

AÑO **XLVII**

L O REVISTA
DE FILOSOFÍA

G O S

enero-junio 2019

número

132

ISSN: 1665-8620

De la Salle
ediciones

LOGOS

REVISTA DE FILOSOFÍA

© Universidad La Salle, A.C.

LOGOS REVISTA DE FILOSOFÍA, número 132, enero-julio de 2019, es una publicación semestral, editada por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, Ciudad de México, Benjamín Franklin 45, Col. Condesa, 06140, Cuauhtémoc, Ciudad de México, + 52 55 52 78 95 00, logos.humanidades@ulsa.mx, y publicada por su órgano de extensión, Editorial Parmenia, bajo el sello de De La Salle ediciones. Registro del nombre en el Instituto Nacional del Derecho de Autor Dirección de Reservas de Derechos. Certificados de Licitud de Título y Contenido nos. 6525 y 4944, respectivamente, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la SEGOB, el 21 de abril de 1992. Editor responsable, Ricardo Bernal, ricardo.bernal@ulsa.mx 52 78 95 00, extensiones 2909 y 2904. Fue impresa por Druko Internacional, en enero de 2019, con un tiraje de 300 ejemplares. Se utiliza, para su diagramación y maquetación, la paquetería InDesign y la tipografía Indivisa Font. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de los autores y no necesariamente representa posiciones institucionales. Es autorizada la reproducción total o parcial de los artículos siempre y cuando sea para fines académicos y se cite la fuente de manera íntegra.

LOGOS REVISTA DE FILOSOFÍA es una publicación semestral de la Universidad La Salle, A.C., dedicada a la investigación especializada de temas filosóficos y al estudio de la relación entre la filosofía, las humanidades y las ciencias sociales. LOGOS REVISTA DE FILOSOFÍA publica, previa evaluación, trabajos inéditos, reseñas sobre libros de reciente publicación y traducciones de textos relevantes vinculados al área de especialización de la Revista. La recepción, evaluación y publicación de los artículos es facultad exclusiva del Comité editorial.

DIRECTORIO

Dr. Enrique Alejandro González Álvarez, *fsc*, Rector; Mtro. Jorge Manuel Iturbe Bermejo, Vicerrector Académico; Mtro. Roberto Medina Luna Anaya, *fsc*, Vicerrector de Bienestar y Formación; Mtro. Francisco Alejandro Enriquez Torres, Director de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Mtra. Margarita Marhx Bracho, Secretaria Académica; Dr. José Ricardo Bernal Lugo, Editor responsable; Mtro. Manuel Javier Amaro Barriga, Presidente del Consejo General Editorial.

CONSEJO EDITORIAL NACIONAL

Dr. Luis González Placencia, Universidad de Tlaxcala, México
Dr. Massimo Modonesi, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Jorge Linares, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Jorge Rendón, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México
Dr. Gustavo Leyva Martínez, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México
Dra. Rebeca Maldonado Rodriguera, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Pedro Enrique García Cruz, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Gerardo Ávalos Tenorio, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México
Dra. Miriam Mesquita Sampaio de M., Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa, México
Dr. Óscar Javier Apérez Pineda, Universidad La Salle, Ciudad de México

CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Jacques Bidet, Paris X-, Nanterre, Francia
Dr. W.R. Daros, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina
Dra. Celina Lertora Mendoza, Universidad del Salvador, Argentina
Dr. Eduardo Álvarez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Dr. Diogo Sardinha, Universidad Paris VIII, Vincennes-Saint Denis, Francia
Dra. Viridiana Platas Benítez, Universidad La Salle, Colombia

COMITÉ ASESOR INTERNO

Mtro. Manuel Javier Amaro Barriga
Mtro. Francisco Alejandro Enriquez Torres
Dra. Guillermina Alonso Dacal
Mtra. Margarita Marhx Bracho
Mtro. José Luis Córdova Soto
Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón
Dra. Sonia Torres Ornelas
Mtro. Leonardo Jiménez Loza



Editorial Parmenia
Carlos B. Zetina 30, Col. Condesa,
Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Dirección editorial:
Mtro. Manuel Javier Amaro Barriga
Formación: DG Marina Mejía Vázquez
Apoyo gráfico: DG Berenice Ángeles Zúñiga
Producción: Mtra. Irma Rodríguez Vega

Índice

Número 132 Año 47

5 **Presentación**

Homenaje: 50 años de la Licenciatura en Filosofía

9 Universidad y educación
Franz Peter Oberzbacher

19 Filosofía y Educación
Jorge Muñoz Batista †

Artículos

25 Luz y Sombra de la Filosofía en la Universidad Virreinal
de México: la encrucijada entre la Escolástica y la
Filosofía Moderna
Moisés Anaya González

45 La Universidad y el saber en Schelling
Belinda Magali Ortíz Salazar

61 El filósofo que sólo habla sobre filósofos: la ideología
esotérica de la filosofía académica contemporánea
Guillermo Lara Villarreal

85 La Filosofía en el campo expandido:
Un ensayo sobre la condición posuniversitaria
Donovan Adrián Hernández Castellanos

Varia

99 Las Humanidades en nuestro tiempo. 50 años de la Licenciatura
en Filosofía de la Universidad La Salle, Ciudad de México
Álvaro Rodríguez Echeverría, *fsc*

Presentación

Con el presente número de *LOGOS Revista de Filosofía* deseamos unirnos a las celebraciones por el quincuagésimo aniversario de la licenciatura en Filosofía de la Universidad La Salle, Ciudad de México, cuyo nacimiento tuvo lugar en el ya histórico año de 1968. Por ello, además de una serie de cuatro artículos dedicados a analizar las relaciones entre la filosofía y la Universidad, hemos recuperado dos textos de los primeros directores de la entonces Escuela de Filosofía: Franz Peter Oberzbacher y Jorge Muñoz Batista. Asimismo, hemos integrado la reciente Cátedra Prima de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales pronunciada por el Hno. Álvaro Rodríguez Echeverría, Rector de la Universidad La Salle Costa Rica y uno de los primeros egresados de la Licenciatura en Filosofía de nuestra casa de estudios, en la que habla sobre el presente de la Humanidades en la Universidad.

El texto del Dr. Franz Peter Oberzbacher titulado “Universidad y Educación” fue publicado en 1974, en el número 5 de *LOGOS*. Desde entonces, el Dr. Oberzbacher advertía sobre el hecho de que la creciente especialización de las ciencias, la tecnificación de los saberes y el progreso entendido exclusivamente en términos económicos podían tener como contracara “un peligroso aflojamiento de los lazos sociales, que amenaza con degenerar en el despotismo, la agresión, la arbitrariedad y la indiferencia por los valores humanos ajenos, propiciando, de esta manera, la ruptura y la desintegración de lo que constituye el núcleo mismo de toda sociabilidad humana”. Ante un escenario como este, Oberzbacher considera que la Universidad debe colaborar a producir una visión integral de los saberes como productos de una cultura común y a salvaguardar “el ejercicio de una crítica racional permanente, desinteresada y objetiva”.

La colaboración del Dr. Jorge Muñoz Batista data del año de 1984 cuando la licenciatura en Filosofía ya había logrado consolidarse en México. En su reflexión el Dr. Muñoz Batista insiste sobre la existencia de un vínculo irrenunciable entre la educación y la filosofía argumentando que, en el fondo, “toda pedagogía es corolario natural de una determinada posición filosófica; cualquier filosofía, si se trata efectivamente de una cosmovisión, tiene que proponer un determinado tipo de hombre y de ciudadano con tales o cuales características, excelencias y valores”. Partiendo de esta postura llega a la conclusión de que una de las principales tareas de la filosofía es ayudar a la construcción de una sociedad porvenir fundada en los valores de la dignidad de la persona y el respeto a sus derechos inalienables.

En la sección de artículos, iniciamos con el texto “Luz y sombra de la Filosofía en la Universidad de México: la encrucijada entre la Escolástica y la Filosofía Moderna” de Moisés Anaya González. El trabajo se centra en el papel de la filosofía como disciplina académica en la Real y Pontificia Universidad de México desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XIX. Anaya González intenta mostrar que en el ámbito universitario del México colonial la emergente filosofía moderna tuvo dificultades para abrirse la puerta ante la tradición aristotélico-tomista, corriente entonces dominante. El autor muestra que la pretensión de incorporar a autores como Descartes o Newton en la Real y Pontificia Universidad de México nunca pudo llevarse a cabo, sin embargo, esto no impidió que “los nuevos saberes encontraran cultivo en otros centros escolares”.

La autora Belinda Magali Ortíz nos presenta el texto “La Universidad y el saber en Schelling” en el que expone las ideas del pensador alemán sobre el papel de la filosofía en la Universidad. El artículo da cuenta de una visión muy particular de la Universidad en la Europa del siglo XIX según la cual la filosofía debía “dar cuenta de la concepción orgánica de la ciencia como una totalidad, es la ciencia de todas las áreas de estudio. Ella es la base para el desarrollo de otras disciplinas y, por lo mismo, deberá conocer la condición de cada una de ellas”. La autora explica de forma detallada la posición de Schelling respecto a la educación universitaria, acentuando la relación entre ésta y su sistema filosófico. Además de su interés filosófico, el artículo nos ofrece el testimonio de una visión aristocrática y patriarcal de la Universidad, una visión muy característica del siglo XIX de la que el propio Schelling no pudo desprenderse.

Más cercano a los problemas de la filosofía en la Universidad de nuestro tiempo, presentamos el texto de Guillermo Lara Villareal titulado “El filósofo que sólo habla de filósofos: la ideología esotérica de la filosofía académica contemporánea”. En él, Lara Villareal plantea una crítica importante a los espacios universitarios en los que, desde su perspectiva, se reproduce una visión “ideológica” de la filosofía, en el sentido que le otorga Luis Villoro a este término. El autor analiza la producción académica de las principales revistas de filosofía y de las Universidades que albergan carreras y posgrados en esta disciplina, para mostrar de forma contundente que la mayoría de los trabajos surgidos de ellas son “autorreferenciales”. Desde la perspectiva del autor, este fenómeno obedece menos a una actitud individual que a una “norma institucionalizada” dominante, misma que ha convertido a la filosofía, antes que otra cosa, en un trabajo destinado al comentario de textos.

Aunque también reconoce las tendencias a las que se enfrenta la reflexión filosófica en el mundo contemporáneo, el texto de Donovan Hernández Caste-

llanos ofrece un planteamiento distinto. En “La filosofía en el campo expandido. Un ensayo sobre la condición posuniversitaria”, Hernández Castellanos adopta el *ensayo familiar* como una metodología que le permite vincular su experiencia subjetiva con las condiciones objetivas que influyen en la enseñanza actual de la filosofía. Retomando el concepto de “campo expandido” acuñado por Rosalinda Krauss, el autor intenta mostrar que en nuestros días la filosofía ha desbordado “los límites tradicionales que la refugiaban en las facultades universitarias y el claustro de docentes para incursionar en un fructífero diálogo inter y transdisciplinario con las ciencias sociales y ‘exactas’ en su condición posuniversitaria”. Desde su perspectiva, aun cuando el espacio universitario sigue siendo el lugar más propicio para cultivar la reflexión filosófica, ésta también ha logrado hacerse un lugar al entrar en contacto con otras disciplinas y al habitar otros espacios no necesariamente universitarios.

Finalmente, publicamos la Cátedra Prima del Hno. Álvaro Rodríguez Echeverría dictada el pasado 10 de agosto en la Universidad La Salle, Ciudad de México. En ella, quien fuera Superior General de los Hermanos Cristianos, nos alerta sobre la crisis social y ambiental de nuestro tiempo: “Vivimos la tierra solamente como un recurso con la consiguiente degradación medioambiental, y también las personas son con frecuencia consideradas como mero recurso y fuente de riqueza, y se ven impulsadas por una necesidad artificial hacia un consumo desaforado. Nuevas formas de esclavitud emergen en las sociedades avanzadas”. Ante estas circunstancias complicadas y adversas, Rodríguez Echeverría señala que el pensamiento filosófico tiene como misión resguardar una comprensión del mundo en la que las dimensiones antropológica y ecológica se vuelvan prioritarias: “No nos podemos reducir a lo simplemente tecnológico ni a las leyes del mercado. Lo nuestro es mantener viva la dimensión antropológica y ecológica en un mundo cada vez más virtual. Lo nuestro es estar atentos al grito de los pobres y al grito de la tierra”.

Dr. Ricardo Bernal Lugo
Editor responsable

Homenaje: 50 años de la Licenciatura en Filosofía

Universidad y educación

Franz Peter Oberzbacher¹

Hablar sobre Universidad y Educación no es solamente abordar un tema siempre de palpitante actualidad; es, sobre todo, referirse a un *problema* álgido y delicado.

Digo que es un problema, porque en su noción se entrecruzan las más encontradas tendencias ideológicas y, en numerosas ocasiones, caprichosos intereses. De ahí la importancia de internar un análisis objetivo.

Para ello, me permitiré aportar algunas consideraciones, partiendo de un brevísimo análisis antropológico, que hará posible –espero no ser demasiado optimista o, por lo menos, no demasiado petulante– una definición de cultura y ésta, la de educación universitaria.

Así pues, desde el punto de vista antropológico, la realización de la condición humana en su esencia se vincula íntimamente a un afán connatural de superación y progreso; afán que se localiza y se fundamenta en el carácter y contextura espiritual del hombre.

Para cristalizar sus aspiraciones de perfección, el hombre se esfuerza incansablemente por someter los obstáculos de la naturaleza a sus intereses mediante la técnica e indaga los interrogantes acerca del sentido de su propio ser, de su contorno y cuanta realidad esté al alcance de sus posibilidades, para transformarlas en diáfanas respuestas.

Esta actitud y exigencia humana han permitido acumular e integrar un patrimonio de incalculable valor: *la cultura*.

Sin embargo, la cultura, expresión de la infinita diversidad de las creaciones y realizaciones humanas, posee ante todo, *unidad interna*. Es un *todo orgánico*, donde adquiere coherencia la multiformidad de partes que la constituyen e integran.

La unidad en la pluralidad que la caracteriza, no impide que persiga fines particulares o diferentes, porque la diversidad de efectos no desintegra la unidad de acción del proceso creador, ya que la pluriformidad de efectos está encaminada y coopera en un *fin común y último*, que permite vincularlos, articularlos y jerarquizarlos. Este fin común y último no puede ser evidentemente sino la realización plena y el bien total del hombre.

¹ Este artículo apareció por primera vez en el volumen II de *LOGOS*, publicado en 1974.

El hombre, que es la meta final de la cultura, y el hombre que crea la cultura para su propia integración, demanda la consecución del bien total, es decir, tanto de los valores espirituales, estéticos, morales y religiosos, como de los valores utilitarios, *jerarquizados conforme a criterios basados en las exigencias onto-axiológicas*.

Salta, sin embargo, a la vista que ningún hombre estaría capacitado para abarcar y, mucho menos, para realizar individualmente la innumerable ramificación de la obra cultural. En efecto, para conseguir todos aquellos valores que pertenecen a los dominios totales de la cultura, entendida en el sentido más amplio, los hombres dependen recíprocamente respecto de la perfección de su naturaleza personal. A. F. Utz diría que “todo hombre para alcanzar el fin último depende en lo material, cultural y en el aspecto ético del auxilio de sus semejantes”.²

La cultura es, pues, esencialmente el resultado de una empresa *comunitaria*, cuyas continuas adquisiciones culturales se transmiten por vía social mediante la *acción educativa*.

Es, por tanto, a través de la educación como la cultura se conserva, se perpetúa, se vigoriza y se incrementa. En virtud de la educación es posible que el hombre se integre en la sociedad y en el mundo de la cultura y se beneficie de sus bienes.

Con toda seguridad no se exagerará la importancia de la educación, al considerarla como la columna vertebral de todo sistema de organización colectiva desde el momento en que se desempeña como instrumento activo de las transformaciones sociales y como fuerza de adaptación a un contexto social.

Una vez puesta de relieve la importancia decisiva de la tarea educativa, resulta explicable que toda sociedad *planifique* la transmisión cultural y la encomiende a instituciones consagradas *específicamente* a esta tarea.

Es así como las escuelas se incorporan como parte vital en la organización social.

Por tanto, la escuela, expresión de una organización social, se modela de acuerdo con las tendencias y los caracteres que una sociedad exhibe. Esto quiere decir que todo intento por adoptar un sistema de educación distinto al sistema de una estructura social conlleva graves riesgos de represión o conflictos de gran alcance.

Pero de todas maneras, vista desde el plano normativo, la educación no puede sustraerse o claudicar ante el compromiso por promover permanentemente la superación y el progreso cultural.

² Arthur F. Utz, *Ética Social*, tomo I (Barcelona: Herder, 1964), p. 128.

La escuela, investida de la autoridad educativa que la propia sociedad le confiere, no puede, ciertamente, asumir la forma de inercia o dejarse sojuzgar por actitudes hostiles a la acción renovadora; pero tampoco puede desarticularse de las intenciones, aspiraciones y exigencias del medio al que sirve, pero ello no la obstaculiza para colocarse en la vanguardia que la insaciable sucesión prospectiva de la historia exige.

Toda revolución intelectual —escribe A. N. Whitehead— que haya alguna vez conmovido a la humanidad, incitándola a la grandeza, ha sido una apasionada protesta contra las ideas inertes. Lamentablemente, con patética ignorancia de la psicología humana, ha procedido luego, por medio de algún esquema educativo, a trabajar nuevamente a la humanidad con ideas inertes de su propia elaboración. En la historia de la educación el fenómeno más impresionante es el de que las escuelas de enseñanza que en cierta época viven con un fermento de genio, en la generación siguiente sólo exhiben pedantería y rutina. La educación con ideas inertes no es solamente inútil: es, sobre todo, perjudicial.³

En una afortunada fórmula, Theodor Litt resume estas interacciones e interrelaciones como la “reciprocidad de las acciones causales” entre las generaciones adultas y jóvenes y entre la Escuela y la Sociedad.

Esta dialéctica adquiere una importancia singular en la medida que las condiciones socio-históricas involucran en su proceso gradaciones, cuyas etapas pueden clasificarse como factores “de integración y de diferenciación”. En efecto, la enseñanza elemental se esfuerza en proporcionar una educación común, que permita un mínimo de semejanza cultural y garantice, al mismo tiempo, una cohesión social básica.

Pero el constante incremento en el volumen de los conocimientos, el aumento de población, la lucha por la vida, las transformaciones económicas exigen, a su vez, divisiones y subdivisiones de las ciencias y la especialización en las técnicas.

La especialización ha contribuido indudablemente de manera importante en el progreso socio-económico y científico-técnico, razón que explica sobradamente el febril entusiasmo y el extraordinario desenvolvimiento de los sistemas educativos organizados con vistas a una enseñanza especializada y que otorga, además los alicientes económicos inherentes a toda especialidad.

Pero como resultado de la cada vez mayor división del trabajo y de las especialidades científicas, se va derivando un progresivo desplazamiento hacia *esferas particulares, que impide una elemental visión de conjunto* y se engendra un peligroso aflojamiento de los lazos sociales, que amenaza con degenerar en el

³ Alfred North Whitehead, *Los fines de la educación*, 3ª. ed., trad. (Buenos Aires: Paidós, 3ª. ed., 1965), p. 16.

despotismo, la agresión, la arbitrariedad y la indiferencia por los valores humanos ajenos, propiciando, de esta manera, la ruptura y la desintegración de lo que constituye el núcleo mismo de toda sociabilidad humana.

La tendencia al aislamiento de los fines específicos como consecuencia de tomar en consideración sólo los aspectos ligados a las diferentes especialidades, conduce invariablemente a una radical incapacidad para actuar fuera de la esfera de competencia a la que se pertenece, determinando aquella brutalísima mentalidad particular que se define exclusivamente por la naturaleza de sus ocupaciones. Estas mentalidades tienen la doble desgracia de ignorar y de ignorar que ignoran: creen haberlo comprendido todo, y en realidad sólo dan prueba con ello de no haber comprendido nada.

Ante esta perspectiva, no es de extrañar que la civilización actual padezca una desmesurada preponderancia de los valores utilitarios, pero que, en realidad son sólo subproductos de la enfermedad que tiene languidecida a la noción misma de cultura y con ella la de educación.

Lo que Ortega y Gasset llama “la barbarie del especialismo”,⁴ conduce irremisiblemente a la pérdida de conciencia de la obra total de la educación, porque desaloja a la cultura integral fomentándose así la mediocridad intelectual en todas las esferas de la vida social.

El especialista —observa agudamente Ortega—, es un sabio-ignorante..., que se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio. En las otras ciencias, tomará posiciones de primitivo, de ignorantísimo, pero las tomará con energía y suficiencia, sin admitir —y esto es lo paradójico— especialistas de esas cosas. Al especializarlo, la civilización le ha hecho hermético y satisfecho dentro de su limitación; pero esta misma sensación íntima de dominio y valía le llevará a querer predominar fuera de su especialidad. Quienquiera puede observar la estupidéz con que piensan, juzgan y actúan hoy en política, en arte, en religión y en los problemas generales de la vida y el mundo los “hombres de ciencia”, y claro es, tras ellos, médicos, ingenieros, financieros, profesores, etc. Esta condición de “no escuchar”, de no someterse a instancias superiores... llega al colmo precisamente en estos hombres parcialmente cualificados.⁵

La especialización, la mecanización y principalmente la técnica, abandonadas a su propia inclinación, “han producido este rebrote de primitivismo y barbarie”.⁶

⁴ José Ortega y Gasset, *Obras completas*, vol. IV, *La rebelión de las masas*, cap. XII, (Madrid: Rev. de Occidente, 5ª. ed., 1962).

⁵ *Obras compl.*, p. 218-219.

⁶ *Ibid.*, p. 219.

El sabio autor de *La vida intelectual*, Antonin-Dalmace Sertillanges, se expresa también con profunda preocupación sobre este problema cuando constata que, al aislarse cada ciencia, al abandonarse a sí misma, “se reduce, se empequeñece, se marchita y termina por extraviarse en la primera ocasión”, porque de hecho “ninguna disciplina considerada por sí sola proyecta suficiente luz sobre sus propios caminos.

El saber no es ni una torre ni un pozo, sino más bien una habitación humana. Un especialista más que un hombre es un mero burócrata: su espléndida ignorancia le convierte en un extraviado entre los humanos, es más bien un inadaptado, un anormal y un necio”.⁷

Cuando se contempla, incluso en tantas instituciones de enseñanza superior, la tendencia tan marcada a la especialización técnica e instrumental que estrangula la cultura; cuando la educación se avoca a suministrar al hombre sólo elementos de defensa para satisfacer sus exigencias económicas o para convertirlo en instrumento de desarrollo económico; cuando la formación se rige exclusivamente por criterios de mercadotecnia, es explicable la indignación con que se expresa Bertrand Russell al señalar que “todas las grandes fuerzas del mundo”, principalmente la educación, “están actualmente del lado de la irracionalidad”.⁸

Dentro de esta misma línea crítica de educación pragmática, Gabriel Marcel señala también sus abusos, cuando expone que “las normas de la ciencia cada vez se buscan menos en una verdad a la que se aspira, que en las posibilidades de aplicación que encierran las fórmulas halladas por los científicos”. Esto significa que “el problema de la verdad ha ido perdiendo importancia”. Si acaso, se está todavía dispuesto a “reconocer verdades parciales, pero la posibilidad de establecer entre ellas una conexión sistemática se considera no sólo difícil, sino innecesaria”.⁹

En estas condiciones el ser humano entiende el ambiente e incluso se entiende a sí mismo bajo el signo de la técnica al “concentrar su admiración en los productos de su propia técnica”.¹⁰

De esta manera, se origina un “antropocentrismo práctico”, que se adjudica “el derecho de manipular la vida precisamente porque se la ha despojado del sentido de dignidad que la educación ya no está en condiciones de otorgar”.¹¹

Ya no se “cotiza” la dignidad humana. La “dignidad” es sólo una grosera y ridícula representación de los detractores y de los retrógrados, que aún no han reconocido la hegemonía de la técnica y del progreso científico.

⁷ Sertillanges, Antonin-Dalma, *La vida intelectual*, (Barcelona: Ed. Estela, S.A., 4ª ed., 1965), pp.100-101.

⁸ Bertrand Russell, *Ciencia, filosofía y política*, (Madrid: Aguilar, 4ª. ed., 1968), p. 27.

⁹ Gabriel Marcel, *En busca de la verdad y de la justicia* (Barcelona: Herder, 1967), p. 55.

¹⁰ *Ibid.*, p. 103.

¹¹ *Ibid.*, p. 112.

Es fácil adivinar el propósito desnaturalizado de estos estafadores de la dignidad que, actuando bajo la consigna de la sumisión del hombre a lo económico y a los bienes de consumo, buscan intercambiar ventajosamente el “bienestar” por el alto precio de la ignorancia.

La atrocidad consiste en que ya no se posee lo que Ortega y Gasset llama “el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo”. Y así aparece el “nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional ...”,¹² que “prefiere falsificar su vida reteniéndola hermética en el capullo gusanil de su mundo ficticio y simplicísimo”.¹³

El predominio absoluto de la técnica desarrolla, en efecto, un proceso inevitable de deshumanización que se orienta principalmente contra todas las manifestaciones culturales, arrojando como resultado inconfesables obsesiones pragmáticas y procedimientos demagógicos. No de otra manera es explicable la prosperidad alcanzada de los sistemas de opresión, de los que tantos testimonios tenemos en nuestro mundo actual.

“La conciencia, explica G. Marcel, se retrae entonces en una especie de incertidumbre angustiada, que deja inerte toda animosa iniciativa y en lugar del sentido de responsabilidad coloca sólo una profunda desconfianza”.¹⁴

Si, pues, las instituciones de enseñanza superior, y muy particularmente la Universidad, no quieren traicionar su vocación a la comprensión unitaria del hombre y del mundo, si quieren permanecer fieles a las exigencias culturales de mantener viva la visión de conjunto de todos los productos de las actividades humanas y de las realizaciones del espíritu, entonces no podrán limitarse a presenciar con la indiferencia desdeñosa de un simple testigo las aberraciones de la civilización actual.

“Al desafío que la técnica propone al hombre por su poder de englobamiento apto para eludir todo problema”, la Universidad debe responder “con una toma de conciencia acrecentada de lo que siempre fue su misión característica: saber cuestionar “técnicamente” lo que tiende a sustraer al hombre de su dignidad de cuestionador”.¹⁵

Como hogar por excelencia de la cultura, la Universidad tiene por cometido la búsqueda de la verdad, búsqueda que exige libertad y respeto que salvaguarde el ejercicio de una crítica racional permanente, desinteresada y objetiva.

¹² *Obras compl.*, p. 322.

¹³ *Ibid.*, p. 344

¹⁴ *Op. cit.*, p. 56.

¹⁵ Pierre Ducassé, *Las Técnicas y el filósofo* (Buenos Aires: Fabril, 1962), p. 35.

En la responsabilidad de formar personalidades libres, desterrando la ignorancia y la atonía, y en preparar a los hombres a tomar parte de manera consciente y activa en la aventura espiritual, científica y técnica, se compendia la misión esencial de la Universidad. Todo el problema de una universidad, en su aspecto educativo, está en poner a los jóvenes bajo la influencia intelectual de la cultura y en mantener una íntima vinculación entre el conocimiento y el gusto de vivir.

Pero “es difamar la naturaleza humana, exclama A. N. Whitehead, suponer que el gusto por la vida es el producto de pedestres propósitos dirigidos hacia la mezquina rutina de las comodidades materiales”.¹⁶

“La cultura, en cambio, es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento”.¹⁷

Por eso es ineludible la creación en la Universidad de la enseñanza de la cultura orientada hacia los aspectos más generales del saber total, donde las partes se subordinen al todo y donde las relaciones recíprocas entre las partes aseguren los objetivos genuinos del todo. En toda disciplina científica o técnica, lo particular o la especialidad sólo tiene valor cuando acoge en sí lo general y lo absoluto.

“Pensar a diferentes estratos, ¿no significa acaso tener que unificar también esta diversidad de estratos?” pregunta, insinuando la respuesta, Gabriel Marcel.¹⁸ “Puede asegurarse sin paradoja que toda ciencia llevada a sus límites nos conduce a las demás ciencias..., todo se sostiene recíprocamente, las luces se entrecruzan y un tratado inteligente de cada ciencia no puede dejar de hacer más o menos alusión a todas las restantes”.¹⁹

Es, pues, necesario que la Universidad, por ser el lugar de acceso al conocimiento universal por antonomasia, asuma responsablemente su compromiso de inspirar el desarrollo intelectual del estudiante y no se limite a proporcionar exclusivamente los conocimientos que cada especialidad requiere.

Una instrucción puramente científica y técnica, o el peligro contrario, una formación solamente humanista, conducen invariablemente a formas mentales incompletas, fragmentarias, unilaterales y mutiladas, que inducen a una excesivamente marcada propensión de resolver todos los problemas desde la estrecha perspectiva de cada especialidad, cuyos peligros ya hemos destacado en las consideraciones que anteceden.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 138.

¹⁷ José Ortega y Gasset, *Obras Completas*, vol. IV, *La Misión de la Universidad*. (Madrid: Rev. de Occidente, 5ª. ed., 1962), p. 321.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 55.

¹⁹ Antonin Gilbert. Sertillanges, *op. cit.*, p. 100.

No obstante, la formación del universitario no debe ser enciclopédica, de acumulación de datos que caracterizan al erudito abrumado, sino de jerarquía del saber, de unidad racional, de rectitud en la conducta.

Lo que debe buscarse en la educación es la *integración a la inteligencia colectiva*, que es la fuente de toda cultura, de donde brota el deseo en grupo por la conquista de la verdad y de la comprensión del hombre en su mundo.

A lo que debe aplicarse la educación es a no escatimar esfuerzos para:

sumergir todos los grandes temas científicos y técnicos en el apasionante universo del hombre e impregnar de *humanitas*, esto es, de *universitas*, a la ciencia, a la técnica y a la investigación, porque *humanitas* es el conjunto de los grandes temas de lo humano, buscando que el hombre se comprenda y crezca en sí mismo y en su relación pluridimensional.

Sólo el hombre penetrado existencialmente de lo humano puede insertarse en la humanidad: que el especialista no sólo conozca la técnica de su especialidad o la especialidad de su técnica, sino también, inseparablemente, cómo su técnica o especialidad ha afectado, afecta y afectará a los hombres; que sea consciente de sus efectos en la persona, en la sociedad y en el plano económico, político, de integración o de cambio; que el técnico, especialista, profesional por distintos caminos, estudios y materiales, posean sin excepción como fundamento y esencia educativa ese esquema de ideas sobre ellos mismos, sobre el mundo, su historia y sus problemas, que les permita situarse con fecundidad humana en su espacio y en su tiempo.²⁰

Ortega se expresa con toda energía sobre este tema: “Cultura, dice, es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas *desde* las cuales el tiempo vive. Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas, que constituyen el suelo donde se apoya su existencia”.²¹

La cultura es una “dimensión constitutiva de la existencia humana”.²² “Va regida por la vida como tal, y tiene que ser en todo instante un sistema completo, integral y claramente estructurado”.²³

Por eso concluye: “Yo haría de una facultad de cultura el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior”.²⁴

“El orden del espíritu debe corresponder al orden de las cosas”, escribe Sertillanges: “ y si se tiene en cuenta que “el espíritu sólo puede instruirse

²⁰ Carlos de la Isla Veraza, *Rev. ITAM*, (Ciudad de México: *ITAM*, No. 1, 1973), p. 9.

²¹ José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 341.

²² *Ibid.*, p. 344.

²³ *Ibid.*, p. 343.

