



ITESO

Universidad Jesuita
de Guadalajara

HÉCTOR GARZA SALDÍVAR, SJ

SENDEROS EN LA NIEBLA

**REPENSAR EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN
Y LA TAREA DE LA UNIVERSIDAD**





SENDEROS EN LA NIEBLA

**REPENSAR EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN
Y LA TAREA DE LA UNIVERSIDAD**

SENDEROS **EN LA NIEBLA**

**REPENSAR EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN
Y LA TAREA DE LA UNIVERSIDAD**

HÉCTOR GARZA SALDÍVAR, SJ



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, SJ

Garza Saldívar, Héctor

Senderos en la niebla : repensar el papel de la educación y la tarea de la universidad / H. Garza Saldívar.-- Guadalajara, México : ITESO, 2017.

71 p.

ISBN 978-607-8528-03-5 (Ebook PDF)

1. Jesuitas en la Educación. 2. Comunidad Educativa. 3. Universidades – Filosofía – Tema Principal. 4. Pedagogía Ignaciana. 5. Finalidades de la Educación. 6. Educación Superior – Filosofía – Tema Principal. 7. Educación y Sociedad. 8. Antropología Educativa. 9. Filosofía de la Educación. I. t.

[LC]

378. 001 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Ricardo Romo

Diagramación: Eduardo Cruz

Foto de contraportada: ITESO / Luis Ponciano

1a. edición, Guadalajara, 2017.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.
www.publicaciones.iteso.mx

ISBN 978-607-8528-03-5 (Ebook PDF)

Índice

PRÓLOGO	7
LA UNIVERSIDAD Y LA NUEVA SOFÍSTICA	11
LA FILOSOFÍA Y LA DECISIÓN (SER HUMANOS EN UN MUNDO INHUMANO)	25
LA BÚSQUEDA DEL “SUBIECTO” PERDIDO	39
DISOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN	51
BIBLIOGRAFÍA	71

Prólogo

El presente libro reúne cuatro escritos elaborados en distintas fechas y circunstancias, los cuales guardan una unidad que permite publicarlos juntos. Se trata de una reflexión filosófica, no académica ni academicista, sin otra pretensión que aquella que siempre ha dirigido todo pensar filosófico: dar qué pensar; despertar la necesidad de meditación y de la ulterior pregunta; de la cuestión y del diálogo. Si esto surge en el lector, el libro habrá cumplido su propósito.

La unidad temática del escrito gira alrededor de dos cuestiones fundamentales: ¿cuál es la misión de la universidad? y, relacionada con ella, ¿en qué consiste la educación del sujeto? La problemática la hemos enfocado desde distintas perspectivas, pero, como el lector se dará cuenta, siempre son aquellas dos cuestiones fundamentales.

Con estas reflexiones queremos, sobre todo, llamar la atención acerca del nexo de las preguntas. La universidad y la educación del sujeto. No se trata de definiciones de la universidad en el siglo XXI; porque la cuestión toca a la misión universitaria, pero la rebasa. Las preguntas en el fondo son sobre nosotros mismos. No interrogamos a la institución en tanto que tal; interrogamos a los educadores y a quienes acuden a ella buscando la educación. ¿Sabemos de qué se trata?

Hay cientos de universidades. Ante ello, y ante la competitividad por ganar y mantener alumnos, en las universidades privadas —ya que las públicas no tienen que venderse— casi siempre el problema lleva a la necesidad de explicitar lo que cada una de ellas tiene de particular y específico. Y esto, a su vez, se mira desde lo que cada institución ofrece que las demás, o no lo tienen, o no lo pueden. ¿Qué color prefieres? La cuestión es cómo vender el color. Y no porque se pretenda engañar.

Por supuesto que no. Sino porque cada institución está convencida de que su color es el mejor. Es el que da más posibilidades al cliente, y de esto hay que convencerlo resaltando logros y ventajas, con bellos *slogans*, publicidad atrayente, con certificaciones, reconocimientos, gráficas, etcétera.

Pero, ¿de qué se trata con la universidad? ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a esta? Más allá de que sigamos insistiendo en llamar por tal a cualquier institución de “educación” superior. En donde “superior” solo indica una posición temporal: los estudios que vienen “después de”. Ya esta simple observación nos da qué pensar. ¿Es verdad que a eso se reduce el ser de la universidad?

Por otro lado, pareciera que el mundo que vivimos se acerca cada vez más a esos mundos terroríficos narrados por George Orwell y Aldous Huxley. Mundos inhumanamente mecanizados, vigilados, sometidos, masificados en el anonimato; en donde las relevancias se han ido imponiendo alrededor de aquello que Jürgen Habermas llamaba la “reproducción material” del mundo de la vida: la economía y la política; es decir, en la riqueza y el poder. Mundo que ya no *habitamos* sino que es tan solo la plataforma indispensable para el logro de aquellos dos objetivos y el escenario cruel de sus implacables consecuencias.

En un mundo así, las alternativas se van estrechando cada vez más y la esperanza desfallece. Son tantos los problemas que se abren y en tantos campos, que la tarea de replantear una nueva dirección casi parece imposible. Pero quizá, y ya solo esto nos daría para meditar, no es la hora de las grandes hazañas humanas a no ser las tecnológicas; quizá nuestra hora sea tan solo no dejarnos morder por la serpiente que se devora a sí misma; quizá nuestra tarea sea solamente intentar resguardar los rescoldos vivos de humanidad en un mundo que se marchita.

Es posible que el lector piense que se trata de una mirada pesimista, como lo son tantas hoy día. Tal vez. Pero la verdad es que no hay palabras que griten los abismos que se abren, ni que digan la violencia, abierta o solapada, pero siempre despiadada de nuestra época. Y en un tiempo así la esperanza es rebeldía y la rebeldía, un acto de compasión. Esta

es la hora de la esperanza y la compasión porque, aunque ninguna de las dos brinda soluciones, ambas nos permiten asomarnos al mundo, nuestro mundo, con una mirada nueva y trasparente que nos posibilite vislumbrar senderos en la niebla que, tal vez, mañana puedan convertirse en caminos luminosos de nueva humanidad.

Hoy resuenan más que nunca aquellas tareas que Friedrich Nietzsche proponía como cruciales para el crecimiento *espiritual*: aprender a ver y aprender a pensar. Tareas que quizá para muchos se antojen banales y nimias, pero que son parte de esas sencillas hazañas que hoy son pequeñas, y que más tarde serán decisivas. Aprender a ver las cosas que se resisten a doblarse a nuestra ceguera. Aprender a extrañarse de un mundo que ya no es nuestra morada. Aprender a distanciarse para volver con una estrenada mirada. Aprender a penetrar de nuevo nuestro interior palpitante para sacar de ahí las semillas de los bosques aún no nacidos. Tareas que son hazañas. Tareas que, desgraciadamente, han ido perdiendo relevancia, si no desapareciendo, en la forma como la universidad concibe hoy en día su misión.

