

FILOSOFIA, INVESTIGACION Y DOCENCIA

Eduardo Vasquez *

Resumen

Este artículo destaca la importancia de la reflexión teórica y epistemológica en el ámbito de la Filosofía, investigación y docencia, considerando que estos campos de saber mantienen profundas relaciones y conexiones en la búsqueda del objeto de conocimiento. El docente transmite un saber adquirido por los hombres en la historia, pero su formación pudiera ser incompleta por no haber sido capaz de pensar su tradición, o bien porque los que debían imponérselo o transmitírselo carecieron de competencia para ello. Esta situación, conduce al docente a la pérdida de autoridad en razón de que la sociedad entera carece de esa autoridad. En conclusión, la educación nuestra está formando un hombre abstracto, esto es, un hombre abstraído de su historia, de su contexto social. La Filosofía, entendida como la reflexión sobre la totalidad social, sobre su historia, sus valores, desaparece cada vez más de los pensamientos y es conscientemente eliminada de los planes de estudio.

Palabras Claves : Filosofía, Investigación, Docencia, Sociedad.

* Profesor-Investigador. Departamento de Filosofía. Universidad Simón Bolívar.

Juntar estos tres nombres, que designan actividades aparentemente distintas, puede ser un buen comienzo para lo que queremos expresar hoy y en este lugar. Con algún atrevimiento podría decirse que esas tres actividades no son más que una, pues tradicionalmente se ha definido a la Filosofía como el **amor al saber**. Se sobreentiende que saber designa saber verdadero, pues un saber no verdadero es una contradicción. ¿Cómo puede haber un saber de lo que no existe? Por su parte, el docente se forma adquiriendo un saber ya constituido, ya elaborado, que pretende ser apto para transmitirlo a otros hombres. El docente tiene que tener la certeza de que lo que él ha adquirido es verdadero, esto es, es un saber, y ¿cómo podría transmitir un saber al cual sabe como no verdadero? Si tiene esa certeza, esto es, si sabe que lo que está transmitiendo no es verdadero, entonces se encontrará en la terrible situación de estar formando a otros con un saber inexistente, dudoso. Esta situación puede describir la dramática situación del docente: pretende transmitir una tradición pero está consciente de que ella no es verdadera, ya sea porque está surgiendo un nuevo saber, o ya ha surgido, ya sea porque ya los hombres o jóvenes que está formando no quieren, o no pueden vivir en un mundo que está desapareciendo con sus valores y conocimientos. No cabe duda de que la filosofía y docencia tienen profundas relaciones y conexiones.

El docente, necesariamente, tiene que transmitir un saber pasado, adquirido por los hombres en la historia, o, en otros términos, el docente transmite una tradición, representa una tradición. Sin embargo, esto puede ser sólo

la descripción de una imagen ideal, pues puede ocurrir que el docente no conozca la tradición que él representa, los valores propios de ella. Su formación puede ser incompleta o bien porque no ha sido capaz de asimilar su tradición, o bien porque los que debían imponérselo o transmitírselo carecieron de competencia para ello. Esta situación conduce al docente a la pérdida de autoridad ya que ésta consiste esencialmente en la fuerza del saber que se aloja en él.

Pero puede ocurrir también que el docente pierda autoridad porque **la tradición ha perdido autoridad**. Esta situación es más grave que la formación deficiente. Se transmite una tradición en la que nadie cree, o a la que nadie quiere ni acepta. Tal vez lo que se ha llamado fraude de la educación no sea sólo problema de la formación de los docentes. Si por educación se entiende la modificación de la conducta humana por medio de la asimilación de una cultura ya dada, con su ciencia, su derecho, su moral, es evidente que no se asimilará una cultura a la que se rechaza o a la que no se puede admitir. El docente puede tratar de transmitir los valores propios de la democracia, por ejemplo, el respeto a la vida humana y a la dignidad de los hombres. Pero cualquier adolescente puede comprobar que en nuestro país este respeto es casi inexistente. Las mismas autoridades que debían garantizarlo no lo hacen. El respeto a la vida humana debe incluir el derecho a la salud, a la educación, a la alimentación. Y vemos cómo los que deben cuidar la salud se apoderan del dinero del Seguro Social. Y el negocio de la educación que no protege contra el patrocinio de libros hechos para ser vendidos y