²⁴ *Ibid.*, p. 344.

verdaderamente mediante la búsqueda de las causalidades, el orden del espíritu deberá corresponder al orden de las causas”.²⁵ Así que la inteligencia no se halla plenamente en su cometido más que cuando ejerce un culto a la *suprema Verdad* a través de la verdad reducida y dispersa. “Es allí, —concluye Sertillanges— donde, en último término, se acabará y se iluminará el saber”.²⁶

Sólo entonces habrá motivos bien fundamentados para abrigar la esperanza de que las universidades cumplieran nuevamente, y con siempre renovado esfuerzo, su misión esencial: la de seguir preparando “a los pioneros intelectuales de nuestra civilización” y de ser “cuna de los ideales que conducen al hombre a afrontar la confusión de los tiempos actuales”.²⁷

Esto no exige por parte de la universidad un esfuerzo heroico o transformaciones cataclísmicas: bastaría que circulara en su ambiente la fervorosa convicción que el pensamiento organizado es la base de la acción organizada, porque la verdad más abstracta en apariencia, la más elevada, es también la más práctica, porque toda verdad es vida, orientación, camino hacia la finalidad humana; que la educación, disciplina para la aventura de la vida, es la puerta de entrada hacia la razón y la libertad, cuyo sentido permitirá comprender que la dignidad humana no procede exclusivamente de la preocupación por mantenerse en la existencia.

En cambio, una educación que se esfuerza por divorciar el progreso técnico y económico de la vida intelectual y moral, lleva consigo irremisiblemente la decadencia de la civilización y el embrutecimiento humano.

Afirmar que sólo la economía hace posible la cultura y que toda cultura está en función de la economía, es olvidar que por encima de ella y por encima de la ciencia y de la técnica está la vida humana misma.

La desvalorización del hombre no puede ser compensada por el progreso técnico y económico.

Por eso, sólo la comprensión de la naturaleza humana, de sus aspiraciones más íntimas y auténticas, permitirá introducir mejoras reales en la vida humana. “La ciencia ha hecho maravillas en el dominio de las leyes físicas del mundo, pero nuestra propia naturaleza es menos comprendida que la de las estrellas o electrones. Cuando la ciencia aprenda a comprender la naturaleza humana, entonces podrá traer felicidad a nuestras vidas, felicidad que las máquinas y las ciencias físicas no han podido crear”.²⁸

²⁵ *Op. cit.*, p. 104.

²⁶ *Ibid.* p. 104.

²⁷ Bertrand Russell, *op. cit.*, p. 13.

²⁸ *Ibid.*, p. 22.

De ahí la importancia de que haya una muy estrecha *vinculación jerarquizada* entre todos los elementos de progreso a que la humanidad aspira y que la Universidad debe promover educando a hombres que posean al mismo tiempo una cultura que responda a sus más elevadas exigencias espirituales y un conocimiento experto en una determinada especialidad, porque el progreso espiritual, moral, científico y técnico son *interdependientes*.

Si a manera de resumen hubiera que destacar los aspectos más sobresalientes de las consideraciones que anteceden, diríamos *que la universidad es una comunidad de cultura, que asume el compromiso pluridimensional con la técnica, la ciencia y la investigación a la luz de un principio unificador capaz de vertebrar el sentido y la relación del hombre con la historia, la sociedad, el mundo y el Absoluto, proporcionando así los elementos de juicio para facilitar una más coherente realización de fines; y que la educación es la más noble de todas las actividades que puede ejercer y recibir el hombre en el proceso de su realización como persona y de su integración cultural y social.*

Bibliografía

- Ducassé, Pierre, *Las Técnicas y el filósofo*, Buenos Aires: Fabril, 1962.
- Marcel, Gabriel, *En busca de la verdad y de la justicia*, Barcelona: Herder, 1967.
- Ortega y Gasset, José, *Obras completas*, vol. IV, *La rebelión de las masas*, Madrid: Rev. de Occidente, 5ª. ed., 1962.
- Ortega y Gasset, José, *La Misión de la Universidad*. *Obras completas.*, vol. IV, *La rebelión de las masas*, Madrid: Rev. de Occidente, 1962.
- Russell, Bertrand, *Ciencia, filosofía y política*, 4ª. ed., Madrid: Aguilar, 1968.
- Sertillanges, Antonin Gilbert, *La Vida Intelectual*, Barcelona: Stela, 1965.
- Utz, Arthur. F., *Ética Social*, tomo I. Barcelona: Herder, 1964.
- Veraza, Carlos de la Isla, Rev. *ITAM*, No. 1, 1973.
- Whitehead, Alfred North, *Los fines de la educación*, 3ª. ed., Buenos Aires: Paidós, 1965.

Filosofía y educación

Jorge Muñoz Batista †¹

Más allá de los hechos reales y cotidianos que configuran el fenómeno educativo, se descubre con facilidad el problema de la finalidad o del deber-ser de la educación. El qué y el para qué de la educación no pueden tener respuesta en el orden empírico. Se requiere la aportación del pensamiento reflexivo y de la indagación razonada para asegurar la obtención de la misma. Ambos procedimientos son los habituales de la filosofía. El proceso educativo se desarrolla siempre con vistas a, esto es, en función de algo que todavía no es, sino que será.

Su proyección a futuro es de rigor, como lo prueban expresiones como éstas: a las futuras generaciones, formar a los ciudadanos del porvenir, preparar el porvenir de la patria, y otras muchas. Las implicaciones de las mismas permiten concluir sin más preámbulos en que el problema del fin de la educación es de índole filosófica. Y juntamente con el problema del fin se da la no menos importante cuestión de los valores a promover a través de la educación.

El problema pedagógico es el problema central de toda meditación filosófica sobre el hombre, dice Hubert. Una filosofía de la educación posee la finalidad de descubrir y de mostrar progresivamente al niño, el ser que está llamado a devenir.² Toda pedagogía es corolario natural de una determinada posición filosófica; cualquier filosofía, si se trata efectivamente de una cosmovisión, tiene que proponer un determinado tipo de hombre y de ciudadano con tales o cuales características, excelencias y valores.

La interpretación filosófica de los fenómenos educativos se hace al relacionar los conceptos pedagógicos fundamentales de cualquier sistema educativo con los principios de la propia filosofía. Pero es válido también, para llegar al mismo resultado, considerar algunos problemas filosóficos que guardan, de necesidad, relación estrecha con la educación. Tales, por ejemplo, son la concepción del hombre y de la vida. Problemas a considerar tanto desde el punto de vista de la esencia como de la existencia; en otros términos, desde un enfoque metafísico como desde el enfoque histórico. El que por una cierta moda se insista mucho en el segundo, no invalida por ningún concepto el primero.

¹ Este texto apareció por primera vez en el volumen XV de *LOGOS*, publicado en 1984.

² Cfr. Rene Hubert, *Tratado de Pedagogía General*, trad. Juana Castro, (Buenos Aires: Librería El Ateneo, 1970).

Aun cuando la filosofía se vea precisada a tomar su punto de partida en la experiencia, y utilice los datos que le proporcionan las ciencias experimentales, no es menos cierto que su recurso al método deductivo es predominante. Y esto también cuando pretende vincularse con cualquiera de los campos científicos, incluidos los de las ciencias sociales. En el campo educativo y tratándose de lo que a partir de aquí llamaremos Filosofía de la Educación, la base del razonamiento deductivo la constituyen las definiciones de los conceptos básicos de la educación. Así pues la explicación filosófica de los fenómenos educativos consistirá en relacionar los conceptos pedagógicos fundamentales con los principios de una filosofía determinada.

García Hoz³ destaca tres problemas concretos: la concepción del hombre y el sentido de la vida, que son esencialmente problemas filosóficos que interesan a la educación tanto desde el punto de vista de la esencia como de la existencia: ambos enfoques son filosóficos, uno metafísico y el otro histórico. El tercer problema es el de la perfección o excelencia, también de raíces metafísicas, aun cuando encaje de lleno dentro de las concepciones pedagógicas más modernas. Creemos, de nuestra parte, que es legítimo y posible vincular este último problema con el tema del valor.

Lo que no es admisible desde ningún punto de vista es desvincular la educación de la filosofía. Hacerlo sería tanto como arrancar de cuajo lo que debe ser sustento, razón y significado de cualquier labor educativa. Y en la práctica, el mayor inconveniente resulta de que siendo en realidad imposible ese rompimiento, lo que ocurre es que se estructuran a la ligera las bases filosóficas de los sistemas educativos y, además, asumen la tarea de filosofar quienes en la mayoría de las ocasiones no están capacitados para hacerlo de una manera profesional. Esto ocurre frecuentemente tratándose de la investigación educativa. Es estimulante el auge que ha cobrado ésta, como lo muestran la proliferación de instituciones dedicadas a estas tareas. No se podría negar el enorme interés que ha suscitado el estudio de los problemas educativos. En nuestros países se les ha venido analizando, supuestamente a fondo, y con metodologías interdisciplinarias. Sociólogos y Economistas han encabezado este esfuerzo y no podría regateárseles el mérito. Desafortunadamente, de la mayoría de las instituciones y proyectos de investigación desarrollados, se ha eliminado la contribución de la filosofía. Las razones son varias, pero se diría que prevalece el divorcio entre ciencias filosóficas y sociales por la vana y efímera pretensión de estas últimas de asumir las funciones de la especulación filosófica. Lo que ha ocurrido en rigor es que la reflexión filosófica ha sido sustituida por un compuesto híbrido de ideología

³ Víctor García Hoz, *Principios de Pedagogía Sistemática*, (Madrid: Rialp, 7ª. ed., 1960), pp. 54-55.

y sociologismo, con lo que no se logra al final de cuentas brindar apoyo sólido a ninguna proposición pedagógica.

Aquí no valen posiciones ambiguas, como no vale la indefinición sobre quien es sujeto y objeto de la educación. Tampoco es válida la suspensión del juicio ni las hipótesis provisionales. Ni se pueden verdaderamente asegurar resultados, prescindiendo de adoptar una postura clara sobre la naturaleza humana y sobre las distintas dimensiones del hombre. El rechazo o la abstención de una definición filosófica del hombre, hace desembocar en soluciones ambiguas, o detiene todo el esfuerzo en aspectos meramente secundarios.

Ya se podrá insistir en las condiciones socioeconómicas reprobables en las que se debaten las clases populares de nuestras sociedades, y en los factores políticos y económicos que las mantienen en el retraso y en la marginación. No habrá de ser posible su liberación auténtica mientras no se implemente una pedagogía cimentada en el pleno reconocimiento de la persona humana, de sus derechos inalienables y de todas y cada una de sus dimensiones. Porque el hombre no es sólo un productor o un consumidor, ni un animal social y político, sino ante todo una persona inteligente y libre llamada a proyectarse, desarrollando al máximo todas y cada una de sus facultades comenzando por la de su espíritu. Leif advierte:

No es posible la educación sin filosofía, y dos vías se perfilan con claridad si hablamos de la influencia que la filosofía puede y debe ejercer sobre la educación, hoy. Por una parte, la filosofía tiene forzosamente que mostrar a la educación sus opciones fundamentales. En ellas se descubre la inspiración de toda acción educativa, esto es, la concepción y la formulación de sus fines.⁴

Además de los fines específicos, la reflexión filosófica tiene también que encarar la cuestión de los medios más adecuados para precisar y alcanzar los fines propuestos, analizando la naturaleza, la elaboración y el empleo de los métodos.

De suerte que el problema de la educación implica, por una parte, la meditación filosófica sobre el hombre y su destino, considerados en su doble dimensión individual y social; y por otra en la justificación, unidad, congruencia y eficacia de los métodos de la acción educativa.

Leif hace ver que con referencia a los fines, desde el más remoto pasado hasta nuestros días y en formas por demás diversas, han predominado dos grandes opciones: la integración del individuo a la sociedad, o la cultura individual de la persona. La primera apunta, o bien a un estado social actual, o bien a una sociedad futura. La segunda opción se vincula con o se deriva de

⁴ Joseph Leif, *Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation*, (Paris: Ed. Delagrave, 1967). p. 69.

una concepción del hombre en general, siempre idealizado respecto a su naturaleza real. Así la acción educativa ha oscilado siempre entre las dos formas extremas de una total socialización o de un humanismo integral. Pero, añade, estas dos opciones fundamentales, sociedad e individuo, se diversifican a su vez y se complican sensiblemente según el momento, las necesidades, los enfoques singulares y los valores que proponen. Para la sociedad, la educación puede formar ciudadanos, soldados, técnicos, etc. Al individuo se le puede proponer la salvación, el logro personal, la ciencia, la acción, la cultura o la búsqueda de un comportamiento equilibrado.⁵

Es obvio también que ante las frecuentes alternativas a que se enfrenta la opción y la definición de los fines de la educación, a la filosofía corresponde, además de elucidar problemas, aclarar las antinomias existentes en la raíz misma del acto de educar. Las oposiciones que ciertamente abundan, conciernen a los métodos de enseñanza; libertad o condicionamiento, dirección o espontaneidad. Pero más a menudo conciernen a las condiciones generales de toda educación: individuo y grupo, naturaleza y sociedad, naturaleza universal e individual de cada quien, determinismo e ideal, etc. Plantear los términos de esas antinomias, y si no resolverlas al menos dominarlas por el análisis es, sin duda, tarea filosófica.

La filosofía en sus relaciones con la educación es también en gran parte cuestión de método. Tiene que responder a una exigencia de congruencia. Por otra parte, es fundamento ineludible de cualquier síntesis y asegura unidad en la investigación proponiendo principios rectores y estructuras organizativas. Descubre la unidad y las indispensables vinculaciones entre los datos dispares proporcionados por las diversas disciplinas que analizan desde enfoques particulares al fenómeno educativo. Y al sistematizar de esta suerte los conocimientos, al elaborar los principios y las finalidades, sólo ella es capaz de asegurar conclusiones que coronen el esfuerzo de la investigación educativa. Como lo han afirmado Levêque y Best sólo con la contribución de la filosofía se puede concluir que es “un saber ordenado, un conjunto estructurado y totalizante”.

El empleo que hacen de la filosofía muchos investigadores de la educación se limita sólo a dar cauce a la inquietud filosófica que es connatural a todo hombre, pero que indudablemente no asegura el descubrimiento de las causas y vinculaciones profundas de los fenómenos. Se requiere como en todo ámbito científico una verdadera sistematización que no se logra sino a través del rigor metodológico. Extraña que quienes conocen las exigencias de las tareas verdaderamente científicas se contenten con meras aproximaciones, y

⁵ *Cfr., Ibid., p. 70.*

se olviden del rigor científico indispensable, y más que en ningún otro aspecto, en materia tan importante como la concerniente a los principios que dan unidad y solidez a las propias investigaciones.

Mucho más podría decirse de esta relación entre la filosofía y la educación, tan importante en sí misma que ha dado origen a una disciplina que es precisamente la filosofía de la educación. Pero sólo nos referiremos a otro aspecto capital, al que se alude al afirmar que toda doctrina pedagógica traduce además de una concepción de la existencia, un pensamiento político. Mientras la acción moral, dice Hubert, es “una acción sobre sí y para sí”, la acción pedagógica es esencialmente “acción sobre el otro y para el otro”.⁶ Y toda acción sobre el otro posee un carácter político. Así, el apoyo que la filosofía otorga a la educación tiene, de necesidad, un sentido político en la medida misma en que desde Platón hasta Makarenko, pasando por Fichte, la filosofía de la educación estudia las relaciones de la educación con la sociedad, el Estado y el Poder, en un momento dado de la historia.⁷

Ahora bien si el hombre y la sociedad se encuentran efectivamente en el corazón de toda reflexión filosófica sobre la educación, habría que insistir en que se trata sin duda alguna, mucho menos del hombre y de la sociedad de hoy, que del hombre y de la sociedad de mañana. Berger afirma: “Toda educación, consciente o inconsciente, se siente y se quiere anticipación y prospectiva. Apunta menos a conservar modelos superados que a desarrollar los posibles y a liberar”.⁸

Educar al niño y al joven es prepararlo para que pueda adaptarse a las condiciones de la existencia que hoy nos son desconocidas y por muchos conceptos imprevisibles. Esa búsqueda de universalidad, latente en toda filosofía de la educación, se ve hasta cierto punto limitada por la realidad de la dinámica social.

Todas las sociedades se encuentran en constante transformación. Y así la filosofía misma se ve presionada a tomar en consideración, tanto el desarrollo del individuo como la evolución de la sociedad, lo que de ninguna manera invalida la necesidad de su concurso.

⁶ Rene Hubert, *op cit.*

⁷ Paul Dovero y Ferd: “Guide de l’étudiant” en *Sciences Pédagogiques*, París, Ed. PUF, 1972.

⁸ *Cfr.* Paul Dovero y Ferd, “Guide de l’étudiant” en *Sciences Pédagogiques*, (París: PUF, 1972).

Bibliografía

- Berger, Gaston, *L'homme moderne et son éducation*, 2ª. ed. París: PUF, 1967.
- Dovero, Fernand y Paul, Juil, "Guide de l'étudiant" en *Sciences Pédagogiques*, París: PUF, 1972.
- García Hoz, Victor, *Principios de Pedagogía sistemática*, 7ª. Madrid: Rialp, 1960.
- Hubert, Rene, *Tratado de Pedagogía General*, 6ª. ed., trad. Juana Castro, Buenos Aires: Librería El Ateneo, 1970.
- Leif, Joseph, *Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation*, París: Ed. Delagrave, 1967.

Luz y Sombra de la Filosofía en la Universidad Virreinal de México: la encrucijada entre la Escolástica y la Filosofía Moderna

Moisés Anaya González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Resumen

En este artículo se hará una revisión sobre la filosofía en la Real y Pontificia Universidad de México desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XIX, que es cuando tuvo su primera clausura, en particular se abordarán los cambios suscitados en los contenidos de estudio. Este periodo es importante de analizar porque en esta etapa es cuando la tradición Escolástica recibe críticas sobre la enseñanza de la filosofía y por ello se intenta una renovación.

Abstract

In this article, it will be done a review about the philosophy at the Royal and Pontifical University of Mexico, during the second half of the XVIII century and until the first decades of the XIX century, when it was first closed, particularly the change made in the studies content. The analysis of this period is important because the scholastic tradition received critics about the philosophical teaching and brought an attempt of update.

Palabras clave

Escolástica, Modernidad, Nueva España, filosofía novohispana, Virreinato

Key words

Scholastic, Modernity, New Spain, novohispanic philosophy, Viceroyalty

Fecha de recepción: Junio 2018

Fecha de aceptación: Septiembre 2018

Introducción

A lo largo de este trabajo se muestra la situación de la filosofía en el lapso de la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX en la Nueva España. Se establece esta delimitación temporal debido a que se da una transición im-

portante para la historia de la filosofía en México que generó afectaciones a su estudio en el interior de la Universidad, ya que durante ese periodo la Escolástica perdería la fuerza que obtuvo siglos antes, principalmente por las críticas a la enseñanza filosófica que desataron los promulgadores de la filosofía moderna. Lo anterior no debe suponer que el trabajo expresa solamente una transfiguración de una imagen de la filosofía para ser remplazada por otra más novedosa, sino más bien, situar a la filosofía como crisol de corrientes del pensamiento opuestas en su momento que disputaban su lugar en los recintos de enseñanza.

El objetivo del escrito es mostrar la confluencia entre la tradición aristotélico-tomista y la novedosa filosofía moderna en el espacio de la Universidad colonial. Así mismo, asentar que la relación entre ambas corrientes no fue fructífera para la institución pues debido a las circunstancias externas propias del recinto educativo, los estudios filosóficos no reeditaron en una nueva imagen para la institución, lo que la condenó a su declive. El artículo se encuentra dividido en cinco partes: en la primera se ofrece un escueto paisaje sobre la centuria a tratar en la Colonia. En el segundo se abordan las reformas borbónicas que permitieron cambios en los contenidos filosóficos de la Universidad. La tercera sección está destinada a revisar cómo se dio la actualización de la filosofía dentro de la casa de estudios y por último se traza la etapa más menesterosa de la Real y Pontificia ya en el siglo XIX.

Para cumplir con este propósito el trabajo se apoya en artículos de investigación que han revisado de primera mano las fuentes relativas a la educación superior en la Real y Pontificia Universidad de México (aunque también se incluyen fuentes directas como los estatutos de Palafox o el manifiesto de la Universidad en 1810) en los que se asientan los intereses por modificar los estudios de filosofía, que en el mejor de los casos no superaron la incorporación de nuevos textos.

Panorama del XVIII en el Virreinato

Durante el siglo XVIII la política, la religión y la educación fueron afectadas en mayor o menor medida por el enciclopedismo francés que llegó al territorio americano. Las ideas modernas principalmente en torno a la física y la astronomía se dejaron sentir en las colonias americanas a pesar de la prohibición de libros que había hecho el Santo Oficio, pues siempre era posible librar la censura que se debía a la incompetencia o a la ignorancia de los calificados.¹ No obstante, el efecto de la modernidad se da de manera paulatina en la

¹ Monelisa L. Pérez-Marchand, *Dos etapas ideológicas del siglo XVIII en México a través de los papeles de la Inquisición*, (Ciudad de México: El Colegio de México, 1945.) pp. 83-85.

Nueva España, por lo que, siguiendo a Mauricio Beuchot, se pueden establecer tres etapas durante este siglo: la primera como desconocedora de la modernidad, la segunda como aquella que la confronta y la tercera aquella que la asimila, en esta última Beuchot identifica a sus partidarios como eclécticos o *escolásticos modernizados*.² Más adelante se verá por qué esa calificación es válida.

Lo cierto es que en algunos filósofos novohispanos de esta centuria se nota con claridad su tendencia hacia la filosofía moderna, tal es el caso de Ignacio Bartolache en sus *Lecciones matemáticas* donde hace mención de Descartes, Leibniz y Wolf.³ Así mismo, se encuentran los textos de Antonio de León y Gama en donde cita fragmentos de los *Principia* y la *Opticks* de Newton.⁴ También se encuentra en este caso Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos, ya que, en su *Epítome de Historia de la Filosofía*, es donde menciona a autores como Locke, Malebranche, Hobbes, Galileo, Huygens, entre otros.⁵

Pero no solo los intelectuales sentían atracción por las nuevas ideas, pues el pensamiento ilustrado encontró su motor en las políticas de Carlos III, de las cuales para el siguiente apartado solo se tomarán en cuenta tres que afectaron a la educación universitaria. Según nuestro parecer es a partir de la llegada de este monarca cuando de manera explícita comienza la inquietud por las ideas modernas en los estudios, ya que se dan críticas a una Escolástica cimentada firmemente en las universidades, lo que producirá conflictos para los promulgadores de la filosofía moderna en contra de la tradición filosófica, aunque a decir verdad, ninguna de las dos corrientes sobrevivirá en la Universidad, más aún, ni siquiera la propia institución educativa.

En esa misma línea algunos sectores religiosos trataron de impedir que las obras modernas tuvieran repercusión en el Virreinato y en los estudios. En contraste, la Compañía de Jesús intentaba reformar la educación universitaria, eso trajo tensiones en el ámbito clerical. A pesar de la oposición de la Iglesia hacia las ideas modernas en torno a la ciencia, la Corona adoptaba la Ilustración como un modelo adecuado a su causa, pero hay que entender que no es, como se explicará líneas después, una filosofía que se admita sin reser-

² Cfr. Mauricio Beuchot, "Textos filosóficos en la Nueva España", en *Nova tellus*, Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, 2008. www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30582008000200001

³ Rafael Moreno, *La Filosofía de la Ilustración en México y otros escritos*, (Ciudad de México: UNAM, 2000), p.52.

⁴ M.A. Moreno Corral, "Alborada de la física newtoniana en México", en *Revista de Física en México*, (Instituto de Astronomía de la UNAM, campus Ensenada Baja California, 2011), p.103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35422011000100017

⁵ Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos, "Epítome de Historia de la Filosofía" en *Elementos de Filosofía Moderna* Tomo I, (Ciudad de México: UNAM, segunda edición, 1984), pp. 12-20.

vas. Tal parece que las críticas dentro de los cuerpos clericales, así como la asimilación de la monarquía con el pensamiento ilustrado provocó en la educación, —particularmente la filosofía y la física— la actualización de los contenidos en la Universidad.

Esto no solo aconteció en la Nueva España, también en algunas casas de estudios del centro y sur del continente a partir del siglo XVII se llevaron a cabo reformas que intentaban modernizar la enseñanza, buscaban liberar la carga teológica que tenían los estudios. En este aspecto se puede mencionar el papel que tuvo José Antonio Liendo y Goicochea en la Universidad de San Carlos en Guatemala. Liendo y Goicochea fue el primero en impartir en esa casa de estudios el curso de “física experimental”, también fue el encargado de renovar el currículo en dicha institución. El caso de esta Universidad no es accidental pues a decir de Carlos Tünnermann, en ella se notó con más claridad la línea ilustrada de la educación universitaria durante la Colonia. Un siglo después la Universidad de San Marcos en Lima, de la mano del virrey Manuel de Amat, también tendría su reforma.⁶

Sin embargo, en la Nueva España la inestabilidad política, la posterior Independencia de ésta y las constantes guerras que marcaron el siglo XIX hicieron que la Universidad no tuviera continuidad ni del proyecto monárquico, ni del escolástico y fuera defenestrada por algunos liberales y positivistas. Sería hasta la primera década del XX que México pudo iniciar un proyecto universitario moderno y estable.

Las reformas borbónicas y los jesuitas en la Nueva España

El llamado *siglo de las luces* resonó en las colonias americanas. En la Nueva España eran conocidas las obras de Bacon, Descartes, Gassendi, Newton, Malebranche, Leibniz, Wolf, Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Kant, entre otros; mientras unos las elogiaban, otros las condenaban.⁷ Los estudiosos novohispanos conocían las innovaciones gestadas en el viejo continente, véase por ejemplo los trabajos de don Carlos de Sigüenza y Góngora quien escribe acerca de Galileo, Kepler o Tycho Brahe. Precisamente las obras del erudito barroco son un aporte valioso para el desarrollo de la ciencia, la astronomía y la historia en México.⁸ Lo anterior indica una afición por el saber en los pensa-

⁶ Carlos Tünnermann, *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, (Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina, 2003), pp.61-62.

⁷ Cfr. Monelisa L. Pérez-Merchand, *op. Cit.*

⁸ Cfr. Laura Benitez, *La Idea de Historia en Carlos de Sigüenza y Góngora*, (Ciudad de México: UNAM, 1982).

dores por las nuevas ideas de la época, tal tendencia no fue exclusiva de ellos pues también tuvo cabida en la vida religiosa, política, educativa y pública de la Colonia. Pero, a decir verdad, el interés y los intentos por insertar las ideas modernas en materia de educación no estuvieron exentas de polémica, cuando no, de censura. A pesar de esto, las ideas dieciochescas fueron el prototipo de política —con sus reservas— que adoptó el gobierno peninsular.

Con la llegada al trono de Carlos III en 1759, se dio solución a algunos problemas políticos y económicos que sobrevenían a España, así pues, sacar al imperio hispano del atolladero era la tarea del monarca. Las reformas borbónicas tuvieron la intención de estabilizar políticamente, desarrollar y hacer más eficiente la economía, especialmente en cuanto al comercio marítimo, por lo que significaron cambios en las distintas esferas del gobierno. El nuevo rey representaba el despotismo ilustrado de la casa Borbón, su labor era consolidar un Estado que se mostraba débil a la vista de las potencias extranjeras como Inglaterra y Portugal que amenazaban con disputarle sus territorios europeos y americanos, también necesitaba recuperar el control en las colonias que tenían una fuerte influencia de la Iglesia.⁹ No obstante, como contrapeso al proyecto borbónico se encontraba la tradición religiosa que se había reforzado con la Contrarreforma en el siglo XVI, en ese sentido para la Corona algunos aspectos del iluminismo significaban una restauración más que una revolución.¹⁰

La España del siglo XVIII era todavía en muchos aspectos la España de la Reconquista y de la Contrarreforma. Conservaba su espíritu de misión religiosa adquirido en la lucha contra los moros; y su papel de defensor de la doctrina católica frente a un mundo desgarrado por los cismas protestantes. Los privilegios concedidos por el Vaticano para que el Estado español ejerciera el real patronato fueron reconfirmados en 1753; se continuaba así el control de la Iglesia por el poder civil y se reforzaba la tradición de unión personificada en el monarca.¹¹

La monarquía española tomó medidas para estabilizar el reino, algunas decisiones afectaron directamente la educación en el Virreinato. El enciclopedismo no solo influyó en las reformas borbónicas que permearon en el ámbito educativo con la apertura de nuevos centros escolares, también tuvo efecto directo dentro de las universidades donde, acompañado de las nuevas

⁹ David Branding, “La España de los Borbones y su imperio americano”, en *Historia de América Latina*, (Barcelona: Crítica, 1990) 2: pp. 85-126.

¹⁰ Dorothy Tanck de Estrada, *La Educación Ilustrada (1786-1836)*, (Ciudad de México. El Colegio de México, 1977). p. 6.

¹¹ Mecham, 1966, pp. 9-12. Citado por la autora en: *ibid*, p. 7.

corrientes comenzaron a ganar terreno en los estudios. Al respecto afirma John Tate Lanning: “En la Universidad de México, los principios de la Filosofía moderna se introdujeron en los exámenes de bachilleres de Artes, a la vez que se seguía estudiando a Aristóteles, no sin reservas críticas. Por todas partes la enseñanza de la Filosofía moderna encontraba apoyo decidido”.¹²

Para este trabajo se presentarán tres de las medidas tomadas por el rey español que fueron condiciones necesarias para la entrada de la filosofía moderna a las universidades, a la vez que afectaron a la Compañía de Jesús, orden que estaba interesada en la educación moderna:

1) Los cambios derivados del proyecto monárquico de Carlos III incluían la reivindicación de su majestad como máxima autoridad, esto tenía inconvenientes para la congregación jesuita que tenía como precepto prestar obediencia al Papa,¹³ entre otros factores esto incitaría la expulsión de los ignacianos en 1767. A partir de este hecho hubo desacuerdos y tensiones debido a la salida de la orden cuyo papel en materia educativa fue de gran importancia hasta entonces, pero no la única porque agustinos, dominicos y franciscanos también contribuyeron notoriamente en este campo. Este evento resalta porque una vez que salen los jesuitas se comienzan a dar cambios en la educación universitaria.

2) En suma, otro de los motivos —quizás el más importante para el tema— por el cual se decidió que los seguidores de Ignacio de Loyola dejaran tierras de la América española, fueron las críticas a la enseñanza al interior de la congregación, por lo que se buscaba reformar los contenidos, lo que implicaba hasta cierto punto la incorporación de la filosofía moderna. “Desde mediados del siglo XVIII, algunos jesuitas acometieron un intento de reforma y modernización de los estudios, centrado básicamente en limitar los excesos del escolasticismo en la filosofía y la teología, al tiempo que alentaban el método experimental en las ciencias”.¹⁴

Los ignacianos intentaban dar un aire de renovación a la educación impartida. Uno de los iniciadores de tales cambios durante el periodo colonial fue José Rafael Campoy, quien dejando de lado los comentarios y la autoridad de sus maestros confrontó por cuenta propia los textos de Aristóteles y de

¹² John Tate Lanning, *Reales Cédulas de la Real y Pontificia Universidad de México de 1551 a 1816. Imprenta Universitaria, México 1946*, pág. X. Citado en Consuelo García Stahl, *Síntesis Histórica de la Universidad de México*, (Ciudad de México: UNAM, 1975.) p. 69.

¹³ Luis Jauregui, “Las Reformas Borbónicas” en Pablo Escalante Gonzalbo et al, *Nueva Historia Mínima de México Ilustrada*, (Ciudad de México: Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal y El Colegio de México, 2008.) p. 214.

¹⁴ Enrique Villalba Pérez, *Consecuencias educativas de la expulsión de los jesuitas de América*, (Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2003.) p. 31.

Santo Tomás, dando cuenta de la distancia entre los autores y los comentaristas.¹⁵ Seguidores de Campoy fueron Francisco Xavier Clavijero, Francisco Xavier Alegre y Diego de Abad. En palabras del propio Clavijero en su discurso como nuevo profesor de filosofía en Valladolid, afirma: “No enseñaría aquella filosofía que fatiga la mente de los jóvenes con ninguna, o muy poca utilidad, sino aquella que antaño enseñaron los griegos y que los sabios modernos altamente elogiaban, aquella que aprobaba la culta Europa”.¹⁶ Pero las agitaciones de los jesuitas datan del siglo XVI. En el viejo continente varias fueron las disputas sobre la educación, por ello no debe resultar extraño que en la Colonia también sucediera lo mismo.¹⁷

Ahora bien, la filosofía y teología escolásticas que predominaban en aquel entonces no deben suponer una línea homogénea para las congregaciones. Como tal, la convivencia de las órdenes religiosas en relación con el saber divino no era uniforme, pues la interacción entre ellas por momentos fue tensa ya que, dependiendo de la congregación, se debían seguir los pasos de la tradición a la que se pertenecía, por tanto, la formación tenía un cariz particular. De esta manera las disputas de carácter teórico al interior de las órdenes y entre ellas mismas fue dando paso a pugnas por las formas y los contenidos de la enseñanza de la filosofía y la teología, a tal punto que desataron provocaciones injuriosas por parte de unas y otras que poco o nada se relacionaban ya con las disquisiciones educativas.¹⁸ Esto da una idea de que abrir brecha a nuevas ideas en un campo de constantes disputas no resultaba fácil si entre la corriente ya establecida incluso no faltaban las diferencias.