Esperamos que estas sencillas, pero no por ello triviales reflexiones, alienten nuestros deseos y nuestra conciencia de que una de las tareas más importantes en el mundo actual es el esfuerzo por edificarnos como personas en todo el sentido de la palabra: libres, responsables ante sí mismas y ante la sociedad; deseosas de humanizar nuestro agotado mundo envuelto en el torbellino de la palabrería y la arrogancia.

Diciembre de 2015.

La universidad y la nueva sofística*

Pienso siempre, siento siempre; pero mi pensamiento no contiene razonamientos, mi emoción no contiene emociones. Estoy cayendo, desde la trampilla de ahí arriba, por todo el espacio infinito, en una caída sin dirección, infinita y vacía.

FERNANDO PESSOA

“La aceptación del rectorado es el compromiso de dirigir espiritualmente esta universidad [...] ¿Sabemos algo de esta misión espiritual?” (Heidegger, 1996, p.7). Estas son las palabras con las que Martin Heidegger comenzaba su controvertido discurso inicial como rector de la Universidad de Friburgo en 1933. Y esas palabras pueden introducirnos ya en el tema de nuestra propia reflexión: universidad y espíritu. ¿Sabemos algo de esta relación?

Nos encontramos con dos palabras: “universidad” y “espíritu”. Dos vocablos que parecen muy claros y que no ofrecen ninguna dificultad de intelección mientras no se nos pregunte qué queremos decir con ellos y por qué los unimos con una “y”. Algo parecido a aquello de San Agustín y el tiempo. Cuando oímos hablar del tiempo, entendemos de qué estamos hablando; entendemos perfectamente “hoy es miércoles”,

/* Desde la celebración de los 50 años del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), universidad jesuita en Guadalajara, en 2007, suena familiar a quienes laboramos en ella la frase: “está en tu espíritu”; motivo alrededor del cual se situó la celebración de este aniversario, en consonancia con el lema de la institución: el Espíritu Vivifica. Dentro de ese marco celebrativo se abrieron varios espacios de reflexión alrededor del tema “Universidad y Espíritu”. Este escrito es un aporte a esa reflexión.

“hace un mes”, “la próxima semana”... Entendemos muy bien a menos que se nos pregunte: ¿qué es el tiempo? Entonces todo lo comprendido se nos vuelve confuso y oscuro. Tal vez nos pueda suceder lo mismo con la frase “universidad y espíritu”...

Si nos preguntáramos qué es la universidad, tal vez nos encontraríamos con la sorpresa de que usamos una misma palabra para designar comprensiones distintas, aunque de alguna forma más o menos coincidentes. Pero, quizá si preguntáramos por “espíritu”, entonces, muy seguramente, nos sucedería lo mismo que con el tiempo. En el mejor de los casos, cada uno tendría una comprensión propia; o tal vez nos encontraríamos envueltos en un nudo de generalidades, ambigüedad y confusión.

Luego tenemos el problema de la “y” de “universidad y espíritu”. La “y” conjunta dos cosas que de suyo están separadas. No es lo mismo decir “espíritu y universidad” que “espíritu de la universidad” o que “universidad espiritual”. Se trata pues de dos cosas diferentes que son conjuntadas. En este caso, tenemos la universidad y el espíritu. ¿Qué tiene que ver una con otra? ¿Es diferente decir “universidad y espíritu” que “universidad y técnica” o “universidad y sociedad” o “universidad y ciencia” o “universidad y saber”? Nos encontramos, por lo pronto, que con la famosa “y” pareciera que tuviéramos la universidad por un lado y, por otro, el espíritu, la técnica, la sociedad, la ciencia y el saber.

En principio, hablar de que la universidad, la sociedad, la técnica, la ciencia y el saber configuran ámbitos separados que hay que conjuntar con una “y”, ya nos resultaría problemático. Porque al fin y al cabo, la universidad no puede entenderse sino desde esos ámbitos, sin los cuales perdería todo su sentido. ¿Qué es la universidad sino un producto social? Sin una determinada sociedad y en función de ella no es posible entender lo que la universidad es. Y, sin embargo, no nos resulta extraño que hoy se hable tanto de “responsabilidad social” de la universidad. Lo mismo pudiéramos decir de la técnica, la ciencia y el saber. Pero, ¿y el espíritu? ¿Es posible comprender la universidad sin espíritu?

Planteadas las cuestiones así, ya nos dejan ante un campo problemático y crucial. Porque enfocado el asunto desde esta perspectiva, hace ver que en el fondo la pregunta que nos hacemos es la pregunta por la *realidad* misma de la universidad.

El preguntar, si no es una mero pasatiempo, surge de una situación concreta en la que *anticipamos* ya aquello por lo que se pregunta y que orienta el sentido de la búsqueda del preguntar. Preguntamos porque las cosas nos dan qué pensar, como varias veces nos recuerda el filósofo Xavier Zubiri. Las cosas entre las que estamos nos dan qué pensar, y estas cosas *con* y *entre* las que estamos configuran en todo momento una determinada situación. Todo preguntar surge de una *situación*. Pero en todo preguntar hay también un “qué”. ¿Qué es lo que preguntamos? Preguntamos por la universidad y el espíritu que, tal como nos ha ido apareciendo en nuestra reflexión, es un preguntar por la realidad de la universidad. Además, todo preguntar no solo tiene un “qué” sino también un “a quién”. ¿A quién preguntamos en nuestro preguntar? A la universidad. Pero “la universidad” en tanto que tal no responde; respondemos nosotros en tanto que universitarios. Así el “a quién” es a nosotros mismos. Pero todo preguntar no solo tiene un “qué” y un “a quién” sino también un “quién”. ¿Quién pregunta? Nosotros preguntamos porque la situación en la que estamos nos impele a preguntar.

