas. Por el contrario, se encuentra establecido en los reglamentos su número –uno para cada lapso académico–, el cual es exigido obligatoriamente.

1) La Enseñanza Panorámica de las Asignaturas o Materias

El Pensum, como hemos dicho, establece para cada año escolar un determinado número de asignaturas especiales y fija asimismo la índole de ellas. El "Enseñar" tales asignaturas exige que el Profesor se imponga como tarea fundamental la de otorgar al estudiante una visión panorámica de la Temática general de su correspondiente materia.

Tal labor se realiza enfocando el desarrollo de aquella Temática, ora desde un punto de vista histórico, ora sistemático, o simplemente antonomástico. Dividiéndola en una serie de cuestiones y temas especiales, la Temática general de una asignatura es enseñada al estudiante bajo la ya clásica fórmula de las "*Tesis*".

Mas, sea cual fuere la forma especial que adopte la enseñanza, es condición y norma indispensable de ella que, en el desarrollo del curso, se proporcione idealmente al estudiante un "*Panorama*" de la asignatura mediante el conjunto de las "*Tesis*" que componen su correspondiente programa. En tal forma, el "Enseñar" debe revestir y proponerse como ideal suyo la instauración y transmisión de una serie de conocimientos que reúnan y sinteticen las diversas cuestiones que integran la Temática general de esa materia.

Ahora bien, descrita en tal forma la modalidad que reviste generalmente la enseñanza de la filosofía en nuestra Universidad, justo es notar el contraste de su tipo y morfología peculiares con los del llamado *curso "monográfico"*, cuyos ideales pedagógicos son también radicalmente distintos a los del curso general o "*panorámico*".

En efecto, para el curso "*monográfico*", antes que la Temática general de una asignatura, es preferible enseñar los aspectos singulares y problemas especiales de una región determinada de ella. Para la realización de un designio semejante es entonces necesario circunscribir el desarrollo del curso a un solo Tema, a un grupo singular de ellos, o a una esfera cerrada de Temas y Problemas limitados y conexos. El conocimiento del "*Saber*" que se enseña debe conducir consecuentemente, antes que a un vago horizonte panorámico sobre cuestiones de naturaleza general, hacia una región concreta de la Disciplina. A este territorio, perfectamente demarcado y circunscrito, debe tratar el profesor de hacerlo conocer profunda y exhaustivamente sirviéndose del hilo conductor que le brinda el Tema o el grupo de Problemas elegidos como "*materia*" monográfica del curso.

En tal forma, es posible decir que para los fines de la enseñanza monográfica, el aprender el panorama general de una materia no puede ser obra de la enseñanza restringida de un curso académico, sino, al contrario, obra de la paulatina y necesaria formación del estudiante, realizada en base ya de su propio estudio autodidáctico o de la extensión de su conocimiento por sucesivos e ininterrumpidos cursos, mediante los cuales colecciona una

serie de nociones acerca de las distintas regiones que integran el ámbito general u horizonte panorámico de la Temática de una Disciplina⁴.

Ahora bien, no puede ser cuestión propia del presente ensayo entrar a discutir –aduciendo razones pedagógicas de índole teórica– las ventajas o defectos que presentan una u otra forma de enseñanza. Sería tan necio ignorar las virtudes que proporciona al estudiante el conocimiento de un panorama general, como también un error el despreciar las ventajas del curso monográfico. La cuestión aquí –como veremos– no radica en preferir un sistema a costa del contrario, sino lo sensato consiste en tratar de armonizar sus virtudes y anular mutuamente sus respectivos vicios.

Mas si esto afecta por igual a todo tipo de enseñanza –sea cual fuere su índole o materia peculiar– es cuestión de ver que, quizás más que en cualquier otro tipo de enseñanza, la de la filosofía exige colocar al estudiante en personal contacto con las intimidades del “Saber” que trata de “*aprehender*”.

Ahora bien, semejante acercamiento de quien aprende y el “Saber”, semejante aprehensión por parte del alumno de su “sentido” (y no simplemente de su “significado”), se propicia en sumo grado mediante el “enseñar”, antes que una textura “*temática*”, una estructura “*problemática*” de aquel “Saber”.

Pero tal estructura “*problemática*” –un “Saber” con textura de “Problema”– se hace difícil de poner al descubierto aplicándose a dar solamente nociones vagas y generales acerca del desarrollo (histórico, sistemático o antonomástico) de la Temática general de una asignatura. Un tipo de enseñanza semejante, es ciertamente capaz de cumplir las normas y realizar los fines que se postulan cuando se concibe como ideal de la enseñanza el otorgamiento de una perspectiva panorámica, pero tiene un alcance muy discutible cuando lo que se busca es proporcionar al estudiante un conocimiento de verdaderos “Problemas”, para con ello propiciar la aprehensión del “sentido” que constituye lo esencial de un conocimiento de genuina naturaleza filosófica.

Para alcanzar los umbrales de la aprehensión y comprensión real de los Problemas hay necesidad de “*familiarizar*” la intimidad de quien aprende con la estructura –también íntima– que guarda y oculta los enigmas del “Saber”. El “Saber” –principalmente el de naturaleza filosófica– no es un “Tema” abierto y desembozado frente al Pensar. Al contrario

⁴ La organización de los programas de estudios monográficos en relación a los problemas de la formación profesional es una cuestión que no puede ser abordada en este artículo. Señalemos, sin embargo, que ello es un problema que puede hallar su vía de solución técnica mediante la organización metódica de los planes anuales de estudios de cada Facultad. Un brillante ejemplo de esto puede confrontarse en los programas de estudios de las más acreditadas Universidades europeas donde rige el sistema de los cursos monográficos.