no para formar a nadie. ¿Puede sostener un educador que la igualdad existe en nuestro país? Basta con leer lo que se dice en la prensa diaria o en los noticiarios; en Venezuela las diferencias entre los salarios es mayor que en cualquier otra sociedad. Un alto ejecutivo gana 100 veces más que un obrero. Cifras tremendas como 12 millones mensuales para los ejecutivos de las compañías petroleras nacionales. Sin hablar de otras prebendas como viáticos y otros gastos cotidianos. No puede hablarse de igualdad en una sociedad de desigualdades abismales. La educación es un proceso de formación integral. No es sólo cuestión de enseñanza de las ciencias, de matemática, física, química, biología. Esto es sólo un aspecto de la educación y tal vez no el más importante. Lo que en Venezuela es un fraude no es la educación, sino la sociedad entera con sus autoridades, sus funcionarios, con todos aquellos que consideran que tienen derechos y privilegios inexistentes para los otros. Lo que queremos decir es que si el docente carece de autoridad es porque la sociedad entera carece de autoridad. Una sociedad desquiciada, con tribunales que no funcionan, cuya Corte Suprema de Justicia es desacreditada no sólo por banqueros fraudulentos e inescrupulosos, sino por ex presidentes sometidos a juicios, por organismos policiales denunciados a cada instante como cómplices en delitos múltiples y que cuando son honestos se topan con altas personalidades que obstaculizan toda investigación, no puede darle a los docentes la autoridad de la que ella carece y sin la cual toda enseñanza es posible.

Decir que la enseñanza es un fraude, es denunciar sólo el efecto, la consecuencia o la manifestación, pero no lo que fundamenta el fraude y se expresa en él. La educación es fundamentalmente la transmisión de lo verdadero, de lo que la tradición ha mantenido como verdadero en todos los campos. Es esto lo que la acredita y a la vez capacita a los que son educados para averiguar lo que no es verdadero en la enseñanza que reciben. Ello implica que hay dos aspectos esenciales en la educación. Uno, el de la transmisión de la tradición. Ya hemos visto que la nuestra, en este momento, en este período de nuestra historia, carece de autoridad, de validez para ser transmitida. El otro, el de educar o desarrollar la capacidad para averiguar lo que no es válido, lo que no es verdadero en lo que se recibe en la enseñanza.

Y aquí hemos tocado un punto muy sensible en nuestra educación. Se trata de lo que se ha llamado el pensamiento crítico. En nuestra opinión, es precisamente este concepto lo que constituye lo más propio de la educación, sobre todo de la occidental. Cornelius Castoriadis considera la capacidad de cuestionarse y de autocriticarse como lo más propio de Occidente, como su “especificidad” y su más pesado privilegio. Esta capacidad de crítica y de autocrítica se confirma en los discursos de denuncia de Occidente. En palabras de Castoriadis “somos capaces, en Occidente, al menos algunos de nosotros, de denunciar el totalitarismo, el colonialismo, la trata de negros o el exterminio de los indios de Estados Unidos. Pero aún no he visto, sigue diciendo Castoriadis que los descendientes de los aztecas, de los chinos o de los