3) Además de la salida de los jesuitas, las inconformidades en la Nueva España se acentuaron con otra de las reformas borbónicas que establecía la llegada de peninsulares, los cuales tenían por encargo la impartición de cátedras universitarias y la dirección de las nuevas escuelas que rivalizaron con la Real y Pontificia Universidad de México, tal como aconteció con la funda-

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Citado por el autor en *Ibid.* p. 33.

¹⁷ Arturo Reynoso, “Algunas discusiones en torno a la enseñanza de la filosofía en los colegios jesuitas durante el siglo XVIII” en *Xipe totek. Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades ITESO*. Vol. XXIII-4, núm. 92.

¹⁸ Monelisa L. Pérez-Marchand, *op. Cit.*, pp. 55-56. En dicho apartado la autora cita fragmentos de escritos sediciosos que demuestran la animadversión. Escribe alguien en 1707 contra la Compañía de Jesús: “Y si como delinquentes os metisteis en la Iglesia y como cálidos sapos dais simbrones de culebras. No perdáis por la ambición lo que el olvido os grangeas que es puerta cerrada a estas y es mucha Palana aquella”. A lo que después alguien contesta: “Decis, que como Thomitas, no entendéis la sciencia media y yo digo que es verdad porque teneis media sciencia”.

ción de la Real Escuela de Cirugía (1768) que contendió con la Universidad en la cátedra de anatomía (disecciones), es de llamar la atención que para la época, la cirugía era considerada un oficio y no una profesión como sí lo era la medicina, la cual era enseñada en las universidades.¹⁹ La Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos (1785) destacó por su cátedra de botánica. El Real Seminario de Minería (1792) sería “la primera casa de las ciencias en México” donde se impartían las cátedras de química, mineralogía, geología, cálculo, hidrodinámica entre otros conocimientos.²⁰

Con las reformas borbónicas se fomentó los nuevos saberes, conocimientos que no eran enseñados en la Universidad. La expulsión de la orden de Loyola afectó a la educación en la Colonia, pero a partir de entonces se llevaron a cabo modificaciones relacionadas con la filosofía tal como aspiraban los ignacianos. Con lo antes mencionado se puede notar que las ideas ilustradas no solo giraban en torno a la política oficial, sino que tuvo consecuencias en el plano educativo. Es por ello por lo que la creación de los nuevos centros escolares no es ajena a las aspiraciones de la Corona, pues en ese momento la educación universitaria no satisfacía las pretensiones borbónicas.

El revuelo por el espíritu de los tiempos modernos afectó significativamente el papel de la filosofía tanto al interior como al exterior de las casas de estudios, no obstante no sucede que se siga al pie de la letra a los filósofos modernos en la Nueva España, pues si bien algunos novohispanos pretenden seguir el pensamiento moderno y aplicarlo en la educación en la medida de lo posible, para otros se debe reforzar lo establecido, pues las ideas de los filósofos modernos no son bienvenidas en la Universidad, lo que se explicará a continuación.

La Filosofía en la Real y Pontificia Universidad de México

De la segunda mitad del siglo XVIII hasta la tercera década del XIX el papel de la filosofía cambió rotundamente. En menos de un siglo la filosofía pasó de ser una pieza clave dentro de los estudios universitarios a ser un sinónimo de atraso del progreso. Mientras que a mediados de la centuria décima octava se discutían nuevas medidas de estudio que involucraban la apertura de cáte-

¹⁹ Dorothy Tanck de Estrada, “El Siglo de las Luces” en, *La educación en México*, (Ciudad de México: El Colegio de México, 2010) p. 73.

²⁰ A la postre, la rivalidad entre criollos y peninsulares sería un factor que contribuiría al estallido de la guerra de Independencia en 1810, máxime en un contexto en que la sociedad novohispana había despertado un sentimiento de pertenencia que se vio fomentado por las obras escritas de frailes jesuitas, especialmente aquellas que intentaban demostrar la generación de la inteligencia de los personajes más respetados del Virreinato y los aportes del mundo indígena. Ejemplo de esta labor fue el caso de Juan José Eguiara y Eguren con sus obras: *Historia de los sabios novohispanos* y *Bibliotheca mexicana* en las cuales registró a los pensadores de Nueva España y sus ideas.

dras, espacios en los que se enseñarían las tesis de filósofos y científicos como Descartes, Newton o Gassendi, ya para los años treinta del 1800 se cerraban las puertas de las instituciones universitarias, pero ¿cómo sucedió lo anterior?

Es importante tomar en cuenta que para ese momento se pueden ubicar dos nociones de filosofía que convergen en el Virreinato, aunque no de manera armoniosa. En primer lugar, se tiene una filosofía moderna que responde a la Ilustración, ésta tiene influencia desde la propia Corona. Sin embargo, el estado de la filosofía como saber universitario era diferente, en las aulas dominaba la tradición aristotélico-tomista. Por lo antes mencionado se puede afirmar que coexisten dos corrientes filosóficas, una como la filosofía generada fuera de los claustros, aquella que tenía presencia en la sociedad europea y en las Academias, la cual repercute en las Colonias, es decir una *filosofía ilustrada y/o moderna*. Es de suponer que en la Colonia esta clase de filosofía se cultivó con cautela debido a la prohibición y prejuicios que tenían las autoridades eclesiásticas hacia los pensadores europeos ya mencionados, a quienes trataron de combatir y desprestigiar con vehemencia.²¹ La otra corriente, como una filosofía de raigambre medieval enseñada y aprendida en las casas de estudio, una *filosofía escolástica* cuyo mantenimiento se daba en la Universidad colonial americana, misma que siguió la estructura de la Universidad de Salamanca en un principio.

El aristotelismo, bandera de los estudios superiores durante la Edad Media y el Virreinato comenzó a perder terreno no sin resistencia de los sectores al interior de la Universidad. En la segunda mitad del siglo XVIII se comienza el declive de las ideas del estagirita una vez que los frailes —los jesuitas en particular— han tenido acercamientos con la filosofía moderna. Pero la irrupción del pensamiento moderno no debe interpretarse como una asimilación sin más, incluso el propio iluminismo no es aceptado del todo. Esta centuria para la filosofía en la Nueva España no es un cambio radical, sino una continuidad con la tradición del siglo anterior, pero al mismo tiempo surge una discontinuidad al tomarse en cuenta las discusiones científicas llevadas a cabo en Europa.²² La Escolástica intenta incluir algunas ideas modernas, pero con vista más bien de enriquecer que de modificar el estado de la filosofía y la teología universitarias.

²¹ Gregorio Weinberg, *“Ilustración” y Educación Superior en Hispanoamérica. Siglo XVIII*, (Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1997.) p. 21.

²² Celina A. Lertora, “La filosofía académica en México, siglo XVIII”, en *Estudios y Estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. (Ciudad de México: IISUE UNAM, El Colegio de Michoacán, 2008) p. 259.

Ahora bien, para identificar la discontinuidad hay que recordar la expulsión de la Compañía de Jesús, desde entonces inician (paradójicamente) cambios o pretensiones de cambio en los contenidos de estudio. ¿Cómo inició el proceso de modificación dentro de los contenidos filosóficos en la Universidad? Si algo del pensamiento moderno entró en las aulas fue gracias a la actualización de textos. Para entender qué fue lo que se modificó hay que identificar las obras leídas y cuáles fueron los autores y/o textos incorporados, de esta manera se podrá esclarecer la composición y las alteraciones que tuvo el estudio de la filosofía al interior de la institución universitaria.

El primer texto que debe ser considerado por claras razones es la Biblia. Las *Sagradas Escrituras* fueron estudiadas por maestros y alumnos, en un principio esta cátedra corrió a cargo del agustino fray Alonso de la Veracruz. Ineludiblemente las *Sentencias* de Pedro Lombardo fue lectura obligada para todas las universidades desde el siglo XIII, cuyo contenido eran comentarios hacia los padres de la Iglesia. Duns Escoto, Suárez y De Vitoria, fueron otros autores que se leían en las cátedras,²³ pero mayor atención se dedicó a Santo Tomás y Aristóteles. Se tiene noticia de las obras tanto del estagirita como de otros filósofos que se estudiaban en la Real y Pontificia Universidad de México, sea como parte de los estudios teologales, sea como parte de la enseñanza en Artes o en los demás campos. Específicamente el estudio del sistema aristotélico se iniciaba con la *Lógica*, después la *Física* y por último la *Metafísica*, también se leían *De caelo* y *De anima*.²⁴

La lectura del filósofo se puede comprobar directamente en los *Estatutos y Constituciones* del que fuera obispo de Puebla y virrey de la Nueva España, Juan de Palafox y Mendoza, dicho documento rigió a la *Imperial y Regia Universidad de México*²⁵ hasta el fin de la época colonial una vez aprobadas en 1649 pero puestas en vigor hasta 1674,²⁶ es decir que estos estatutos tuvieron vigencia durante todo el siglo XVIII. Es importante aclarar que la Universidad pasó por constituciones diferentes, primero se rigió con los estatutos de Salamanca, luego con los del oidor Pedro Farfán (1580), después por el arzobispo Moya de Contreras (1584), posteriormente con los del virrey don Rodrigo Pacheco Osorio, marqués de Cerralvo (1626)²⁷ y finalmente con los de Palafox, en las que el título X concerniente a las *Cathedras*, se puede leer lo siguiente: “Constitución C. XVI: Otra cathedra de Filosofia, de propiedad con

²³ Consuelo García Stahl, *Síntesis Histórica de la Universidad de México*, (Ciudad de México: UNAM,1975) pp. 38-40.

²⁴ Celina A. Lertora *op cit*, pp. 260-262.

²⁵ Dicho título es como presenta a la Universidad en la portada de los estatutos de Palafox.

²⁶ Consuelo García Stahl, *op cit*, p. 54.

²⁷ *Ibid.* pp. 48-55.

salario de trescientos y ochenta pesos en cada año, que se ha leer, desde las siete hasta las ocho de la mañana, y en ella los libros de Phisica, de Generatione, y de Anima de Aristóteles”,²⁸

En la propia reglamentación palafoxiana se establecían los requisitos de los estudiantes del grado de bachiller para acceder al siguiente grado en los que se puede apreciar el peso de la obra de Aristóteles, al respecto María Luisa Rodríguez comenta:

y tenía que haber impartido las diez lecciones repartidas en las materias: tres de *Lógica*, cuatro de *Philosophia*, dos de *Generatione* y una de *Anima*. Al recibir el grado tenía que sustentar unas *conclusiones* a las que argumentaban tres examinadores y le podían preguntar todos los presentes que así lo quisieran [...] En el examen presidiría un maestro de *Artes* y los argumentos y preguntas debían ser nueve tomadas de: *libros de Súmulas, de los Universales, de los Libros de Predicamentos o posteriores, libros de primero a octavo de Phisyca, de los libros de Generatione y de los libros de Anima*.²⁹

Dichas constituciones perduraron hasta los últimos cambios suscitados en los contenidos filosóficos durante la Colonia, derivados por mandato de la Corona de reformar la filosofía en las universidades españolas: “Ya avanzado el siglo, en noviembre de 1770, se ordenó a todas las universidades españolas la elaboración de nuevos planes de estudio utilizando el análisis experimental y matemático de la enseñanza de la Física, separándola del curso de filosofía al que también debían incorporar las aportaciones recientes”.³⁰

Mónica Hidalgo Pego afirma que de manera oficial en la Nueva España no se autorizó tal reforma como sí lo fue en las casas de estudio peninsulares,³¹ no obstante, sí hubo discusiones e intentos claros de refrescar la filosofía y la física. Es decir que hubo una inquietud de dar un giro a los estudios, pero en

²⁸ Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Palafox y Mendoza, Juan, acceso el 18 de enero de 2018: http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_americana/obra-visor/estatutos-y-constituciones-hechas-con-comision-sic-particular-de-su-magestad-para-ello-por-el-senor-juan-de-palafox-y-mendoza-obispo-de-la-puebla-de-los-angeles-visitador-general-de-la-nuevae-spana-y-de-dicha-real-universidad--0/html/dd956ae6-b593-4db5-9039-90a21dfe48bb.htm

²⁹ María Luisa R. “Los Estatutos de Palafox y Mendoza para la Real y Pontificia Universidad de México: Revisión histórica y consideración de sus aspectos académicos.” en *Historia del derecho X Congreso del Derecho Mexicano, tomo I*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2016) <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4247/14.pdf>

³⁰ José Ruiz de Esparza, “La física en el Virreinato”, en *Cosmos. Enciclopedia de las ciencias y la tecnología en México. Física*, (Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2010) 3: p.29.

³¹ Mónica Hidalgo Pego “La renovación filosófica en las instituciones educativas novohispanas: Aspiraciones y realidades, 1768-1821.” en *Estudios y Estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. (Ciudad de México: IISUE, El Colegio de Michoacán, 2008) pp. 289-290.

realidad, ¿cuáles fueron las permutaciones suscitadas? Para responder este cuestionamiento se tomará el meticuloso estudio que hace la ya citada Celina A. Lértora y Mónica Hidalgo, ambas en sus respectivos trabajos postulan que la modernidad para la filosofía en la Universidad del siglo XVIII no es sino una Escolástica con matices, acaso un eclecticismo —en esto coinciden con Beuchot por lo mencionado más arriba—, así el pensamiento de los filósofos modernos no resulta totalmente incómodo, pues es tomado como un complemento. La filosofía del dieciocho, dice Lértora: “puede ser caracterizada al menos, como escolástica modernizada, es decir, incluyendo algún intento mayor o menor, logrado o no de integrar algunos de los desarrollos filosóficos de la modernidad. Los autores susceptibles de ser incorporados, debido a su importancia, son fundamentalmente cuatro [...] Descartes, Galileo, Gassendi y Newton”.³² Teniendo en cuenta lo anterior no debe sorprender que jesuitas novohispanos como Andrés Guevara y Basoazábal sostuvieran apologías por los modernos, tal como se demuestra en el siguiente fragmento:

Lo que con mayor vehemencia me impulsó a terminar con todos mis esfuerzos la obra que había comenzado, fue el deseo de que enteramente caiga por tierra y desaparezca hasta las últimas raíces de aquel prejuicio que en otro tiempo había-se robustecido en la mente de muchos —con grandísimo de los estudios—: que la filosofía moderna insensiblemente conduce a la licencia irreligiosa y que sus cultivadores por consiguiente, se exponen de voluntad al riesgo de volver las espaldas a la religión católica. He sabido, en verdad con sumo placer que tal error de algunos cada día más es combatido y derrotado entre mis conciudadanos.³³

La reforma en las universidades españolas, las novedades en los colegios novohispanos y la Universidad de México tuvieron la misión de avanzar en los estudios, cuestión que resulta complicada si se piensa que gran parte de los miembros de las instituciones educativas se formaron desde una tradición aristotélico-tomista. Aun así, esto no impidió que se añadieran autores modernos o coetáneos a los textos de formación.³⁴ Por su parte, Hidalgo Pego señala lo siguiente: “Los cambios en la enseñanza de esta disciplina se darán principalmente en las instituciones administradas por el clero secular [...] De las 40 instituciones localizadas en el periodo 1768-1821, la historiografía ha advertido que sólo en 14 de ellas, es decir un 35%, se introdujeron algunas no-

³² Celina A. Lértora, *op cit*, p. 284.

³³ Andrés Guevara y Basoazábal, “Defensa de la filosofía moderna”, en *Humanistas del Siglo XVIII* (Ciudad de México: UNAM, 1991), p. 118.

³⁴ Mónica Hidalgo Pego, *op cit*, p. 289.

vedades en la enseñanza de la filosofía merced a nuevos autores y compendios para los cursos regulares”.³⁵

Siguiendo lo expuesto por la autora, se puede notar que en realidad no hubo una regeneración total de los contenidos filosóficos como pudiera pensarse, sino que estos sucedieron dentro del clero secular y de hecho, los cambios se limitaban a tratar nuevos pensadores como Antonio Goudin, Francisco Jacquier, Díaz de Gamarra, entre otros. En el caso de la Universidad virreinal no se tiene registro de cuál texto o autor fue el correspondiente a la renovación filosófica, aunque Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos es señalado como el autor incluido para las lecturas gracias al interés de Ignacio Bartolache, empero, al parecer la figura de Gamarra no era bien vista por la Real y Pontificia.³⁶

Con la incorporación de los autores citados se pretendía dar novedad al estudio de la filosofía en la Universidad, no obstante, hay que recordar que muchos de los temas que trataban los frailes no solo contenían aspectos filosóficos y teológicos, sino astronómicos, antropológicos, jurídicos, etc. En esa misma línea algunos de los filósofos modernos fueron añadidos en la renovación del estudio de la naturaleza, es decir, cuando se amplió el panorama escolástico a nuevas ideas filosóficas, también se abrió campo para la física, lo que acentuó su carácter modernista y especializado, lo que la alejó cada vez más de ser una rama de la filosofía. Así pues, se puede sugerir que la renovación de una implicó la actualización de la otra.

El caso de la física no deja de ser interesante ni tampoco desligado del tema, ya que también estaba encaminada a la obra del estagirita. De igual manera fue modificándose a tal punto que adquirió especial importancia en la educación. La física fue cobrando autonomía en la enseñanza superior, de tal forma que pasó de considerarse como una filosofía de la naturaleza a ser una ciencia experimental. A nuestro juicio, resulta lógico que al actualizar la filosofía también se renovara la física, ya que acarrearía problemas que por un lado se sometieran a crítica las tesis de Aristóteles al confrontarlo con un Descartes o un Newton en cuestiones de física y por el otro, se continuara optando por el estagirita para cuestiones teológicas, ya que cómo se sabe el engranaje del sistema aristotélico tiene perfectamente ensamblado lo relativo al estudio de la naturaleza, del movimiento, del paso de la potencia al acto, para articular una metafísica que postula la idea del motor inmóvil. En ese sentido se abandonó el pensamiento clásico y se prefirió el moderno: “En la segunda mitad del siglo XVIII, el cartesianismo sirve para impulsar el desarrollo de las ciencias”.³⁷

³⁵ *Ibid.* p. 295.

³⁶ *Ibid.* p. 304. Véase también: M.A. Moreno Corral, *op cit*, p. 103.

³⁷ Consuelo García Stahl, *op cit*, p. 70.

A pesar de lo anterior, la filosofía siguió supeditada al marco peripatético, el cual fue matizado solo a partir de la salida de la orden de Loyola de los territorios españoles.³⁸ Con todo, tal novedad para la Universidad no fue lo suficientemente profunda como para generar una imagen actualizada, tales destellos de modernidad no rindieron los frutos esperados, en cambio dejarían a la casa de estudios en una posición débil, casi aferrada al pasado medieval del cual, como ya se mencionó, los nuevos establecimientos educativos superarían. Así, en dicha situación las problemáticas políticas sobrevinieron a la Universidad, de tal suerte que para la etapa posterior, la institución universitaria padeció severamente inestabilidad en sus labores.

Curiosamente, a pesar de que no fueron despreciables los intentos de cambiar, si no por completo, cuando menos sí ampliar la forma de acercarse a los estudios en los que se veían atrasos en materia filosófica, científica y teológica, para los círculos intelectuales de las generaciones siguientes, la Universidad de México seguía cargando los títulos de Real y Pontificia aún después de consumada la guerra de Independencia debido a la incapacidad o poco interés por articular un proyecto sólido que diera nuevos aires de juventud a la filosofía y dejar de ser la sierva de la teología.

Esto quiere decir que muchos visualizaban a tal recinto semejante más a la *universitas* del medioevo que a un moderno centro de estudios como los que se habían creado en la segunda mitad del XVIII en la Ciudad de México. La *Philosophia*, así expresada en latín, cuyo papel en las universidades fue por mucho tiempo el área básica ubicada en la Facultad de Artes para poder cursar los otros estudios, significó a la postre para varios intelectuales, un sinónimo de metafísica en sentido peyorativo. El conocimiento filosófico viene a representar para el nuevo siglo una herencia directa del yugo escolástico, movimiento con el que la Ilustración y posteriormente el Liberalismo y el Positivismo intentaban romper.

Por tanto, dado que el pensamiento aristotélico-tomista era concebido como un saber lejano y vetusto para el contexto, se le relacionaba con el pasado monárquico. No sería atrevido puntualizar que para el XIX los términos de *Filosofía*, *Universidad* e *Iglesia* son tratados casi por igual, acaso sinónimos para referirse a conocimientos anticuados carentes de demostración frente a los saberes modernos. Así pues, para el periodo post independentista, las universidades no formarían parte de los nuevos proyectos políticos, si bien la educación continuó estando presente en las discusiones de los pensadores, las casas de estudio no fueron sino un símbolo de una época en que la cruz y la espada se impusieron.

³⁸ Mónica Hidalgo Pego, *op cit*, p. 295.

La última etapa

La Filosofía durante la segunda mitad del siglo XVIII no gozó de la fama y del estatus que tuviera en Europa, la Ilustración contribuyó a que hubiera un cambio de paradigma del escolasticismo a las ideas modernas. Sin embargo, el camino que encontraron *las luces* en el Virreinato no fue dentro de la Universidad, ni quisiera en la filosofía misma, sino fuera de ellas, por un lado, la monarquía y, por el otro, las nuevas instituciones educativas. La actualización de textos filosóficos que solo en apariencia había transformado el estudio de la filosofía siguió firme al modelo teológico, esto le valió enemigos a la casa de estudios, sobre todo aquellos que abogaban por el uso de la razón y no por la fe, la que veían cultivada en la Universidad.

La situación de la Real y Pontificia Universidad fue decayendo, cada vez eran más sus críticos, conforme avanzaba el tiempo los interesados en una renovación veían estancados sus intereses, la ciencia tuvo que encontrar otros espacios donde desarrollarse pues en la Universidad colonial se enseñaba cómo discutir lógicamente a costa de relegar los saberes científicos.³⁹ Para tener más clara la imagen de esta institución en ese periodo se puede citar un fragmento de la carta que envía el virrey de Revillagigedo al marqués de Branciforte en 1794: “Se estudian poco las lenguas sabias, y no hay gabinete ni colección de máquinas para estudiar la física moderna experimental; la biblioteca está escasa de buenas obras, especialmente la modernas”.⁴⁰

Años más tarde la situación se agudizaría, la lucha de Independencia proyectó mayor resentimiento hacia dicha institución que apoyó a la monarquía y es que el pronunciamiento del rector y del claustro pleno en el *Manifiesto del Ilustre Claustro de la Real y Pontificia Universidad de México* en 1810 a consecuencia de los hechos acaecidos por la guerra de Independencia minó la relación del centro educativo con los proyectos políticos del XIX. En tal manifiesto las autoridades de la casa de estudios inician por aclarar su misión como entidad educativa:

³⁹ Carlos Tünnermann, *op. Cit.*, p. 65.

⁴⁰ Juan B. Iguiniz, “La Universidad Pontificia”, en *Boletín de la Universidad*, p. 329. Citado en Lourdes Alvarado, *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX*, (Ciudad de México: IISUE-UNAM, 2016.) <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=la-polemica-en-torno-a-la-idea-de-universidad-en-el-siglo-xix>

Fidelísimos Conciudadanos: Ha llegado el momento en que los Alumnos de la Academia Mexicana, que como Doctores están destinados por la providencia del Altísimo para instruir á los pueblos, fortalecer á los débiles, enseñar á los ignorantes, y alimentar á todos con la leche de una sana doctrina, levanten la voz para preveniros contra la seducción y el engaño y para recordaros el cumplimiento de los deberes que os impone la religión santa que profesáis, y el juramento de fidelidad que habéis prestado á nuestro deseado Monarca y a las autoridades que nos gobiernan.⁴¹

Con la publicación de dicho documento la Universidad redujo sus posibilidades de permanencia para el futuro próximo, en plena lucha armada reivindicaba al rey y al clero, eso quedaría en la memoria para clausurarla posteriormente. De esta manera la intención de supresión del pasado español peninsular y la anulación de la Iglesia como proveedora de la educación se fue acrecentando: “Conforme se iba desarrollando el movimiento emancipador los partidarios del cambio, al capitalizar antiguas y novedosas consideraciones, dirigieron sus ataques hacia la filosofía escolástica, estimada como baluarte ideológico del antiguo régimen y del sistema opresor hispano”.⁴²

Consumada la Independencia no hubo importantes movimientos en lo concerniente a los estudios filosóficos, la Universidad siguió con su estructura, solo que ya no ostentaba el título de Real, por lo que se convirtió en la Universidad Nacional y Pontificia de México. A pesar de que se tenía cierto desprecio por lo eclesiástico aún se mantenía viva la presencia de estudios religiosos hasta ya avanzado este siglo. Para 1830, se da un duro golpe a la institución universitaria con la propuesta de Lucas Alamán de quitarle las cátedras que impartía, quedándole solo el otorgamiento de grados. Tres años más tarde por iniciativa de Valentín Gómez Farías la institución universitaria sería clausurada y con ello sería el fin los estudios filosóficos en la Universidad de México, aunque ello no significó que hubiese desaparecido la filosofía como tal, porque se mantenía disgregada en algunas cátedras de los estudios de humanidades, lenguas clásicas y estudios de matemáticas, pero sin el vigor que tendría en otras partes del mundo.⁴³

⁴¹ Biblioteca Digital Nacional de México, Biblioteca Nacional de México, UNAM, acceso el 8 de enero de 2018.

http://catalogo.iib.unam.mx/F/Y772CRIQBRRU6YTY4HMG6NTI52HQTL5RAYAFPNP7CB-FVV5V6XB-14236?func=full-set-set&set_number=021568&set_entry=000001&format=999

⁴² Lourdes Alvarado, *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX*, (Ciudad de México, IISUE-UNAM, 2016). <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=la-polemica-en-torno-a-la-idea-de-universidad-en-el-siglo-xix>

⁴³ Ernest Sánchez Santiró, “Nación, República y Federalismo: Las transformaciones de la Universidad de México y su impacto en los estudios de filosofía, 1821-1854” en *Estudios y Estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. (Ciudad de México: IISUE UNAM, El Colegio de Michoacán, 2008).

El periodo decimonónico resultó en desmedro para la Universidad, prácticamente después de la primera clausura dicho centro del saber no se recuperaría, su irregularidad entre diversas reaperturas y cierres no permitió generar aportes para una sociedad envuelta en constantes guerras internas e intervenciones extranjeras. En todo caso los nuevos proyectos educativos de corte liberal no concebían un espacio primordial para la institución universitaria, a la que le otorgaban el mínimo posible y esto gracias a algunos interesados en ella,⁴⁴ por lo que en el resto del siglo XIX tuvo una actividad raquíta, ajena a los intereses políticos de la época, cuyo destino sería el cierre definitivo en 1867 por el emperador Maximiliano.

Conclusiones

Se puede notar con la revisión hecha de la resonancia en Nueva España del movimiento ilustrado, el empuje que tuvo el pensamiento moderno mediante las reformas borbónicas de Carlos III, así como de algunos frailes, en especial los de formación jesuita que ya desde hacía tiempo sostenían el interés por modificar los contenidos educativos. Habría que precisar que para la actualización de los estudios filosóficos los ignacianos se centraban en autores como Descartes o Newton, sin embargo, la Compañía de Jesús no vería consolidados sus esfuerzos en la Universidad ya que por decreto real fueron expulsados de los territorios españoles.

En cuanto a las inconformidades en los estudios filosóficos se daban en el plano de la filosofía natural, después entendida como física, una vez que se logra consolidar de forma independiente a los estudios filosóficos. Por otra parte, la desazón por el argumento de autoridad en la enseñanza también incentivaría el deseo de actualización. Una vez que se logra modificar los contenidos de los estudios de filosofía, se puede apreciar que en el mejor de los casos no superaron la incorporación de nueva bibliografía, en suma, las obras insertadas no fueron directamente de filósofos hartos conocidos por los novohispanos, sino más bien coetáneos como Díaz de Gamarra, claro simpatizante de los modernos.

La insuficiencia de tal modificación no bastó para rescatar el edificio universitario que ya se veía desfasado por los modernos centros de enseñanza creados ex profeso en consonancia con el pensamiento de la época. De esta forma, aunque sí hubo presiones e intentos claros por agregar la filosofía moderna al estudio de manera oficial, la configuración universitaria se vio re-

⁴⁴ Consuelo García Stahl, *op cit*, pp. 84-88.

basada por la cada vez más atractiva ciencia. Al mismo tiempo, los sectores más conservadores de la Iglesia concedieron a regañadientes ciertos aspectos modernos sobre el estudio de la naturaleza para la educación universitaria, pero no la afectaron en absoluto, porque la casa de estudios siguió erguida sobre la Escolástica, grave consecuencia le ocasionaría su hermetismo académico.

Lo anterior se hizo patente en la siguiente centuria, cuando la Real y Pontificia apoyara la causa realista. El hecho de que la Universidad haya apoyado a la Corona y siguiera bajo las prescripciones de la Iglesia, indica que los cuadros al interior de la institución educativa seguían fieles a la tradición a pesar de las querellas internas entre Escolástica y filosofía moderna. Así pues, la aceptación de lo moderno se limitó a insertarlo en el plano de la Escolástica, como han señalado las autoras al respecto, por lo que en realidad, al menos en el plano de la Universidad virreinal, la filosofía moderna no representó un ataque frontal a la tradición ni se intentó un cambio radical en la enseñanza universitaria del XVIII, pero esto no indica que no hubiera reticencia hacia los filósofos modernos o un convencimiento total por sus propuestas.

Las intenciones por adoptar el pensamiento moderno en la casa de estudios fracasaron como un proyecto para fortalecer la formación filosófica, los nuevos saberes encontraron cultivo en otros centros escolares, pues la estructura y los intereses estuvieron siempre limitados por las instituciones a las que dependía, a fin de cuentas, los impulsores de dicha corriente eran miembros de órdenes religiosas presentes en la Real y Pontificia Universidad de México.

Bibliografía

- Alvarado, Lourdes, *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX*, Ciudad de México, 2016, IISUE-UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=la-polemica-en-torno-a-la-idea-de-universidad-en-el-siglo-xix>
- Badinter, Élisabeth, *Pasiones intelectuales. I Deseos de gloria (1735-1751)*, trad. Alejandrina Falcón, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2007.
- Beuchot, Mauricio, “Textos filosóficos en la Nueva España”, en *Nova tellus*, Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, 2008. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30582008000200001
- Branding, David, “La España de los Borbones y su imperio americano”, en *Historia de América Latina*, Barcelona: Crítica, tomo II, 1990.
- De Guevara y Basozábal, Andrés, “Defensa de la filosofía moderna”, en *Humanistas del Siglo XVIII*, Ciudad de México: UNAM, 1991.