Las soluciones adoptadas por estas Universidades pueden clasificarse en dos grupos: a) la organización paralela y complementaria de cursos panorámicos y monográficos, y b) la organización planificada de sucesivos cursos monográficos que se integran en un “panorama general” de la asignatura.

tiene una índole elusiva y encubierta que no permite un trato abierto, directo, y de ingenua naturalidad con él. El “*descubrimiento*” de un Problema –lo que implica un preliminar acercamiento a él venciendo su elusividad y posteriormente un desvelamiento de aquello que lo encubre– es un “*desciframiento*” que está condicionado siempre por el hallazgo de una clave que permanece oculta dentro de un universo de “alusiones”. Hallar el secreto de esta clave no es una labor ingenua, ni a realizar ingenuamente por ingenuos. Para hallar la clave de un Problema se necesita una previa “orientación” hacia su mundo. Esta orientación sólo es capaz de darla y otorgarla la “*familiaridad*” con el contexto de sus alusiones. Sólo esta “orientación” –que vence la elusividad revelando el sentido de las “alusiones”– permitiéndonos dominar los elementos pre-problemáticos que ocultan y encubren el Problema (como vgr. las nociones “objetivadas” y “supuestas” de los axiomas regionales del Saber correspondiente) es la que nos posibilita el acceso o la penetración de nuestro Pensar en él.

Ahora bien, a nuestro juicio, semejantes operaciones y requisitos del verdadero aprendizaje de la estructura “problemática” de un “Saber” se hacen más asequibles mediante una enseñanza de cuestiones limitadas y singulares que propicien la necesaria “familiaridad” de quien aprende con el “Saber”. En la enseñanza “*panorámica*”, al contrario, no pudiendo existir aquella “familiaridad” del estudiante con el intracuerpo del “Saber”, tales pasos y preparativos se hacen muy difíciles y la mayoría de las veces realmente imposibles. En el “enseñar” de tipo panorámico, a pesar de dominar el alumno una perspectiva muy extensa, todos los accidentes y detalles de esa perspectiva le son, en el fondo, desconocidos y extraños. Y así como una ciudad no la conocemos por el simple hecho de tenerla ante nuestros ojos en la fugaz perspectiva de un viaje de turismo, de un “Saber” sólo tendremos un verdadero y genuino conocimiento –sólo habremos aprehendido su “sentido”– cuando de él conozcamos sus problemas con una “familiaridad” semejante a la que tenemos con los parajes del lugar donde habitamos.

Por tales razones nos permitimos sostener que el curso “*monográfico*” y la enseñanza de cuestiones circunscritas a determinadas regiones de una Disciplina se adaptan convenientemente a la índole esencial del Saber filosófico genuino. No obstante, si se tiene en cuenta que los fines de la formación universitaria –y en especial los específicamente profesionales– exigen del futuro egresado una visión total o panorámica de aquel “Saber” que constituye el ámbito general de su especialidad, el ideal que habría de proponerse la Enseñanza Superior sería la equilibrada y juiciosa combinación de las virtudes propias del curso “monográfico” con las ventajas que indudablemente aporta el conocimiento de una perspectiva general de la asignatura.

El ideal –expresado en una fórmula– sería entonces la plasmación del conocimiento “*panorámico*” realizado mediante una enseñanza “*monográfica*”.

Semejante ideal no es imposible ni meramente utópico. Sin embargo, exige –como lo demuestran las experiencias de las universidades europeas donde él halla vigencia– un nuevo repertorio de ideas y de técnicas capaces de hacer frente a los problemas académicos y administrativos, que inevitablemente se suscitan dentro del complejo sistema de una Universidad al instaurarse la marcha de semejante fórmula dentro de la enseñanza.

2) La Enseñanza “Temática”

Por lo general –y casi siempre obligado por la forma en que está concebido el Pensum de estudios– el profesor se encuentra forzado a desarrollar su asignatura de tal manera que lo que enseña al estudiante son exclusivamente “enunciados” que exponen el “Saber” en forma “*temática*”, ocultando o eludiendo la faz “*problemática*” del mismo⁵. El “Saber” que se transmite le es otorgado entonces al alumno bajo el aspecto de una “solución” o un “resultado” –sea como una “definición” o en el expediente de una “fórmula”– y mediante estos recibe el educando el conocimiento de la asignatura tal como si ella constara exclusivamente de “*temas*” perfectamente elaborados y de problemas “*tematizados*”, vale decir, previamente resueltos y expuestos conjuntamente con sus respectivas soluciones y resultados.

Pero en ningunos otros estudios como en los de filosofía semejante proceder es tan perjudicial y hasta absurdo. El “*aprender*” filosofía quiere decir primordialmente “*aprender a pensar*” y el enseñarla debe ser fundamentalmente una verdadera seducción que, mediante la incitación del profesor, ha de ejercer el “Saber” sobre el propio Pensar de quien aprende induciéndolo hasta donde aguarda “lo pensable” y aquello que verdaderamente da qué pensar.

Pero mal pueden lograrse tales finalidades enseñando meros “resultados” y “soluciones” y flaca ocasión para la formación de un Pensar en ciernes es atiborrarlo de “fórmulas” y “definiciones”. A las fórmulas y a las definiciones –al “Saber temático”– se puede llegar incluso sin pensar. El “saber” este “Saber”, en verdad, implica un esfuerzo y un riesgo mínimo en relación con otros. Y es justo, además, que así acontezca. La fórmula o la definición no son por excelencia “*lo pensable*”, ni tampoco, mucho menos, *aquello que da*

⁵ Para una comprensión más amplia de este punto nos permitimos remitir a nuestro opúsculo “*Formas e ideales de la enseñanza universitaria en Alemania*”, publicado por la Asociación Cultural Humboldt, donde hemos verificado un bosquejo teórico de lo que denominamos “enseñanza temática”.

necesariamente qué pensar. Lo que por esencia es pensable y aquello que siempre ha dado qué pensar al pensamiento es “*lo enigmático*”: el *Problema*.