hindúes hagan una crítica análoga y veo aun cómo los japoneses niegan las atrocidades que cometieron durante la Segunda Guerra Mundial". Sigamos oyendo a Castoriadis, pues es muy importante para lo que estamos exponiendo: los árabes denuncian sin cesar que fueron colonizados por los europeos, imputándoles todos los males que sufren: la miseria, la falta de democracia, la detención del desarrollo de la cultura árabe, etc. Pero la colonización de algunos países árabes por los europeos duró, en el peor de los casos, ciento treinta años: es el caso de Argelia, 1830 a 1962. Pero estos mismos árabes fueron reducidos a la esclavitud y colonizados por los turcos durante cinco siglos. La dominación turca sobre el Cercano Oriente comienza en el siglo XV y termina en 1918. Ocurre que los turcos eran musulmanes, así que los árabes no hablan de eso. El desarrollo de la cultura árabe se detuvo hacia el siglo XI, en el siglo XII como máximo. Ocho siglos antes de que se tratara de una conquista por Occidente. Y esta misma cultura árabe se había construido sobre la conquista, el exterminio y/o la conversión más o menos forzada de las poblaciones conquistadas. En Egipto, en el año 550 de nuestra era, no había árabes, ni en Libia, Argelia, Marruecos o Irak. Castoriadis sigue hablando de horrores cometidos por civilizaciones no occidentales, como la trata de negros introducidas por mercaderes a partir de los siglos XI-XII, con la participación cómplice de los reyes o jefes de tribus negras. Esto no quiere decir que se borren los crímenes cometidos por Occidente, sino que nuestro filósofo mantiene que la especificidad de la civilización occidental es esa capacidad de cuestionarse y de autocriticarse. No niega Castoriadis los horrores diseminados a lo largo de la historia de Occidente, pero

esos horrores y atrocidades no son exclusivos de él. Los encontramos también en la historia de civilizaciones no occidentales. Lo que es propio de Occidente, como ya lo hemos dicho, es la capacidad de cuestionarse o autocriticarse. En nuestra opinión, no es su ciencia ni su arte, ni otras características lo que es propio de Occidente, sino esa capacidad de autocriticarse. Si su ciencia avanza, si su arte evoluciona constantemente, es porque el pensamiento y sus producciones son constantemente revolucionados, esto es, impulsado por esa fuerza negativa o autocuestionadora que es propia de Occidente. Si quisiera caracterizarse la cultura occidental, pensamos que podría afirmarse que su rasgo más peculiar se encuentra en su capacidad o actitud de permanente autocrítica.

Sabemos que los estudios de filosofía no gozan de un aprecio acendrado entre nosotros. Si acaso existe en los **pensa** de bachillerato esa existencia medra en las páginas de un texto **único**. Es posible que en las ciencias naturales sea saludable para su estudio un texto único, aprobado oficialmente. Pero en las ciencias que estudian la sociedad humana, las relaciones que existen entre los hombres, sus regulaciones por el derecho, sus definiciones de lo que es justo o bueno, de lo sagrado, de la función del lenguaje, un texto único es un texto en el que se sepulta todo pensamiento crítico, todo pensamiento cuestionador. Un excelente ejemplo de ello está muy cercano a nosotros. El marxismo soviético y su academia de ciencias decretaron que la verdad se encontraba en los libros editados en la URSS. Sobraba entonces toda discusión, toda investigación. Todos los problemas habían sido

resueltos por el marxismo soviético y no cabía proponer nuevas verdades en oposición a las expuestas por los investigadores de la URSS. Paradójicamente, los marxistas soviéticos de todos los países exigían que la enseñanza fuera orientada por la crítica. No cabe duda de que el marxismo soviético produjo una especie de lobotomía en los intelectuales cuyos efectos letales no se han extinguido.

Entre nosotros, hay grandes partidarios, por desgracia con poderes enormes, que aspiran eliminar de los estudios, en todos sus niveles, a la filosofía.