Cuando preguntamos por la realidad de la universidad lo hacemos, pues, desde y con una cierta *pre-comprensión* de lo que es la universidad; es lo que hemos llamado antes “anticipación”. Esta pre-comprensión o este pre-saber es justamente lo que de la universidad “se” dice. La realidad de la universidad es lo que de ella “se” dice. ¿Quién lo dice? ¿Quién es este “se”? Todos y nadie. Es el “uno” impersonal del que nos habla Heidegger en *Ser y tiempo*. El problema de este pre-saber es que podemos, justamente por tenerlo, dar por hecho que “sabemos ya”, es decir, que sabemos *actualmente* lo que la universidad es y que solo necesitamos adaptar ese saber a las cambiantes circunstancias de nuestro tiempo. En el fondo nos parece que nosotros no nos preguntamos a nosotros mismos en tanto que universitarios por la realidad de

la universidad sino tan solo por lo que esta debe hacer en la situación actual, o por el papel que tiene que desempeñar en el momento actual desde lo que de la universidad “se” dice. Se trataría de una pregunta meramente funcional. Pero, ¿realmente se trata de una pregunta meramente funcional?

Recojamos lo que hemos conseguido hasta ahora: nos preguntamos a nosotros mismos en tanto que universitarios, desde una determinada pre-comprensión, por la realidad misma de la universidad en la situación concreta en la que nos dejan las cosas entre las que vivimos.

¿Qué situación es esta? Por lo pronto podemos decir que estamos en una situación en la que no nos resulta extraño hablar de “universidad y”... espíritu y ciencia y sociedad y técnica y saber. Y el que no nos resulte extraño nos da ya un indicio de nuestra situación. Nos preguntamos por la realidad de la universidad en una situación en que pareciera que la universidad se ha desgajado de la sociedad, de la ciencia, de la técnica, del saber y del espíritu. Es decir, la situación en la que estamos es la del *oscurecimiento de la identidad de la universidad*. Ya no sabemos lo que la universidad es. Oscurecimiento que nos conduce a preguntarnos por la realidad misma de la universidad.

Quizá esta difuminación de su propia identidad es uno de los grandes desafíos que la universidad tiene que afrontar en el siglo XXI.

¿Cómo hemos llegado a esta situación? Toda situación es configurada por las cosas y el ámbito que estas determinan. ¿Qué “cosas” son las que están configurando la situación de la universidad? No podemos abarcar todas ellas en este espacio reflexivo, pero señalemos algunas.

La globalización y las relaciones sociales

En primer lugar, señalemos, siguiendo una línea de análisis de Boaventura de Sousa Santos en su *Universidad popular del siglo XXI* (Santos, 2006), la creciente globalización neoliberal de la economía de mercado y la forma como está afectando las relaciones sociales en su conjunto y en particular a la universidad.

De una manera muy sintética, podemos decir que la globalización de la economía de mercado ha estado llevando a cabo la transformación de las universidades en “mercado educativo” a través de la eliminación progresiva de la diferencia entre universidades públicas y privadas, entre universidades y centros o institutos tecnológicos, entre estos y otras instituciones educativas y de investigación, para transformarlas en *empresas educativas*. Entidades que no producen solamente para el mercado sino que son ellas mismas mercado.

El tradicional campo de la universidad como formadora de pensamiento y conocimientos, tanto científicos como filosóficos y humanistas, y como ámbito social de educación superior, se va diluyendo en diversas instituciones no universitarias, todas englobadas bajo el rubro de “instituciones de educación superior”. Es decir, la universidad se convierte en un “nombre genérico” para designar no una función social específica sino un *lugar* de la estructura social y, más en concreto, de la educación: universidad es todo aquello que sigue a los estudios medios en el ámbito educativo cuyo principal objetivo es capacitar para un trabajo remunerado en el cambiante ámbito del mercado de trabajo. Lo “superior” de la educación consiste en ser antesala de la vida laboral.

Estas circunstancias han ido favoreciendo que la universidad, en vez de creadora y trasmisora de conocimientos que puedan o no servir mercantilmente, pase a ser objeto de mercado y competencia. Las exigencias de la competencia mercantil incitan a la constante innovación tecnológica con la necesaria formación de una mano de obra altamente calificada basada en la adquisición de conocimientos, lo cual favorece e impulsa la competencia feroz entre universidades, su proliferación y la competitividad por el reclutamiento de cerebros. Y esto, a su vez, repercute en que la lucha por y la exigencia de que la universidad deba tener *autonomía* en la definición de sus valores y objetivos institucionales choque con la presión creciente de someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial; con la consecuencia de que se van desligando, *de hecho*, “de los objetivos universitarios primarios inmediatos cualquier preocupación humanista o cultural”

(Santos, 2006, p.30), y cualquier preocupación teórica desligada de las inmediatas exigencias del mercado.

La universidad y su “responsabilidad social”

Otro de los factores que configuran nuestra situación es la demanda de que la universidad debe asumir su “responsabilidad social”. Este imperativo nos da ciertos indicios de que la institución ha perdido su ubicación clara *frente a y para* la sociedad. Porque no es lo mismo que la universidad sea *verdaderamente* universidad, y que en esto esté afinada su responsabilidad social, a que la universidad, *además* de serlo, seriamente tenga que asumir una “responsabilidad social” como algo *extrínseco* o añadido a su propio ser. Pareciera entonces que la universidad se ha desgajado de la sociedad y ahora tiene que *legitimar* su existencia y valor social, reincorporándose a ella a través de la creación de determinadas actividades que la “vinculen” en respuesta a demandas y problemas sociales. Por esto no resulta extraño que la llamada “vinculación” se convierta en algo importante en varias universidades; ni nos resulta extraño el que pueda haber largas reflexiones y deliberaciones alrededor del tema “universidad y sociedad”. De algún modo la universidad se ve descoyuntada entre exigencias técnico-industriales y de respuesta a demandas sociales.

El sentido del conocimiento

Aparejado con estos dos factores que configuran en parte la situación en donde emerge nuestro preguntar, señalamos un tercero: el conocimiento no tiene ningún sentido si no es en su aplicación o en vistas a ella. La pregunta que ha de anteceder a todo conocimiento es: ¿para qué sirve? El conocimiento está en función de su rendimiento técnico, ya sea en el campo de las exigencias industriales, mercantiles y económicas o en el de dar respuesta a las demandas sociales y los urgentes y dramáticos problemas con que la sociedad se enfrenta hoy.

En cualquier caso, el paradigma del conocimiento es el que se refiere al técnico-científico. Lo único que varía es su campo de aplicación; esto se manifiesta claramente en la necesidad de que esté aliado con las empresas, que funcionan como incentivos de la producción de conocimiento técnico-científico y de innovaciones, y, por otra parte, de que este último también esté aliado cooperativa y solidariamente con organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales y comunidades populares, grupos sociales marginados y vulnerables —indígenas, migrantes, desempleados, subempleados, ancianos, etcétera.