Sólo el enseñar “problemas”, el conducir y seducir al discípulo hasta lo enigmático y discutible que encierra en sí el “Saber”, y el insinuarle el camino sin mostrarle abiertamente las soluciones y los resultados, puede actuar como genuino incentivo para el disparo del Pensar ajeno hacia su autoformación. El profesor debe ser, antes que un dechado de sabiduría temática, alguien que sea capaz de ocultar su propio “saber” de los Problemas para incitar y propiciar de esta manera la enigmática inducción de éstos sobre el Pensar de quien aprende.

3) El “Teoricismo” en la Enseñanza

En íntima conexión con la anterior surge otra característica que es todavía más inadecuada para fomentar el ideal de una enseñanza verdaderamente formativa del Pensar del educando. Nos referimos al acentuado “*teoricismo*” que es peculiar del “Enseñar” y el cual, como rasgo negativo y defectuoso de nuestros planes de estudios, se hace presente tanto en la Educación Secundaria como en la Superior.

Efectivamente, una de las características más resaltantes de nuestro Pensum es la exagerada desproporción en que se hallan las clases prácticas (los “seminarios” y los “ejercicios”) con respecto a las clases de índole teórica. Si en la Universidad tal desproporción alcanza la cifra aproximada de dos horas semanales de actividad práctica frente a quince, o más, de actividad teórica –al fijarse como obligatorio sólo un “Seminario” para cada año académico– en la Educación Secundaria tal desproporción es absoluta. En los programas para el bachillerato la enseñanza de la Filosofía es, inexplicablemente, de exclusiva índole teórica.

No es raro pues –y esto lo decimos sin reservas– que todavía alguien considere que es una tentativa absurda, o bien un exagerado mamotreto pedagógico, el que se piense que hay urgente e ineludible necesidad de equiparar la enseñanza de una materia como la Filosofía con otra como la de Química, la de Botánica o la de Biología. De ello en verdad dependería que la enseñanza de la Filosofía continúe manteniendo los vicios y defectos que la hacen superflua e inefectiva o que adquiriera la importancia de una disciplina verdaderamente formativa.

Si asignaturas como la Química o la Botánica deben necesariamente tener su complemento práctico en los “experimentos” y en las “observaciones” del laboratorio –así como las Matemáticas en la aplicación de los conocimientos teóricos mediante ejercicios y

resoluciones de problemas prácticos– no menos indispensable es para la enseñanza de la Filosofía que la mera *Teoría instructiva* de la clase se transporte al *Diálogo formativo* de los “seminarios” y “ejercicios”. Si los “experimentos”, “observaciones” y “resoluciones de problemas”, tienen como función básica en asignaturas como la Química, la Biología o las Matemáticas, la de enseñar al estudiante la aplicación de sus conocimientos teóricos a situaciones prácticas de índole concreta, de no menor importancia es la función similar que ha de asignársele al “*Diálogo*” en el aprendizaje de la filosofía. Sólo a través del “*Diálogo*”, en las incitantes alternativas del preguntar y el responder, el “Saber” aprendido se ve compelido a transformarse de mero aditamento externo, cosechado por vía de instrucción teórica, en propiedad íntima y personal del educando. Comprometido en la situación de “dialogante”, el que aprende comienza a experimentar la necesidad de emplear el “Saber” aprendido no en la forma de un repertorio de nociones estereotipadas –en las que se repiten los conocimientos en forma idéntica a como fueron recibidos– sino tal como si el Saber fuera un verdadero instrumento mental, manuable y adaptable a multitud de situaciones novedosas del Pensar, que ha de utilizar necesaria y dialécticamente quien dialoga para resolver las exigencias que plantea la discusión y las situaciones peculiarmente problemáticas que surgen en las múltiples relaciones que ocurren entre el Pensar y el Saber.

En tal forma, mediante la incitación de los momentos y sucesos del discurso y obligado a adaptarse al cariz dialéctico de la argumentación, el “Saber” va transformándose lentamente en verdadera e íntima posesión del dialogante. Perdiendo su externa condición de mero contenido aprehendido o apresado subjetivamente por vía de instrucción impresiva, el “Saber” se convierte justamente en verdadero patrimonio “*formativo*” del Pensar del educando, cuando por obra del diálogo adquiere la forma de una auténtica “*Expresión*” en la cual, por sí y desde sí mismo, habla un Pensar subjetivo en donde el “Saber” aprehendido se ha transformado ya en *Palabra personal*.

Mas, para que ocurra esto que estamos describiendo, es necesario incluso otro requisito, que también el Diálogo, al exigir, propicia. En efecto, la “*Expresión*” de lo aprehendido o apresado mediante la recepción impresiva de un “Saber”, exige la *Palabra* o *Logos* para su formulación *dia-logada*. El “*Diálogo*” enseña a hablar a quien dialoga al fomentar en su conciencia la necesidad del Logos o Palabra para expresar lo impreso en el Saber apresado o aprehendido. Aprender a hablar o aprender la Palabra, no es otra cosa que aprehender la relación entre Palabra y Logos y entre Pensar y Logos. Quien aprende a hablar, aprende a expresar o a dejar en libertad, a través de la Palabra llena de “sentido” o “logos” –es decir, en el *Dia-Logos*– el Saber aprehendido impresivamente en el Pensar. De aquí la esencial necesidad del “*Diálogo*” en la enseñanza genuinamente formativa de la Filosofía. De aquí, también, que sea condición indispensable que el Profesor cuente con la realidad del “*Diálogo*” dentro de su “*Enseñar*”.