- Díaz de Gamarra y Dávalos, Juan Benito, “Epítome de Historia de la Filosofía”, en *Elementos de Filosofía Moderna*, Ciudad de México: UNAM, Tomo I, 1984.
- García Stahl, Consuelo, *Síntesis Histórica de la Universidad de México*, Ciudad de México: UNAM, 1975.
- Hidalgo Pego, Mónica, “La renovación filosófica en las instituciones educativas novohispanas: Aspiraciones y realidades, 1768-1821.” en *Estudios y Estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, Ciudad de México: IISUE, El Colegio de Michoacán, 2008.
- Jauregui, Luis, “Las Reformas Borbónicas” en *Nueva Historia Mínima de México Ilustrada*, Ciudad de México: Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal y El Colegio de México, 2008.
- Lértora Mendoza, Celina A. “La filosofía académica en México, siglo XVIII”, en *Estudios y Estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. Ciudad de México: IISUE / El Colegio de Michoacán, 2008.
- Moreno Corral, M.A., “Alborada de la física newtoniana en México”, en *Revista de Física en México, Instituto de Astronomía de la UNAM*, campus Ensenada Baja California, 2011. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35422011000100017
- Pérez-Marchand, Monelisa L., *Dos etapas ideológicas del siglo XVIII en México a través de los papeles de la Inquisición*, Ciudad de México: El Colegio de México, 1945.
- Reynoso, Arturo, “Algunas discusiones en torno a la enseñanza de la filosofía en los colegios jesuitas durante el siglo XVIII” en *Xipe totok. Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades ITESO*. Vol. XXIII-4, núm. 92.
- Rodríguez-Sala, María Luisa “Los Estatutos de Palafox y Mendoza para la Real y Pontificia Universidad de México: Revisión histórica y consideración de sus aspectos académicos.” en *Historia del derecho X Congreso del Derecho Mexicano, tomo I*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4247-historia-del-derecho-x-congreso-de-historia-del-derecho-mexicano-tomo-i-solo-formato-electronico>
- Ruiz de Esparza, José, “La física en el Virreinato”, en *Cosmos. Enciclopedia de las ciencias y la tecnología en México. Física*, Tomo III, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2010.
- Tanck de Estrada, Dorothy, *La Educación Ilustrada (1786-1836)*, Ciudad de México: El Colegio de México, 1977.
- Tanck de Estrada, Dorothy, “El Siglo de las luces” en *La educación en México*, Ciudad de México: El Colegio de México, 2010.

- Tünnermann, Carlos, *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina, 2003.
- Villalba Pérez, Enrique, *Consecuencias educativas de la expulsión de los jesuitas de América*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2003.
- Weinberg, Gregorio, *“Ilustración” y Educación Superior en Hispanoamérica. Siglo XVIII*, Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1997.

La Universidad y el saber en Schelling

Belinda Magali Ortíz Salazar
Universidad Nacional Autónoma de México

El sujeto se alumbra a sí mismo
a través de su pensar.

Schelling

Resumen

El presente artículo revisa las principales aportaciones que Schelling formula para la conformación de un proyecto universitario, mismo que tiene como base el idealismo trascendental del autor. Dichas aportaciones se vinculan bajo cinco rubros: concepto educativo, objetivo, relevancia, proceso y valores morales. Con lo que se reconoce que la Universidad debe de tener un fin absoluto que se vincule con la práctica guiada por la razón.

Abstract

This article reviews the main contributions that Schelling formulates for the conformation of a university project, which is based on the transcendental idealism of the author. These contributions are linked under five headings: educational concept, objective, relevance, process and moral values. This recognizes that University must have an absolute purpose that is linked to practice guided by reason.

Palabras clave

Schelling, universidad, ciencia, saber, intuición intelectual.

Key words

Schelling, university, science, knowledge, intellectual intuition.

Fecha de recepción: Mayo 2018

Fecha de aceptación: Septiembre 2018

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo dar cuenta de las aportaciones de Schelling para la formación universitaria, la cual incluye las ciencias que remiten a la idea del saber absoluto, eje central de su teoría filosófica. Para ello, se hace una revisión de las *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, realizadas en Jena en 1802, como parte integral de su propuesta filosófica. Dichas

lecciones giran en torno al saber y su modo de acceder a él. Cabe mencionar que su trabajo responde al reto que suponía el racionalismo francés como razón cruda que omite a las ideas absolutas, así como el papel que juega la filosofía en la política, sobre todo se centra en la importancia del conocimiento de las ideas para la construcción de una nación.

Conocer la propuesta de Schelling sobre las condiciones de la formación educativa universitaria en la Alemania decimonónica, en el marco del idealismo trascendental que postula el espíritu como producto de la naturaleza, permite reflexionar sobre conceptos tales como: libertad, arte, ciencia, saber, transmisión, entre otros, los cuales forman parte del proceso cultural en una sociedad que había presenciado la caída del Estado absoluto con la Revolución francesa. La revisión de estos significados debería posibilitar una construcción y rectificación de nuestro quehacer cotidiano en la filosofía educativa.

Antes de iniciar con el desarrollo del tema habrá que indicar dos términos claves de manera sintética que serán retomados para hablar del saber y la Universidad: primero, el *idealismo* en Schelling sostiene que la finalidad de la naturaleza¹ es algo que está en ella misma y no en las máximas que el hombre hace al respecto. En la naturaleza y el Yo² se desarrolla el absoluto. La diversidad de las cosas está determinada por el elemento objetivo sobre el subjetivo y de ellas surgen las dos series del absoluto: el mundo real y el ideal.

El segundo concepto es la *filosofía*, la cual está basada en la identidad de lo general y lo particular, ésta se percibe por la intuición inmediata de la razón que se identifica con su objeto, en otras palabras, con el saber absoluto. Así, Schelling³ define la filosofía como: “la ciencia de las ideas o de los prototi-

¹ La naturaleza es la actividad infinita. El Absoluto es la fuerza originaria que existe en dos ámbitos: en lo objetivo que es lo real y se expresa en la naturaleza; y otro que está en lo subjetivo, que es lo ideal y se manifiesta en el espíritu y la historia. Si para Fichte la naturaleza era un producto en el que el Yo se realizaba, con Schelling la naturaleza es originariamente espíritu (yo). Hans Störig, “III. Schelling”, *Historia universal de la filosofía*, trad. Antonio Gómez (Madrid: Tecnos, 2000), 501-507. La naturaleza es el ser, y éste sólo puede ser conocido por la conciencia. La naturaleza es un todo que se fundamenta en ella misma, es inmanente. No se trata sólo de materia, sino que es materia y forma que evidencia su existir en la diversidad de sus productos. Organismo en donde cada una de sus partes se relaciona con las otras. (Crescenciano Grave, *Metafísica y tragedia*, (México: Ediciones sin nombre. Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, 2008), 48-54.

² El significado de Espíritu y Yo están entrelazados en el autor. El espíritu es lo no objetivado e infinito que carece de determinación constitutiva, pero que en su libre actuar puede tener conciencia de sí mismo y de las cosas externas, con lo que se construye (determina) a través de una serie de acciones en la cual se intuye a sí mismo. El proceso que guía su actuar en plena libertad de la autoconsciencia es lo que el autor llama Yo. (Crescenciano Grave, *op cit*, 88-89).

³ Friedrich Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, trad. Elsa Tabernig (Buenos Aires: Losada, 2008) 62.

pos eternos de las cosas”. Misma que está exenta de toda utilidad y que existe por sí misma. Sin embargo, la filosofía es productiva al igual que el arte, éstas sólo se diferencian por la fuerza creadora pues la producción filosófica tiende hacia el interior para dar cuenta de la intuición intelectual, es decir, el sentido estético es la verdadera esencia de la filosofía. La producción en el arte tiende hacia la exterior para reflejar lo inconsciente en formas que son perceptibles por los sentidos.⁴

Dos conceptos que dan forma a la Universidad: el saber y la ciencia

La esencia del saber es una, se trata de una totalidad indeterminada que se presenta de manera particular en diversas formas, y a través de la cual podemos determinar extracciones de lo universal. Lo general es a la vez lo particular, identidad de lo absoluto mismo que se representa en lo real y en lo ideal. El saber se basa en la consciencia⁵ de un elemento objetivo con otro subjetivo, se puede decir que la naturaleza se equipara a todo lo objetivo en nuestro conocimiento, en cambio el yo (intelecto) es la esencia de todo lo subjetivo. Si bien, aparecen como conceptos contrapuestos, todo saber debe hacerse cargo de la consciencia recíproca de ambos, el problema está en interpretar esa coincidencia. En un principio el intelecto se considera consciente (imaginable) y considera la naturaleza como inconsciente (inimaginable).⁶

Se puede decir que el saber responde a la intensión humana de comunicarse con lo divino, cuya representación está en el universo visible, la naturaleza. Lo humano es un complemento del universo. En esta unidad participan lo real y lo ideal que se manifiestan de dos modos: primero en el saber que mezcla la subjetividad con la objetividad y en la acción que imagina lo particular en lo universal. Contrario a lo que algunos suponen, el saber no debe ser medio para la acción, no podemos quedarnos en una visión parcial de uno al servicio del otro; son dos conceptos autónomos y en armonía que se relacio-

⁴ Friedrich Schelling, “Introducción” *Sistema del Idealismo trascendental*, trad. Jacinto Rivera y Virginia López (Barcelona: Anthropos, 1988), 9-91.

⁵ La escisión de lo humano con la naturaleza da lugar al espíritu que tiene como elemento primordial la libertad. Una vez que la división de la unidad se efectúa, la consciencia y la existencia buscarán en la representación, reflexión y acción el medio para regresar a donde proceden. La consciencia se forma en la afirmación de la libertad y en la confrontación de lo que aparece frente a ella. Misma que representa y reflexiona sobre ella misma y sobre los objetos de la experiencia. Se pregunta por el ser de la naturaleza para dar el primer paso a la filosofía. Se trata de una preocupación por la propia existencia y por el conocer. (Crescenciano Grave, *op cit*, 18-19).

⁶ Friedrich Schelling, “Introducción”, *op. cit.* pp. 9-91 y Friedrich Schelling, “Lección IV. Del concepto absoluto de la ciencia”, en *Lecciones sobre el método...op.Cit.* pp. 53-63.

nan. Las ciencias que pretenden explotar la naturaleza, dirigir conductas y expandir el comercio hacia otras instancias, no reconocen el valor que tienen en sí mismas. Son siervas de una idea utilitaria de la ciencia, en vez de estar guiadas por la libertad que depara la necesidad absoluta, es decir, la libertad.⁷

La ciencia, en la medida que se expresa por el individuo es temporal, pero el saber absoluto no acaece en los individuos sino en la razón. La esencia de la ciencia es eterna e inherente a lo humano. Se transmite de generación en generación, en tanto parte de la tradición, expresión de la vida eterna que se apoya en la escritura para depositar lo espiritual en la palabra. En el estudio del desarrollo histórico de las ciencias y las artes, el filósofo puede reconocer las intenciones ocultas del espíritu universal en la ciencia más profunda.⁸

Concepto de educación universitaria

La educación universitaria engloba el saber y la ciencia para cultivar a los ciudadanos bajo una convivencia en libertad, por lo que la institución universitaria es necesaria en la construcción de una nación, pero requiere cierta autonomía frente al Estado. La Universidad debe ser el espacio donde se analizan todas las ciencias que confluyen en el espíritu, Schelling afirma:

Pues son justamente las Universidades donde aquéllos reciben su primera cultura. Que se les dé a éstas la libertad espiritual y no se limite a consideraciones que no tienen aplicación en las relaciones científicas, y se formarán sólo los profesores capaces de satisfacer aquellas exigencias y a su vez estarán en condiciones de educar a otros.⁹

El autor señala que las universidades han sido organizadas, en cierta medida, con el espíritu del saber histórico, pero al separarse de la totalidad de conocimientos, para decantarse en áreas particulares que tienen como finalidad dominar resultados prácticos, se han alejado del espíritu al convertirse en medios para el saber absoluto. En la Universidad debe reinar el pensamiento libre, la creación, el arte y la ciencia.

Las universidades no pueden ser instituciones que transmitan el saber más simple, ya que se trata de llevar a cabo una comprensión de los inventos en sus diversos aspectos, lo que implica conocer lo histórico en su conjunto (más allá de la narración) y presentarlo de manera viva, demostrando resultados y haciendo los experimentos necesarios, de modo tal que el aprendizaje

⁷ Friedrich Schelling, “Lección I. Del concepto absoluto de la ciencia”, en *Lecciones sobre el método* ... *op.Cit.* pp. 7-20.

⁸ Friedrich Schelling, “Lección II. Sobre el destino científico y moral de las academias”, en *Lecciones sobre el método...op.Cit.* pp. 21-39.

⁹ Friedrich Schelling, *Lecciones sobre el método... Op. Cit.*, p. 28.

práctico derive en una inteligencia creadora, puesto que la ciencia se enlaza con la habilidad para hacer cosas. La educación universitaria debe ser dirigida únicamente para la aristocracia,¹⁰ en su más ilustre sentido, pues los mejores deben gobernar. “El reino de las ciencias no es una democracia, mucho menos una oclocracia, sino una aristocracia en su más noble significado”.¹¹ Se trata de establecer una separación de talentos y habilidades en los estudiantes, para que puedan desarrollarse conforme a sus propios fines, de lo que se deduce que existe una selección de postulantes conforme a conocimientos e intereses en donde algunos son excluidos para estudios de orden práctico y otros para estudios universitarios.

La educación científica y práctica debe intervenir en la esencia humana¹² conforme a la razón, tomando en cuenta que el saber y la acción conforman una unidad. La sociedad burguesa no puede detentar el espacio universitario porque sólo pretende una armonía aparente que afecta los fines absolutos; son haraganes privilegiados que no deben ser tolerados. Todo aquel que no demuestre su dedicación y atención a la ciencia, debe ser apartado para dar lugar a universitarios creadores. Lo que nos indica que, desde la perspectiva de Schelling, en la universidad no deben intervenir intereses ajenos a su objetivo, además de que el estudiante debe tener una dedicación completa.¹³

Objetivos universitarios

La Universidad no puede formar servidores del Estado conforme a sus intenciones. La ciencia universitaria deberá tender a un fin en sí mismo, de lo contrario se degrada a ser un medio y se corre el riesgo de rechazar ideas que no son de utilidad para la vida práctica. El estudio que se preocupa sólo por fines materiales se aboca a los resultados obtenidos en exámenes y productos, dejando de lado las causas de los fenómenos y los principios absolutos. De ello, se deduce que la Universidad debe ser autónoma en cuanto a su administración material y política para poder llevar a cabo el quehacer científico, pues

¹⁰ La etimología de Aristocracia, gobierno ejercido por los nobles. (1440). Tomado del griego *aristokratía*, compuesto de áristos “el mejor” y *krátos* “fuerza”. Joan Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (Madrid: Gredos, 1973).

¹¹ Friedrich Schelling, *op cit.* 37.

¹² Friedrich Schelling define al hombre como ente racional que es complemento del universo, el cual desde sus acciones revela a Dios y su manifestación en la naturaleza, misma que es una expresión de lo real. El hombre en la representación que hace de la naturaleza, en su análisis, expresa la forma ideal. Friedrich Schelling, “Lección I...” *Op. Cit.*, p. 15.

¹³ Desde una perspectiva actual, esta visión es problemática pues no contempla a aquellos alumnos que no pueden dedicarse de tiempo completo, y termina por excluir a aquellos que no aprenden al mismo ritmo de trabajo o que se ven afectados por condiciones materiales adversas.

se debe considerar un fin en sí mismo que pretende conocer las causas de la naturaleza. La educación debe intentar conocer el saber absoluto, ya que: “La ciencia dirige el sentido directamente hacia aquel conocimiento que conduce el perfeccionamiento moral del individuo, por una voluntad perseverante a la armonía consigo mismo y desde allí a una vida verdaderamente feliz”.¹⁴

Toda conducta moral existe siempre como expresión de ideas, manifestación de la libertad humana; mismas que nos permiten prever experiencias y conocer cada una de sus partes. En otras palabras, se trata del conocimiento de la ciencia, la historia, su aplicación y creación para una vida feliz que se orienta hacia lo absoluto. Por lo que: “toda verdadera educación tiene que apuntar, por su finalidad, más a la forma que a la materia [ejercitar más el órgano que transmitir el objeto. Pero el órgano de la ciencia también es arte y ésta debe ser cultivada y aprendida por el ejercicio]”.¹⁵

Lo que nos indica que la educación universitaria, conforme a la finalidad, se logra por el ejercicio de la forma, es decir, de efectuar la constante reflexión sobre el objeto, del mismo modo que el arte logra revelar de manera particular la forma universal y absoluta. Se trata de pensar los temas (forma) en vez de la simple transmisión del conocimiento (materia).¹⁶

Si es necesario sintetizar lo que debe hacer el estudiante, Schelling lo escribe de la siguiente manera: “aprende sólo para crear individualmente. Sólo por este poder divino de la producción se es verdaderamente hombre”.¹⁷ Esta aserción del filósofo denota el carácter constituyente de la Universidad desde una perspectiva creadora para la concepción humana, con la posibilidad de producir algo inédito. La educación científica-inventiva se compone de reconocer las posibilidades lógicas que yacen en la naturaleza divina, se trata de ir más allá del saber ordinario de la realidad. Tal como señala Leyte,¹⁸ se pretende producir un futuro conforme al proyecto idealista de realizar el saber y transformar a la filosofía, que deriva en una filosofía de la naturaleza, como saber real, que es la filosofía primera.

¹⁴ Friedrich Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, trad. Elsa Tabernig (Buenos Aires: Losada, 2008). 39.

¹⁵ *Ibid.*, 43.

¹⁶ Friedrich Schelling, “Lección III. Sobre las condiciones fundamentales de los estudios académicos”, “Lección IV. Sobre los estudios de las ciencias racionales puras, las matemáticas y la filosofía en general”, y “Lecciones V. Sobre las objeciones más comunes contra el estudio de la filosofía”, 41-74.

¹⁷ Friedrich Schelling, *Lecciones sobre... Op. Cit.*, p. 44.

¹⁸ Arturo Leyte, “De la universidad absoluta en Schelling a la universidad existencial en Heidegger: ¿Una continuidad?” en: Federico Oncinas, *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* (Madrid: Ed. Dykinson, 2008), 253-272.

Importancia de la formación universitaria

Al ingresar a la vida académica tiene lugar la liberación de la fe ciega, a saber, al formar y practicar juicios propios que constituyen hombres en beneficio de un pueblo. En cambio, cuando se erige como árbitro a la razón bajo conceptos sin fundamento, tal como el autor lo observaba en la Francia decimonónica, no es posible hablar de filosofía, ni de Estado, sino que se está al borde un colapso: olocracia¹⁹ de las ciencias y de la nación.

Si la filosofía puede engrandecer a una nación, es por la vía de las ideas, que no se preocupa por el placer ni defiende el amor a la vida como núcleo de lo humano, sino personas libres que desdeñan la muerte, que constituyen el carácter nacional en donde cada miembro se vincula con los otros a través de la libertad (ni esclavos ni siervos). Constitución de un Estado que tiene como cimientos el mundo de las ideas.²⁰

Cómo se lleva a cabo la educación

El método utilizado por Schelling es denominado intuición intelectual, la cual pretende captar la esencia de lo Absoluto. Pues el infinito y lo eterno se manifiestan de diversos modos en el mundo: en la naturaleza, en el hombre y en la historia. El Absoluto es aquello que no está sujeto a ninguna condición, es de tipo espiritual, remite al pensamiento y a la acción. Lo absoluto de la naturaleza se presenta como fenómeno en un cronotopo determinado, a pesar de que su esencia se extiende en el tiempo y en el espacio. La naturaleza es la fuerza de atracción, continente de las cosas visibles, donde la creación es expuesta por Dios.

La intuición intelectual tiene lugar en la relación directa con el objeto.²¹ En este proceso se trata de intuir lo eterno en nosotros desde el Yo, de ella depende todo lo que sabemos del mundo suprasensible, es la que nos convence de que algo es. La intuición es subjetiva y se da en la consciencia por la libertad, la cual sólo es postulada, no demostrada.²² Cabe explicar más al respecto, el sujeto es en tanto se piensa a sí mismo y se piensa porque se es: coincide su ser y la acción de pensar, de ahí que el sujeto se mira a través de su pensar. Pero la consciencia puede llegar a ella misma, en la medida que se distan-

¹⁹ Gobierno de la muchedumbre o de la plebe. Tal vez, habría que entender que se refiere a un gobierno sin formación como era la mayoría de la población en la época.

²⁰ Friedrich Schelling "Lecciones V. Sobre las objeciones más comunes contra el estudio de la filosofía", en *Lecciones sobre el método...op.Cit.*, pp. 65-74.

²¹ La intuición intelectual o activa está en contraposición a la intuición sensible en donde los objetos nos son dados.

²² Friedrich Schelling, "Introducción", *Op. Cit.*, pp. 9-91.

cia de los objetos que le impone el mundo. Ante estos objetos que insisten, la consciencia es libre de abstraerse. Así el espíritu se intuye a sí mismo. Desde esta condición es posible el saber sobre el Yo y los objetos (lo objetivo y subjetivo se encuentran desde su origen). La intuición intelectual es aquella que aprende su objeto, mismo que ella misma produce (hace de la consciencia su objeto) a diferencia de lo sensible. Esta intuición es lo que permite reconocer a la naturaleza.²³

En la ciencia de lo absoluto no puede descuidarse la cultura: el espíritu de la ciencia debe estar por arriba de cualquier disciplina, médica, legal e incluso matemática -la cual aparentemente no necesita de la materia-. Por su parte, la filosofía abarca al hombre en su totalidad, está en su naturaleza y por su fuerza pretende elevarlo a lo universal y lo absoluto, lo que le permite trascender la visión parcial de cualquier otra disciplina.

Previo a todo ingreso de estudios superiores, el estudiante debería de contar con la información necesaria para la toma de decisiones con conocimiento de causa. Así, todas las universidades deberían dar a conocer el objeto y el método de los estudios universitarios de manera pública, para que el estudiante haga una elección de la disciplina con base en ellos.²⁴ Los cursos propedéuticos permitirán dar cuenta del conjunto orgánico de las ciencias. Conocer qué lugar le corresponde a la disciplina y su relación con las otras para participar de ella como un hombre libre y no como su esclavo.

Se trata de determinar la relación viva que vincula a todas las áreas del conocimiento, de lo contrario la enseñanza y el aprendizaje estarían muertos, fragmentados. Todo estudiante que escoge determinada profesión, debe reconocer que es parte de un proceso mayor, responde a un renacer universal en la que se le exige concebir a la ciencia como una totalidad, comprender su destino, hacerse responsable de su formación por encima de cualquier docente.²⁵

La identidad de lo ideal absoluto y lo real absoluto es el *ser*. Se trata de un supuesto absoluto del saber, un saber primero. Este ideal absoluto es la esencia de las cosas, idea eterna y el saber humano que participa de ese saber eterno es una imagen. Así, las ciencias generales, fruto de este saber, están en diversos grados en relación con la totalidad orgánica. El riesgo surge en que si la disciplina no se relaciona directa o indirectamente con el saber

²³ Crescenciano Grave, *Metafísica y tragedia*, (México: Ediciones sin nombre. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2008). 79-101.

²⁴ Tal como se hace actualmente en muchos recintos universitarios, se da una previa introducción de cada carrera a los postulantes, de modo que pueden tener más información sobre la misma para la elección de su profesión.

²⁵ Friedrich Schelling, "Lección I...", *Op. Cit.*, pp. 7-20.

primero, carece de realidad y significación, de modo que habría estudios, que por su distancia en cuanto al saber primero, son irrelevantes, llamadas por el autor como *productos inorgánicos*, que carecen de la facultad de ser productivas y terminan por ser expulsadas.²⁶

Según Schelling, la enseñanza debe dejar de lado la narración de acontecimientos para dar lugar a un acompañamiento de los descubrimientos que se han realizado. Esto es así porque éste es el mejor camino para desarrollar la creación, ya que a través de la recreación (Schelling dice: reproducir la materia, el objeto, dada en forma original, nosotros podríamos decir: observación y repetición del experimento), podemos analizar lo que nos han legado para obtener lo más relevante y partir hacia nuevos horizontes. El alemán agrega que el estudio y la enseñanza implican dos puntos de vista:²⁷

1. El histórico, que es un simple aprender, que limita la voluntad por una obediencia ciega al estudio de lo que ha sido demostrado. Remite a un conocimiento de hechos, mismo que es desechado por el autor.
2. El conocimiento racional creativo, que implica el acompañamiento de un maestro a través de los caminos sinuosos de las materias complejas y aun de aquellas más fáciles. Se trata de aprender la ciencia tal como es y también de desarrollarla. Se trata de conocer, aplicar y proponer algo nuevo, algo particular de tipo original. El autor denomina intususcepción (*Intussuception*) a este desdoblamiento sobre sí mismo. Se trata de una reconstrucción sustancial a partir de la educación que nos ayuda a percibir lo universal de las cosas, a captar cada objeto para comprenderlo de manera precisa frente lo absoluto. Schelling escribe al respecto que: “Por eso se forman esos puntos superiores de la unidad por los cuales los elementos separados se funden en la idea, esas fórmulas superiores en que se disuelve lo concreto, las leyes emanadas del éter celestial, que en la naturaleza mortal del hombre no ha engendrado”.²⁸

Además del tipo de estudio, el autor menciona algunos factores que intervienen en la formación como son: el género, la cultura y los conocimientos previos. Aquí encontramos rasgos sobre la diferencia entre cómo debía for-

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Friedrich Schelling, “Lección III. Sobre las condiciones fundamentales de los estudios académicos”, en *Lecciones sobre el método...op.Cit.*, pp. 41-51.

²⁸ Friedrich Schelling, *Lecciones sobre el método... Op. Cit*, p. 44.

marse a hombres y mujeres, donde todo parece indicar que los estudios universitarios están orientados para los jóvenes masculinos. Así lo deja ver en la primera lección sobre el método de los estudios académicos en la que escribe: “para al joven que ingresa al mundo de la ciencia”.²⁹ Estas ideas, actualmente superadas, también se encuentran en Rousseau y Kant³⁰ quienes en su tiempo señalaban que los estudios de la mujer debían ser limitados y guiados a prácticas determinadas como los trabajos del hogar y la crianza. Por otro lado, Schelling reconoce que un conocimiento sólido en lenguas y estudios matemáticos básicos, posibilita un mejor desempeño en los estudios profesionales, pues agrega que al conocer tempranamente la “mecánica de las ciencias” —como el álgebra en las ciencias naturales, así como las lenguas antiguas y modernas en las ciencias humanas—, se acerca más al grado de cultura que se requiere.

Como el creador de todo un sistema filosófico, el autor sostiene que la formación académica debe ser guiada por la filosofía para poder comprender la totalidad de los conocimientos. Las ciencias positivas (útiles) deben estar integradas en el espíritu filosófico, mismo que puede ver la unidad que conforma la totalidad de las ciencias. Se trata de un principio vital como ciencia absoluta de la que derivan otras disciplinas, una fuente de ideas y de conceptos universales.

La filosofía tiende por su naturaleza hacia lo infinito y lo general. Cuando en un hombre o en toda una generación se une el más vivo y múltiple conocimiento del individuo con el espíritu universal de la más alta actividad científica y de la ilustración, por medio de las ideas, nace esa regocijante armonía de la educación intelectual [...] ³¹

La filosofía tiene la tarea de dar cuenta de la concepción orgánica de la ciencia como una totalidad, es la ciencia de todas las áreas de estudio. Ella es la base para el desarrollo de otras disciplinas y, por lo mismo, deberá conocer la condición de cada una de ellas y partir del supuesto de que lo ideal se puede equiparar con lo real verdadero, tal como sucede con el geómetra que se basa en un mundo ideal para resolver problemas reales. Así, por ejemplo, cuando éste determina que los tres ángulos sumados equivalen a dos ángulos rectos parte de la idea del triángulo y no de objetos concretos, con lo que de-

²⁹ *Ibid.* p. 7.

³⁰ Cfr. San Roman Sonsoles, “La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant”, *Revista de Educación*, 305, (septiembre- diciembre 1994) (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia), [citado el 05 de Octubre 2017], <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre305/re3050800493.pdf?documentId=0901e72b81271007>

³¹ Friedrich Schelling, *op cit.* 71.

muestra que lo ideal es absolutamente real. De lo contrario, piensa Schelling, se vuelve inconcebible llegar a la ciencia por medio del conocimiento que se restringe a lo empírico.

En efecto, la filosofía remite al saber absoluto (naturaleza-espíritu). A pesar de que éste es incognoscible en sí mismo, las diversas disciplinas se esfuerzan por dar cuenta de él. En ese sentido, aunque la filosofía no es una ciencia positiva que se relaciona con el Estado ni es un estudio particular sobre la naturaleza, funge como la guía que posibilita la partición de las otras disciplinas.

El autor añade que la organización del conocimiento dentro de la Universidad debe darse tomando como núcleo la filosofía, ciencia verdadera que se hace objetiva en las ciencias particulares, del siguiente modo:³²

1. La primera ciencia debe ser la *teología*, donde yace la indiferencia absoluta que piensa la finitud e infinitud (que es una perspectiva real de la filosofía).
2. La *ciencia de la naturaleza* que se expresa de manera positiva en la *medicina* (perspectiva real de la filosofía).
3. La *ciencia histórica* que se relaciona con una constitución jurídica es también la ciencia del *derecho* (perspectiva ideal de la filosofía).

Cada una de estas áreas se constituye en una organización propia por medio del Estado como Facultad que forma sabios (doctores). No obstante, Schelling argumenta que la Facultad de filosofía no puede existir: “en lo que se refiere a la Facultad de filosofía, afirmo que no hay ni puede haber tal y la prueba de ello es que aquello, que lo es todo, no puede, justamente por eso, ser algo particular [es decir, la filosofía sólo puede ser una libre asociación]”.³³ Desde su perspectiva, la mejor manifestación de la filosofía estaría en el arte, en la Facultad de artes, misma que debería tener absoluta libertad frente al Estado y cuyo objetivo sería formar maestros (magistros) en artes liberales, tal como antiguamente se le llamaba *Collegium Artium*.

Para Schelling, el arte vincula la necesidad y la libertad, por lo que una ciencia del arte debe ir más allá de los sentidos para dar cuenta de una manifestación absoluta en donde convergen lo real e ideal. Si para Platón el arte es una mimesis de tercer orden en relación a las ideas, para Schelling se trata

³² Friedrich Schelling, “Lecciones VII. Sobre algunas oposiciones exteriores contra la filosofía, especialmente de las ciencias positivas”, 89-100.

³³ Friedrich Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, trad. Elsa Tabernig (Buenos Aires: Losada, 2008). 99.

de una forma del modelo original, grado de primer orden que delata la verdad de las ideas, la absoluta belleza. El alemán reivindica la importancia del arte para el mundo filosófico, y con ello la poesía, al ser una imagen del mundo original. Cabe decir que el arte se relaciona con el Estado en la medida en que es indispensable para su desarrollo social, integra a la cultura y sus tradiciones, por lo tanto, se vuelve necesaria su existencia en el ámbito universitario.

La función de una filosofía del arte sería conocer la proyección ontológica de la manifestación divina, se trata de revelar los misterios de las ideas y de la belleza en una reflexión sobre las fuentes originarias del arte que parecen ocultarse por la producción. En el arte el mundo absoluto se representa (objetivamente), por lo que la filosofía tiene que hacerlo consciente a través del análisis simbólico y conceptual (de manera subjetiva). En un mundo tan fragmentado, la filosofía denota la unidad originaria de lo sensible e inteligible y el arte es la vía idónea para ello.³⁴ En la obra de arte se reúne lo adquirido (artificial) y lo poético (natural) en una unidad que presenta la necesidad de la naturaleza y la libertad humana, producciones que hacen posible la contemplación y la reflexión, las cuales permiten ver al Yo de otro modo.³⁵

Valores morales implícitos

En la Universidad se recibe la primera cultura, la libertad espiritual. Recordemos que desde sus primeros escritos Schelling³⁶ señala que la libertad supera a la idea de conocer. La capacidad de querer es el límite de nuestro saber o hacer y es llamada *libertad trascendental*. Esto es así porque, a pesar de ser carente de fundamento es algo evidente. Se trata de una acción que es explicable e inexplicable a la vez, que es objeto de la influencia externa y de la propia actividad. La libertad es un acto creador que deriva en la existencia del otro y determina con ello al que lo realiza; es decir, que tiene lugar en la comunidad, desde donde se contemplan los límites de la individualidad. El ser humano se determina frente a los otros y es libre en el respecto que delimita a los otros.³⁷ En 1809 Schelling afirmaba: “Pues el idealismo sólo ofrece concretamente, por un lado, el concepto más general de libertad, y por otro, el me-

³⁴ Cinta Canterla, “La filosofía del arte de Schelling”, *Fedro. Revista de estética y teoría de las artes*, no. 5 febrero, 2007, [citado el 15 de noviembre de 2017], <https://institucional.us.es/fedro/uploads/pdf/n5/pasajes.pdf>

³⁵ Crescenciano Grave, *op.cit.* 164-168.

³⁶ Friedrich Schelling, “Panorama general de la literatura más reciente. Tratados para la explicación de la doctrina de la ciencia (1976 y años siguientes)” *Experiencia e historia, escritos de juventud*, (Madrid: Tecnos 1990), 97.