Todo ello ha traído consigo la abierta o solapada y progresiva marginación en la universidad de otro tipo de conocimientos que entran, desde esta perspectiva, en el ámbito de lo “meramente teórico”, que es un circunloquio para referirse a todo conocimiento “inservible”. Y no nos referimos solamente al campo teórico humanista y cultural, como la teoría social, la historia, la literatura y el arte, sino también al campo teórico científico, como la física teórica, las matemáticas puras, para las que no hay suficiente mercado y que parece ser ya patrimonio exclusivo de ciertas instituciones y universidades poderosas económicamente. Y, por supuesto, la filosofía, que es la reina de lo “inservible”, a no ser sus reflexiones prácticas y utilizables como las de la ética aplicada.

Es evidente que esta tensión afecta tanto a la orientación de los proyectos de investigación como a su realización y sus posibilidades de financiamiento; así como hace que surjan interesantes cuestionamientos sobre la producción del conocimiento mismo.

¿Cómo afectan estos ingredientes constitutivos de la situación de la universidad actual a la pérdida u oscurecimiento de su propia identidad, que hace relevante la pregunta por la realidad misma de la universidad?

El primer factor, la globalización económica, enfrenta a la universidad con la pregunta por su propia identidad, porque pareciera que “universidad” es hoy un término que solo se puede entender con respecto a su función en el mercado global. Universidad es equivalente a

“vendedora”: de información o de “educación superior”, que serían la mayoría de las universidades; o vendedoras de tecnología innovadora y avanzada que serían las menos, situadas sobre todo en países poderosos económicamente, con grandes posibilidades de financiamiento estatal o industrial. Lo que trae consigo que la universidad como tal se vaya desgajando del cultivo, la creación y el desarrollo del conocimiento científico, sea en el campo de la naturaleza, o en el de la sociedad y los problemas humanos, más allá de su inmediata posibilidad de inserción en el mercado actual cambiante y competitivo.

El segundo factor incide en el problema de la identidad de la universidad en cuanto a que esta se ve escindida de su importancia y emergencia como institución social. Desgajada de la sociedad concreta que le dio origen y de la necesidad de la sociedad de pensarse a sí misma en el mundo y pensar los problemas que este le plantea, más allá de los meros problemas técnicos. Separada de una sociedad que cada vez valora menos la creación de conocimientos, su cultivo y desarrollo a no ser en función de solución de problemas inmediatos, la universidad ya no es impelida a la creación, el cultivo y desarrollo de conocimientos *desde* los problemas y preguntas que la situación social concreta “da qué pensar”.

El tercer factor conlleva una pregunta por la propia identidad de la universidad en cuanto que ella, nacida desde el conocimiento y para el conocimiento, se ve constreñida al ámbito de la aplicación inmediata y técnica a la que este mismo se ve sometido.

Todo esto dicho nos conduce al tercer momento de nuestra reflexión: ¿cómo recuperar la identidad de la universidad?

En un sentido muy general, podemos decir que esta, aunque se constituye en la forma que adquirirá hasta el presente en la edad media, sin embargo hunde sus raíces mucho antes, en la antigua Grecia.

Alrededor del siglo V a.C. surge un poderoso movimiento intelectual en Grecia que marca una nueva etapa en el desarrollo del *saber teórico*, de la Sabiduría, de la *sofía*, como lo llamaban los griegos. Este movimiento es la *sofística*. Se trata, por un lado, de un viraje intelectual

que desplaza el centro del saber teórico, de ser una reflexión sobre la Naturaleza en su conjunto, a una sabiduría centrada en el ser humano y las cosas con las que este hace su vida (*prágmata*). Protágoras (490 / 487 a.C. – 420 / 417 a.C.), el primero de los grandes *sofístes*, condensa este viraje en su famosa frase: *el ser humano es la medida de todas las cosas, de las que son en tanto que son y de las que no son en tanto que no son*. Es el nacimiento del humanismo. El ser humano es el que dicta lo que las cosas son y lo que no son. Y las dicta justamente *diciendo* lo que son, en su decir, en su *logos*. Y, por otro lado, la sofística representa el primer momento, al menos en Occidente, en que la sabiduría teórica toma la forma de *paideia*, de educación.

Si en la antigua *sofía* el saber estaba al servicio de la comprensión de la totalidad de las cosas como Naturaleza, sin más interés que su conocimiento, en esta nueva sabiduría está al servicio de los *intereses* de la *polis* y de la *educación* de los jóvenes que deseaban alcanzar el éxito político. Es la sabiduría en función de la práctica política y ciudadana.

Estos dos rasgos característicos de la sofística tienen consecuencias importantes. El primero, la focalización del saber o del conocimiento en el ser humano, según la frase aludida de Protágoras, llevará a la conclusión de que las cosas mismas *son nada* por ellas solas; no tienen *peso propio* sino que son lo que son en la medida en que *nosotros* digamos *qué* son. Lo que las cosas son o no son, el *ser* mismo de las cosas, es establecido por nuestro *decir*, por nuestro hablar. Esto quiere decir que el ser de las cosas se reduce a su significado o a su *sentido* para nosotros. Como el ser de las cosas se reduce, así, a nuestras *opiniones* sobre ellas, pero nuestras opiniones sobre las cosas son diversas y hasta contrarias, por tanto, lo que las cosas *son* se resuelve en la medida en que una opinión *convenza* a los demás de su verdad. Es *la verdad como convencimiento* y el ser de las cosas como el hablar más firme; de tal forma que la opinión particular se convierta por convencimiento en *opinión pública*. Es decir, el desvanecimiento del peso de las cosas por sí mismas hace que el saber se convierta en *demagogia*: la forma de

“guiar” la opinión del pueblo. El ser de las cosas se reduce a lo que de ellas “se” dice.

El segundo aspecto de la sofística, el saber en tanto que educación política, aunado con el anterior, llevará a que el conocimiento de las cosas relevantes para la *polis*, en función de su dirección y gobierno, sea la opinión que pueda ser mejor “vendida” de tal forma que se convierta en opinión pública. Y si esto se hace en el decir o hablar, entonces *aprender* a hablar y a convencer será la primera tarea de la *educación*. Es el saber como *retórica*. Esta es la “mercadotecnia” de las opiniones y, por tanto, del *ser* de las cosas y de su *verdad*.

En síntesis, tenemos que la sofística hace dos grandes reducciones: la del saber a opinión pública y la del saber a “técnica” del hablar, a *retórica*. Lo que es lo mismo que decir que el *saber* es el saber de las cosas en función del ser humano y, de esta forma, saber de las cosas en tanto que *sentido* para la vida humana. La educación es ante todo *dominio de técnicas* para la satisfacción de los intereses humanos, en particular de la Ciudad. *Dominio* del ser de las cosas en función de los intereses políticos y técnicos. Demagogia, como clave de la democracia, y tecnología.