Pues si se le asigna a la Filosofía –como habría en rigor que hacerlo dentro de un sistema pedagógico racionalmente diseñado– esta función de disciplina formativa del Pensar ¿cómo puede corregir un profesor los defectos del Pensar de un estudiante ejercitando su enseñanza sólo dentro de los límites del “teoricismo”? ¿Cómo es posible advertir, sin el diálogo y el ejercicio constante, las imperfecciones lógicas de un razonar, las obscuridades e imprecisiones de una expresión, y en síntesis, los hábitos negativos de toda una “educación” realizada (permítidme decir esto) sin la menor preocupación por crear ni consolidar en el educando una verdadera disciplina mental que sea elementalmente consciente de las normas objetivas que ha de seguir el discurso del Pensar para ser correcto?

La enseñanza de la Filosofía, concebida como disciplina formativa, debe proponerse fundamentalmente “*enseñar a pensar*”. Pero a nadie puede enseñarse a pensar si no se conoce previamente su modo de pensar y nadie tiene un modo de pensar –correcto o incorrecto– hasta que no ejercita su propio pensamiento.

Mas sólo el Diálogo da ocasión e incentivo para ejercitar y desarrollar el propio pensamiento y sólo dialogando con aquel que aprende puede el profesor enseñarlo a pensar.

De aquí se deduce lo necesario del Diálogo como expresión de la enseñanza práctica de la Filosofía y lo absurdo que entraña una enseñanza concebida bajo la exageración de un “teoricismo”. Sólo transformando los actuales programas de su estudio –concebidos bajo la falsa perspectiva de aquel “teoricismo”– puede la Filosofía llegar a cumplir en nuestra educación los fines de una verdadera disciplina formativa. De lo contrario ¿quién puede saber su destino?

II. Características del “Aprender”

Entre las características que anotaremos acerca del “*Aprender*” no incluiremos como rasgos originarios suyos aquellos que él presenta como efectos o consecuencias impuestos por obra de la morfología del “*Enseñar*”. Se comprende de suyo, y no es necesario siquiera repetirlo, que teniendo el “*Enseñar*” las características que hemos bosquejado, deben hallarse presentes en el “*Aprender*” una serie de peculiaridades derivadas que acusan un marcado paralelismo con aquéllas.

En efecto, siendo el “*Enseñar*”, por excelencia, de índole *temática*, el “*Aprender*” de nuestros estudiantes será también, fundamentalmente, una actividad cuyo fin ha de verse enderezado hacia la aprehensión de contenidos de “Saber” de índole paralelamente *temática* y expresados bajo la forma de meros “resultados” y “soluciones”. Asimismo, de acuerdo a la manera cómo el Profesor “enseña” las asignaturas –dividiéndolas en “Tesis”– la técnica que

corrientemente utilizan nuestros estudiantes para lograr aprender temáticamente la Materia, es, por así decirlo, la de “disecar” la extensa temática de ella en “fórmulas” y “definiciones” sintéticas que son como etiquetas o respuestas condensadas –“lo esencial de la paja” como dicen algunos– con las cuales se hace cada estudiante un impresionante muestrario mnemotécnico. Frente a semejante enjambre de “fórmulas” y “definiciones” pseudodoctrinarias –que son la expresión condensada de un “Saber” de meros “resultados” y “soluciones”– si es que algunas de ellas acusan fisuras y contradicciones entre sí, o si meramente expresan un posible elemento de progreso frente a otras soluciones venerables (vgr. como la doctrina de Aristóteles frente a la platónica; el intento cartesiano frente a la Escolástica; etc.), entonces la actitud del estudiante se define adoptando frente a todo lo que aprende un “*relativismo*” semejante al que se ve forzosamente obligado a exhibir quien enseña. Por último, es rasgo también característico de tal estilo de “*Aprender*” –impuesto en él por las características originarias del “*Enseñar*”– la actitud de exagerado “*teoricismo*” que presenta la actividad del estudiante en relación con lo que aprende. El Saber, como fruto de la instrucción, se va guardando en la memoria y con él no hace otro uso el estudiante que conservarlo literalmente, tal como lo ha aprendido, para consignarlo lo más exactamente repetido posible a la hora de los exámenes. Con tal “Saber” no se piensa, no se argumenta, ni se trabaja mentalmente. El se tiene allí guardado –en el almacén de la memoria– como un fardo de pesadas cosas muertas que hay necesidad de no olvidar, al menos por un año, hasta que se haya aprobado el correspondiente examen.

Ahora bien, si estas características se encuentran presentes en el “*Aprender*” por obra y consecuencia de la paralela morfología del “*Enseñar*”, en cambio hay otras que se arraigan en nuestros estudiantes como genuinos hábitos perniciosos de su propia concepción del estudio. A bosquejar en sus líneas generales algunas de ellas –aunque sean sólo las fundamentales– dedicaremos los siguientes puntos.

1) El “Apuntismo”

Dentro de la tendencia general que llamamos “*apuntismo*” hay necesidad de señalar varios aspectos contradictorios que merecerían ser objeto de un estudio pormenorizado y sistemático en el cual se englobaran los rasgos generales de la tendencia y se esclarecieran los aspectos positivos y negativos que ella involucra.