³⁷ Friedrich Schelling, *Sistema del Idealismo trascendental*, trad. Jacinto Rivera y Virginia López (Barcelona: Anthropos, 1988), 338-346.

ramente formal. Y, sin embargo, el concepto real y vivo es que la libertad es una capacidad para el bien y para el mal”.³⁸

La libertad y la intersubjetividad son las dos dimensiones en las cuales se determina la esencia del ser humano, la relación con las otras inteligencias suscita la posibilidad de querer. Primero como una afirmación de la consciencia como productor, capaz de hacer algo que quiere, lo que deriva en un segundo momento en la consciencia como mundo objetivado, esto es, la cultura. A pesar de ello, el espíritu toma el mundo como algo constituido, olvidando que es parte fundamental de esa construcción, lo que indica una enajenación originaria. El idealismo reconoce que hay una contradicción entre el deseo de querer, por el cual me hago consciente de la libertad y la infinitud, y la necesidad de representar, la cual me recuerda la finitud. Para que la contradicción se mantenga, como engranaje perfecto, se requiere de la imaginación, cuya función es vincular ideas de lo finito a lo infinito. Se trata de una facultad poética (*poiésis* que en griego significa creación) que sirve a la moralidad. La aspiración por conocer lo absoluto como tal, es una búsqueda constante, un impulso (*der Trieb*) que da vida a la contradicción.³⁹

Pero hay una contradicción mayor que se expresa en la vida diaria: la lucha entre el impulso egoísta y la ley moral que sólo puede ser resuelta por el *libre albedrío*, voluntad absoluta, que en lo real está en la facultad del bien y del mal. De ahí la preocupación de Schelling por la formación, en especial por la historia y el orden jurídico como mecanismos que ofrecen un orden que regule la libertad. Para el alemán, se trata de una adecuación con el libre albedrío, y no de una moralización tiránica, para que los hombres libres puedan establecer relaciones de acción recíproca armónicas. En el libre albedrío se haya la manifestación de la libertad, oposición entre el impulso natural que tiende a la felicidad y el libre albedrío, que deriva en el “bien supremo”.

En suma, podemos ver que la propuesta de formación universitaria de Schelling es parte de su sistema trascendental que gira en torno a lo Absoluto. El autor señala la importancia de la relación entre las diversas ciencias para poder dar cuenta de la Naturaleza, en ese sentido, cada una de las facultades proporciona un conocimiento sobre los objetos que puede ser integrado en una unidad bajo la guía de la filosofía, misma que desaparece dentro del ámbito universitario como facultad. Al no ser una ciencia positiva ni es-

³⁸ Friedrich Schelling, *Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana y los objetos con ella relacionados*, trad. Helena Cortés y Arturo Leyte (Barcelona: Anthropos, 1991). 151.

³⁹ Luis Cardona, “Libertad y cultura en Schelling”, *Revista Javeriana* vol. 17 no. 17-18, [citado el 03 de noviembre de 2017], <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11577>

tar determinada por el Estado, es decir, en pro de su autonomía, se desvanece para formar la facultad de artes, que se erige como aquella facultad que es más próxima a la verdad. Schelling se ocupa en la formación universitaria porque ésta proyecta el ideal de un Estado en donde los ciudadanos pueden convivir de manera libre, protegidos por leyes que delimiten los intereses personales. De modo que, ve en la formación educativa, un elemento fundamental para comprender los productos de la naturaleza y su relación entre las partes que nos hablan de un organismo del que participa el espíritu humano, el cual se pregunta por el saber de cada manifestación natural que se estudia en las diversas ciencias, además de ser un espacio para el orden social con valores determinados.

En ese sentido, la universidad se erige autónoma frente al Estado. Por lo que debe estar conformada por los mejores estudiantes en conocimientos básicos y culturales para desarrollarse en diversas áreas, de acuerdo con aptitudes individuales. Así, la universidad tiene el potencial para formar sujetos creativos en un espacio en donde las ciencias se reconocen unas a otras, pues todas aportan elementos valiosos, desde diversos campos, para dar cuenta del mundo. Esta actividad interdisciplinaria hace conscientes a los hombres de la divina naturaleza. Pero, sobre todo, denota la importancia de la vida universitaria y el reencuentro del ser humano con la naturaleza sin pretender controlarla, en cambio, se trata de comprender la importancia del ser del que formamos parte.

Bibliografía

- Cardona, Luis, “Libertad y cultura en Schelling”, *Revista Javeriana* vol. 17 no. 17-18, [citado el 03 de noviembre de 2017], <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11577>
- Cinta Canterla, “La filosofía del arte de Schelling”, *Fedro. Revista de estética y teoría de las artes* no. 5 Febrero, 2007 [citado el 10 de Octubre de 2017] <https://institucional.us.es/fedro/uploads/pdf/n5/pasajes.pdf>
- Corominas, Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid: Gredos, 1973.
- Espinoza, Ricardo, “Schelling y la libertad”, *Revista paralelaje* no.2, 2009 [citado el 01 de octubre de 2017] <http://www.paralaje.cl/wp-content/uploads/2014/10/2-4-Espinoza-Ensayo.pdf>
- Grave, Crescenciano, *Metafísica y tragedia*, México: Ediciones sin nombre. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2008.
- Leyte, Arturo, “De la universidad absoluta en Schelling a la universidad existencial en Heidegger: ¿Una continuidad?”, Federico Oncinas, *Filosofía para la*

- universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* Madrid: Ed. Dykinson, 2008.
- Schelling, Friedrich, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, trad. Elsa Tabernig, Buenos Aires: Losada, 2008.
- Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana y los objetos con ella relacionados*, trad. Helena Cortés y Arturo Leyte, Barcelona: Anthropos, 1991.
- “Panorama general de la literatura mas reciente. Tratados para la explicación de la doctrina de la ciencia (1976 y años siguientes)” *Experiencia e historia, escritos de juventud*, Madrid: Tecnos, 1990.
- Sistema del Idealismo trascendental*, trad. Jacinto Rivera y Virginia López, Barcelona: Anthropos, 1988.
- Sonsoles, San Roman, “La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant”, *Revista de Educación*, 305, (septiembre-diciembre 1994) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, [citado el 05 de octubre 2017], <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre305/re3050800493.pdf?documentId=0901e72b81271007>
- Störig, Hans “III. Schelling”, *Historia universal de la filosofía*, trad. Antonio Gómez, Madrid: Tecnos, 2000.

El filósofo que sólo habla sobre filósofos: la ideología esotérica de la filosofía académica contemporánea

Guillermo Lara Villarreal
Universidad La Salle, Ciudad de México

Quien posea esta pasión por la verdad,
dispondrá de la fuerza moral indispensable
para hacer una severa crítica de sí mismo.

Samuel Ramos

Resumen

Las investigaciones académicas en filosofía parecen compartir una tendencia generalizada de realizar, primordialmente, comentario de autores. Basándonos en distintas expresiones de la academia filosófica, el presente trabajo pretende justificar que tal tendencia no es accidental sino ideológica, siendo, incluso, parte de la organización misma de la enseñanza universitaria; y, también, que es esotérica, pues encierra a la filosofía misma en su propia historia, como máxima fuente de sus teóricas problemáticas.

Abstract

Academic research in philosophy seems to share a generalized inclination to perform, primarily, commentaries on authors. Based on different manifestations of the philosophical academy, the present work tries to justify that such tendency is not accidental but ideological, since it's part of university's teaching organization itself; and also, that it is esoteric because it encloses philosophy itself in its own history, as the maximum source of its theoretical problems.

Palabras clave

Academia, autorreferencialidad, ideología, universidad, investigación.

Key words

Academy, self-referential, ideology, university, research.

Fecha de recepción: Mayo 2018

Fecha de aceptación: Agosto 2018

I. Diagnóstico

Decepcionado, Augusto Pérez quiso convertir a las mujeres en su materia de estudio. Y, para ello, comenzó por visitar a uno de los más renombrados eru-

ditos de su pueblo, Antolín S. Paparrigópulos. Tal es uno de los raros pasajes de la *nivola* en que el omnipresente narrador toma, sin reservas, la palabra, para describir, a detalle, a tan enigmático personaje. Y, mientras relata las peculiaridades de su carácter, su obra y sus creencias, atina a pronosticar la norma que parece regir a la academia filosófica en la actualidad:

Para Antolín, el principal, casi el único valor de las grandes obras maestras del ingenio humano consiste en haber provocado un libro de crítica o de comentario; los grandes artistas, poetas, pintores, músicos, historiadores, filósofos, han nacido para que un erudito haga su biografía y un crítico comente sus obras, y una frase cualquiera de un gran escritor directo no adquiere valor hasta que un erudito no la repite y cita la obra, la edición y la página en que la expuso.¹

Así, habiendo citado el pasaje, incluyendo su página y edición, acreditamos a Paparrigópulos el mérito de representar, con cierto cinismo, aquello en lo que se ha convertido la filosofía y su investigación: trabajos anquilosados de crítica y glosa, uniformados en su método, sus objetivos, su estructura y su valor, cuyo resultado es la formación “de esos comentadores de Homero que si Homero mismo redivivo entrase en su oficina cantando lo echarían a empellones porque les estorbaba el trabajar sobre los textos muertos de sus obras”.² Porque el saber sobre su pensamiento emana de los miles de expertos que comprenden, más que el mismo Homero, lo que la *Iliada* quiso decir; y al estudioso le corresponde someterse ante el especialista y abortar cualquier ligero brote de creatividad.

Antolín Paparrigópulos, más que un *nivolesco* erudito con establecidas y rigurosas creencias, es la personificación de los criterios institucionales de la academia actual que, estandarizando el pensamiento, define la validez y relevancia de los trabajos de filosofía a nivel profesional. Pues, en efecto, cuando la filosofía se profesionaliza, desmiente lo que, desde temprano, dice sobre sí misma: que estudia las causas y principios de todas las cosas, a la luz de la razón. En verdad, cabría una ligera y, a la vez, pesada aclaración: ahora estudia, más bien, las causas y principios de las cosas reconocidas por la institución, a la luz de la tradición. Los temas, los problemas y hasta las fuentes tienen una validez predeterminada por la academia,³ mientras que el méto-

¹ Miguel de Unamuno, *Niebla* (México: Época, 2008), 104.

² *Ídem*.

³ Problema detectado por Diego Parente al disertar acerca de los tipos de fundamentación sobre la filosofía, uno de los cuales es *procedimental*, mientras que el otro es *temático*. Es decir, la filosofía se caracterizaría por pensar de cierta manera y sobre temas restringidos, siempre debiéndose expresar en el modelo homologado del *paper* científico. *Cfr.* Diego Parente, “Orillas de la filosofía. Un ensayo de/desde las fronteras de lo filosófico”, *A Parte Rei. Revista de filosofía*, núm. 29 (2003): 2, 3.

do de interpretar a eminentes pensadores tiene como único fin transformarlos “ya no en interlocutores del pensamiento sino *en objetos de investigación*”.⁴ Podríamos, entonces, continuar nuestra corrección: el objeto material de la filosofía ya no son ni las cosas, ni sus causas ni principios, sino los pensadores que sobre ellos escribieron.

Así, más que en filosofía, la academia forma en *técnica teórica*,⁵ con una práctica tan definida que sus productos, relativamente homologados, se re- vierten sobre la historia de la filosofía misma, convirtiéndola en su máximo objeto de estudio: “una apariencia de saber que sólo parte de sí mismo y que hace de esta autorreferencialidad la base y la fuente de legitimidad de su poder”.⁶ El *esoterismo*⁷ del que se le acusa habitualmente por enclaustrarse en su círculo intelectual, alejado del resto de la gente, noblemente dedicada a sus propios intereses, se queda corto ante aquella tendencia de encerrarse en su propia historia, como su único problema a tratar, eliminando cualquier referencia al exterior: las investigaciones, desterradas del mundo, ya sólo exigen una hermenéutica de autores y obras; más que propuestas individuales para reinterpretar la realidad, se ofrecen panoramas históricos sobre el abordaje pretérito del problema. La filosofía autorreferencial es esotérica, no ya por su grado de divulgación, sino por encontrar al interior de sí misma su propio objeto. Y tal es el camino que parece definirse a nivel institucional: ideológico,⁸ pues determina, disimuladamente, criterios parciales de control que aprovechan una cualidad de la filosofía misma, como lo es el cuestionar su propia historia, para convertirla en su práctica profesional habitual y, eventualmente, en la base de su enseñanza, tal como se evidencia en los di-

⁴ Marina Garcés Mascareñas, “La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual”, *Athenea Digital*, vol. XIII, núm. 1 (marzo 2013): 33. El subrayado es nuestro.

⁵ Para retomar la expresión que Edmund Husserl utilizaba al referirse a la ciencia moderna. Cfr. Edmund Husserl, *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*, 2ª edición, tr. Luis Villoro (México: UNAM/IIFFs, 2009), 51.

⁶ Garcés Mascareñas, *op. cit.*, 36.

⁷ El concepto, más que referirlo a ciertas expresiones alternativas de la cultura contemporánea, lo vinculamos al uso que se le da para distinguir, por ejemplo, las obras de Aristóteles: “en oposición a estos discursos exotéricos o dirigidos al mundo exterior, consideraban los tratados como un cuerpo de doctrina esotérica o secreta.” Cfr. Werner Jaeger, *Aristóteles*, tr. José Gaos (México: Fondo de Cultura Económica, 2002), 45.

⁸ Aunque más adelante ahondaremos mayormente sobre el tema, bastará con anticipar que, parcialmente, nos adherimos a la caracterización que Luis Villoro hace de la ideología como *una creencia insuficientemente justificada y que promueve el poder de un grupo*. O, como lo diremos a continuación, con un fin de dominación. Véase, Luis Villoro, *El concepto de ideología y otros ensayos*, 2ª edición, (México, Fondo de Cultura Económica, 2007), 15-37.

versos productos de investigación, así como en la organización y ejercicio de la academia, sobre los cuales recaerá el énfasis de nuestra investigación.⁹

II. Justificación de la autorreferencialidad

- a) *La filosofía es objeto de sí misma.* Y en ello está su dignidad. Pues antes de ser autorreferencial, la filosofía es autoconsciente: es la razón que da razón de la razón. En tanto que ciencia primera, su estudio es *principal*: es la ciencia que piensa a la ciencia. Y aunque, en ocasiones, lo olvide, es habitual que con su pregunta que interroga por el ser dé alcance a su propia condición: la imposibilidad de definir a la filosofía viene de su frecuente cuestionamiento sobre su propio ser y no sólo, ya, del de las cosas: la filosofía es la ciencia de sí misma. Pero incluso cuando discurre sobre algo más que ella, su proceder es irremediabilmente autoevaluativo, pues cuestiona sus propias palabras desde el momento en que son pronunciadas. No se estudia ni se aprende filosofía en el vacío, pues esto sería, en palabras de Hegel, como “viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc”.¹⁰ La filosofía está en su contenido: en sus problemas, en sus conceptos, en sus métodos, en sus obras y en sus nombres. Recorrido imposible para una mirada estrictamente histórica, pues, al realizarlo, “no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente”.¹¹ Por eso mismo, nuestra crítica actual no pretende eliminar, definitivamente, los trabajos de crítica y comentario, tan necesarios, igualmente, para filosofar. Sin embargo, sí cabe denunciar el proceder hermético de una filosofía que no sale de su propia historia y que renuncia a cuestionar el mundo, complaciéndose, así, sólo con ilimitados análisis de sus propios textos. Más que filosofía, se enseñaría, entonces, *filología*: “ahora se trata de establecer qué ha pensado o no pensado tal o cual filósofo, de ver si tal o cual escrito puede atribuírsele con razón, o bien si hay que preferir tal o cual variante [...] por eso, hace mucho tiempo que me acostumbré a considerar esa ciencia como una rama de la filología, y a valorar a sus representantes según

⁹ Aunque concentraremos nuestro análisis al caso mexicano actual, críticas similares son, igualmente, proferidas por pensadores, mencionados más adelante, como Guillermo Obiols sobre Argentina, Marina Garcés Mascareñas sobre España (y Europa en general) y Jacques Bouveresse sobre Francia, por ejemplo.

¹⁰ G. W. F. Hegel, *Escritos pedagógicos*, 2ª edición, tr. Arsenio Ginzo (México: Fondo de Cultura Económica, 2000), 139.

¹¹ *Ídem*.

sean buenos o malos filólogos”.¹² El estudiante aprende cuál término es una mala traducción, qué textos hacen eco en tal o cual argumentación y adquiere experticia en la lectura de algún autor. Pura filología. Pero la reflexión que la filosofía hace sobre su historia no debe ser pasiva ni neutral, análoga a una metodología tradicional de su enseñanza en que el estudiante aprende del experto profesor “una cantidad de contenidos enciclopédicos pero [...] no logra desarrollar habilidades intelectuales específicas”,¹³ sino crítica y formativa de posturas novedosas y personales. Ciertamente, la creatividad y la capacidad de innovar en una disciplina no es lo mejor repartido en el mundo, sino, al contrario, aptitudes que exigen talento, trabajo, una desarrollada sensibilidad, etc. “Hacer de la originalidad un imperativo categórico en filosofía es en sí un absurdo”.¹⁴ Pues ello equivaldría a convertir lo excepcional en una regla general. Sin embargo, más que exigir que se instruya para que se diga lo que nunca antes se había pensado, se trata de que se piense con las propias capacidades, aun repitiendo lo que otros ya han escrito, generando posturas propias. No importa que aquello ya se haya dicho, inclusive, mejor que como uno lo hace, sino que la postura que se defiende haya nacido del propio pensamiento. Eso es lo que significa una revolución: no crear algo de la nada, sino darle la vuelta a lo que ya existe. Por ello, más que producir expertos en masa que, recitando pasajes eminentes, simulen filosofar, la academia debe formar profesionales que, sin desentenderse de su pasado, ejerciten su pensamiento, proyectándolo sobre el mundo y no sólo sobre sus obras.

- b) *La filosofía no debe limitarse a su potencial utilidad.* Así, resulta, igualmente, censurable exigirle a la filosofía que deje de pensarse a sí misma y que, de una buena vez, sirva para algo, ya que el valor de la cultura, en general, no está en su utilidad, sino en la libre creación de significados y formas de ser: “La cultura –afirmaba Castoriadis– es el dominio del imaginario en el sentido estricto, el dominio *poiético*, lo que en una sociedad llega más allá de lo que es solamente instrumental”.¹⁵ Cuando

¹² Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Conferencia V, Acusación que Nietzsche lanzaba contra la academia alemana de finales del siglo XIX.

¹³ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008), 48.

¹⁴ Jacques Bouveresse, *El filósofo entre los autófaos*, tr. Adriana Valadés Moulines (México: Fondo de Cultura Económica, 2014), 193.

¹⁵ Cornelius Castoriadis, *Figuras de lo pensable*, tr. Jacques Algasi (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006), 99.

la cultura se somete al valor del servicio, degenera, definitivamente, en *ideología*: se conserva lo útil y se renuncia a cualquier intento de creatividad que no quepa en el molde establecido. Asimismo, cuando se cultiva filosofía para que sirva de algo, se le torna *heterónoma*, es decir, deja de responder a sus propios criterios y a sus propios horizontes, debiéndose ajustar a lo que el mundo necesita o a lo que las instituciones le exijan.¹⁶ Su capacidad crítica se esteriliza definitivamente, pues ya no se pensaría sino para confirmar el sistema, los valores y las creencias que promuevan el progreso de la institución que los patrocina. Dentro de las aulas, la filosofía dejaría de establecer sus propios métodos y objetivos, “para adaptarse mejor a los requerimientos del mercado, [...] se blinda a las preguntas y deja de hacer preguntas. Frente a ello, algunos autores y profesores denuncian la ‘deserción cultural’ de la actual universidad-sectorial [...] o universidad-empresarial, [...] convertida en una suma de escuelas profesionales y de centros de innovación tecnológica”.¹⁷ De donde egresan estudiantes fabricados de acuerdo al modelo aprobado por las empresas de mayor prestigio, como si el propósito de las universidades fuera *adaptar* a sus estudiantes al mundo, de acuerdo a lo que el mismo mundo afirma necesitar: la enseñanza como tecnificación del saber. Circunstancia en la cual el pensamiento libre y no constreñido por algún servicio que se le exija satisfacer sería imposible de ejercer. Por ello, la presente crítica a la autorreferencialidad de la filosofía no espera que se renuncie a investigaciones carentes de práctica en el nombre de la utilidad. La filosofía tiene, también, su dignidad en la inutilidad. Y se refuerza cuando, sin ninguna necesidad, se torna al pensamiento de los clásicos, se les expone y se les valora. Sin embargo, cuando esto se vuelve la norma a seguir, entonces se produce una contradicción: el pensamiento, otrora libre, se somete ciegamente a las pretéritas eminencias, a sus célebres expertos o a las prestigiosas instituciones que convierten a sus criterios en un insalvable patrón. El ocaso de la cultura es el alba de la necesidad.

- c) *Al sostener posturas filosóficas propias podría caerse en un dogmatismo.* Pues, así, podrían fijarse creencias definitivamente, como si se hubiera dicho la última palabra o como si su autor pretendiera, ya, haber al-

¹⁶ Para más sobre la relación entre ideología y heteronomía, véase nuestro texto: “La política del caos en Cornelius Castoriadis”, *Logos. Revista de filosofía*, año XLI, núm. 123 (septiembre-diciembre 2013): 115-146.

¹⁷ Garcés Mascareñas, *op. cit.*, 35.

canzado la verdad. El regreso constante a las distintas filosofías y a sus diversos representantes permite contrastar las propias hipótesis y afirmarlas como propuestas que ni cancelan ni desmienten a las demás. Pues, a diferencia de otras disciplinas, como la física y la biología, en filosofía no hay, como tal, descubrimientos que superen teorías obsoletas ni que actualicen el estado del saber: “la filosofía –decía Kant– es una mera idea de una ciencia posible, que no está dada en ninguna parte *in concreto*”¹⁸ y que carece de un canon de verdades compartido por todos sus practicantes. Ella está en toda su historia y no sólo en las doctrinas más recientes ni en las que, para algún particular, parecen más acertadas.¹⁹ Así, defender una postura, ya sea original, o bien, afiliada a alguna tradición,²⁰ implica el riesgo de querer hacer de ella el modelo de la filosofía en general: convertir a las propias creencias en los criterios universales de verdad, acusando de falsas, como si se tuviera un sustento objetivo, a todas las que no concuerden con ellas, o de vanas a las que aborden temáticas que, desde aquella perspectiva, se consideren indignas de su filosofar.²¹ O, inclusive, descalificando a todo aquel que se atreva a disentir del sabio creador del sistema del cual se afirman continuadores. Fundando, así, la ilusión de que sólo aquéllos hacen filosofía, pues no se limitan al estudio del pensamiento ajeno, aunque, de hecho, su séquito de seguidores no vacile en aceptar, pasivamente, todo lo que su maestro afirme, pues, de lo contrario, se arriesgan (por lo menos) a decepcionarlo. Las asesorías de tesis son el momento oportuno para reproducir esta relación: cuando al tesista se le prohíbe consultar fuentes o sostener argumentos con los que su asesor no concuerda.²² Aunque algunos lo aceptan casi con resignación, no

¹⁸ Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, B866.

¹⁹ Como, en su momento, afirmaba Adorno: “La filosofía no se distingue de la ciencia, como afirma todavía hoy una opinión trivial, en virtud de un mayor grado de generalidad, ni por lo abstracto de sus categorías ni por lo acabado del material. La diferencia, mucho más honda, radica en que las ciencias particulares aceptan sus hallazgos, en todo caso sus hallazgos últimos y más fundamentales, como algo ulteriormente insoluble que descansa sobre sí mismo, en tanto la filosofía concibe ya el primer hallazgo con el que se tropieza como un signo que está obligado a descifrar. Dicho de una forma más llana: el ideal de la ciencia es la investigación, el de la filosofía, la interpretación.” Véase, Theodor W. Adorno, *Actualidad de la filosofía*, tr. José Luis Arantegui Tamayo (Barcelona: Paidós, 1991), 86, 87.

²⁰ Aunque, en el fondo, no hay teoría que salga de la nada y, por ello, no obstante la originalidad de la propuesta, siempre se remontará a alguna tradición de la cual se extraen categorías, presupuestos, criterios de validez, etc.

²¹ “Es raro en extremo que la grandeza del conocimiento filosófico propuesto corresponda a la medida del tema abordado.” Bouveresse, *op. cit.*, 192.

²² “[...] en algunas instituciones predomina el enfoque de que los estudiantes de maestría y

faltan, por su parte, quienes lo celebran con beneplácito, pues consideran que su valor como pensadores se confirma al recrear la doctrina de su idolatrado mentor. Y es que la falacia más común en filosofía es el argumento de autoridad: “porque un absurdo patente, proferido por una *vedette* consagrada, siempre resulta mucho más importante que una verdad profunda enunciada por un oscuro individuo”.²³ Por ello, aunque se valore y se practique el cultivo del pensamiento propio, para salvarse del dogmatismo debe reconocerse que el compromiso que se tiene es con la filosofía en su totalidad, mas no únicamente con la postura admitida: tener la valentía de defender una propuesta personal, sin dejar de reconocer la validez del resto, aunque partan de supuestos distintos u obtengan conclusiones contrarias.

Sin embargo, nada impide que la autorreferencialidad en filosofía se vuelva, ella misma, dogmática,²⁴ reproduciendo aquellas consecuencias que, supestandamente, debía restaurar. Pero la verdadera gravedad no está en que algunos profesionistas se comporten así, sino que esto se institucionalice y más que con preferencias individuales nos las veamos con normas académicas extraoficialmente establecidas, a partir de las cuales se definan los criterios de validez para el ejercicio profesional de la filosofía; de tal manera que, en vez de posturas teóricas enfrentadas, se tengan, en verdad, posicionamientos políticos desde los cuales se acuerden los presupuestos, se otorguen plazas docentes y de investigación, se acepten (o rechacen) proyectos de tesis, se configuren planes de estudio, se publiquen artículos en revistas especializadas, etc. Lo que ahora proponemos es que, analizando algunos procedimientos de la academia filosófica actual,²⁵ se sugiere la autorreferencialidad no como el libre pensamiento que investiga su propia historia y sus propios límites, sino como uno de aquellos criterios dogmáticos (e ideológicos) que la condicionan en sus prácticas y en sus normas.

doctorado deben investigar directamente en las líneas y temas establecidos por sus asesores.” Véase, Patricia Ehrlich Quintero, “Problemas en la asesoría de tesis de posgrado”, en *Anuario de investigación 2001, Vol. I* (México: UAM-X/CSH/ Depto. de Educación y Comunicación, 2002), 86.

²³ Bouveresse, *op. cit.*, 103.

²⁴ Lo cual no es tan lejano si se considera que, tal como se sugirió previamente, el dogmatismo deviene en un tipo de autorreferencialidad, pues sólo reconoce aquello que confirma la tesis aceptada, lo cual, muchas veces, implica que el único trabajo que queda por hacer es su comentario, divulgación y aplicación.

²⁵ Como ya se mencionó, concentrándonos primordialmente en el caso mexicano.

III. Indicadores sintomáticos de la autorreferencialidad como ideología institucional

De acuerdo con el Observatorio Laboral Mexicano (OLA), con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, hasta el segundo trimestre del 2015 había 10 860 ocupados que estudiaron la carrera de filosofía (y ética),²⁶ con la cual eran afines sus trabajos en el 81.9% de los casos. Dicha afinidad se especifica atendiendo al perfil de la carrera que establece el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO) 2011,²⁷ según el cual “las ocupaciones clasificadas en este grupo unitario realizan investigaciones con el fin de responder a los cuestionamientos de la existencia humana. También analizan la veracidad, coherencia y lógica de las ciencias particulares con el fin de descubrir inconsistencias y plantear nuevas soluciones. Asimismo, realizan investigaciones sobre el desarrollo lingüístico y cultural de los pueblos, el análisis sobre diversos escritos para resolver problemas de redacción y corrección de textos”.²⁸ Declarando, a su vez, que sus funciones consisten en:

- Investigar, sobre todo mediante el razonamiento sistemático, las relaciones, causas, finalidades y principios de las acciones humanas, de la experiencia y de la existencia, e interpretar o desarrollar teorías y conceptos filosóficos.
- Estudiar las relaciones entre lenguas antiguas originales y grupos lingüísticos modernos derivados de ellas, investigar el origen y la evolución de palabras y formas gramaticales y lingüísticas y presentar los resultados de tales estudios.
- Asesorar sobre sistemas de clasificación de lenguas, gramáticas, diccionarios y otros materiales similares, o dedicarse a su elaboración.
- Preparar ponencias e informes de carácter académico o científico. Realizar otras funciones afines.²⁹

Así, puede sostenerse, con cierto grado de legitimidad, que la mayoría de los profesionales en filosofía ejercen su carrera en un ámbito eminentemente académico. Y, por ello, quien controle la academia, básicamente, controla la filosofía, no sólo por la cantidad de profesionistas que en ella se desempeñan

²⁶ Aunque en ella se incluyen las ocupaciones de filósofo, lingüista y semiólogo.

²⁷ La cual se remonta a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), bajo la responsabilidad de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

²⁸ Observatorio Laboral, septiembre 2015 (Consultado: 02/11/2015), <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.jsf;jsessionid=5639e39803fel353d2184759cea0?idCarreraParametro=5225&idTipoRegistroParametro=1&idEntidadParametro=33#AnclaGrafica>

²⁹ *Ídem.*

(cuya formación y ejercicio se determinarían por los contenidos y métodos oficialmente aceptados), sino, principalmente, porque podría suponerse, no sin razón, que es hacia la academia hacia donde, forzosamente, se dirige a la filosofía, siendo común la descalificación de un ejercicio profesional externo a ella: el académico, se piensa, es el verdadero filósofo, mientras que el resto de los trabajos son sólo imitaciones; de sofistas se tildan a quienes, con formación filosófica, ingresan a la política o, igualmente, a quienes realizan asesorías personales, grupales o empresariales.³⁰ Ciertamente, habrá muchos que en tales ámbitos lo sean, pero como la academia es el único universalmente respetado, el descrédito por el resto es habitual. Así sucede con los que incurson en los medios de comunicación, acusados, sin reproche, de ser meros divulgadores, o de quienes escriben teatro, novelas, hacen cine o pinturas: se les afirma como artistas y no más.³¹ La historia de la filosofía es la historia de la academia y quien pretenda ofrecer algo digno de ser recordado debe integrarse a ella: lo que suceda a su interior afecta, pues, tanto por su cantidad como por su cualidad, al ejercicio de la filosofía en general.

³⁰ “Tras el nacimiento de la institución universitaria, el filósofo que encarnaba un estilo de vida y cuya condición de filósofo no se la otorgaba nadie, pues irradiaba de su propia persona, de su autoridad intrínseca, fue sustituido por el profesor de filosofía, por el profesional o especialista que, mediante la transmisión de un lenguaje técnico especializado, legitimaba a otros filósofos-profesionales, a otros especialistas. La filosofía como saber y arte encarnados en la figura del filósofo daba paso, así, a una filosofía entendida de forma eminentemente erudita y técnica. [...] Estos factores y otros muchos fueron contribuyendo a que la filosofía se inclinara, en el peor de los casos, en la dirección de una especulación auto-referencial y estéril, que no siempre brotaba de una transformación real y que, por ello, y cuando así era, no favorecía transformación alguna. Todo este proceso explica, a su vez, el origen de un importante equívoco pocas veces advertido: la filosofía que ha llegado hasta nosotros ha conservado el nombre con el que nació –el de philo-sophia o amor a la sabiduría–, pero ha cambiado en buena medida de naturaleza. [...] El asesoramiento filosófico intenta poner de manifiesto que todo el mundo (sin necesidad de que sea un técnico de la filosofía) puede acceder a la sabiduría de todos los tiempos y beneficiarse de ella. Cuando cierta filosofía ha dado a entender que era propiedad exclusiva de un reducto de especialistas, ha ocultado lo único que puede proporcionar a todo ser humano la plena autonomía de su espíritu: la convicción de que –en palabras de Heráclito– ‘a todos los hombres les está concedido [...] ser sabios’; la certeza de que dentro de todos y cada uno de nosotros, siempre que estemos profundamente comprometidos con la verdad, podemos hallar la guía y el refugio; de que todo hombre puede llegar a ser una luz para sí mismo.” Véase, Mónica Cavallé, “El asesoramiento filosófico: una alternativa a las psicoterapias”, en *Psicópolis. Paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea*, José Luis Romero Cuadra y Rafael Álvaro Vázquez eds. (Barcelona: Kairós, 2005), 673, 674.