En este contexto surge la importante figura de Sócrates (470 a.C. 399 a.C). Con él tanto el conocimiento como la *paideia* tomarán un nuevo cauce que redundará en la constitución de la universidad moderna.

Sócrates se da cuenta de que la vinculación sofista de la sabiduría, esto es, del conocimiento, a las cosas de la vida humana y para la vida humana y para la *polis*, es esencial; como lo es también la insistencia de los sofistas en la *paideia*, en la educación. Asimismo, se da cuenta de que si el centrarse en la vida humana significaba lo que Protágoras y los sofistas pretendían, entonces tendríamos la paradoja de que ese auto-centramiento en el fondo conducía a la disolución del ser humano y de su vida, así como a la disolución de las cosas mismas de la vida humana, en puros significados cambiantes y volátiles que solo se podían medir por su uso exitoso en un momento dado. *Ser* humano y el *ser* de las cosas, no significan para los sofistas sino ideas manejables con éxito y vendibles como opinión pública.

En contra de ello, Sócrates buscará un conocimiento que devuelva a las cosas y al ser humano su peso y *gravedad*. Todo *saber hacer* técnico y todo *saber hacer* político, y todo *saber hacer* respecto del ser humano y su vida, solo será *conocimiento* en la medida en que se afine en la *realidad* misma de las cosas; en el *ser* mismo de la *polis* y del hombre. Solo así las cosas volverán a plantear problemas más allá del interés inmediato en su uso práctico; solo así darán qué pensar. Y justamente en esto consiste la actividad más noble del ser humano: *pensar*.

Cuando las cosas y el ser humano mismo se miran solo desde el interés de su manejo exitoso, ni aquellas ni este plantean verdaderos problemas sino que, a lo más, presentan retos para dominarlas exitosamente en función de intereses inmediatos. Pero *no es lo mismo conocer que dominar exitosamente*. Se puede dominar sin conocer, y se puede conocer sin dominar. Pero no se puede conocer sin un verdadero *pensar*. De ahí que sea necesario el retorno a las cosas mismas a fin de que sabiendo *lo que son* podamos *saber hacer correctamente* con ellas; el retorno, no a los intereses de la *polis* sino a lo que la sociedad es a fin de saber actuar correctamente con respecto a ella; el retorno al ser humano para que conociéndonos podamos saber hacer correctamente con respecto a nosotros mismos. Y esto para Sócrates estaba clarísimo: no se puede hacer sino retornando al penoso y amoroso *esfuerzo* de *pensar*.

La sabiduría que se busca es mucho más que opinión pública y retórica exitosa, que técnica vendible. La sabiduría que se busca es mucho más que el hablar de la opinión pública, más que el hacer lo que “se” hace; esto no es sino la fugaz palabrería del éxito y el convencimiento momentáneo... antes de que las cosas, la *polis* y nosotros mismos nos rebelemos ante ello, en la callada rebelión del deterioro ecológico y el calentamiento global, de la injusticia y la inhumanidad de nuestra convivencia, en la callada y soterrada rebelión de la pérdida de nosotros mismos.

La sabiduría que se busca es, para Sócrates, la vinculación, perdida en la sofística, *del hablar y del pensar*; no en función del éxito sino de la *vida buena*. Y con esta expresión, él englobaba la finalidad de la verdadera

sabiduría y el verdadero conocimiento. Este no está en función de la vida exitosa ni del dominio de las cosas, de la *polis* y el ser humano; la única función del conocimiento es la *vida buena* del ser humano en la sociedad y entre las cosas.

Y justamente conectado con esto es como Sócrates mira la educación, que es para él formación; como la *construcción del horizonte* desde el que se puedan mirar las cosas en una perspectiva más amplia que abra los problemas al pensamiento. Solo desde aquí es posible entonces replantear los contenidos de la “vida buena”. Por eso, el núcleo de esta formación no es el actuar exitoso sino el poder *actuar con pensamiento*. En esto consiste la verdadera praxis humana, la “eu-praxis”. Por ello consideraba que los jóvenes no tienen que aprender a actuar exitosamente sino *aprender a pensar*, y de esto hacía depender *el verdadero éxito humano* en el mundo y la sociedad.

Desde esta perspectiva podemos decir que el problema de identidad de la universidad actual está en una tensión entre el camino de una nueva sofística o un *retorno al pensamiento* que vuelva a hacer significativo el replantear la relevancia de la “vida buena”.

Pensar no es un mero elucubrar; no es moverse en una esfera aérea y en las nubes. Quien opine que esto es pensar es porque nunca ha pensado. Pensar es dejar que las cosas, la sociedad, el ser humano planteen verdaderos problemas. Es incentivado por el problematismo de las cosas, de la sociedad y el ser humano. Sin esto no hay pensar alguno. *Y la esencia de la universidad reside en el pensamiento.*

La universidad por esto no puede desligarse del mundo ni de la sociedad ni del ser humano sin desligarse de su propia esencia y realidad. Y esto quiere decir que tiene que asumir justamente los problemas de los que antes hablamos ante la globalización, la sociedad y el conocimiento mismo. *Y asumirlos* quiere decir “cargar con ellos”, pero esto no significa *perderse* en ellos. Y se pierde cuando paulatinamente se va “dejando llevar por ellos”, y hace de su centro el “se” de la opinión pública, el “se” del éxito retórico y el “se” del manejo vendible de las ideas. Porque es una tensión real de la universidad, aquella entre

la supervivencia económica y la realización de su esencia misma. Y porque es una tensión real, en esta se puede perder. Cargar con esos problemas es asumirlos como incentivo para realizar su esencia, esto es para pensar, y así, para abrir nuevas posibilidades de “vida buena” y para insertar toda aplicación tecnológica en función de ella.

Cerremos el círculo abierto volviendo a la cuestión sobre la universidad y el espíritu con los elementos alcanzados en nuestra indagación.