Pues, en efecto, es innegable que la tendencia a tomar “apuntes” o “anotaciones” de las clases, considerada en toda su generalidad, no es una tendencia completamente negativa. Indudablemente que así como tiene una serie de aspectos que arrojan un saldo

negativo, tiene no obstante sus indiscutibles virtudes, por las cuales se revela como un hábito cuyo ejercicio –inteligentemente dirigido– bien podría reportar favorables consecuencias para la labor del aprendizaje. En efecto, la “nota” o el “apunte” es el más fiel y directo testimonio de nuestra comprensión personal de un problema determinado y justamente semejante “comprensión” –que resume la perspectiva que se adopta frente a lo que se aprende y la manera de “aprehender” aquello– es de importancia fundamental y decisiva en la actividad del “Aprender”. Ningún recurso más adecuado para revivir la comprensión de algo que hayamos aprendido, que el releer nuestras “notas” o “apuntes” personales. Sólo ellos son capaces de iluminarnos –a veces incluso por medio de una palabra o giro que para otro sería de una obscuridad impenetrable– la vía que en un determinado momento seguimos para aprender aquello de lo que dejamos apresurada constancia en nuestro “apunte”. El valor y las virtudes psicopedagógicas del “apuntismo” quedan con esto plenamente justificadas.

Mas, sin duda, que también tiene el “apuntismo” (cuando su uso, por exageración, se trueca en un abuso) un lado altamente negativo y perjudicial para la actividad del “Aprender”. Justamente sobre tal aspecto es sobre el cual deseáramos insistir.

El “apuntismo” se torna un hábito altamente negativo cuando pierde su condición de medio auxiliar para convertirse en actividad básica del que aprende. La actividad básica de quien aprende debe ser primordialmente *aprehender* y *comprender* lo que otro enseña o muestra. Ahora bien, entregado a la tarea de tomar “apuntes” o “notas” de las clases –cuando su interés fundamental está dirigido a dejar constancia en los “apuntes” de todo cuanto dice el profesor y de cada uno de los detalles sobre los que versa su exposición– acontece fácilmente que la atención del estudiante se ve dispersa o distraída entre la actividad mecánica de ir recogiendo, transcribiendo y dando forma al “apunte”, y la otra actividad (que exige un esfuerzo de índole totalmente diversa) que le es necesario realizar para aprehender y comprender el contenido inteligible de la explicación que desarrolla en ese mismo momento el profesor.

Dispersa en dos actividades tan diferentes su atención, no es raro que el estudiante descuide involuntariamente la actividad inteligente que le exige la aprehensión y la comprensión de las nociones y que, acicateado por el hábito de tomar apuntes, anote mecánicamente en su cuaderno una serie de notas –palabras o frases textuales que pronuncia el profesor– sin la menor comprensión de ellas. Fácilmente puede acontecer asimismo que, distraída su atención en la tarea propia del “apunte”, el estudiante pierda momentáneamente contacto con el “hilo” de la explicación y –perdida la noción ordenada del discurso– los argumentos que desarrolla en aquel momento el profesor (a veces incluso los decisivos) pasen para él completamente inadvertidos en su valor y jerarquía, habiendo no obstante “apuntado” en su cuaderno razones de índole accesoria y jerarquía secundaria.

Si bien en todas las asignaturas el "apuntismo" tiene consecuencias semejantes, es innegable que en el aprendizaje de la Filosofía –por la naturaleza misma de los problemas y la extrema conexión que han de exhibir las argumentaciones– la dispersión de la atención que tal actividad ocasiona, provoca mayores y más nefastos efectos que en cualquiera otra esfera del aprendizaje.

Pero el "apuntismo" tiene otra faz que también acarrea consecuencias negativas para el "Aprender": es la tendencia que se crea mediante él de contentarse con las "notas" o "apuntes" para el aprendizaje de la asignatura.

En efecto, es tendencia muy general "*tomar apuntes*" para "*estudiar por los apuntes*" al final del año. Esto quiere decir, sin más, que el alumno concentra todo el interés de su estudio en aprender exclusivamente aquello que ha explicado el profesor y que él ha "apuntado" en clase como lo esencial de la exposición. En esta forma el "apunte" ha venido a desplazar lentamente al libro de texto, y, de manera completamente radical, a toda fuente de información bibliográfica auxiliar y complementaria.

Pero esta característica, que ahora mencionamos, si bien es clara manifestación del fenómeno total del "apuntismo", al ser sometida a una consideración o análisis más detallado, revela que ella tiene sus raíces no en el propio "apuntismo" –del cual es apenas una consecuencia– sino en otras capas y estratos (quizás los más fundamentales del "Aprender" en cuanto fenómeno espiritual) que son como las verdaderas fuentes que alimentan y dan expresión incluso al "apuntismo" y con él a todos los rasgos complementarios y conexos que hemos detectado en este breve análisis.

Justamente a poner de relieve este estrato, íntimo en sumo grado al "*Aprender*", y por esto de fundamental importancia para comprender cabalmente sus manifestaciones, serán dedicadas las siguientes reflexiones. En ellas intentamos hacer ver cómo el "*apuntismo*" y todos sus efectos negativos cobran vigencia desde una nefasta concepción del "*Aprender*" que cree ver en el "*Examen*" la meta última de la actividad del estudiante.

2) El Examen como Meta Fundamental del "Aprender"

El estudiante toma "apuntes" –según hemos dicho– para contar con un compendio de notas resumidas que le permitan estudiar, en forma fácil y rápida, lo que él conceptúa como esencial de una asignatura. Esto "*esencial*" es –en otras palabras– "*lo indispensable*".

¿Pero "*indispensable*" para qué?