³¹ Cabe recordar la filosofía de Ernst Cassirer en la que se sostiene que el carácter de una obra no depende de sí misma sino de la dirección simbólica desde la que se le crea y se le interpreta. Por ejemplo, la misma escultura puede ser un objeto artístico, o bien, religioso, pues no depende de ella, sino de la conciencia simbólica de los hombres que la dotan de significado. De tal manera, una novela o una pintura pueden ser obras filosóficas, pues su carácter no está en su materia sino en el espíritu de quien la piensa.

Entonces, un buen lugar para comenzar la búsqueda de la autorreferencialidad como ideología institucional es en los conocimientos que las universidades esperan que sus licenciados posean. Lo cual se delinea en los perfiles de egreso, en los que aquella práctica autorreferencial se sostiene, explícitamente, como un componente fundamental:

Tabla 1: Perfiles de egreso de la Licenciatura en Filosofía

Universidad	Selección del perfil de egreso
BUAP	Tener dominio de los problemas básicos de la Filosofía, así como de los planteamientos centrales de los filósofos más representativos de la Historia de la Filosofía.
ICTE	Será conocedor de los pensadores más relevantes de la Historia de la Filosofía para entenderlos críticamente. Identificará y señalará el origen y proceso de los sistemas filosóficos que continúan vigentes en el mundo actual, así como sus repercusiones en la vida económica, social y política de la sociedad contemporánea.
UAA	<p>[Conocimientos sobre] - Las disciplinas filosóficas más relevantes identificando los problemas, corrientes y autores de cada una de ellas para generar opiniones propias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la historia de la filosofía occidental para ubicar las propuestas filosóficas actuales en su contexto histórico. • Diferentes teorías científicas y humanísticas relacionadas con la reflexión filosófica para ofrecer mejores soluciones a problemas filosóficos actuales.
UABC	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el devenir histórico desde la perspectiva filosófica, a través de la reflexión del acontecer del hombre, de los problemas fundamentales del pensamiento, para lograr un conocimiento integrado del ser humano, manifestando actitudes de tolerancia ante la diversidad de pensamiento. • Sintetizar los diversos campos en una visión totalizadora, por medio del intercambio de logros particulares de cada disciplina, para obtener un sentido integral del conocimiento, que interrelacione las estructuras del saber científico y humanístico, que haga posible la manifestación de un pensamiento crítico.
UABCS	El filósofo se encuentra tan familiarizado con la tradición de su disciplina que es capaz de entablar, con audacia y seguridad, diálogos interdisciplinarios, siempre abiertos, buscando afinar en ellos una común aproximación a la verdad.
UACH	Leer de forma comprensiva-dialógica textos filosóficos o de otra índole a efecto de extrapolar las ideas o contenidos a nuevos contextos; así mismo, empatizar con los autores y hace emerger significados o presupuestos tácitos e implícitos en ellos.

UAEM	Analizar metodologías, problemas de racionalidad y validez en distintas esferas del conocimiento humano.
UAN	Analizar y debatir los problemas fundamentales de la filosofía a lo largo de su desarrollo histórico; lo cual le servirá de base para abordar los problemas de la cultura y la sociedad contemporánea desde una perspectiva crítica.
UAQ	El egresado tendrá conocimientos de la historia de la filosofía, de los autores y textos filosóficos y problemas, conocimiento de estrategias lógicas y metodológicas en la aplicación del conocimiento.
UCOL	El Licenciado en Filosofía posee los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos, para el estudio, comprensión y valoración crítica de los diversos sistemas y doctrinas filosóficas [...]
UDEM	[Conocimientos] Sobre la historia del pensamiento y la filosofía.
UDG	En el campo de la investigación formulará preguntas acerca de la inconsistencia de las diferentes teorías, ideología o cosmovisiones, que guíen a nuevos senderos la investigación.
UIA	Identifica las diferencias en las corrientes filosóficas para juzgar su validez, por medio de la lectura y la discusión crítica de textos e ideas.
UIC	Contarás con conocimientos, habilidades, destrezas y valores para acelerar los conocimientos teóricos que conforman el campo de la filosofía. Dando explicación multidisciplinaria de investigación filosófica a fenómenos sociales y culturales.
ULSA	Comprensión del pensamiento filosófico en su desarrollo histórico para la estructuración de soluciones coherentes a problemas de la realidad.
UMICH	Poseerá los elementos informativos que le permitan contribuir a la difusión y desarrollo de la cultura filosófica.
UNACH	Elabora ensayos filosóficos y epistemológicos con base en la síntesis, análisis, crítica e interpretación del discurso filosófico.
UNAM	Comprenderá las tesis centrales de la historia de la filosofía.
UP	A lo largo de la carrera, el alumno se familiariza con distintos problemas filosóficos, y se aproxima a ellos desde distintos sistemas y estilos de pensamiento, reconociendo con agudeza sus variaciones históricas.
UV	Poseerá los conocimientos necesarios y sólidos de las áreas básicas de la filosofía y de las distintas disciplinas, así como del desarrollo histórico de los problemas y soluciones que las configuran; además conocerá las relaciones investigador-docente para promover entre los estudiantes de la filosofía el interés y el entusiasmo por ella, también mantendrá una práctica continua o permanente de búsqueda de información y análisis de los problemas filosóficos.

Elaboración propia

Propósitos que determinan el diseño de los planes de estudio y los programas particulares de las diversas asignaturas. Pues, además de los cursos de historia de la filosofía y los seminarios de textos o de autores y tradiciones, no se evita que “asignaturas problemáticas³² [...] se transformen en históricas, así, por ejemplo, que ‘Ética’ o ‘Metafísica’ se transformen en una historia de la ética o una historia de la metafísica”.³³ Es decir, que a pesar de que el sentido de la asignatura sea problematizar algún sector de la realidad (o a la realidad misma en su totalidad), su desarrollo no sea más que una exposición de las posturas eminentes que, no obstante valiosas, sólo informan al estudiante sobre pretéritos pronunciamientos. Se hace filosofía al pensar a los filósofos, pero no se forma nuevos filósofos cuando sus ilustres antecesores son su único objeto de estudio. Especializándose en las obras clásicas, ya no se detectan nuevos problemas ni se proponen nuevas soluciones. Y las consecuencias se hacen evidentes cuando el alumno vacila al realizar su tesis: se le dificulta plantear problemas y desarrollar una postura.

Ciertamente, los perfiles de egreso son más complejos y sus direcciones se diversifican, sin embargo, solamente el dominio en la historia de la filosofía tiene un carácter fáctico, pues el resto son, o bien cualidades deseables del egresado, como su capacidad de analizar, problematizar y transformar la realidad contemporánea o su compromiso con la cultura y la humanidad; o bien, aplicaciones posibles de la comprensión misma de la historia de la filosofía, como su capacidad de realizar investigaciones o dedicarse a la docencia. El supuesto sobre el que muchos de estos perfiles se construyen es que la instrucción histórica de la filosofía es suficiente para consolidar el resto de los horizontes profesionales. Como si este apartado del perfil del egresado subsumiera a los demás, sugiriendo, subrepticamente, que de él depende la realización de las otras cualidades que el estudiante de filosofía podría tener. Y así, mágicamente, trabajar con rigor académico a los grandes de la filosofía capacita al alumno para laborar en los medios de comunicación, en la política, como docentes, en asesorías de empresa, en institutos culturales, etc.³⁴ ¿No sería oportuno incluir en los planes de estudio, como asignaturas oficiales y obligatorias, algún taller de radio y televisión o de medios impresos y digitales, algún curso de museografía o curaduría, o, inclusive, de consultoría filosófica, de oratoria, de gestión cultural o de politología? Quien

³² Es decir, asignaturas que parten de problemáticas filosóficas como el conocimiento (epistemología), la naturaleza (cosmología), el hombre (antropología filosófica), etc.

³³ Guillermo Obiols, *op. cit.*, 47.

³⁴ De acuerdo a lo que las mismas universidades, previamente mencionadas, afirman como el campo laboral de la filosofía para el cual están formando.

estudia filosofía no acredita dichas asignaturas, aunque le enseñarían a trabajar en los medios de comunicación, en los museos, en las empresas o en el sector público. Y mucho menos las encuentra como áreas de especialización o posgrados.³⁵ Lo más cercano a ello es la materia de didáctica, comúnmente impartida, que, en efecto, instruye al alumno en las técnicas y métodos de la enseñanza, aunque, de nuevo, no se aparta de un ámbito eminentemente académico.

Y mientras que, igualmente, las universidades escriben con una mano, en sus perfiles de egreso, que el alumno podrá realizar investigaciones académicas y, ultimadamente, dedicarse profesionalmente a la investigación, con la otra mano lo borran, pues no es más que a una minoría a quienes les otorgan una plaza de investigación. Ante la escasez de recursos, invertir en la docencia resulta más rentable, considerando, especialmente, que el investigador activo ejerce cada vez menos horas frente a un grupo.³⁶ Ciertamente, ayuda a la institución a recibir acreditaciones, pero sin retribuirle económicamente como lo hacen las clases: “La percepción de la función de la investigación por los administradores del ámbito educativo privado se ha visto más como un gasto que como una inversión, y en todo caso si la ven como inversión será en el largo plazo”.³⁷ Panorama que no se vuelve suficientemente alentador en las instituciones públicas pues, ultimadamente, “México es el país de la OCDE que menos invierte en investigación y desarrollo (I+D), ya que canaliza apenas 0.47 por ciento del PIB, mientras que Finlandia destina 3.96 por ciento, Japón 3.44 y Estados Unidos 2.79 por ciento”,³⁸ además de que, en nuestro caso, la presencia de investigadores profesionales está altamente concentrada en la Ciudad de México (y su vecino Estado de Morelos).³⁹ Así, ante los li-

³⁵ Aunque cabe destacar el programa de Maestría en Filosofía y Medios de comunicación (RVOE SEP No. 20081742) que imparte el Instituto Salesiano de Estudios Superiores (DF).

³⁶ “[...] la encuesta nacional La reconfiguración de la profesión académica en México realizada entre científicos en el ciclo escolar 2007-2008, reveló que los miembros del SNI son quienes menos horas destinan a la docencia –ocho a la semana–, mientras que los profesores que no son parte del sistema tienen un promedio de 14 horas.” Véase, Laura Poy Solano, “El sistema de investigadores genera vicios; se descuida la docencia”, *La Jornada*, 04/06/10 (Consultado: 18/11/15), <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/04/sociedad/039n1soc>. Véase, asimismo, Ricardo Archavala, “Las universidades de investigación: la gran Ausencia en México”, *Revista de la Educación superior*, ANUIES, vol. 18, núm. 118 (abril-junio 2001), 2.

³⁷ Felipe Gaytán Alcalá, “La rueda de viento. Evaluación de la investigación en la universidad particular en México”, en *La evaluación educativa desde diversos espacios académicos*, María Teresa Estrada Alvarado y Elizabeth Jasso Méndez, comp. (México: De La Salle, 2014), 164.

³⁸ Felipe Gazcón, “México es el que menos invierte en investigación y desarrollo: OCDE”, *Dinero en imagen*, 23/11/12, <http://www.dineroenimagen.com/2012-11-23/11447>

³⁹ Cfr. María Luisa Chavoya, “El impulso a la investigación en las universidades mexicanas”, En *Memorias del Primer Congreso Nacional Retos y Expectativas de la Universidad en México* (Guadala-

mitados recursos, los puestos de investigación no son muy numerosos y no le son otorgados a cualquiera sino que, al contrario, se construyen a su alrededor insalvables obstáculos curriculares cuya superación sólo es asequible para una minoría que, de hecho, pueda acreditar con antelación un reconocido y extenso, pero no remunerado, trabajo en investigación. Además, por la dependencia que en dichos puestos se tiene por el financiamiento externo,⁴⁰ se vuelve imperativo acumular puntos de acuerdo a los criterios oficialmente establecidos:⁴¹ “Por lo regular, la forma tangible de sus resultados se da con mayor énfasis en las comunidades académicas y el Conacyt en México, en *papers*, artículos de investigación, ponencias que permiten insertarse en las discusiones de los pares de la ciencia a nivel nacional e internacional”.⁴² Los cuales dependen más del prestigio del foro que de la calidad del trabajo mismo. Por ello, con tal de conservar el puesto y los recursos, el investigador debe acoplarse a los criterios de las publicaciones como si de verdades definitivas se tratara: “En tanto que estándar, [el *paper*] no es un modo de escribir entre otros, sino que ofrece el patrón de validez y el lugar de enunciación legítimo para todo contenido que se pretenda académicamente relevante”.⁴³ La

jara: Universidad de Guadalajara, 2001), 13, http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%20I/Mesa%20B/mesa-b_2.pdf. Considérese también las *Estadísticas de los sistemas estatales de innovación 2012* (México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico AC, 2012), 48, http://foroconsultivo.org.mx/libros_editados/estadisticas_2012_v1.pdf.

⁴⁰ “[...] subsiste e una [sic] ‘enorme presión’ por no salir del programa ni perder los estímulos económicos que representan hasta 57 por ciento del ingreso promedio mensual de un científico.” Véase, Poy Solano, op. cit.

⁴¹ “Se ha aceptado trabajar en estas condiciones porque los salarios que imperan son muy bajos. La mayor parte de los ingresos monetarios de los investigadores proviene de becas al desempeño o a la productividad y se obtienen a través de participar en varios sistemas de evaluación. Hay quienes, a treinta años de haber empezado su carrera de investigador, reciben un cincuenta por ciento o más de sus ingresos por la vía de los estímulos. Estas becas pueden disminuir o perderse si no se cumple, cada cierto tiempo, con los requerimientos exigidos por las evaluaciones. Pero ni investigadores jóvenes ni con experiencia pueden sobrevivir sin las becas. Es un dinero indispensable para educar a los hijos; a otros les sirve para mantener un nivel de vida clasemediero (como me dijo un colega) y gastos médicos menores. Conservar las becas se convirtió en un objetivo primordial en el mundo académico, que entre otras cosas provoca tensión mental y disturbios psicológicos. Hay académicos que viven con el temor de que los bajen de nivel o de que les quiten sus estímulos. Ello representaría reducción del ingreso, descalificación académica, pero también un problema moral, y cancelaría posibilidades de futuro. [...] Los investigadores piensan que no se puede participar en actividades institucionales que desvíen de lo central, que es acumular puntos. En las palabras de un académico: ‘mi apatía no es por falta de interés; en realidad es preocupación de perder el tiempo y de incumplir las exigencias que me han impuesto.’” Véase, Humberto Muñoz García, “Los investigadores. Famosos, reconocidos, marginados”, Seminario de Educación Superior, UNAM, 29/01/04, <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1078>

⁴² Felipe Gaytán Alcalá, op. cit., 165.

⁴³ Marina Garcés Mascareñas, op. cit., 33.

escritura se homologa, definiendo, así, los únicos criterios de validez para los trabajos científicos. Pero no basta con escribirlo y publicarlo, sino que, además, debe demostrarse el impacto que las propias aportaciones tienen, si no en el mundo, por lo menos, en la academia: la búsqueda de la verdad se sustituye por la búsqueda del propio nombre en los textos ajenos. Citar y ser citado es el nombre del juego, cuya inmediata consecuencia es el abandono de las obras de divulgación (con contenidos y estilos dirigidos al lego) y la producción exclusiva de escritos excesivamente técnicos que únicamente apelan a la aprobación de sus colegas mejor posicionados.⁴⁴ Y como apenas tienen tiempo de cumplir con su cosecha anual de *papers* y ponencias, pierden, poco a poco, la posibilidad de comenzar, desde cero, una investigación nueva: el investigador muchas veces se vuelve un especialista, más por las exigencias de comprobar constantemente los productos de su trabajo que por un amor incondicional hacia los temas largamente desarrollados. Si, de pronto, se le ocurriera cambiar de especialidad por otra que nunca antes había trabajado, corre el riesgo de no cumplir sus obligaciones institucionales y perder una fracción importante de su salario.

Y como si las universidades reconocieran secretamente tales condiciones, ofrecen, usualmente, una pobre instrucción en el área de la investigación: las asignaturas que a ello se dedican son insuficientes y, generalmente, están más enfocadas en la realización de una tesis que en la formación de investigadores.

Tabla 2: Planes de Estudio de Licenciaturas en Filosofía

Universidad	Asignaturas del plan de estudios relacionadas con la investigación
BUAP	Técnica de estudio e investigación documental. Seminario de tesis I y II.
ICTE	Metodología de la investigación sociológica. Seminario de investigación y tesis I y II.
ITESO	Investigación I y II. Seminario de tesis.

⁴⁴ Por tal motivo Bouveresse encontraba razonable la distancia sentida entre el filósofo académico y el profano: “resulta simplemente un insulto, para la inteligencia y la moral comunes, la manera como ciertos intelectuales eminentes que el lego sólo puede considerar privilegiados del sistema, se esfuerzan a veces en negar cualquier tipo de complicidad o compromiso con el ‘orden’ o el ‘poder’ en general. Esta clase de retórica apologética nunca llegará a convencer más que a la gente que tiene el mismo tipo de ventajas y razones para mantener el mismo tipo de mala conciencia que la de quienes la utilizan.” Véase, Bouveresse, *op. cit.*, 46.

UAA	Métodos de la investigación filosófica I y II. Seminario de investigación filosófica I, II y III.
UABC	Investigación documental. Métodos y técnicas para la investigación filosófica. Seminario de generación de conocimiento filosófico. Taller de desarrollo de textos filosóficos.
UABCS	Métodos y técnicas de la investigación documental. Seminario de proyección de tesis.
UACH	Seminario de tesis.
UAEM	Seminario de tesis.
UAM-I	Seminario de investigación.
UAN	Fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación. Metodología de la investigación filosófica.
UANL	Metodología de la investigación filosófica (optativa).
UAQ	Metodología de la investigación. Seminario de investigación I y II.
UAZ	Metodología filosófica. Seminario de titulación I y II.
UCOL	Metodología de la investigación I y II. Seminario de investigación I y II.
UCSJ	Técnicas de investigación. Metodología de la investigación.
UDEM	Seminario de proyectos de investigación sociológica I, II y III. Investigación cualitativa en educación. Investigación cuantitativa en educación.
UDG	Métodos de la investigación filosófica. Seminario de titulación en filosofía. Seminario de tesis en filosofía.
UGTO	Métodos y técnicas de la investigación. Seminario de tesis I y II.
UIA (plan 2004)	Técnicas de la investigación filosófica. Métodos y técnicas de la investigación comunitaria.
UIC	Fundamentos de investigación en humanidades. Investigación filosófica. Seminario de tesis I y II. Seminario de tesis I y II.
ULSA	Introducción a la investigación.

UMICH	Taller de investigación I y II. Seminario de investigación y tesis I y II.
UNACH	Taller de elaboración de tesis.
UNAM	Introducción a la investigación. Seminario de tesis I y II.
UP	Introducción a la investigación filosófica. Seminario de tesis. Seminario de titulación.
UPAEP	Metodología de la investigación documental. Metodología de la investigación filosófica.
UV	Experiencia recepcional.

Elaboración propia⁴⁵

La norma es que haya alguna materia de metodología en los comienzos de la carrera y una o dos dedicadas a la titulación, al final. Cabe destacar los casos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y de la Universidad Intercontinental (UIC) que ofrecen una cantidad inusual de asignaturas de investigación. Pero, como se observa, el peso de la instrucción recae sobre el proyecto de titulación, incluso en los posgrados, donde el producto central para el que se forma es el trabajo recepcional, eminentemente de carácter monográfico o histórico, sin considerar, ni siquiera como propios a los métodos filosóficos, investigaciones cuantitativas, proyectos prácticos aplicables a los ámbitos público o privado, etc. Las universidades venden la idea de que el filósofo puede realizar investigaciones en diversas instituciones gubernamentales, pero nunca instruyen en las técnicas requeridas para ello. Se limitan a las tesis y, ocasionalmente, a la elaboración de artículos publicables en revistas académicas o en ponencias para algún congreso, los cuales no difieren, sustancialmente, entre sí, ni temática ni metodológicamente: la principal diferencia entre una investigación filosófica realizada a manera de tesis y una realizada a manera de artículo es la extensión. Y uno de los elementos comunes más significativos es su carácter autorreferencial. Las tesis y revistas presumen de una plaga de trabajos de comentario que no parece accidental.

⁴⁵ No fue considerada ninguna asignatura de escritura, redacción o afines.

Tabla 3: Trabajos autorreferenciales en tesis y revistas

Fuente	Trabajos totales	Trabajos autorreferenciales	Porcentaje de trabajos autorreferenciales
Revista Diánoia (UNAM) 2004-2014	124	90	72.5%
Revista Signos filosóficos (UAM) 2004-2014	108	81	75%
Revista Tópicos (UP) 2004-2014	171	156	91.2%
Tesis de Maestría en filosofía, 2010-2014 (UNAM)	262	197	75.1%
Tesis de Doctorado en filosofía, 2010-2014 (UNAM)	95	66	69.4%
Tesis de Licenciatura en filosofía (ULSA)	148	134	90.5%
Tesis de Maestría en filosofía social (ULSA)	15	9	60%
Tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado, 2005-2014 (UAM)	95	88	92.6%

Elaboración propia⁴⁶

Esto es únicamente una muestra y no una estadística total, pero su contenido no deja de ser significativo. Las tres revistas elegidas están incluidas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, lo cual, prácticamente, las convierte en las publicaciones periódicas de filosofía más importantes del país. Si publicar en ellas otorga más

⁴⁶ Tómense en cuenta las siguientes consideraciones: para el caso de la revista *Tópicos* se cuantificaron dos números especiales dedicados respectivamente a Aristóteles y Kant, pero no se tomaron en cuenta los trabajos de réplica (principalmente a algún artículo de la misma revista) ni textos de autores clásicos publicados por labor de la revista misma (por ejemplo, “La pregunta socrática y Aristóteles” de Gadamer, publicada en el núm. 35). Por su parte, no fueron consideradas diez tesis de la Licenciatura en Filosofía de la ULSA pues no se tuvo acceso a ellas; y deben tomarse con precaución los datos de la Maestría en Filosofía social por la baja cantidad de tesis realizadas. En ambos casos sólo se tomaron en cuenta los trabajos concluidos hasta el mes de abril del 2015. Finalmente, las tesis de la UAM corresponden a la Licenciatura en Filosofía y a la Maestría y Doctorado en Humanidades. Los datos están sujetos a interpretación, por lo que podría variar el porcentaje (en ambos sentidos), pero no de forma radical.

puntos, con facilidad podrían motivar (u obligar) a un gran número de investigadores a adaptarse a sus criterios editoriales. Como hemos dicho, la hipótesis aquí sostenida es que la autorreferencialidad, más que una decisión individual del escritor, es una norma institucional extraoficial que unifica el tipo de investigaciones realizadas a nivel profesional y que, ahora, parece sugerirse con la altísima cantidad de dicho tipo de textos presentes en las más prestigiosas publicaciones, además de los trabajos recepcionales que, en distintos grados académicos y en distintas instituciones, incluyendo a las que no fueron cuantificadas pero sí investigadas, muestran una evidente tendencia a consistir, eminentemente, en un comentario de autores.⁴⁷

Si se considera como ejemplo, igualmente, el *XVI Congreso de Filosofía. Filosofía: razón y violencia*,⁴⁸ realizado en Toluca, en octubre del 2011, se encontrará una multitud de mesas de debate cuyas temáticas eran, específicamente, un autor, por ejemplo: Mauricio Beuchot, Habermas, Rorty, los Presocráticos, Nietzsche, Heidegger, Rawls, Kant, Frege, Platón, Aristóteles, Platón y Aristóteles, Leopoldo Zea, Antonio de Mendoza, Alfonso Reyes, Hannah Arendt, Spinoza, Feuerbach, Avicena, además de conferencias magistrales sobre Luis Villoro y Leibniz, así como mesas sobre filósofos de la modernidad, sobre filósofos estoicos y neoplatónicos, cuatro sobre fenomenología husserliana y otro par más sobre fenomenología en general, además de otras tantas sobre autores del siglo XX. Todo esto sumado a las numerosas ponencias singulares que, en mesas con temáticas más generales, trataban, igualmente, a un autor, como Tucídides, Cioran, Revueltas, Benjamin, Hartmann, Marx, Popper, Epicuro, Bataille, Conway, Deleuze, Rousseau, los Sofistas y mucho más Platón, Heidegger, Nietzsche y un gigantesco etcétera. Modelo común en los eventos de supuesta difusión filosófica: no se necesita de gran pericia para encontrar seminarios, coloquios, ciclos de conferencias o más congresos (de mayor o menor dimensión) consistentes en desarrollar el pensamiento de un autor o, igualmente, consistentes en temáticas más generales expuestas, constantemente, a través de ponencias estrictamente en forma de glosa. Todo lo cual no es una mera anécdota, sino índices constantes de que tal tipo de investigación filosófica se ha convertido en la norma, en el método válido que la academia acepta y en el que instruye tanto para ser reproducido como para evitar que sea cuestionado. Claros síntomas de un severo caso de ideología.

⁴⁷ En la UIA, de hecho, se presenta como uno de los criterios posibles para la elaboración de tesis de maestría y doctorado en filosofía a la investigación de autores.

⁴⁸ Cuyo programa puede encontrarse en: <https://filosofiamexicana.files.wordpress.com/2011/10/xvicongresointernacionaldefilosofiaprogramaversiondefinitiva30sept.pdf>

Y que las publicaciones académicas actúen así no debiera sorprendernos. Basta con recordar el eminente caso de Francis Nauka, premio Nobel de medicina en el año 2013, quien “decidió no publicar más en las revistas *top* del factor de impacto como *Science and Nature*, por considerar que privilegiaban el impacto por la calidad, el eco mediático por el progreso de la ciencia y distorsionaban las líneas de investigación, a la vez que obstaculizaban el desarrollo de nuevos investigadores al menospreciar su trabajo”.⁴⁹ La investigación académica en filosofía padece males similares: privilegios motivados por el impacto y la fama, usuales herramientas para adquirir recursos, líneas de investigación distorsionadas, obstaculizadas y limitadas que renuncian a explorar todo discurso posible y que menosprecia el trabajo de aquellos que, con un serio compromiso, renuncian a los criterios oficiales de hacer filosofía.

IV. Tratamiento preliminar y conclusiones

Al vincular, en nuestro pretérito trabajo sobre Castoriadis, a la heteronomía con la ideología, afirmábamos a ésta como “un *nomos* que, aunque igualmente [sea] creado, se impone como el único posible, que no es susceptible de críticas y que oculta su carácter de institución humana”.⁵⁰ Así, que la autorreferencialidad sea una ideología institucionalizada, mas no estilos y métodos individuales, se revelaría en su imposición como el formato por excelencia de la investigación y la instrucción filosóficas, manifiesto en un ejercicio profesional que revela, en sus métodos, estilos y contenido, una exagerada rigidez, que satura el ámbito académico por considerarlo el único verdaderamente válido y que, incluso a su interior, define un espectro limitado de posibilidades discursivas, altamente delimitadas al trabajo de comentario y la especialización en autores y tradiciones. Lo cual se descubre, además de en su proceder teórico, en su manipulación a nivel emocional: puede ocultarse una valoración (B) detrás de otra (A), de manera tal que las emociones negativas que, originalmente, (B) podría producir se confundan en las positivas causadas por la segunda (A).⁵¹ Los valores son utilizados como maquillaje para conservar el *statu quo*. Así, se pregona la *humildad* de saberse inferior a los grandes pensadores y la *madurez* de reconocer que no se descubrirá nada nuevo, pero sin dejar de presentar los resultados adquiridos mediante criterios *objetivos*, trabajando temáticas *relevantes* y *actuales* para el mundo intelectual. No se puede, entonces, objetar contra dichas prácticas sin parecer un detrac-

⁴⁹ Felipe Gaytán Alcalá, *op. cit.*, 172.

⁵⁰ Guillermo Lara Villareal, “La política del caos en Cornelius Castoriadis”, *op. cit.*, 135.

⁵¹ *Cfr.* Luis Villoro, *op. cit.*, 35, 36.

tor de la modestia y la humildad, ni sin parecer un fugitivo de la ciencia con prosaicas opiniones. El valor, con sus respuestas emocionales positivas, sirve de escudo para que rígidas estructuras, que, desnudas, serían fácilmente rechazadas, sean, ahora, aprobadas y no tan fácilmente criticadas.

Una posible solución, sencilla de pronunciar y complicada de ejecutar, es, fundamentalmente, despolitizar la academia. Liberarla de intereses creados por particulares que, desde su interior, han dañado enormemente a la filosofía: innumerables quejas se han prorrumpido ante los intentos constantes de desterrar a la filosofía del bachillerato, pero incesante es, también, el mutismo de muchos de aquellos mismos quejosos ante las pautas institucionales que destierran temáticas, métodos, fuentes y direcciones profesionales de la norma válida del ejercicio profesional. Un posible camino para revertir dicha condición es mejorar, en cualidad y cantidad, la enseñanza de la investigación: que se aprenda a diseñar proyectos interdisciplinarios y no exclusivamente teóricos, a generar posturas propias, a explorar los diversos productos y formatos de divulgación, etc. Del mismo modo, podría impulsarse la formación en los diversos ámbitos profesionales en que el estudiante de filosofía podría laborar: la educación filosófica motiva más a continuar con los estudios que a aprender a trabajar. E, igualmente, podría promoverse la creación y participación en publicaciones que, sin abandonar la seriedad y el rigor, se encuentren al margen de la ideología academicista institucional.

Con ello se daría sólo un primer paso y aún no una curación total. Y quizás, lo más que se ha logrado es haber explicitado el mal: mostrar las cadenas que el propio pensamiento ha forjado para sí mismo. Pero la filosofía debería ser el campo más fértil en la geografía del espíritu, cuya principal motivación fuera promover el libre pensamiento, ciertamente, con disciplina y rigor, pero no con límites creados más por intereses políticos que epistémicos. Y si el ejercicio de la filosofía profesional comienza a acusar uniformidad e inflexibilidad en su contenido y proceder, razonable es la sospecha de que sus criterios no siguen más que un molde prefijado, en este caso por la autorreferencialidad, que obliga a su reproducción con el motivo de obtener una reconocida relevancia y validez. Y es ya hora de que la filosofía asuma su responsabilidad y dé muestras de tener, al menos, las intenciones de cambiar.

Bibliografía

- Adorno, Theodor W., *Actualidad de la filosofía*. Tr. José Luis Arantegui Tamayo. Barcelona: Ed. Paidós, 1991.
- Arechavala, Ricardo, “Las universidades de investigación: la gran Ausencia en México”, *Revista de la Educación superior*, ANUIES, vol. 18, núm. 118 (abril-junio 2001). http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista118_S6A2ES.pdf
- Boudon, R.; Lazarsfeld, P., *Metodología de las ciencias sociales*, vol I. Tr. Jaume Melendres. Barcelona: Ed. Laia, 1973.
- Bouveresse, Jacques, *El filósofo entre los autómatos*. Tr. Adriana Valadés Moulines. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Castoriadis, Cornelius, *Figuras de lo pensable*. Tr. Jacques Algasi. Buenos Aires: FCE, 2006.
- Chavoya, María Luisa, “El impulso a la investigación en las universidades mexicanas”, En *Memorias del Primer Congreso Nacional Retos y Expectativas de la Universidad en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, (2001). http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20B/mesa-b_2.pdf de Unamuno, Miguel, *Niebla. La tía Tula*. México: Época, 2008.
- Ehrlich Quintero, Patricia. “Problemas en la asesoría de tesis de posgrado”. En *Anuario de investigación 2001 Vol I*, 83-93. México: UAM-X/CSH/ Depto. de Educación y Comunicación, 2002.
- Estrada Alvarado, María Teresa y Jasso Méndez, Elizabeth, comp. *La evaluación educativa desde diversos espacios académicos*, México: De La Salle, 2014.
- Garcés Mascareñas, Marina. “La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual”. *Athenea Digital*, vol. XIII, núm. 1 (marzo 2013): 29-41.
- Gazcón, Felipe. “México es el que menos invierte en investigación y desarrollo: OCDE”. Dinero en imagen. 23/11/12. <http://www.dineroenimagen.com/2012-11-23/11447>
- Hegel, G. W. F., *Escritos pedagógicos*. Tr. Arsenio Ginzó. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª edición, 2000.
- Husserl, Edmund, *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*. Tr. Luis Villoro. México: UNAM/IIFs, 2ª edición, 2009.
- Jaeger, Werner, *Aristóteles*. Tr. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*. Tr. Mario Caimi. México: Fondo de Cultura Económica/UNAM/UAM, 2009.