El espíritu no es algo etéreo ni metafórico; no es sin más equivalente a alma. El espíritu es algo muy concreto y trascendental. *Es la auto-apropiación asumida del ser humano que se traduce en una manera concreta de enfrentarse con las cosas, con los demás y consigo mismo.*

Decíamos que la pregunta por la universidad y el espíritu nos la hacemos a nosotros mismos en tanto que universitarios. La universidad no tiene espíritu; el espíritu lo tenemos nosotros. Es justamente *nuestra manera de enfrentarnos con las cosas* y, por ello, está en nosotros. Y este espíritu será el de la universidad en la medida en que hagamos de ella una peculiar manera de enfrentamiento con las cosas, con los demás y con nosotros mismos. Aquel enfrentamiento que se abra nuevamente a las cosas, a la sociedad y a nuestro propio ser humanos, y que permita que todas estas realidades nos planteen otra vez problemas para la realización de la “vida buena”. Entonces surge el pensar. *El pensar es el espíritu de la universidad.*

La filosofía y la decisión (ser humanos en un mundo inhumano)*

Tan extraño como un pueblo para quien se hubieran hecho inservibles su derecho político, sus inclinaciones y sus hábitos, es el espectáculo de un pueblo que ha perdido su Filosofía, un pueblo en el cual el espíritu ocupado de su propia esencia no tiene en él existencia actual ninguna.

G.W.F. HEGEL (PREFACIO A LA CIENCIA DE LA LÓGICA)

El siglo XX nos ha heredado una cantidad enorme de problemas técnicos, políticos y económicos; conflictos y complicaciones sociales; cuestiones y dificultades científicas, etc. Toda esta problemática, si prescindimos de sus contenidos concretos, nos plantea un único y grave problema, al cual todos los demás remiten; o más bien, toda esa problemática nos deja en una única situación: estar en la cresta rocosa, balanceándonos peligrosamente entre la vertiente de humanidad y la de inhumanidad.

En el fondo, todo problema al que podamos enfrentarnos nos está imponiendo una *decisión* fundamental: optar por humanizarnos o deshumanizarnos. Y esto sea en nuestras decisiones personales, comunitarias o sociales.

/* Texto basado en la conferencia dictada en el Congreso de Filosofía organizado por la Universidad de Guadalajara en octubre de 2014, con algunas modificaciones.

Vivimos en un mundo, el moderno, que en su desarrollo nos deja cansados y abrumados ante el peso de la “insoportable levedad”, diría Milan Kundera; o de la oscura falta de *gravedad*, si aludimos a la película de Alfonso Cuarón. Estamos aturridos y desorientados ante la pérdida de nuestro más grande tesoro; ante la falta de aquello que es lo único que puede sostener y fijar nuestro centro de gravedad: nuestra propia humanidad.

El gran teólogo y filósofo del Occidente naciente, san Agustín, en sus *Confesiones* dice: “El cuerpo, por su peso, tiende a su lugar. El peso no sólo impulsa hacia abajo, sino al lugar de cada cosa [...] *Mi peso es mi amor*; él me lleva doquiera soy llevado”¹ (1946, libro 13, cap.9, 10). Sin un peso que nos centre, entonces divagamos de aquí para allá, ciegos y desorientados; inquietos, como borregos antes de la tormenta.

Si Zygmunt Bauman habla en términos de la metáfora de la “liquidez”, nosotros podríamos introducir esta otra: nuestra dolorosa *ingravidez*. Nada tiene peso. Y si nada lo tiene, entonces todo da lo mismo.

Es paradójico que la ciencia, esa gran avenida que la modernidad europea pensó como el magnífico bulevar, cuya figura era el parisino *Champs-Élysées*, iluminado por el sol del progreso y la libertad humana, nos haya finalmente arrojado, no en el jardín humano, arbolado y refrescado por la fraternidad, la justicia, la libertad, que las revoluciones pensaron sino en el triste espectáculo de calles retorcidas y callejones oscuros y sucios, de un banal mercado en donde lo único que cuenta y satisface al gentío hambriento de novedades es la *utilidad*. La *ingravidez*.

Pero esto no es nuevo, aunque en el último siglo se haya radicalizado. Llama la atención que en la pasión despertada por la revolución francesa se alzara, ya entonces, la voz de Friedrich Schiller, el literato y poeta del romanticismo temprano, diciendo: “La utilidad es el gran ídolo de la época, un ídolo al que sirven todas las fuerzas y han de rendir homenaje

1. *Pondus meum amor meus; eo feror, quocumque feror.*

todos los talentos. En esta balanza burda no tiene ningún peso el don espiritual del arte, que, despojado de todo estímulo, desaparece ante el ruidoso mercado del siglo” (Safranski, 2009, p.43).

Y, en esta línea, es el arte el que nos da qué pensar. Uno de los cuadros que sintetiza de una manera bella y brutal la ingravidez, el sinsentido, y la aherrojante banalidad, es el *Grito*. La estrujante pintura del noruego Edvard Munch.

Ya avizorada entonces, y experimentada por nosotros ahora, la consecuencia irremediable de esta situación es la paulatina pérdida del *sentido humano* de la vida con la consecuente pérdida también de nuestro propio ser en tanto que *personas*, es decir, hacedores y responsables de nuestra propia realidad que, por ello, será una realidad querida y decidida.

Hoy en día se habla mucho del individualismo, sobre todo del de las jóvenes generaciones. Pero habría que completar el diagnóstico diciendo que este así llamado “individualismo” no es sino la máscara que esconde una realidad oculta: la de que vivimos, en muchos aspectos de nuestra vida, una profunda *masificación*. Aquello que Sören Kierkegaard denunciaba, ante la pretensión totalitaria de Friedrich Hegel, como la pérdida del individuo, y aquello que saca a luz *Ser y tiempo*, inautenticidad de nuestra humana existencia.

“Individualismo” es más una categoría ética o sociológica que quiere decir egoísmo, desinterés por los demás, falta de solidaridad, competitividad, etc. Pero el individualismo así tomado puede convivir con la más honda *masificación* y despersonalización. Podemos ser *masivamente* individualistas; repetitivamente individualistas; aburridamente individualistas, carentes de toda originalidad, justamente porque todos lo somos de la misma manera. Aunque algunos pretendan validar su individualidad en la rebelión.

¿Quién nos ha robado el corazón? ¿Será posible recuperar nuestra propia humanidad? ¿Será posible recuperar nuestra propia *individualidad*? No es fácil ser realmente individuos en una época de masas y tópicos comunes. Se trata de preguntarnos si podemos recuperar la gra-

vedad, el centro; la dirección que nos permita también recobrar el peso de las cosas más allá de su pura utilidad momentánea y desechable.

Uno de los aportes significativos del cristianismo, cuando se vio en la necesidad de recuperar la sabiduría griega, en los inicios de lo que más tarde se configuraría como Occidente, es haber sacado a la luz la relevancia crucial de la *interioridad*.