Desde luego, entendemos a la filosofía en el sentido antes expuesto, y no como una colección de sistemas e ideas, a la manera de un comentario. La entendemos en vinculación con la economía, con la sociología, con la historia y desde luego, con las ciencias naturales. Nuestras universidades, y en general, nuestros educadores, creen que la cultura más necesaria y fundamental se encuentra en la matemática, en la física, en la química, en la biología. Pero esas ciencias, abstraídas de todo contexto social, son ciencias abstractas, esto es, aisladas y separadas del mundo humano, de las relaciones entre los hombres: regidas por un derecho que es más bien la negación del derecho o de una sociedad en la que todo lo humano tiende a desaparecer o ya ha desaparecido. Las ciencias, como tales, son instrumentos para lograr fines que ellas mismas no establecen, y el que se vale de ellas tiene que saber de dónde proviene él, cuál es su historia y los efectos de la aplicación de esos instrumentos como un medio que él

tendría que conocer. De lo dicho hasta ahora podríamos extraer dos conclusiones sobre nuestra educación. La primera su ineficacia, debido a que se imparte en una sociedad leucemizada, sin instituciones firmes, no confiables, carentes de vigor para imponer valores a sus miembros. El educador carece de autoridad porque la sociedad la ha perdido. La fuerza de la tradición se ha debilitado en la esfera pública y la educación ha asimilado este hecho. ¿Podemos confiar en que la educación tenga tanta fuerza para imponerse en la esfera política, en la económica, en la jurídica? Sólo cabe aquí dejar planteada la pregunta. La otra conclusión es que nuestra educación está formando un hombre abstracto, esto es, un hombre abstraído (separado) de su historia, de su contexto social. **La filosofía, entendida como reflexión sobre la totalidad social**, sobre su historia, sus valores, desaparece cada vez más de los pensamientos y es conscientemente eliminada de los estudios.

Parece que entre nosotros no es muy popular la frase que acuñó George Orwell cuando los intelectuales y liberales se opusieron a la publicación de su libro "**La granja de los animales**" con el argumento de que no había que desprestigiar a la Unión Soviética, para entonces aliada de los países democráticos en contra de la Alemania nazi y además socialista. En el prólogo a su libro Orwell escribió: "nada ha contribuido tanto a la corrupción de la idea original del socialismo como la creencia de que Rusia es un país socialista y todo acto de sus gobernantes debe ser no sólo disculpado, sino imitado". Pero Orwell escribió sus libros para denunciar la situación que se vivía en la Unión

Soviética. La frase admirable, divisa de todo pensamiento auténtico, es la siguiente: **Si algo quiere decir la libertad es el derecho de decirle a la gente lo que no quiere oír**".

Hoy nos atrevemos a decir algo que quizás nadie quiere oír. Tal vez no sea sólo un "algo", sino varios. Refirámonos en primer lugar a la Universidad, a esa universidad de la que formé parte entre 1952 y 1983, fecha de mi jubilación y a la que sigo vinculado.

Creo que fue hacia 1960 que las autoridades electas democráticamente elaboraron un Reglamento funesto para los profesores. Ese reglamento permitía que un profesor electo como autoridad universitaria (Rector, Vicerrector, Secretario, Decano) tuviese el privilegio de que el tiempo transcurrido en el cargo se computara como doble, esto es, cuatro años como rector valían ocho; tres, como decano valían seis. Y no sólo eso, sino que ser autoridad eximía de la presentación del trabajo de ascenso. Así tuvimos el caso de numerosos profesores que arribaron a la categoría de titulares administrativos sin haber presentado jamás un trabajo de ascenso. No hubo estímulo igual para el trabajo académico. Se premiaba, o mejor, los que habían llegado al cargo con poderes administrativos autopremiaban sus méritos administrativos. Pero la Universidad es tal por sus investigaciones y sus docentes y no por sus autoridades, y más aún si esas autoridades electas lo son por los compromisos políticos que adquieren, y que les ata las manos para toda decisión seria que afecte los intereses

partidistas que operan dentro de la Universidad. El Reglamento que estamos denunciando tuvo vigencia hasta 1983, cuando fue derogado después de varios artículos que escribimos contra esa perniciosa situación. Permitió que la Universidad se convirtiera en una especie de Corte con príncipes, con privilegios. Nada más ajeno a una Universidad democrática. Ello ocurría en todas las universidades autónomas. En algunos, se recompensaba al Rector y a los vicerrectores con vacaciones remuneradas con el sueldo de autoridad. Una vez dejado el cargo, las autoridades se negaban a reincorporarse al cuerpo docente.