- Lara Villarreal, Guillermo. “La política del caos en Cornelius Castoriadis”. *Logos. Revista de filosofía*, año XLI, núm. 123 (septiembre-diciembre 2013): 115-146.
- Muñoz García, Humberto. “Los investigadores. Famosos, reconocidos, marginados”. Seminario de Educación Superior, UNAM, 29/01/04, <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1078>
- Nietzsche, Friedrich, *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Tr. Carlos Manzano. Barcelona: Tusquets, 2000.
- Obiols, Guillermo, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- Parente, Diego. “Orillas de la filosofía. Un ensayo de/desde las fronteras de lo filosófico”. *A Parte Rei. Revista de filosofía*, núm. 29, (2003). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/parente29.pdf>
- Poy Solano, Laura. “El sistema de investigadores genera vicios; se descuida la docencia”. *La Jornada*, 04/06/10. <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/04/sociedad/039nlsoc>.
- Romero Cuadra, José Luis y Álvaro Vázquez, Rafael. eds. *Psicópolis. Paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea*. José Luis. Barcelona: Kairós, 2005.
- Ramos, Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Colección Austral, 2005.
- Villoro, Luis, *El concepto de ideología y otros ensayos*. México: FCE, 2ª edición, 2007.

La Filosofía en el campo expandido: Un ensayo sobre la condición posuniversitaria

Donovan Adrián Hernández Castellanos
Universidad Iberoamericana

La educación en las Humanidades intenta funcionar
como una reorganización de los deseos *no coercitiva*.
Gayatri Chakravorty Spivak, *Otras Asias*.

[...] il me paraît impossible de dissocier le motif du droit à la philosophie
“du point de vue cosmopolitique” du motif d’une *démocratie à venir*.

Jacques Derrida, *Le droit à la philosophie
du point de vue cosmopolitique*.

Resumen

El presente texto constituye una reflexión situada de las problemáticas y situación de la enseñanza de la filosofía en el contexto universitario mexicano. A partir de una reflexión sobre los distintos funcionamientos de la enseñanza de la filosofía en la Universidad se contribuye a una visión de la filosofía como un *campo expandido*, que actualmente interactúa y se relaciona con el trabajo interdisciplinar. El texto, así, se presenta como un *ensayo familiar* que vincula metodológicamente tanto la experiencia subjetiva como las condiciones objetivas de la enseñanza de la filosofía y su contribución a las instituciones de enseñanza superior en la época de lo postuniversitario.

Abstract

The present paper is a reflection on the situation of the philosophy in the Mexican university. It works, from a reflection on the different functions of the teaching of philosophy at the University, on a vision of philosophy as an expanded field, which currently interacts and is related to interdisciplinary work. The text, thus, is presented as a *family essay* that links methodologically both the subjective experience and the objective conditions of the teaching of philosophy and its contribution to institutions of higher education in the post-university era.

Palabras clave

postuniversidad, ensayo familiar, filosofía, campo expandido, interdisciplinariedad.

Key words

postuniversity, family essay, philosophy, expanded field, interdisciplinarity.

Fecha de recepción: Agosto 2018

Fecha de aceptación: Octubre 2018

Introducción

La Universidad, como institución propicia para la *crítica sin condición*,¹ enfrenta una severa crisis en el mundo global. Este diagnóstico generalizado y para nada innovador ha escalado a declaraciones escandalosas como aquellas de la supuesta “muerte de la Universidad”. Si bien declarar en crisis una institución de enseñanza no debería ser equiparable con declararla finiquitada para su historia por-venir, lo cierto es que los patrones de investigación y trabajo en los centros educativos sí han sufrido una severa transformación con respecto de las reflexiones filosóficas que desde el siglo XVIII y XIX sentaron tanto el conflicto de las facultades como la vocación de la universidad europea y su compromiso con el relato del progreso. Sea como fuere, ambas versiones de la misión universitaria se encuentran finiquitadas por la imposición de un modelo empresarial de gestión educativa. Si las universidades ya no pueden fundamentar la vocación universal de la educación y el conocimiento, ¿qué cabe esperar de los valores que tradicionalmente le adjudicábamos a las Humanidades y sus refugios universitarios?

Vale la pena hacer una revisión crítica de ello. No sólo porque los idearios educativos que formaron parte de la modernización latinoamericana, regulados por la lógica de constitución de los Estados-naciones, no logran identificar sus coordenadas culturales en la paulatina transición hacia un mundo postwestfaliano en el que las soberanías nacionales ven sus poderes restringidos frente al avance del libre mercado, organismos financieros internacionales y estructuras de cooperación multidireccionales que moldean actualmente la compleja lógica de nuestro siglo.² Fundamentalmente las universidades coexisten con instituciones postuniversitarias en un escenario en constante transformación tecnológica, lo que contribuye a minar su estatus de instancia privilegiada para la accesibilidad al conocimiento.³ Además,

¹ Cfr. Jacques Derrida, *L'Université sans condition* (París: Éditions Galilée, 2001).

² En torno a un análisis de la soberanías subrogada en el pluriverso postwestfaliano, es preciso remitir al lector al reciente libro de Wendy Brown. *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo* (México: Ediciones Malpaso, 2015).

³ Hablo de instituciones postuniversitarias en el sentido de aquellas empresas culturales cuya organización curricular es mucho más flexible que la de las instituciones universitarias tradicionales. Lo posuniversitario nombra una condición adecuada para las sociedades posmodernas en las que vivimos, donde el conocimiento es un factor de rendimiento. Esta condición posuniversitaria de las Humanidades, en particular, afecta la manera en que se organizan y administran nombramientos docentes, coordinación de áreas de investigación, impartición de cursos, seminarios, diplomados, certificaciones y especialidades en las diversas áreas del conocimiento, estableciendo alianzas entre las instituciones de enseñanza superior convencionales, centros educativos particulares y empresas culturales que ofertan contenidos y formatos más dinámicos. En algún sentido, las instituciones posuniversitarias han contribuido a subsanar las falencias de los sistemas tradicionales de enseñanza, sin mejorar, empero, sustancialmente la problemática salarial de los docentes. ¿Es, así, la condición posuniversitaria de las Humanidades una muestra de su *sobrevivencia*?

en México la crisis se agudiza debido a que algunas universidades públicas han contribuido al desvío de recursos provenientes del erario público, lo que pone en crisis el sentido ético y la misión educativa de instituciones tan fundamentales para el fortalecimiento de las dinámicas democráticas. Es preciso asumir esta crisis y plantear reflexiones colectivas que ubiquen el papel de las Humanidades, su sentido y orientaciones éticas, en un primer plano dentro del concierto de saberes propio de nuestras instituciones de enseñanza. La celebración de los 50 años de la carrera de Filosofía de la Universidad La Salle me parece el detonante idóneo para indagar filosóficamente sobre la situación de las Humanidades en la Universidad mexicana y, sobre todo, hacia dónde podría encaminarse esta Universidad, sea pública o privada.

Quisiera plantear esta reflexión desde un *regionalismo crítico* que, situado en América Latina y particularmente en México, historiza en tiempo presente los procesos de conformación de la filosofía dentro de nuestras instituciones educativas. En este sentido, en lugar de partir de una visión omnicomprendensiva y extradiegetica me gustaría plantear una reflexión que, profundizando en la experiencias individual, abra la posibilidad de ubicar los lugares y papeles de las humanidades y la filosofía en el diálogo interdisciplinario con otros saberes, instituciones y lógicas de producción académica.⁴ Para ello adoptaré un punto de vista narrativo propio del *ensayo familiar*; pues, como sostiene Gayatri Chakravorty Spivak: “Los detalles de la vida de su autor están siempre presentes en segundo plano ya que el ensayo familiar no es ni autobiografía ni análisis imparcial, aunque corteja a ambos”.⁵

Esta perspectiva *encarnada* del análisis y del lugar del sujeto dentro del complejo de relaciones sociales que abarca, lejos de ser autocentrado, tiene la ventaja de hacer visibles esquemas y mecanismos de trabajo universitario, contribuyendo a dar nombres y a visibilizar a algunas y algunos de los actores que desempeñan una función relevante dentro de la enseñanza de la filosofía. Formas de reconocimiento y deuda intelectual que usualmente quedan fuera del registro teórico supuestamente universal.⁶ Este ensayo constituye, si se quiere, una pequeña contribución para una posible antropología de la enseñanza filosófica así como un aporte al trabajo de campo.⁷ El interés de

⁴ De ello se desprende que no analizaré el lugar de las Humanidades en la universidad, sea pública o privada, sino que incursionaré en un estudio tentativo de las *zonas liminares* que coexisten entre las instituciones tradicionales de enseñanza y los espacios posuniversitarios, tal como se apuntó anteriormente.

⁵ Gayatri Chakravorty Spivak, *Otras Asias* (Madrid: Akal, 2008), 19.

⁶ Lo que implica, naturalmente, que la muestra de profesoras y profesores analizada aquí no es exhaustiva sino solamente un pequeño recuento parcial, pero significativo, de los aportes de los que el autor puede dar cuenta.

⁷ Realizar una antropología de la enseñanza de la filosofía es una tarea posible pero que, por sus propias dimensiones metodológicas, supera los estrechos límites de este ensayo que, de este

esta escritura interesada, que toma parte y profundiza en la experiencia personal como experiencia social sedimentada, es continuar la estela abierta por la Teoría Crítica. Como escribió Adorno en la famosa dedicatoria de uno de sus libros más relevantes: “El propósito específico de *Mínima Moralia* –el ensayo de describir momentos de nuestra común filosofía desde la experiencia subjetiva– impone la condición de que los fragmentos en modo alguno se sitúen delante de la filosofía de la que ellos mismos son un fragmento”.⁸

1. La filosofía en el campo expandido: experiencias liminales⁹

Reflexionaré sobre la Universidad desde una posición atípica y extraterritorial: no soy un filósofo de la educación, soy un docente que se interesa por la teoría política y que analiza desde el enfoque de género los nexos entre

modo, se conforma con ser un *ensayo familiar*. En este texto se emplean algunas técnicas de la etnografía, principalmente la *descripción densa*, con el objetivo de articular una genealogía intelectual del México contemporáneo y del circuito de la investigación filosófica en algunas de las principales instituciones universitarias y posuniversitarias del Valle de México. La enseñanza de las Humanidades, como muchas otras interacciones humanas, supone complejos sistemas de intercambio, rituales, zonas liminales y funciones simbólicas de cuya observación resultan fundamentales las técnicas de las ciencias sociales. Sin hacer una reconstrucción teórica de ese complejo sistema de relaciones de intercambio, el *ensayo familiar* nos permite transitar entre elementos significativos de la experiencia individual y criterios objetivos inherentes a la lógica de las instituciones de enseñanza.

⁸ Theodor W. Adorno, *Mínima Moralia* (España: Akal, 2004), 21.

⁹ Tomo la noción de *campo expandido* de la famosa crítica de arte e integrante del equipo de *October* Rosalind Krauss, “La escultura en el campo expandido” en Hal Foster (ed.), *La posmodernidad*, 7ª edición, (Barcelona: Kairós, 2008), 59-74. Con esta noción Krauss daba cuenta de las modificaciones que ocurrían en la escultura posvanguardista de la segunda mitad del siglo XX, que rechazaba los convencionalismos del modernismo. La escultura en el campo expandido hacía alusión a todos esos experimentos de la plástica contemporánea que se expresaban en medios que no eran convencionales: si la escultura modernista demarcaba el espacio artístico del cotidiano por medio de la base que distanciaba al espectador de la pieza, las instalaciones generaban una inmersión plena en la que se desdibujaba el límite entre el espectador y el actante de la experiencia estética. En adelante, el campo expandido muestra que el arte rebasaba los límites y soportes tradicionales en el modernismo para integrarse en la experiencia de las comunidades humanas. En este sentido, el campo expandido del arte hace posible una nueva comprensión del arte mismo y las razones por las que la experimentación se ha vuelto inter y aún transmedial, como sucede hoy. En la misma línea, sugiero que la filosofía ha rebasado, desde hace mucho tiempo, los límites tradicionales que la refugiaban en las facultades universitarias y el claustro de docentes para incursionar en un fructífero diálogo inter y transdisciplinario con las ciencias sociales y “exactas” en su condición posuniversitaria. De ahí que la filosofía en el campo expandido sea una *zona liminar*, como la comprende el antropólogo Victor Turner: lo *liminal* es aquella dimensión de las sociedades que cuestiona las fronteras institucionales establecidas debido a una dinámica de desgaste de sus propios sistemas de interacción simbólicos, pero al mismo tiempo salvaguarda las instituciones que se encuentran en un proceso complejo de negociación. La filosofía en el campo expandido es, por ello, la dinámica *liminal* que da lugar a otras instituciones de enseñanza posuniversitarias, sin que inhiban o inhabiliten a las instituciones tradicionales. Por otra parte, la noción de *campo extendido* es más heredera del estructuralismo barthesiano que de la sociología de Pierre Bourdieu, quien analiza las interacciones simbólicas en términos de *campos* de fuerzas en diversas áreas de la sociedad contemporánea.

la cultura, el poder y la subalternidad en el México contemporáneo. En ese sentido mi desempeño es notoriamente itinerante y, en términos generales, sumamente irregular para un profesional formado en la filosofía. Habiendo realizado mis estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado en el área de Filosofía de la Cultura de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM —con una estancia de investigación en la Universidad Complutense de Madrid bajo la dirección de Rodrigo Castro Orellana—, rápidamente me desplazé hacia los debates entre humanidades y ciencias sociales, los cuales excedían el enfoque restrictivo de la epistemología de las ciencias.

Sin duda, esa transición fue posibilitada por dos factores: en primer lugar, mi interés por la filosofía francesa —y particularmente por Foucault, autor en el que me especialicé— que, como es bien sabido sostiene un sólido debate con otras ciencias sociales; esfuerzo en el que afortunadamente conté con el apoyo del Dr. Alberto Constante. Este interés, acompañado del permanente empuje de mi maestro, me permitió colaborar —fugaz pero intensamente— con el seminario “Reflexiones marginales” que, en todo caso, legó una extraordinaria generación de estudiantes y actualmente de profesores de filosofía. En este contexto cabe mencionar que el trabajo interdisciplinario consistió en un fecundo diálogo entre filosofía y psicoanálisis, que ha marcado a una parte significativa de la filosofía europea continental, pero que en México era todavía un terreno poco explorado.

En segundo lugar, cuento mi participación en el seminario de investigación dirigido por la Dra. Ana María Martínez de la Escalera que, por aquél entonces, tenía sede en el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM.¹⁰ A lo largo de esas intensas y propositivas sesiones realizábamos un diccionario de términos para el debate interdisciplinario. Sin duda que esto propició mi primer y más definitivo acercamiento a la filosofía contemporánea, la teoría política y los estudios de género; lo cual se explica suficientemente por el hecho de que el seminario “Alteridades y Exclusiones” estaba hospedado dentro de un Programa universitario interesado por el debate feminista. Más tarde el propio seminario tendría un devenir tras-humante y sería recibido por la FFyL en la Ciudad Universitaria, devenir en el que no pude seguirlo debido a mi carga laboral y al desarrollo de mi propia investigación doctoral sobre la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt.

¹⁰ Actualmente el PUEG se ha convertido en un Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG), un reconocimiento institucional significativo a los estudios de género. Sin embargo, la UNAM aún carece de un posgrado en estudios feministas o de género, como sí lo tienen la UAM-Xochimilco, por ejemplo, donde además de la Maestría en Estudios de la Mujer se inauguró recientemente un Doctorado en Estudios Feministas. Asimismo la Universidad Iberoamericana cuenta con un Doctorado en Estudios Críticos de Género de reciente creación. Será deseable que esta tendencia al reconocimiento académico del trabajo feminista encuentre mayores espacios de acción e inserción universitaria.

De ambas experiencias concluí entonces que parte del trabajo más innovador y actualizado que se llevaba a cabo en las Facultades de Filosofía mexicanas tenía lugar extra aulas, en las zonas marginales y liminales de las propias carreras de filosofía que, de muchas formas, insistían anacrónicamente en la circunscripción didáctica de áreas tozudamente delimitadas para el pensamiento académico.

Fue así que realicé entonces una estancia de investigación posdoctoral en el área de Comunicación y Política de la UAM- Xochimilco bajo la dirección impecable del Dr. Mario Rufer, experiencia que me permitió profundizar en los debates interdisciplinarios que darían lugar al reciente Doctorado en Estudios Culturales y Crítica Poscolonial dentro de la propia UAM-X. En ese intercambio significativo de saberes entre historiadores, antropólogos, sociólogos, comunicólogos y psicólogos sociales se insertaba mi participación *como* filósofo. La generosidad de mis compañeros en el área hizo, sin duda, que mi presencia no fuera vista como la de un agregado cultural. Entre las actividades de apoyo del posgrado receptor se cuenta la impartición de un taller sobre el pensamiento de Judith Butler, que permitió trazar un área común de afinidad entre especialistas con distintas trayectorias que se sentían interpelados por una cierta teorización del género en clave performativa. Pero sobre todo considero que fueron la apertura de los seminarios “Usos del pasado” y “Estudios Culturales y Crítica Poscolonial” los que me situaron en una práctica de debate que desbordaba los límites estrictos de la filosofía en sus relaciones con las ciencias sociales. Particularmente el segundo de los procesos académicos mencionados estuvo desde el principio encauzado a establecer la currícula del nuevo doctorado, su orientación y alcances. La preocupación central era cómo situar este campo de estudios en la actualidad nacional. A la par hubo sendos procesos de diálogo con académicos de América Latina, de Colombia y Argentina principalmente, en los que resultó palpable que la producción teórica de los estudios poscoloniales, decoloniales y culturales no sólo era bastante robusta -planteándose desde interrogantes distintos a los de la Escuela de Birmingham por ejemplo- sino que se encontraban además en un período de sano crecimiento dentro de las currículas universitarias del Sur. ¿Y México? Lo cierto es que nos encontrábamos en un rezago institucional, al menos en la zona del valle de México, pues en Mexicalli ya existía un posgrado en Estudios Socio-Culturales y en el Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se planteaban preocupaciones específicas acerca de los estudios latinoamericanos. Frente a la pregunta de ‘¿qué son los estudios culturales?’ recuerdo constantemente la respuesta de Eduardo Restrepo: “hay que *hacer* estudios culturales y preguntarse menos *qué son* los estudios cul-

turales; hay que hacer mejor sociología que los sociólogos, mejor antropología que los antropólogos.” Y mejor filosofía que los filósofos, añadiría yo.

En este escenario, ¿qué papel jugaba la filosofía dentro de estos campos e instancias universitarias de interlocución? Para mi propia sorpresa resultaba muy evidente que las ciencias sociales críticas fomentan e incentivan un constante diálogo con la tradición filosófica, de la que ambas formaciones discursivas pueden retroalimentarse. Hay una urgencia de filosofía, por así decir. Resulta evidente también que en este proceso dialógico –y muy a menudo de traducción interdisciplinar- la filosofía que se practica cerca de las ciencias sociales adquiere un cariz distinto de la que se mantiene encerrada en las carreras tradicionales. Como puede imaginarse el lector, me identifico con la primera posición y fomento activamente este proceso de *contaminación recíproca*. Podría incluso establecerse una analogía entre los procesos que llevaron al arte del siglo XX a incursionar en lo que Rosalind Krauss denominó el “campo expandido”,¹¹ con la tendencia actual de la filosofía y las ciencias sociales a desbordar sus límites y expandirse en formatos, modalidades y prácticas teóricas que se sitúan en un *afuera* de las Universidades. Dos fenómenos me parecen constitutivos de esta filosofía en el campo expandido que me interesa: la proliferación de talleres, laboratorios e incluso de observatorios de filosofía para la vida cotidiana y los recientes espacios posuniversitarios que toman el relevo de las divisiones de extensión académica de las Facultades convencionales.

2. La condición posuniversitaria

Si las tres experiencias liminales que he mencionado me enseñaron algo sobre la lógica universitaria fue que desde la *extraterritorialidad* se disfruta de una mayor libertad para el trabajo incondicional de la crítica. Surgió entonces la evidencia de que la interdisciplinariedad, preconizada por las normativas de la Universidad en el siglo XXI, no consiste meramente en la reunión de un grupo de estudiosos de áreas distintas, sino que consta más específicamente de la producción de un nuevo objeto de conocimiento acompañado de nuevas modalidades de trabajo académico. Se trata de un campo de experimentación creciente y, por fortuna, en constante reinvencción. De igual modo, mi experiencia como tutor de diplomados y seminarios en *17, Instituto de Estudios Críticos*, en modalidades presenciales y en línea, me obligó a reconocer que gran parte de la vida académica más interesante de nuestros días tiene lugar en instituciones y espacios posuniversitarios.

¹¹ Rosalind Krauss, “La escultura en el campo expandido” en Hal Foster (ed.), *La posmodernidad*, (Barcelona: Kairós, 7ª ed., 2008), 59-74.

En el valle de México existe una gran diversidad de centros de estudio posuniversitarios que desarrollan un sólido trabajo de investigación -y no sólo de difusión, como a menudo se comenta con desdén- vinculado a áreas medulares de la sociedad civil. Estos programas de aplicación, en el sentido en que hablamos de filosofía aplicada, tienen además los más diversos y legítimos intereses. Entre otras, cabe referir, además del ya mencionado *Instituto 17*, a asociaciones y centros de educación continua como: Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, Horizontal, Estudios Culturales Contemporáneos y Telecápita, que imparten cursos y fungen en los hechos como espacios rigurosos pero menos formales en los que la discusión fluye con mucha soltura. Los formatos empleados facilitan esta transición a una educación más horizontal y flexible: así, por ejemplo, los conversatorios o los llamados *Pechacucha*, que permiten la exposición de 10 panelistas en una hora, son formatos colaborativos de investigación, acercamiento y profundización incluso de temas especializados. La oferta académica de estos centros posuniversitarios también encuentra alianzas estratégicas con instituciones públicas o privadas como el Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la UNAM, el Centro de Cultura Digital, la Casa Refugio Citlatépetl, el Centro Cultural España, el Rancho Electrónico, la Fábrica Digital *EL Rule* y, cada vez en mayor medida, con galerías y centros artísticos emergentes (Biquini Wax y V&S Gallery son ejemplos de ello).

Resulta palpable que la postuniversidad es una condición contemporánea de nuestra vida intelectual y, contrario a la expectativa generalizada, la filosofía puede vivir perfectamente en ella. También en los espacios posuniversitarios emergentes, para continuar con la útil categoría de Raymond Williams,¹² hay un deseo de filosofía: parece que ninguna discusión sustantiva en el campo del conocimiento puede sostenerse hoy sin el concurso del andamiaje categórico y conceptual del pensamiento filosófico.

Por otra parte, el creciente interés por los denominados estudios de área, culturales, de género, ambientales, poscoloniales, visuales, de la ciencia, de la discapacidad, e incluso los *fat* y los *death studies*, muestra hasta qué punto estas modalidades transdisciplinarias de reflexión adquieren un protagonismo -y me veo tentado a decir que en realidad toman el relevo- que anteriormente ostentara la delimitación tradicional de las disciplinas en los departamentos de las instituciones de educación superior. La patente dificultad, cuando no la abierta resistencia, que actualmente enfrentan nuestras Universidades nacionales para acoger -y en más de un caso para siquiera tomar en serio- al

¹² Raymond Williams, *Cultura y materialismo* (Buenos Aires: La Marca Editora, 2012).

creciente campo de los Estudios mencionados, que a menudo se insertan mucho más ágilmente en las cuestiones de la actualidad que los programas universitarios convencionales, puede ser visto como un indicador de los tiempos postuniversitarios hacia los que transitamos con creciente empuje.

Coda

El surgimiento y desarrollo de instituciones educativas descentralizadas del aparato institucional de las Universidades, mucho más ágiles y con mayor tino para la inserción de problemáticas actuales, se puede explicar por los siguientes factores: *i)* la burocratización desmesurada de la gestión académica en el sector público de la educación superior, *ii)* la creciente carga administrativa que el aparato escolar delega directamente sobre los docentes, *iii)* la reapropiación de las técnicas de *management* y “buenas prácticas” de las empresas que favorecen la sustentabilidad de industrias culturales, y *iv)* la necesidad material de buscar formas alternativas de sustento debido a los precarios salarios de los profesores de asignatura, que conforman los ejércitos de reserva de las instituciones educativas a nivel global. Entre otras cosas, estos fenómenos muestran la incapacidad actual de las Universidades de concentrar, como en el pasado, las funciones de investigación, formación y circulación del trabajo intelectual; pero también muestran la seria dificultad para sostener condiciones materiales dignas para los trabajadores educativos altamente cualificados.

Una de las contradicciones fundamentales de nuestro tiempo consiste en que contamos, quizás, con una de las generaciones más alfabetizadas de la historia reciente, pero que paradójicamente cuenta con las menores oportunidades de inserción laboral del siglo. Los procesos de liberalización de la economía han producido un funesto correlato: la precarización del trabajo intelectual. El hecho es que nuestras sociedades ávidas de innovación tecnológica y de información se sostienen por la explotación del trabajo alienado del cognotariado. Así, más que hablar de “sociedades del conocimiento” deberíamos hablar de la explotación capitalista y la alienación del trabajo intelectual realizado por trabajadores educativos precarizados.¹³ No es que el conocimiento sea un factor de crecimiento económico *per se*, la situación es que el capitalismo valoriza la producción inmaterial de informaciones a través de la explotación real de los trabajadores y las formas de gestión descentralizadas en la forma empresa.

¹³ Para una crítica filosófica al concepto de “sociedades del conocimiento”, ver Maurizio Lazzarato, *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal* (Buenos Aires: Amorrortu, 2013).

3. Dos modelos de Universidad global

Además del trabajo liminal al interior de la Universidad y de los espacios pos-universitarios en donde se desarrolla una sólida actividad interdisciplinaria –y a menudo una vida académica de la filosofía más allá de la academia–, queda por analizar la inserción del estudioso de la filosofía en el campo laboral. Es usual que un análisis de esta situación no se considere como algo relevante para la propia condición de la filosofía como disciplina, pero eso es un prejuicio que supone a la filosofía como una práctica cultural separada de la realidad social. Para el enfoque *encarnado* que he elegido aquí, esa consideración no es relevante. La filosofía, de hecho, no es un trabajo sobre lo universal sin implicaciones en las circunstancias concretas y particulares en las que se realiza. Si no asumimos esto, entonces jamás podremos entender el por qué de la diferencia que hay entre las producciones filosóficas en sistemas escolares tan distintos al mexicano, como el francés o el alemán. Lejos de asumir acríticamente el *dictum* de que sólo se puede filosofar en alemán o griego, habría que indagar en las condiciones materiales en las que se produce algo así como la filosofía dentro de las Universidades. En todo caso, me interesan las *prácticas filosóficas* y no la validez o vigencia de los límites disciplinares *per se*.

En pocas ocasiones se analiza el modo en que las dinámicas de la globalización están implicadas en la situación concreta y singular de las Universidades mexicanas. Si toda mi formación profesional ha transcurrido en instituciones públicas de enseñanza superior, lo cierto es que la parte más significativa de mi desempeño profesional ha tenido lugar en instituciones de educación privadas. Salvo un período extenso de trabajo en el sector medio superior –que por desgracia no cuenta curricularmente como experiencia laboral para muchas universidades–, usualmente me he desempeñado como docente en los Departamentos de ciencias sociales de diversas universidades privadas, como en la carrera de psicología del Centro Universitario Emmanuel Kant (CUEK) y como profesor de fenomenología en el Doctorado del Instituto Mexicano de Psicoanálisis (IMPAC) fundado por Erich Fromm. Sin embargo, me detendré en dos experiencias contemporáneas que importan para la idea misma de la Universidad y su inserción en los procesos de globalización actualmente en curso: la Universidad del Valle de México (UVM) y la Universidad Iberoamericana (UIA).

Comenzaré por mi acercamiento a la lógica de integración global de la UVM, donde me ubico en el Departamento de Ciencias Sociales del Campus Tlalpan. En él me desempeño como profesor en las Licenciaturas Ejecutivas de Educación, Ciencias de la Comunicación y Psicología. Nuevamente ocupó un lugar extraterritorial respecto de la filosofía, pero esta posición de enun-

ciación me ha habilitado para un trabajo interdisciplinario en áreas extensas e intensivas relevantes para el entendimiento de la “sociedad de la información” contemporánea. Una peculiaridad de UVM consiste en su estatuto de Universidad *Laureate*, lo que hace de ella, en sentido estricto, una Universidad Global que genera vínculos internacionales y le otorga validez binacional a los títulos académicos que expide. De igual modo, UVM se encuentra sujeta a un amplio marco de normatividad internacional que se expresa en su código de ética y el compromiso formal que mantiene todo docente de su claustro de profesores de respetar dicha normativa. La regulación de sus procesos administrativos, su certificación ante instituciones nacionales como la SEP e internacionales nos obliga a pensar de qué modo la lógica universitaria de nuestras academias se encuentra ya instalada en una especie de *democracia por venir*. Esto es así porque los marcos de regulación jurídicos, económicos y educativos integran en la dinámica nacional verdaderos criterios globales de calidad en materia de enseñanza y profesionalización. De hecho, los procesos de armonización entre la constelación posnacional y las instituciones regionales pueden ser sumamente efectivos, si bien siempre hay niveles de desfase propios de todo proceso de adaptación. Las *Laureate University* son un sistema educativo de naturaleza global en donde se están negociando constantemente criterios normativos internacionales y procesos locales en sus propios términos. En cuestión de los planes y programas de estudio, si bien la filosofía no forma parte de las carreras ofertadas por UVM sí se encuentra como un eje transversal que se intersecta en todas las licenciaturas de su currícula. Con tal de que el filósofo renuncie al medieval deseo de que todas las demás ciencias sean *siervas* de sus principios, encontrará un área de oportunidad para el diálogo y el intercambio académico interdisciplinario; lo que también puede querer decir, una vida póstuma fuera de sus fronteras estrechas como campo divisional.

Finalmente, resta hablar de mi experiencia docente en la Universidad Iberoamericana. En ella, para establecer un contrapunto con el tono predominante de la narrativa esbozada hasta aquí, debo decir que me encuentro, por primera vez desde hace casi 7 años, repatriado en la filosofía. Ingresé como profesor de asignatura en el Departamento de Ciencia Política y Administración Pública en 2015, imparto desde entonces la materia de “Teoría Política Contemporánea”, que es actualmente el campo en el que me sitúo menos problemáticamente. Pero recientemente he sido incluido en la planta docente del Departamento de Filosofía, para impartir la asignatura de “Filosofía de la Cultura y Multiculturalismo”. El transcurrir itinerante de mi práctica docente y de investigación, principalmente en el campo de los Estudios Culturales y los Estudios Poscoloniales, me permite ubicar las líneas principa-

les de los debates que circulan dentro de formaciones discursivas diversas pero, sobre todo, dentro de las dinámicas evanescentes que son características de nuestro siglo. Al respecto, la Universidad Iberoamericana, que atraviesa un proceso autorreflexivo muy importante, se ha planteado un ideario intelectual acerca del rumbo hacia el que debe transitar como una institución de educación superior en el concierto de las universidades mexicanas y latinoamericanas. Indudablemente su origen en las prácticas educativas de la Compañía de Jesús, que le dan el carácter humanista que es su sello institucional, hacen que una sensibilidad social –expresión secular del *voto preferencial por los pobres* de la teología jesuita– tenga lugar dentro de la filosofía propia de la Universidad. En este tenor, la UIA ha iniciado un giro que, en palabras del Dr. Carlos Mendoza, la conduce a convertirse en una Universidad Decolonial. Dicho de otro modo, no sólo se trata de una Universidad Intercultural o Pluricultural, como ha sido el modelo sugerente de la Universidad de los Andes o el proceso educativo en Bolivia recientemente, sino que se trata de un giro institucional que se centra en el diálogo con los pensamientos del Sur global y, principalmente, con las producciones teóricas de comunidades indígenas en lo que han rebautizado como *Abhya Yala* (nombre aymara para reemplazar a la lógica colonial que inventó la idea de América Latina) y con múltiples movimientos intelectuales que han planteado severos reparos a la continuidad histórica de la *colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza* en la región.