San Agustín, cuando se pregunta qué es el mundo, dice: es todo eso que está ahí, frente a mí. Y cuando en seguida se pregunta ¿qué es el ser humano?, responde: “este que soy yo”. Con esto Agustín explicitaba lo que Grecia no había podido ver. El hondo *espacio interior* que nos invitaba a mirarnos como algo más que “animales racionales”; algo más que animales locuaces; algo más que animales políticos. Nacía el concepto de *persona*. “No quieras marchar fuera de ti; vuélvete a ti mismo. En el interior del ser humano habita la Verdad, y si encuentras que tu naturaleza es mudable, trasciéndete también a ti mismo”² (1948, t.IV, cap.39, 72).

Aunque esto abriría las puertas de lo que muchos siglos después sería el comienzo del mundo moderno: el “pienso luego existo” cartesiano, también es cierto que el rumbo que tomará este re-inicio moderno nos dejará justamente en la más vacía exterioridad, sin peso ni orientación. La ingravidez. Ya sea que tome la forma individualista, o en su versión colectivista. Para el caso da lo mismo. Ambos, individualismo y colectivismo, han sido y serán creadores de espejismos.

Si el individualismo, como postura ética, puede ser devastador, el individualismo social masificante, enmascarado tras el velo de “la” colectividad, de la vida del “pueblo” o del “proletariado”, de la verborrea de los partidos políticos, puede ser aniquilante. Porque ese “individualismo” pretende borrar todo vestigio de personalidad a fin de convertirnos a todos en marionetas felices de los políticos, de la

2. *Noli foras ire; in teipsum redi; in interiore homine habitat veritas: et si tuam naturam mutabilem inveneris, transcende et teipsum.*

ciencia, la tecnología y el mercado, en nombre del espejismo del progreso de “la” humanidad o de “la” especie.

Si algo hay que salvar no es a “todos” sino al “todo”, se piensa en esa perspectiva. Aunque sean los pocos los que decidan cómo hay que salvarlo. Ya sean los *prohombres* de la revolución, la economía o la política; o bien los guías que sí saben lo que la masa o el pueblo quiere. Ya sean los líderes que supuestamente no siguen sus privados intereses, o los guías que se encargan de hacer felices a los demás convertidos en masa adocenada e incluso agradecida. Son estos los que se asumen como responsables del todo, sea este la nación o la libertad mundial, o las relaciones mercantiles internacionales.

Y esto, paradójicamente, aunque no lo parezca, es la esencia del mundo burgués, que fue el centro de la crítica del romanticismo. Ni siquiera a Karl Marx, a pesar de todos sus esfuerzos, le fue posible salir de la lógica abrumadora del mundo burgués al que tanto criticó y atacó, el cual dejó intacto, en casi todo, en su promesa comunista. Finalmente llenó el vacío corazón humano, humillado y degradado del capitalismo naciente, con el *trabajo*. Y justamente *el trabajo era y es el motor imparable del mundo burgués*. Si se quiere, Marx abrió la posibilidad de otra cara del mismo mundo: la cara colectiva. Un mundo burgués dominado por los políticos, los partidos y el Leviatán anónimo de la burocracia.

Arthur Schopenhauer dice que quizá la principal limitación de Immanuel Kant es que desconoció la contemplación. En el mismo tenor podemos decir que la falla fundamental del mundo burgués es que carece de interioridad. Es la ingravidez.

Pero, quizá el peso grávido de la interioridad, la “espinas en la carne” clavada en la inteligencia occidental —que debemos al cristianismo— sea la que haya servido de acicate para que no sea ningún tipo de *totalidad* la que termine por devorarnos. Es la interioridad la oculta resistencia a toda absorción hegeliana, sea sistémica, lingüística, mercantil o tecnológica. Es ella el silencioso grito de Munch que anida en lo hondo del corazón humano. El grito del individuo, solo, sobre

el puente, destacado de la oscura sombra, lejana y sospechosa de los demás; en medio del amenazante arbolado del cielo y el azul del mar.

¿Cómo recuperarnos como *individuos*? Es decir, ¿cómo recuperarnos como *personas*? No se trata de dar recetas, ni tampoco de salirnos de este mundo. Sí de explicitar caminos, no inéditos, pero vitales para esto. Lo que pretendemos es reabrir una perspectiva que nos pueda ayudar en esta tarea y nos permita poder estar en el mundo *de otra manera*.

Recuperarnos como individuos es cultivar nuestra personalidad. Nuestro ser persona es lo más importante con lo que contamos para asumir los retos del mundo; ganar nuestra unicidad y nuestra irrepetibilidad es posibilitarnos para estar aquí de otra manera.

¿Qué quiere decir cultivar nuestra personalidad? Es *hacernos cargo de nosotros mismos*. Este es el primer paso. Y ello quiere decir asumir la necesidad de irnos construyendo. *Formación* es justamente hacernos cargo de nosotros mismos.

Se puede hablar de formación, solamente con respecto a una realidad que ha de hacerse, construirse, es decir, *formarse*. Y en esto es inevitable recalcar el “se” del hacer, construir y formar. Formación es formar-se. Esto es inevitable en una realidad como la humana, que lo único que tiene “dado” es la inevitable necesidad de hacerse a sí misma en el mundo. Es decir, tiene dada como tarea *la formación de sí mismo*. Una tarea que nunca termina. No se está nunca acabadamente formado para ser sí mismo porque el sí mismo es *abierto*.

En este sentido, la formación es la exigencia de nuestra propia realidad de su *re-formación* constante, lo cual quiere decir que “formación” alude a la propia persona, al *modo* de serlo y *de estar en el mundo*. Y como se ve, es difícil poner contenidos precisos a esta tarea y, por tanto, difícil hablar de ella.

Ahora bien, la original apertura humana a su propia realidad, a su propio ser, exige en todo momento decidirse por ser de esta forma o aquella otra. La *provisional clausura* de esa apertura es la *decisión*. Toda decisión es un momento de clausura, momento que desde sí mismo

abre de nuevo. Es el ciclo *apertura-clausura decisional-apertura* del hacerse humano.

Y la progresiva *capacitación* para hacerse cargo de este ciclo es lo que entendemos por “formación”. *Formación es capacitación decisional*. Es decir, es el modo concreto de hacernos cargo de nuestra propia vida, de ir decidiendo nuestra vida.

Lo anterior dista mucho de una de las maneras habituales de entender “formación” como un llevar a la persona a un cierto ideal de sí misma propuesto por otros que, se supone, saben cuál es, y no solo eso sino que saben cómo se accede a este. Formar es entendido entonces como *uni-formar*.

Y también, en su sentido habitual, se supone que formar es lo mismo que *in-formar*. Se “informa” sobre el ideal o ciertos contenidos, para que el “formando” *asuma* ese ideal o esos contenidos propuestos. En este asumir es en donde, se dice, radica propiamente el “ser formado”.