La no-aplicación de los Reglamentos del personal docente ha sido el Reglamento más poderoso de nuestras universidades. Un número muy elevado de docentes permanece en un grado del escalafón el doble o el cuádruple del tiempo reglamentario.

Hemos escrito que la Ley de Universidades actual, al mezclar lo administrativo y lo académico da lugar a la distorsión de la academia. Se presentan trabajos de ascenso mediocres, aprobados por jurados cómplices que no rechazan trabajos, que permitirán el ascenso económico **del colega**. La **ley supone**, y supone equivocadamente, que el docente es un investigador y por eso cualquier docente está en capacidad o tiene dotes para elaborar trabajos de investigación **originales**. La Ley de Universidades mezcla, indebidamente en nuestra opinión, lo académico con lo administrativo. Con muy buena intención se exige que el docente investigue, que todos

los docentes actualicen sus conocimientos con la investigación en el área en que enseñan. Esto permitiría que la docencia mejorara, que el docente no permaneciera con los conocimientos adquiridos durante su formación. Pero esa buena intención no logra los resultados buscados. Puesto que el trabajo de investigación, aprobado por un jurado, junto con la antigüedad en el grado del escalafón, es lo que permite mejorar el salario del profesor, el docente se ve apremiado a presentarlo, no para mejorar sus conocimientos y desarrollar sus facultades intelectuales, sino para lograr el aumento administrativo. Podemos afirmar que muy pocos trabajos de investigación, presentados para ascender en el escalafón, son verdaderos trabajos de nivel universitario. En nuestra opinión, los que están dotados para la investigación, quién sabe si por naturaleza o por voluntad y tenacidad, no son la mayoría de los profesores. El talento, la dedicación, la disciplina, la capacidad de sacrificar todo para lograr trabajos de calidad, con valor sobresaliente, no son cualidades democráticas, no son “las cosas mejores repartidas del mundo”, parafraseando a Descartes. Sin embargo, así lo supone la ley. Nos parece que hay que separar la investigación de la docencia y distinguir entre lo que caracteriza a ambas y lo que el propio trabajo exige de cada uno. De este modo, se disminuiría la cantidad de **trabajos de ascenso**, pero se impondrían normas de exigencia más de acuerdo con la investigación. Sostenemos que uno de los factores que inciden más fuertemente en el bajo nivel de nuestras universidades se encuentra en su ley, en la que se mezclan, democráticamente pero indebidamente, la docencia y la investigación. La democracia de la mediocridad logra confabularse y unirse contra los verdaderos investigadores.

Vemos institutos de investigación dirigidos por profesores que jamás han publicado un trabajo valioso y que avasallan a los que podrían organizar verdaderos trabajos. Es esto lo que permite que la política penetre tanto en las Universidades y agrupe como fuerza dominante en los centros educativos a los que no trabajan seriamente en la investigación y la docencia. Sea cual fuere su nivel, sus trabajos publicados, sus reconocimientos, todos los docentes tienen los mismos derechos, los mismos privilegios. Como ejemplo, muy recientemente hemos visto cómo la mayoría universitaria ha permitido que sean electos rectores o vicerrectores que no tenían el título de doctor (el cual se logra con una tesis de alto valor) exigido por la ley. Lo repetimos, si se quiere lograr un nivel de investigación aceptable y mejorable hay que separar la unidad democrática, pero esterilizante, entre el docente y el investigador. No queremos decir que ambos se excluyen. Sólo queremos sostener que la cualidad de investigador se demuestra y se prueba y no que se instituye en una ley completamente a **priori**. Debería establecerse un período para que el docente dotado para la investigación y dedicado a ella, demuestre y compruebe su aptitud para la investigación.