Nuestra respuesta debe ser clara y terminante: lo que el estudiante tasa como "*indispensable*" en una asignatura es aquello que él considera útil para aprobar un

"Examen". Nuestros estudiantes –y es característica que no puede ser adscrita únicamente a los de Filosofía– preparan las asignaturas con miras casi exclusivas de aprobar sus correspondientes exámenes y poco o ningún aprecio le dispensan a un conocimiento si él no tiene una utilidad o aplicación inmediata en relación a la futura prueba. Sea cual fuere la jerarquía o clase del "Saber", si el estudiante sospecha su inutilidad para los fines concretos de un Examen, su juicio acerca de él será severo y desmedido: *"la paja a la candela"*.

Ahora bien: ¿A qué obedece este fenómeno?

Sin hacer teorías ni explicaciones espavientosas, creemos que el hecho innegable que ahora describimos, vale decir, el tener la aprobación de los exámenes como meta fundamental del "Aprender", se debe esencialmente a la falsa interpretación que se ha hecho del sentido y significado del "Examen". Esta falsa interpretación, a su vez, ha repercutido incluso sobre la conformación de la mentalidad estudiantil y ha deformado negativamente en ella la concepción ingenua de las finalidades que posee el "Aprender" en cuanto afán humano originario.

En efecto, por circunstancias históricas y sociales de diversa índole, entre nosotros (al igual que en muchos países pedagógicamente atrasados) el "Examen" se ha transformado, de medio o instrumento destinado a estimular el aprovechamiento, en "obstáculo" o "barrera" amenazante y discriminatoria. En el vencimiento o superación de estas barreras se ha hecho encarnar el fin supremo del afán originario de "Aprender". En tal forma, al "Aprender" se le ha impuesto como meta fundamental el "Examen" y justamente de la aprobación o desaprobación de éste es de donde aquel recibe postreramente la calificación que acredita su valor y utilidad.

La finalidad original del afán de "Aprender" se ve trocada así en sus más íntimos fundamentos. En lugar de ser él mismo un fin en sí, al "Aprender" se lo concibe ahora bajo el aspecto de un simple "medio" para un "fin" –que es el "Examen"– y sólo desde la peculiar valoración de éste podrá saber el estudiante si lo que aprendió fue paja o si, al contrario, "le dio con un tubo" al jurado que pretendía "rasparlo" o aplazarlo. Constreñido por tan violenta inversión de fines, y coaccionado por la constante amenaza del sistema de "pruebas" y "chequeos" a que se ve sometido, el "Aprender" del estudiante ha desviado involuntariamente sus naturales y genuinas inclinaciones transformándose justamente en un simple "Aprender" "para" un "Examen".

Ahora bien, al alterarse en esta forma la natural "finalidad" del afán genuino de aprender, es posible comprobar en él –así como también en la correspondiente concepción del "Saber" hacia el que se dirige– graves y nefastas consecuencias. De afán o actitud espiritual, dirigida u orientada por la apetencia de genuinos valores culturales y científicos –o, en síntesis, de amor por la Verdad que es originaria y naturalmente– el "Aprender" se

trueca en postura utilitaria interesada sólo en bienes limitados y contingentes. En trance semejante, el “*Saber*” correspondiente hacia el cual se dirige el “*Aprender*” no es ya tampoco un “*Saber*” que se aprehende para enriquecer el patrimonio cultural o espiritual de la persona, sino una como especie de “mercancía” o “cheque” con la cual se pagan o se saldan las exigencias concretas de un “*Examen*”. No se estudia, indaga, o investiga porque el aspecto problemático de un “*Saber*” suscite inquietud o apetencia en el espíritu, sino porque aquello que se estudia o se investiga hay necesidad de resolverlo para ofrecer su “solución” como precio o moneda con la cual comprar la aprobación.

El estudio, en general, es entonces impuesto a quien aprende como una verdadera “tarea”, cuya realización entraña sacrificio, penalidad y forzada voluntad. En tal sentido, el esfuerzo inherente a todo “*Aprender*” no produce alegría ni es admitido como deseo libre, sino que se estudia o aprende una Materia por la sencilla razón de que ella se encuentra establecida obligatoriamente en algún pensum y porque la finalidad suprema del aprendizaje es alcanzar su aprobación.

Ocurriendo esta inversión en las “*finalidades*” del “*Aprender*” es ahora fácil explicarse las formas y maneras en que, de modo tan característico, aprenden los estudiantes las asignaturas estatuidas por el pensum. Cuando el “*Aprender*” no es una actividad que se realiza con plena libertad y gozo –por tener como meta fundamental la característica “aprehensión” de valores e instancias que quien aprende considera superiores y supremos– sino que es una pesada y obligatoria tarea que le es impuesta obligatoriamente al estudiante para que éste obtenga únicamente los bienes materiales y contingentes que puede reportarle la aprobación de una prueba amenazante, entonces los medios que ha de utilizar aquel para salir airoso y alcanzar los correspondientes “*fin*es” tienen forzosamente que ser aquéllos que hacen posible aparentar que realmente se “sabe” la Materia, que ella “se domina”, y que, en síntesis, se ha “aprendido” *lo indispensable*.

Entre esos “*medios*” se halla el “apuntismo” –el cual permite repetir “lo indispensable” para aprobar un Examen– y, en cuanto complemento instrumental de ello, la *memorización* o “*caletre*”, que como forma de “aprender” los “apuntes” tiene, al menos, dos pseudoventajas, a saber: 1º) la relativa facilidad de esfuerzo que representa el aprendizaje mnemotécnico frente a un aprender genuinamente comprensivo, y 2º) la absoluta posibilidad que aparentemente brinda la memorización de no equivocarse nunca en los exámenes.

Por ser un tema tratado y desarrollado largamente en cualquier manual de Pedagogía está de más que nos ocupemos en describir aquí los vicios y defectos del “*Aprender*” por vía exclusiva de memorización. Tanto más graves resultan esos vicios cuando lo que se trata de aprehender es de naturaleza filosófica. El aprender Filosofía por vía de memoria es como el aprender Álgebra rimada.