De este modo, en tanto que docente, he tenido la oportunidad de conocer dos modelos de globalidad de la Universidad; uno que conduce a normativas modeladas por la lógica global del Atlántico Norte, y otra que dialoga inclusivamente con los procesos sociales más significativos de la teoría crítica elaborada desde el Sur global. Modelos contrastantes de diseño universitario que nos dan una idea de las problemáticas que enfrenta el profesional de la filosofía para insertarse en los debate educativos más importantes de nuestro tiempo.

Conclusión

Reflexionar sobre el lugar de la filosofía dentro de un giro empresarial de las instituciones universitarias no sólo es un trabajo urgente, sino que demanda hacer uso de la vocación ilustrada del *sapere aude*. Los universalismos del vocabulario político de la modernidad, por cierto, también deben ser cuestionados y deconstruidos, pero al mismo tiempo debemos ocuparlos de maneras *problemáticas*; vale decir, mostrando sus aporías, paradojas y contradicciones, los supuestos que constituyen puntos ciegos del trabajo ideológico. Entre

otros, la identificación de la Universidad con el espacio de la crítica incondicional deberá ser, en adelante, una bandera de defensa de todo planteamiento riguroso de la filosofía. En México, por ejemplo, luego de las reformas en materia educativa de 2012 que introducían a los sistemas de enseñanza en los modelos de *competencias y habilidades*, se comenzó toda una movilización en defensa de la filosofía. El motivo fue, entre otros, que el giro tecnocrático de la reforma hacía que saberes ajenos a la lógica productivista del modelo global de las *skills* (habilidades), como por ejemplo la filosofía, fueran consideradas como algo secundario y ajeno a las necesidades formativas de los estudiantes para el siglo XXI. Fue así que la conformación del Observatorio Filosófico, con un amplio programa de actividades y argumentos, contribuyó definitivamente a posicionar la defensa de la filosofía como un tópico de interés frente a la necesidad de la racionalidad burocrática de los reformistas. Sin embargo, a la distancia, resulta evidente que una defensa gremial de la filosofía (que ayudó a cerrar el perfil de enseñanza de las asignaturas filosóficas en la educación media superior, que antes ocupaban otros profesionistas no cualificados para la enseñanza de la filosofía) es una condición necesaria, pero no suficiente para la valoración y apreciación de la filosofía como disciplina en nuestras sociedades. Entre otros motivos, porque la filosofía es también una forma de cultura que permea otros campos de saber; es, así, un *pensamiento pregnante* que acompaña constitutivamente el diálogo con las demás disciplinas.

Ciertamente la filosofía contemporánea no contribuye a fundamentar ni a delimitar la pertinencia de los campos de investigación de nuestros demás colegas, ni puede aspirar legítimamente a ello, pero sí es un recurso indispensable para las dinámicas de investigación universitarias y extrauniversitarias.

Al mismo tiempo, según hemos comentado ampliamente a lo largo de este texto, la expansión de las posibilidades de agenciamiento de la información por parte de nuestra sociedad tecnológica y, sobre todo, la formación de los Estudios inter y transdisciplinario transforman completamente el panorama de la producción social del conocimiento. La postvida que tiene la filosofía en los espacios más flexibles e informales del debate postuniversitario son también una forma de ampliar la esfera de influencia del trabajo filosófico, siempre y cuando se lleven a cabo con rigor y profesionalismo. Me parece que las resistencias en contra de la conformación de estos espacios postuniversitarios solamente son una formación reactiva que, en el peor de los casos, serán una mera forma de anquilosamiento de viejas prácticas y vicios curriculares. Irónicamente, en tiempos de las reformas neoliberales, se puede decir que la filosofía no había gozado de tan buena salud y de tanto interés por parte de públicos no especializados. Los fenómenos de éxitos editoriales de

compilaciones de filósofos canónicos de la historia intelectual de Occidente, así como la presencia mediática de algunos representantes del gremio a nivel global, son ejemplo de que la filosofía –como otros subproductos de la alta cultura– pueden coexistir con la cultura de masas en la era de las telecomunicaciones. Simultáneamente, la necesidad de rigor y especialización es más necesaria hoy que nunca. En ese sentido, me parece que el lugar de la filosofía en la Universidad y el debate interdisciplinario está garantizado, siempre y cuando el profesional formado en la historia de la filosofía tenga buena disposición a la extraterritorialidad en el campo expandido.

Bibliografía

- Adorno, Th., *Mínima Moralia*, España: Akal, 2004.
- Brown, Wendy, *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*, México: Ediciones Malpaso, 2015.
- Chakravorty Spivak, Gayatri, *Otras Asias*, Madrid: Akal, 2008.
- Derrida, Jacques, *L'Université sans condition*, París: Éditions Galilée, 2001.
- Krauss, Rosalind, “La escultura en el campo expandido” en H. Foster, *La posmodernidad*, Barcelona: Kairós, 2008.
- Lazzarato, Maurizio, *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*, Buenos Aires: Amorrortu, 2013.
- Williams, Raymond. *Cultura y materialismo*, Buenos Aires: La Marca Editora, 2012.

Las Humanidades en nuestro tiempo. 50 años de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad La Salle, Ciudad de México

Álvaro Rodríguez Echeverría, *fsc*¹
Rector de la Universidad La Salle, Costa Rica

Es con profundo agradecimiento y con una enorme añoranza que he aceptado la gentil invitación que me cursó el Mtro. José Luis Córdova Soto, jefe de carrera de Filosofía de participar en el cincuentenario de la Licenciatura en Filosofía de la ULSA. Cómo no recordar los años pasados en esta Universidad y los estudios en Filosofía que realicé al iniciar esta Licenciatura su andadura. Creo que mi paso por México marcó una etapa importante en mi vida y que mi recorrido posterior ha estado influenciado fuertemente por el humanismo bebido en las aulas de esta Universidad. A los Hermanos mexicanos que me acogieron con tanto cariño y a todos mis profesores, mi eterna gratitud.

Partir de la persona

Fiel a los principios recibidos quiero centrar mi disertación en la persona humana, consciente también de la invitación y motivación que nos hace hoy el Papa Francisco de no quedarnos en un exclusivo antropocentrismo sino de abrirnos a un ecocentrismo en el que están presentes todas las criaturas del universo. Por eso el Papa nos pide una conversión ecológica que nos haga muy sensibles al grito de la naturaleza y al grito de los pobres.

Sabemos muy bien que hoy como nunca el ser humano ha ampliado de modo extraordinario el horizonte de sus conocimientos, pero, al parecer, lo que ha ganado en extensión, muchas veces lo ha perdido en profundidad. La suma de sus conocimientos no le da una visión de la totalidad, y ante el universo siente muchas veces el vértigo del vacío.

Ante esta problemática han aparecido muchos mesianismos como medicina salvadora para este *animal enfermo* que es el hombre, según la expresión de Hegel. Y el hombre ha creído ver su salvación, más que en otros, en el camino embriagador de la ciencia y de la técnica y, más recientemente, en el mundo de lo virtual y digital. Como nos dice el filósofo coreano, radicado en Alemania Byung-Chul Han:

¹ Rector de la Universidad La Salle, Costa Rica. De junio de 2000 a mayo de 2014 fue Superior General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

la palabra digital refiere al dedo que ante todo cuenta. La cultura digital descansa en los dedos que cuentan. Historia en cambio es narración. Tampoco la timeline (línea de tiempo) narra ninguna historia de la vida, ninguna biografía. Es aditiva y no narrativa. Lo digital absolutiza el número y el contar... Hoy todo se hace numerable para poder transformarlo en el lenguaje del rendimiento y de la eficiencia. Así, hoy deja de ser todo lo que no puede contarse numéricamente.²

Pero tanto la matematización, que opera mediante símbolos abstractos, como la informática, que lo hace mediante conexiones digitales, son incapaces de descubrir al hombre hambriento de saber y de relación la realidad última de las cosas.

Si comparamos al hombre del ayer arcaico con el hombre de hoy, parece que la existencia de aquél hubiese consistido en unas formas técnicas rudimentarias, girando en torno a una plenitud escondida que se trata de expresar en múltiples mitos; mientras que la existencia de éste viene a ser todo lo contrario: una técnica perfecta y un trabajo abrumador, girando muchas veces en torno a la nada o al sin sentido.

Bergson se pregunta a qué habría llegado la civilización humana si su punto de partida hubiera sido lo psicológico y no lo físico y nos dice que probablemente el progreso no se hubiera convertido en un fin en sí mismo, ni habría aplastado al hombre sino que estaría al servicio de su verdadera libertad. Según San Buenaventura el hombre se encuentra en una situación intermedia entre Dios y las cosas. Situada entre dos extremos el alma se vuelve hacia Dios y hacia las cosas. Lo primero es la sabiduría, lo segundo, la ciencia. Las dos dimensiones son necesarias para una plena realización. Da la impresión de que el hombre actual parece preferir la civilización a la cultura; dominar la naturaleza y progresar en el mundo, a dominarse a sí mismo y avanzar en el espíritu.

Pascal afirma que *conocemos la verdad no sólo con la razón sino también con el corazón... Los principios son sentidos, las conclusiones deducidas... Es el corazón quien siente a Dios y no la razón. He aquí lo que es la fe: Dios sensible al corazón y no a la razón*. Por otra parte podemos decir que el amor nos hace “sentir” la verdad disponiendo a nuestro espíritu a experimentarla con mayor interioridad y más facilidad. Podríamos decir que es un conocimiento *gustado*. Santo Tomás nos dice que el que ama se refiere al objeto amado como a sí mismo o como a algo suyo. En el mismo sentido San Agustín llega a decir que *somos lo que amamos*.

Para conocer verdaderamente no basta ni la inteligencia, con su estructura analítica que detiene el movimiento, ni el instinto, que es inconsciente.

² Byung-Chul Han, *El enjambre*, (Barcelona: Herder, 2014), pp. 41-42.

Necesitamos una mirada contemplativa, intuitiva, que nos coloque en el interior del objeto por una especie de simpatía que destruye la barrera que se interpone entre él y nosotros.

Ciertamente hoy como ayer el ser humano no ha dejado de ser un misterio. Nuestro ser resulta paradójico. Son muchos los elementos que combaten en nuestro interior. Como criaturas experimentamos múltiples limitaciones; sin embargo, nuestras aspiraciones y deseos son infinitos. Libres, nuestra libertad en cierto sentido se destruye a sí misma una vez realizada la elección. Elegir es renunciar. Por otra parte, con San Pablo experimentamos *que hacemos lo que no queremos y dejamos de hacer lo que queremos* (Rom. 7,19). Abiertos a los demás, nuestra hambre de amor es insaciable y nuestra entrega casi siempre egoísta. Nuestra vida se presenta como lucha dramática, en la que muchas veces somos derrotados. Superiores al universo entero, por nuestra interioridad podemos alzarnos de lo visible a lo invisible, o dejarnos esclavizar, como nuevo aprendiz de brujo, por las fuerzas desatadas por nosotros mismos.

Zygmunt Bauman, en su libro *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, nos presenta con mucho realismo algunas de las características de nuestro mundo hoy. A partir del amor y su diferencia con el deseo nos describe la realidad que fácilmente hoy vivimos. Para el amor toda distancia, por más pequeña que sea, se experimenta como insoportable, porque lo propio del amor es unir, fusionar e identificar. El deseo, por el contrario, es ansia de consumir. En realidad, más que de deseo, de lo que habría que hablar es de *las ganas de*. Y *las ganas de* no pueden asegurar ni la fidelidad ni el compromiso porque lo que buscan es multiplicar experiencias de acuerdo a donde se dirijan las ganas. El amor lleva a relaciones personales estables o sólidas, *las ganas de* a conexiones *líquidas* que fácilmente se pueden borrar o cambiar, olvidar o multiplicar de acuerdo con lo que me gusta y sin mirarnos a los ojos.

Hoy se da cada vez más importancia a lo que podríamos llamar relaciones a distancia o proximidad virtual. A la conclusión a la que llega Bauman es que hoy es más difícil amar al prójimo porque cada vez creamos más barreras y nos ingeniamos para comunicarnos a control remoto, a lo que habría que añadir que la cultura del miedo que hoy vivimos nos hace protegernos y tomar distancia de aquellos que son diferentes, como lo hemos podido constatar en el proyecto de muro entre Estados Unidos y México.

Hoy algunos pensadores afirman que el modelo antropológico prevalente fuese el de un *hombre sin vocación*. En la novela del escritor de la República Checa Milan Kundera: *La insoportable levedad del ser*, al final, la protagonista, hablando con su marido, un cirujano que ha tenido que abandonar el hospital, dice con pena al marido: *Tu misión era la de operar*. Y la respuesta del marido es significativa y resume en parte todo el sentido de la obra: *Teresa,*

una misión es una cosa estúpida. Yo no tengo misión alguna. Ningún hombre tiene una misión. Nos encontramos ante una filosofía del *pensamiento débil*. Uno de sus máximos exponentes el italiano, Gianni Vattimo, en una entrevista, a la pregunta sobre la tarea de la filosofía respondía: *Creo que la filosofía no debe ni puede enseñar hacia dónde se tienen que ir, sino a vivir en la condición de quien no se dirige a ninguna parte.* Por consiguiente: ninguna meta, ninguna misión, ninguna vocación.

Estoy seguro que para ustedes la experiencia que están viviendo en la Universidad La Salle no los ha llevado a una conclusión semejante. Ciertamente nuestra vida tiene sentido y tiene una misión y una meta. Estos años universitarios no son el final, sino una etapa importante ya que el ser humano, misterio y paradoja es un ser histórico en continua construcción, y por eso debemos situar nuestra vida como camino, itinerario, como vocación desde nuestra concepción hasta nuestra muerte, conscientes de que no somos ni pura razón, ni pura luminosidad, sino también emoción, sentimiento, instinto, pasión y deseo. Por consiguiente, se trata de una formación integral que nos haga evitar el verdadero peligro anti-humanista: el peligro del hombre máquina o el peligro del hombre bestia. Una educación que tenga en cuenta la cabeza, el corazón, las manos y los pies.

Fernando Savater en una charla dada, hace unos años, durante su visita a San José, titulada *Los valores ante el nuevo milenio* decía:

Si hubiera que votar en esas listas de ahora los doce hombres más importantes, los diez mejores escritores, etc.; si hubiera que votar por una especie de mártir o de símbolo de nuestra modernidad, elegiría a un niño de Bangladesh que intentó suicidarse cuando expulsaron a Maradona en el mundial que se jugó en Estados Unidos. Imagínenlo ustedes: un niño de Bangladesh que por vía de la televisión ve un juego inventado en Inglaterra, que se juega en Estados Unidos, y un jugador argentino. Eso le afecta tanto, que se quiere suicidar. Ya todos en el fondo somos un poco así, todos estamos viviendo una vida conectada con muchísimas otras y a muchísimos otros niveles.

A partir del ejemplo anterior me parece que el gran reto que les plantea es el de saber unir los valores universales y los valores locales de forma equilibrada y mutuamente enriquecedora. Pienso que se trata de favorecer una filosofía al servicio de la propia identidad de nuestro pueblo y al mismo tiempo abierta al diálogo, al respeto, a la búsqueda y al compartir, porque la realidad desborda hoy las fronteras nacionales.

1. Hacia un nuevo paradigma

Me inspiro ahora en la pensadora argentina Denise Najmanovich estrecha colaboradora de nuestro Doctorado en Educación con énfasis en la mediación

pedagógica. Hoy estamos ante un nuevo modelo o manera de entender la Filosofía y la Educación. Es una nueva manera de ver, analizar, comprender y sobre todo relacionarse con la realidad, sin dividirla en subjetiva y objetiva. Se trata más de una comunión que de un conocimiento de un saber dinámico y multidimensional.³

De ahí la crítica al paradigma mecanicista y a la epistemología positivista que lo redujeron todo a modelos mecanicistas a partir de unidades elementales en sistemas cerrados y estructuras estables. Este modelo mecanicista se basa en la identidad estática, la totalidad mecánica, la independencia absoluta, la conservación, la linealidad (causa-efecto). Pero esto tiene un costo muy alto ya que todo se dividió en compartimentos estancos y la sensibilidad fue cortada de la racionalidad, la emocionalidad separada del lenguaje, la imaginación arrancada de la autoconciencia. Y esto en aras de la exactitud, la precisión, la linealidad, la estabilidad, la uniformidad, la repetitividad, el control sacrificando la diversidad, la variabilidad, la multidimensionalidad, la espontaneidad, el fluir y el afectar...

Hasta pasada la mitad del siglo XX predominó este paradigma denominado de la simplicidad y lo que ha permitido el cambio hacia la complejidad ha sido la biología, con un diálogo interdisciplinario y un intercambio transdisciplinario, que nos hace ver que el todo es mayor que la suma de las partes como primer axioma sistémico. Se trata de sistemas abiertos. El concepto de sistema ha franqueado las puertas al mundo de la complejidad, y, con sus límites, ha servido de base a la cibernética de segundo orden que inauguró un bucle de complejidad capaz de pensar simultáneamente observador y observado. Es en este mundo de la complejidad en el que debemos focalizar la condición humana. La idea central es que a diferencia de la concepción mecánica el pensamiento es también complejo y no puede reducirse a una mera actividad intelectual. El sujeto complejo no es una máquina intelectual sino un ser vivo y afectivo en activo intercambio con su medio ambiente que incluye la cultura humana y el ecosistema.

Esto nos lleva a superar antiguos antagonismos entre realidad y apariencia; verdadero y falso; ser y devenir; teoría y praxis; saber y opinión; bien absoluto y mal radical... Muy interesante lo que nos dice Denise del nacimiento del sujeto debido a la dicotomía griega pero que necesitó mucho tiempo para desgajar al hombre de su entorno y romper su cálida relación con la tierra, aislarlo de su comunidad y de Dios para producir un individuo-ciudadano enfrentado a la naturaleza.

³ Cfr. Denise Najmanovich, "El sujeto complejo: la condición humana en la era de la red", *Utopía y praxis. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Vol. 22, Núm. 78 (2017).

La sociedad moderna nos ha hecho pasar de la trinidad divina a la trinidad mecánica:

- el cuerpo separado del alma;
- el individuo separado de la comunidad;
- la humanidad separada del cosmos.

Ha predominado la cultura del yo sobre la cultura del nosotros. Esto a nivel político ha llevado a la desconfianza del otro y al enfrentamiento con el otro que olvida, sin negar que se dan tensiones, la existencia de lazos amorosos, de confianza, altruismo, generosidad, solidaridad... que son elementos fundamentales en todo proceso de crecimiento humano. En esta cultura el individuo no es una persona que sufre, disfruta, inventa, se relaciona, sino más bien es una máquina lógica, un engranaje productivo, un número de sufragio.

Estamos forjando una nueva imagen del mundo y la humanidad. El Papa Francisco en la *Laudato Si* nos ha dado un fuerte impulso en esta dirección: el grito de la naturaleza y el grito de los pobres, como recordaba al inicio de esta presentación. Es una cartografía dinámica en la que el ser humano es parte de la naturaleza y está moldeado por la cultura. Pero no una cultura cerrada sino que se trata de la interculturalidad que aporta a los demás sus propias riquezas y está abierto a enriquecerse con la que le ofrecen los demás, los diferentes, siempre cercanos en total apertura. Por eso debemos rechazar la idea de un sujeto como algo fijo como pura esencia. En realidad ocupamos transitoriamente roles y lugares. Cuando inicié mi servicio al Instituto decía a los Hermanos que no soy... sino que estoy de... Algo transitorio y mutable... como lo vemos hoy. Esto me hace pensar en la identidad narrativa de Paul Ricoeur: un yo siempre en camino y abierto a todo.

Me llamó la atención la definición que da Denise de lo “afectivo” a partir del verbo afectar entendido como cualquier modificación producida por un intercambio. Estos intercambios son los que nos hacen sujetos abiertos siempre a nuevos cambios. En este sentido también el Papa Francisco nos invita a una cultura del encuentro. Se trata de una nueva manera de vivir la alteridad sin negar un juego de tensiones siempre enriquecedor. El punto de partida es la pertenencia no la independencia. Esto lo entendieron muy bien los pueblos originarios de América.

En esta nueva visión el concepto de red es fundamental. Nacemos en comunidad y podemos también crearla y transformarla. No se trata de una red mecanizada sino de una red matriz que nos constituye nos atraviesa y nosotros la conformamos. Finalmente todo esto lleva una visión ética que nos si-

túa en el territorio de los encuentros. Como dice Denise: “No se trata de una obligación moral, de un deber ser, sino de la comprensión de nuestra inextricable unión con la naturaleza en su conjunto, incluidos nuestros semejantes. El conocimiento a su vez ya no es el reflejo de un mundo externo sino un diálogo activo y productivo en múltiples dimensiones”.⁴

2. Del lenguaje conceptual al lenguaje sapiencial

Estando en Roma en el aeropuerto de Fumicino me encontré con el Padre Adolfo Nicolás, entonces Prepósito General de los Jesuitas. Estaba leyendo un libro y me compartió el interés por el mismo. Se trataba de *La Gran Transformación* de la religiosa británica Karen Armstrong. Me dejó inquieto y compré y leí el libro en cuestión. Me encantó. La Universidad es por definición lugar de búsqueda y por eso debe abrirnos a un lenguaje sapiencial.

El Padre Nicolás en la lección inaugural de la Universidad de Deusto con motivo de sus 125 años se inspiró en el libro y me permito hacer mía la síntesis que hizo. Nos dice que los sabios, (religiosos, inspirados...) de todos los tiempos y todas las culturas han buscado cómo mitigar el sufrimiento humano y social: el dolor, la violencia, la guerra, la soledad, la falta de esperanza y de sentido... ¿Y yo me pregunto si no será ésta la finalidad primera de la Escuela de Filosofía?

Seguramente cada generación piensa que ha llegado a un momento decisivo de la historia, pero lo cierto es que hoy los efectos de la violencia alcanzan una escala sin precedentes. La autodestrucción se esconde en el corazón de los mayores avances. El Papa Francisco nos habla de una tercera guerra mundial en pedazos. Vivimos la tierra solamente como un recurso con la consiguiente degradación medioambiental, y también las personas son con frecuencia consideradas como mero recurso y fuente de riqueza, y se ven impulsadas por una necesidad artificial hacia un consumo desaforado. Nuevas formas de esclavitud emergen en las sociedades avanzadas.⁵

A nadie puede extrañar que surjan movimientos como los que recientemente están convulsionando la sociedad en distintos lugares y bajo diferentes formas. El avance del conocimiento, los descubrimientos científicos, las innovaciones tecnológicas representan un indudable logro de la humanidad; pero, a la vez que sirven para mejorar muchos aspectos de la vida, contienen la semilla de nuevas desigualdades y mayores diferencias. Un dato perturbador del informe de la OXFAM publicado en enero del 2017 nos dice que los 8

⁴ *Ibidem.*

⁵ Cfr. Karen Armstrong, *La gran transformación*, (Barcelona: Paidós, 2007).

hombres más ricos tienen más dinero que la mitad de la población de la humanidad. Y entre ellos, como bien saben, hay un mexicano.

Una educación puramente científico-técnica y racional no basta: si no desarrollamos algún tipo de revolución espiritual que pueda mantenernos al mismo nivel que nuestro genio tecnológico, es muy improbable que consigamos un auténtico progreso humano. Es claro que muchas de nuestras dificultades encubren una crisis espiritual más profunda.⁶

Vivimos un momento de la historia en el que el sistema tiene que adaptarse a una realidad nueva en prácticamente todos los frentes: antropológicos, culturales, sociales y religiosos. Por vez primera tenemos más información que capacidad para digerirla y procesarla. Lo que se vende no es sabiduría sino superficialidad: soluciones inmediatas, explicaciones prefabricadas, cultura de usar y tirar, gracia barata... Parece que nos queda lejos la época de los grandes sabios, la que el filósofo alemán Karl Jaspers denominó la era axial, época en la que "...en cuatro regiones distintas vieron la luz las grandes tradiciones mundiales que han continuado nutriendo la humanidad: el confucianismo y taoísmo en China; hinduismo y budismo en la India; monoteísmo en Israel y racionalismo filosófico en Grecia".⁷

La era axial fue uno de los periodos más influyentes de los cambios intelectuales, psicológicos, filosóficos y religiosos de la historia... La religión en estas grandes tradiciones de sabiduría se entendía como el respeto sagrado a todos los seres y no como la creencia ortodoxa; tradiciones de sabiduría que "constituyen un testimonio elocuente de unanimidad en la búsqueda espiritual de la raza humana" y que se manifiesta en la práctica "en una espiritualidad de la empatía y la compasión".⁸ Algo semejante expresa también hoy la psicología transpersonal, que inspirándose en Plotino, afirma:

Esto es algo que podemos advertir tanto en Oriente como en Occidente. El camino de ascenso desde los muchos hasta el UNO es el camino de la sabiduría, porque la sabiduría ve que detrás de todas las formas y la diversidad de fenómenos descansa el Uno, el Bien. El camino de descenso, por su parte, es el camino de la compasión, porque el Uno se manifiesta realmente como los muchos y, en consecuencia, todas las formas deben ser tratadas con el mismo respeto y compasión.⁹

Y el Padre Nicolás nos da una pista importante de lo que llamamos sabiduría y nos dice: Podríamos traducirlo como "*un conocimiento superior, abarcante, profundo y transformador*". No sólo, por tanto, un conocimiento científico:

⁶ *Ibidem*.

⁷ Karl Jaspers, *Origen y meta de la historia*, (Barcelona: Altaya, 1995).

⁸ *Ibidem*.

⁹ Ken Wilber, *Breve historia de todas las cosas*, (Barcelona: Kairós, 1997), p. 334.

un saber sobre algo, sino un conocimiento que lleva a la persona a situarse en actitud de búsqueda permanente ante los grandes interrogantes y, más aún, que lleva a la persona a la empatía, a la compasión ante cualquier ser humano y a una actitud de respeto a la naturaleza como don, y como buen jesuita concluye: al principio ignaciano de *buscar a Dios en todas las cosas*.

En esta nueva visión la relación se convierte en la categoría más importante. Y a nivel teológico podemos también afirmar que la relación es la categoría fundamental de la Trinidad. El Prefacio para la fiesta de la Trinidad afirma: “*Adoramos tres personas distintas de única naturaleza e iguales en su dignidad*”. La unidad trinitaria se da en la diferencia, no en la uniformidad y se constituye en la relación de personas. La categoría fundamental de la Trinidad es la relación y hemos sido hechos a su imagen.

¿No será este lenguaje sapiencial el que más debemos desarrollar hoy en nuestras Universidades?

Conclusión

No nos podemos reducir a lo simplemente tecnológico ni a las leyes del mercado. Lo nuestro es mantener viva la dimensión antropológica y ecológica en un mundo cada vez más virtual. Lo nuestro es estar atentos al grito de los pobres y al grito de la tierra. Lo nuestro es ser custodios del misterio que cada persona humana encierra. Sólo así podremos asegurar lo que Gaudium et Spes expresaba con tanta lucidez y fuerza: *Se puede pensar con toda razón que el porvenir de la humanidad está en manos de quienes sepan dar a las generaciones venideras razones para vivir y razones para esperar (GS 31)*.

El jesuita chileno, San Alberto Hurtado decía que la Universidad es un fuego que enciende otros fuegos y lo explicaba así:

La Universidad ha de formar, antes que todo, hombres. Hombres, no archivos ambulantes, ni grandes eruditos. La actitud principal del profesor ha de ser la de dar una visión de conjunto. No un mero hábito, sino una visión de conjunto. La Universidad debe dar ese hábito hacia la verdad. La sabiduría no es erudición. La mera erudición es pesada, amontona ladrillos como una fábrica. Y en este sentido, cuánto ayudaría insistir a los alumnos en un criterio distinto del crudo pragmatismo inmediateista. Nuestros alumnos además de especialistas tienen una misión en la sociedad. El que quiera vivir en el organismo social tendrá de alguna manera que compenetrarse con los otros. Y esta actitud se adquiere no en una sola ciencia, por ello, nuestro alumno habrá de cultivar diversas disciplinas.¹⁰

¹⁰ San Alberto Hurtado, *Un fuego para la Universidad. Páginas escogidas de San Alberto Hurtado*, (Santiago de Chile: Centro de estudios San Alberto Hurtado, s/a).

Bibliografía

- Armstrong, Karen, *La gran transformación*, Barcelona: Paidós, 2007.
- Han, Byung-Chul, *El enjambre*, Barcelona: Herder, 2014,
- Hurtado, San Alberto, *Un fuego para la Universidad. Páginas escogidas de San Alberto Hurtado*, Santiago de Chile: Centro de estudios San Alberto Hurtado, s/a.
- Najmanovich, Denise, “El sujeto complejo: la condición humana en la era de la red”, *Utopía y praxis. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Vol.22, Núm. 78. 2017.
- Wilber, Ken, *Breve historia de todas las cosas*, Barcelona: Kairós, 1997.

Normas del Comité editorial

1. *Logos* recibe materiales inéditos exclusivamente, y asienta que la responsabilidad conceptual es exclusivamente de los autores.
2. Los trabajos son recibidos en soporte electrónico, en Word de Windows, en plataforma.
3. Los textos deberán presentarse con el siguiente formato: Letra Times New Roman número 12, a 1.5 de espacio, con márgenes superior e inferior de 2.5 cm., e izquierdo y derecho de 3 cm.
4. En caso de presentar ilustraciones o gráficas deberán estar en archivo aparte, correlacionadas con el texto.
5. La redacción acusará recibido de los originales y deberá avisar en un plazo no mayor a 20 días la situación del texto recibido.
6. El Comité editorial someterá a un proceso de revisión y evaluación por pares doble ciego los artículos recibidos. La decisión del Comité será inapelable.
7. Las secciones de la revista (Artículos, traducciones y reseñas) estarán permanentemente abiertas. Los textos que se consideren publicables se enlistarán en orden de anterioridad y se le avisará al autor oportunamente el número en el que será publicado.
8. Los textos destinados a la sección de artículos deberán tener un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 25. Asimismo, deberán incluir un resumen en castellano y un *abstract* en inglés, no mayores de diez líneas. Así como un listado de cinco palabras clave en español y en inglés.
9. Las reseñas no podrán exceder las 5 cuartillas y deberán centrarse en nuevas ediciones, traducciones o libros que hayan sido publicados en los últimos tres años y que aporten elementos para los debates actuales.
10. En el inicio del texto deberá indicarse el título, el nombre del autor y el de la institución a la que pertenece.
11. En las propuestas de traducción deberá indicarse el nombre del autor del texto y del traductor. También deberá incluirse una carta de autorización por parte del autor del texto o de la editorial que lo publicó originalmente.

12. Cuando una cita es mayor a cinco renglones estará fuera del texto en letra Times New Roman 11 a 1.0 de espacio. Si es menor quedará dentro del texto entre comillas.
13. Las notas consultivas irán a pie de página, numeradas en forma progresiva.
14. En todos los casos, se utilizará el sistema notas-bibliografía Chicago que el autor puede consultar en la siguiente liga:
http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide/citation-guide-1.html
15. Los textos clásicos podrán citarse según los estándares académicos definidos para cada caso (p.ej. *Metafísica* 6, 1071b2-1072a18 o *República* VII, 514a-541b).
16. La bibliografía deberá incluirse al final de los artículos y deberá estar ordenada alfabéticamente. Si se considera más de una obra de un mismo autor deberá colocarse del año más reciente al más antiguo.
17. El autor deberá incluir su código ORCID el cual podrán tramitar en la siguiente liga: <https://orcid.org/signin>

Consulte números
anteriores en la página:



www.editorialparmenia.com.mx