Aquellos que soporten esa prueba pasarían a la condición de investigadores.

Desde luego, tienen que estatuirse mecanismos que evalúen y califiquen los resultados de la investigación. Pero también la investigación debe ser considerada como una

carrera, como una producción continua de trabajos y con estímulos que gratifiquen el trabajo. Puede ocurrir que un docente, dedicado enteramente a la enseñanza descubra que posee vocación para la investigación. Habrá entonces que colocarlo en un sitio adecuado a sus aptitudes. No quiere esto decir que el docente será colocado en un **estatus** inferior al investigador. Tan meritorio es ser un buen docente como un buen investigador. Lo que un Reglamento o una ley no debe hacer es estatuir por ley la igualdad entre todos los miembros de la institución. En mi opinión, esto conduce a desvirtuar la investigación y a banalizarla. La ley no debe estimular el engaño. Y creemos firmemente que la ley actual de Universidades, elaborada con la mejor intención, ha logrado resultados diferentes y antagónicos a los que se proponía.

Para conseguir los fines que nos proponemos puede pensarse de diversas maneras, según sea lo que nos proponemos y el objeto y la situación en que nos encontramos. Podría pensarse que se podrían lograr los fines de la Universidad, por ejemplo, producir investigación de alto nivel, seres pensantes y capaces de comprender la sociedad en que viven y su relación y diferencia con las que forman el mundo. Para esto se ha constituido una ley que rige la docencia y la investigación. Asimismo nuestro país está regido por una ley que se propone la conservación física y moral de los individuos y sus bienes y sobre todo una situación de paz y de no violencia contra los otros y sus bienes. Para ello la ley cuenta con la fuerza, con su uso legítimo para hacer cumplir lo que ella prescribe. Esa fuerza es un poder de coacción, capaz de obligar a los

individuos a cumplir la ley de la que tratarían de exceptuarse de no existir la coacción.

Cuando hablamos de derecho hablamos de coacción. Parece que no puede evitarse la coacción y la consiguiente represión si la ley es violada. Los que están sometidos a esa ley pueden pensar que su libertad no es respetada, pues consideran que ésta consiste en hacer lo que quieran hacer según su capricho, arbitrariedad u ocurrencia. Sin embargo, una filosofía política que proviene de Rousseau y se desarrolla plenamente en Kant y Hegel sostiene que **la libertad consiste en obedecer a la ley que nosotros mismos nos hemos dado**. En una democracia en la que la Constitución y las leyes tengan como fundamento y origen la libre voluntad y el pensamiento de los ciudadanos, éstos, al obedecer dicha constitución y leyes no harían más que obedecerse a sí mismos. Pero la garantía del cumplimiento de la Ley por cada uno se encuentra en la **coacción**.

El filósofo Kant sostuvo que donde existiera coacción no podía haber libertad. Esta es verdaderamente tal, sólo y únicamente cuando el sujeto obedece a la ley sin coacción. Ser moral, según Kant, consiste en que se cumpla la ley sin necesidad de coacción. Pero Kant no fue tan ingenuo como para creer que **todos** los hombres respetarían la ley con sólo representársela en la conciencia. Sin embargo, no descartó que los hombres pudiesen llegar a una etapa histórica en el futuro en que se obedeciera a la ley sin necesidad de coacción.

Todo el gran problema moral moderno se encuentra plasmado en la filosofía de Manuel Kant. Ese problema no se encuentra ni en Platón, ni en Aristóteles, ni en el estoicismo, ni en la de los filósofos religiosos. Es por esto que Kant es una referencia inevitable y obligada en cualquier planteamiento sobre moral y sus incidencias en la política y el derecho. De allí que lo citemos en nuestra exposición. Nuestros estudios actuales se ven profundamente afectados por el predominio muy pragmático de las ciencias naturales y experimentales sobre todas las ciencias del hombre. Como ya observamos esto nos ha producido un ciudadano muy abstracto, esto es, abstraído de la historia, de la sociedad en que vive, incapaz de reflexionar sobre el derecho que lo rige y los problemas morales.