3) El "Subjetivismo" del Aprender

Quien reflexione sobre las características del "*Aprender*" que hasta ahora hemos descrito, no dejará de advertir en ellas que, si bien por la intención fundamental del presente ensayo se encuentran referidas a un "aprender" orientado hacia la filosofía, no obstante, antes que ser determinaciones exclusivas de éste, son aplicables a cualquier tipo de aprendizaje, sin importar en mucho la diversidad de su materia peculiar.

Sin embargo, el "*Aprender*" orientado específicamente hacia un "Saber" de naturaleza filosófica, frente a las peculiaridades de los demás, tiene sus propias y exclusivas "características". Una de ellas –quizás la más visible– es la que llamamos epigráficamente el "*subjetivismo*".

Comencemos por decir que, a causa de las fallas generales de todo el sistema de enseñanza que hasta ahora ha prevalecido entre nosotros, es creencia general nefastamente extendida y arraigada entre los estudiantes de Filosofía el considerar que aquello que se aprende no es –como en el caso de otras ciencias– algo perfecta y absolutamente "*objetivo*" en su enunciación y validez. El "Saber filosófico" podría, según semejante concepción, admitir cierto grado de "*subjetivismo*" y sería justamente esta posibilidad de matización "*subjetiva*" lo más peculiar de la Filosofía. Frente a la impersonal objetividad que exhibe el "Saber" y el "*Aprender*" en la esfera de las ciencias positivas o exactas –lo que las hace "chocantes" y "frías" para algunos espíritus trasnochados que anhelan siempre los vericuetos y sombras de lo fantasmagórico– en la Filosofía, al parecer, habría un cierto margen de "libertad" que garantizaría un inefable y precioso desvarío del espíritu. Lo que es "verdad para ti" no tendría que ser –forzosa y necesariamente– verdadero "para mí", ya que si algo tiene de "sublime" el "Saber filosófico" es esa su especial condición de no ser nunca indubitable. Al contrario, la Filosofía parecería ser una actividad de "*libres pensadores*" y en cuanto tal, el "Saber" de semejante región se encontraría expuesto a la variable libertad que cada quien posee para aceptarlo o rechazarlo "*según sus principios*" o de acuerdo a "*sus concepciones*" personales. Que el triángulo tenga sólo tres ángulos es una "verdad" que –quiérala o no– debo admitir, puesto que ella es fruto inmediato de una "evidencia" indiscutible e indudable, pero que el Espacio y el Tiempo sean las condiciones sensibles para la posibilidad de la Experiencia es un enunciado que, al contrario, parecería dar ocasión para que la duda peregrine. Y no sólo es que ello admita la posibilidad de la disensión sino que, aún más radicalmente consideradas las cuestiones, tal enunciado pudiera conceptuarse, según algunos, de absolutamente "falso", si es que se toma, adopta, o justifica, algún "punto de vista", o algunos "principios", contrarios al kantismo.

Justamente la posibilidad de esgrimir "puntos de vista", "perspectivas", "ideologías", "principios" o "sistemas" diferentes, diversos y contrapuestos, es la circunstancia que hace posible que en el "Aprender" específicamente filosófico prolifere el más aparente "*subjetivismo*" y se abran con él toda suerte de cauces para el más improductivo escepticismo.

Pero, en verdad, el "subjetivismo" no sería total y radicalmente negativo (aunque tampoco de provechoso tendría nada) si se quedase en la etapa que anteriormente hemos descrito y la cual, si es que se interpreta con exactitud, es natural que se produzca entre nuestros estudiantes dada la apariencia exterior que los programas le asignan a la Filosofía y la errónea manera de enseñarla que hasta ahora se ha tenido en ella. En verdad, el "*subjetivismo*" se hace radicalmente dañino y peligroso cuando, ante la falsa apariencia de hallarse frente a un "Saber" meramente "subjetivo" y sujeto a la "libre aceptación" de cada quien, en aquel que "aprende" empieza a arraigarse una falsa *autoconfianza* que hace germinar en él la errónea opinión de que el "Saber filosófico" lo alcanza cada quien únicamente *por y para sí mismo* por exclusiva vía de *autorreflexión* meramente "*subjetiva*".

Nos hallamos, en circunstancias semejantes, frente al más peligroso momento espiritual que produce todo un erróneo sistema pedagógico. En efecto, una constelación de "síntomas" definen entonces la actitud general del educando. Frente al "Saber" que aprende, perdida la noción de su rigurosa "objetividad", prospera en él una suerte de actitud francamente irrespetuosa ante el "Saber", en la cual se confunde la pretendida falta de rigurosidad y exactitud de éste con la fementida pretensión de alcanzar la Verdad filosófica sin realizar un esfuerzo tan extremado en seriedad y rigor como el exigido por el descubrimiento o la simple enunciación de cualquier Verdad dentro del campo de la ciencia. Al contrario, la "Verdad" de los filósofos parecería que la tuviera cada quien en sí y para sí, y nada en apariencia sería más fácil que dedicarse a discurrir "filosóficamente" –obscura e irreflexivamente, con mezcla de asuntos de toda suerte e índole– logrando una aparente "coherencia" en el discurso y ese tono de conceptualización abstracta que al parecer es de rigor en toda cosa que quiera aparentar "profundidad".