Creemos infundadamente que sólo saldremos de nuestras miserias y limitaciones con las ciencias y que todo estudio que no sea el de dichas ciencias es un despilfarro en tiempo y dinero. Sin embargo, no hay matemática, ni física, ni química, que puedan ponerle fin a lo que nos **hemos convertido un pueblo de demonios**. La expresión es de Kant. La utilizó para plantear la misma situación que estamos viviendo.

Actualmente se ha convertido en una moda la recurrencia a la moral. Los parlamentarios se han referido a la necesidad de un código moral para redimirlos de la inmoralidad en que se encuentran. Los empresarios, los comerciantes, los profesionales de todo tipo (médicos,

ingenieros, economistas, biólogos, sobre todo) hablan de la necesidad de la moral para ejercer más honestamente o más humanamente sus profesiones. Ya se habla de bioética y están surgiendo abundantes neologismos. No obstante, en nuestro país existen leyes, tribunales, tenemos una Constitución que todos consideramos justa y humana. Parece evidente que si se recurre tanto a la moral para sacarnos de la situación de maldad y perversidad en que nos encontramos es porque se piensa, o tal vez se ha comprobado que nuestra Constitución no es capaz de ello. Si la Constitución es impotente para establecer entre nosotros la paz social, el respeto al otro, la honestidad, la ecuanimidad, acudamos entonces a la moral; ella sí nos convertirá en un pueblo virtuoso y bueno.

Kant planteó el problema a la inversa. Pensó, si pensó, subrayémoslo, que lo moral no podía convertir a un pueblo de demonios en un pueblo de hombres virtuosos. Porque la moral tiene como fundamento a la libertad de la persona. Ser moral es, en primer lugar, obedecer una ley. Pero esa obediencia a la ley la hace el sujeto teniendo como móvil el respeto a la ley. El sujeto moral cumple su deber sin necesidad de coacción, sin que lo lleve a actuar una recompensa por cumplirla o un castigo por no cumplirla. Al intervenir cualquier coacción sobre el sujeto, quien actúa es la coacción y no el sujeto, quien pierde por ello su condición de sujeto. Para llegar a esa situación es preciso un alto grado de civilización, entendiendo por tal que los hombres cumplan sus deberes sin necesidad de amenazas, de tribunales o policías, o sin que esperen por ello recompensa alguna.

Evidentemente, no hemos llegado a esa situación. Ni tampoco los hombres de la época de Kant. En sus propias palabras leemos lo siguiente: “No se debe esperar de la moralidad la buena constitución política, sino, más bien, a la inversa, de la buena constitución política la formación moral de un pueblo” (Proyecto de paz perpetua). **Kant pensó** que podía organizarse una constitución política que rigiera a ciudadanos “con alguna inteligencia” obligándolos por coacción a someterse a las leyes, sin que pudiera exceptuarse de ella (en virtud de la coacción) y a la vez dirigiera sus acciones hostiles. Esta constitución política, con leyes coactivas, contribuiría a la buena formación moral de un pueblo. El derecho conduciría así a la moral, les quebrantaría su arbitrariedad, su capricho, su voluntad natural, obligándolos a cumplir la ley universal, la constitución surgida de la voluntad de todos. De este modo, los ciudadanos serían llevados a un estado en que obedecerían a las leyes sin necesidad de coacción. La constitución tendría pues, una función pedagógica, una función educativa.

De acuerdo con esto, planteemos si ya podemos prescindir de la coacción de las leyes para regirnos por la moralidad. Por el ambiente que se ha formado en torno a la proliferación de lo moral, conferencias, e incluso, aperturas de cátedra sobre moral, parecería que ya estamos dispuestos y listos para convertirnos en hombres morales. Ello quiere decir que ya hemos sido plenamente hombres legales, hombres educados en la coacción y por ella, que ya no la precisan para cumplir con sus deberes. Hemos entonces cumplido el plan Kantiano. Digamos que

el término moral puede dar lugar a muchas confusiones. Puede entenderse por tal seguir las costumbres o las buenas costumbres vigentes, o también, como lo dice el mismo Kant, “una doctrina general de prudencia, es decir, una teoría de máximas para escoger los medios más apropiados para realizar nuestros propósitos interesados”, pero añade Kant, “ello equivale a negar, de modo general, **la existencia de una moral**” (Ob.cit.). Entre nosotros se entiende por moral esta última definición. La Constitución, las leyes, la coacción, cumplen una labor formativa, educativa, como dijimos y así preparan al hombre para que se convierta en un ser moral, esto es, libre, que actúa sólo por respeto a la ley y no por coacción. De este modo, el Estado mismo, que detenta el poder coactivo, actúa para su autosuperación.

Basta pensar un poco sobre lo anterior para que nos demos cuenta de lo absurdo del furor moralista que nos ha invadido. Es como si se dijera: ¡Hemos fracasado como un pueblo regido por leyes coactivas, pero triunfaremos cumpliendo leyes sin coacción! Ni el país, ni sus universidades, pueden sustituir las leyes por sedicentes moralidades, a las cuales, por supuesto, no se las define ni se sabe qué significan.

Desde luego, las leyes tienen que ser establecidas según nuestra experiencia y modificadas según esa misma experiencia, pero por quienes sean capaces de analizar sus resultados. Decimos esto porque hoy vemos que son llamados a celebrar el aniversario de la Universidad

democrática muchos de los que negaron la democracia y la Universidad haciendo imposible la investigación al imponer el dogmatismo más absoluto y al propiciar toda clase de fraudes en las elecciones.

Estamos convencidos de que la discusión de ideas en la democracia es lo que posibilita el desarrollo y comprobación de su verdad o falsedad. La ciencia es democrática. Lo mismo podemos decir de la filosofía. Lo verdadero se acredita por la discusión, por la impugnación que lo afirma o lo destruye. No puede invocarse a la autoridad, al prestigio, al valor de la revelación, para mantener lo verdadero de un concepto o de una idea. Pero la discusión se fomenta con la publicación, con la difusión de lo pensado. Un pensamiento enclaustrado, sin salida al exterior, sin discusión pública de las personas competentes, se convierte en un saber esotérico, que se autonega.

Estos últimos dos puntos nos parecen importantes y necesarios para desarrollar la investigación de una entidad académica. Por una parte, la existencia de un derecho coactivo, que rige la conducta de los miembros de la entidad. Por otra parte, un ambiente democrático de discusión, de controversia y polémica, como medios o instrumentos adecuados para ese propósito. Nos parece que ésta es una manera apropiada de controlar los resultados de las investigaciones. Tal vez sea la única. Y de ella no está ausente la coacción, pues no es otra cosa el análisis que se hace de una obra para establecer su verdad o falsedad. Contrariamente a lo que suele pensarse

de la represión y la coacción que se han convertido en malas palabras, nos parece que la cultura se desarrolla por la represión. Por la que nosotros hacemos contra nosotros mismos, contra nuestros caprichos y arbitrariedades, para que aflore lo universal y humano que hay en nosotros y por lo que los otros hacen contra nuestras ideas. A esta fuerza negativa se le llama también crítica. Como ya hemos dicho, es lo que constituye lo más propio de nosotros, de nuestra herencia occidental que se inicia con Sócrates, el griego. Siempre habrá nuevos Sócrates, pues la negación, el análisis, la crítica, es la vida, el movimiento contra lo estancado y paralizado.