Para lograr finalidades semejantes –consciente o inconscientemente– el estudiante comienza a valorar dentro de sí los recursos intelectuales que hacen proclive la "improvisación" de argumentos, la facilidad del razonamiento dialéctico, y la prueba y contraprueba de cuestiones, aunque éstas en su fondo tengan poco que hacer con la Verdad objetiva. Pues lo que afana y orienta la actividad del estudiante en tales circunstancias no es un verídico entusiasmo por la "objetividad" del Saber, sino la pretensión de alcanzar y poseer una opinión "original" y "propia" sobre cualquier Saber, sin importar que el sujeto de ella sea una simple construcción vacía y absurda. No importa que semejante "opinión" –con

sus "originalidades"– se tenga que abandonar al cabo de unos cuantos días al comprobarse el fetichismo y fatuidad de ella, pues justamente la Filosofía, al parecer, es eso: una idolatría de opiniones que, al cabo de un tiempo más o menos corto, se revelan como fetiches fatuos.

Ninguna encierra mayor peligro entre las características del "*Aprender*" que ésta que ahora describimos. Surge ella, como peligro eminente, desde la más entrañable apariencia del "Objeto" del "Saber" propiamente filosófico: de la naturaleza aparentemente contradictoria de los "*sistemas*" o "*ismos*" de la Filosofía y del aparente "*subjetivismo*" que tal pugna y diversidad hace proclive.

Frente a ello –para evitar que se produzca y germine el destructor e improductivo espíritu de un "*subjetivismo*" prematuro– no hay otro recurso que enfrentar a quien aprende con lo genuino de la Filosofía y mostrarle en ella aquello contra lo cual ha de estrellarse todo "*relativismo*" y "*subjetivismo*" de esta especie: el sentido rigurosamente "*objetivo*" del "*Saber filosófico*" y, por ende, las características de universalidad y necesidad que ha de poseer todo pensamiento que pretenda revestir su enunciación de validez absoluta. Alcanzar semejantes límites –es otro aspecto que debe mostrarse al educando– exige inevitablemente en el Pensar filosófico un rigor de raciocinio y un aporte de pruebas semejantes a los que caracterizan el intracuerpo y estructura del Pensar científico.

Esta labor –modeladora y crítica– sólo se puede realizar mediante una influencia directa, imperativa y suasoria al mismo tiempo, de aquel que enseña sobre la mente del alumno. Y debe aquél realizarla, como genuino pedagogo, poniendo todo cuidado en no perjudicar por medio de cualquier grave descuido o imprudencia a toda una serie de zonas espirituales, que adyacentes a la esfera propia de su labor modeladora y crítica, constituyen las fuentes y vertientes de energía espiritual más preciosas por las que todo educador debe primordialmente velar y a las cuales debe dedicar los mejores y más amorosos afanes de su arte. En efecto, no se trata –óigase bien– de combatir la espontaneidad del espíritu de los educandos, sino de mostrarles y advertirles persuasivamente los peligros eminentes de un "*subjetivismo*" infundado y lleno de prematuras exageraciones. El que enseña debe seducir a quien aprende hasta los Problemas y mostrarle, frente a ellos, cómo cada Problema surge dentro del contexto de la Filosofía no por arte de espontánea fantasía o por un antojo del perspectivismo, sino que es el resumen de una situación contradictoria a la que arriba el pensamiento lógico en su enfrentamiento con los datos y las estructuras de la Realidad "*objetiva*". Debe, en tal sentido, mostrar a quien aprende como el "*Saber filosófico*", revestido de genuino sentido problemático y por eso trascendente a la enunciación que de él haga cualquier "*sistema*" o "*ismo*", no agota su vigencia en la posible "*contingencia*" de ese "*sistema*" o "*ismo*", sino que es la genuina "*Intelección*" de una Verdad perfectamente "*objetiva*" y válida con absoluta universalidad y necesidad. En tal forma (si se lograra

mostrar esto), el Saber filosófico, antes que aparecer como la expresión de un “*subjetivismo*” contingente, ha de revelarse como el fruto histórico de una reiterada y comprobable meditación sobre aquellos genuinos y perennes “*datos*” (de presencia universal y necesaria) que integran la estructura esencialmente problemática de la Realidad. Contemplada y comprendida así la situación, toda respuesta filosófica ha de verse y entenderse como el resultado de un previo preguntar que ha brotado cual un *factum* del enfrentamiento del Pensar con aquellos “*datos*”.

Que el Pensar filosófico no se exprese *en* o *a través* de una respuesta única y unívoca, sino que exista una esencial pugna de “opiniones” y “respuestas”, no ha de ser necesariamente un síntoma que denote o traicione fragilidad y subjetivismo en la estructura del genuino quehacer filosofante. Por encima de todas las “respuestas”, y sirviendo a la manera de nexo histórico y real unificante, es posible descubrir el *Origen* común de todas ellas en aquel enfrentarse universal y necesario del Pensar a una constelación invariable de “*datos*” absolutos. Si las “respuestas” varían, el Preguntar desvela un índice que define una *Objetividad* absoluta, opuesta radicalmente al fácil “*subjetivismo*” con que se quiere empequeñecer y atildar a la Filosofía frente al modelo de la Ciencia positiva.

Como misión de la enseñanza filosófica –y como genuina orientación del “*Aprender*”– debe de tal modo quien enseña mostrar a quien aprende cómo la Filosofía entraña en su sentido problemático no sólo una continuidad indiscutible de “*contenidos objetivos*” en el “*Saber*”, sino, a la vez, una perenne actitud espiritual que ha perdurado idéntica a través de los siglos emparentando fraternalmente el “*Aprender*” de la Filosofía con el de la Ciencia. Semejante actitud común, que reúne por sus fines a tan diversas manifestaciones del espíritu, es justamente el *Amor por la Verdad*. O dicho menos rutinariamente: el afán, común en ambas manifestaciones, por desvelar aquello que oculta la Verdad mediante un reiterado Preguntar por ella en los “*datos*” aporéticos de la Realidad.