La formación, en tanto tiene que ver con las propias decisiones, es algo que no pende más que de uno mismo. Y esto con ser verdad, no implica que sea una tarea solitaria y surgida desde la nada; envuelve necesariamente a los otros y al mundo en el que siempre se está.

Finalmente, los momentos en los que cada persona va clausurando de forma provisional su propia apertura, las decisiones, siempre incluyen, de una u otra manera, a los demás y al mundo en el que se está, ya sea porque los involucre o porque me involucren. Pensemos, por ejemplo, en estar inmersos en situaciones de miseria y lacerante inhumanidad, o en lugares de extremo deterioro ecológico en que los demás y las cosas nos enfrentan con la pregunta: *¿qué quiero hacer de mi propia vida ante esto?* Es decir, la progresiva capacitación para hacernos cargo del ciclo mencionado antes es incitada por los demás y las cosas con las que se vive. En este sentido, son los demás y las cosas nuestros “formadores”.

Pero lo anterior no basta. Si bastara sería suficiente constatarlo, y por tanto dejar el asunto de la formación a cada quien. ¿Por qué no basta? Porque no es lo mismo estar inexorablemente realizando el ciclo de la decisión, que el “hacerse cargo” de ese ciclo en el que siempre ya

se está. Estar o no estar en el ciclo no es cuestión de formación sino de vida humana; hacerse cargo de él explícita y voluntariamente es cuestión de formación.

Con lo dicho se ve que habría que deslindar la formación de la mera capacitación profesional. Formación no es sinónimo de preparación-para, en el sentido de un aprendizaje o adiestramiento para una determinada actividad profesional, laboral, recreativa, o adquirir más herramientas para ella. Así, “formar” muchas veces es equivalente a ahondar en el propio saber, o acceder a otro campo del saber a fin de tener “más elementos”, ya sea para desarrollar o complementar o ampliar el propio saber y la propia acción “profesional”.

Ahora bien, decir que formación no equivale a preparación-para no quiere decir que la formación no tenga que ver con el *saber*. Es claro que *todo saber tiene un momento de información*. Lo relevante en esto es que no es el “saber más” lo que forma sino *la manera en que es asumido el saber por el que sabe*.

El fundador de la Compañía de Jesús, Ignacio de Loyola, en su libro de los *Ejercicios Espirituales* dice algo que nos puede ayudar a dar luz a esta idea: “no el mucho saber harta y satisface al ánimo sino el *sentir y gustar* las cosas internamente” (1963, 2ª anotación). Idea que encontraría eco muchos años después, en distintos contextos, en el *juego* de Schiller, en el *salto* de Kierkegaard, en la *vivencia estética* de Schopenhauer, o en la *danza dionisiaca* de Friedrich Nietzsche.

También habría que anotar que esta diferenciación ignaciana entre saber, por un lado, y sentir y gustar, por otro, resonará de nuevo en la búsqueda posterior de fundamentación de las ciencias del espíritu o del humanismo frente al monopolio del conocimiento que pretendían las ciencias físico-matemáticas. Justamente en el concepto de *formación* que ya empieza a ser trabajado por Johann Gottfried Herder y Alexander von Humboldt; en el rescate del *sensus communis* que hará Giambattista Vico en su defensa del humanismo basado en la pedagogía jesuita, y el concepto del *gusto* del jesuita Baltasar Gracián como esa capacidad de distinguir y elegir con superioridad y conciencia.

En síntesis, planteando así las cosas, decimos que formación es una capacitación decisional. O sea, para hacernos cargo explícita y voluntariamente de la construcción de nuestra propia vida, y decimos que esto tiene que ver con los *demás* y las cosas con los que siempre estoy, y que tiene que ver también con el *saber*.

A fin de clarificar lo anterior y avanzar dando algunos elementos que nos sirvan para entender el meollo de la formación, intentaremos extraer de la experiencia socrática algunos rasgos que nos permitan indicar o señalar la dirección que apunta hacia el asunto medular de toda formación humana.

“Conócete a ti mismo” (γνῶθι ταὐτὸν) es la lacónica frase escrita en Delfos que Sócrates convierte en centro de la sabiduría. Pero junto con esta, el punto de partida es el reconocimiento de la propia ignorancia, el socrático “yo solo sé que no sé nada”. Lo primero es la *incitación* a la formación: “hazte cargo de tu propia decisión”. Lo segundo es la *condición* para ello: la aceptación de que mi propia formación es un asunto siempre abierto mientras tengo vida.

Por otra parte, Sócrates insiste en que esto no es asunto de cantidad de saberes acumulados que, las más de las veces, en realidad cierran a todo proceso formativo porque se piensa que ya se es “experto” en algo; tampoco es mero asunto de “saber otra cosa”; sino la apertura a *saber de otra manera*.

Sócrates constata que los que tienen reputación de sabios aparecen como sabios ante los demás y ante sí mismos, y lo son en algo. Son buenos en su propio “arte” y, por ello, pueden enseñar a otros; pero pueden no serlo con respecto a *su propia vida*. Y esto *oscurece su propio saber*. La formación no es tanto un *saber hacer* sino un *saber vivir*.

Y, en este sentido, no es cosa de saber más de algo o más cosas sino saber conducirse ante las cambiantes situaciones de la vida desde la base de un sí mismo apropiado y apropiando. La sabiduría no como cosas sabidas sino como *frónesis*. Esta palabra designa no un determinado contenido sino una forma de hacer, de conducirse ante la pro-

blematicidad de las situaciones; es un *entender* acerca de ellas. Es un vivir con *discernimiento*.

Este “saber de otra manera” es el saber que de alguna manera interrumpe su mero estar volcado a lo práctico, a la utilidad o compraventa, a fin de *hacerse cuestión* para sí mismo. Según aquello de san Agustín: “me he convertido en una interrogante para mí mismo”³ (1946, Libro 10, cap.33, 50). O aquello otro: “trabajo conmigo mismo: me he convertido en tierra de dificultad y de excesivo sudor”⁴ (Libro 10, cap.16, 25).

Se trata de un saber que se abre a la pregunta sobre sí mismo. Justamente es esta *pregunta* orientada a mi propio saber y propia vida, a lo que soy y quiero, la que desvela mi interioridad y dispara el proceso formativo. Al menos es lo que Sócrates pensaba. Se trata, por ello, de la pregunta crítica, radical, que *abre la propia reflexión*; la pregunta que cuestiona no tanto los contenidos del propio saber ni la cantidad sino que se hace cuestión de los *fundamentos* de tal saber; de su *finalidad* y *función* en el contexto de los problemas de la propia vida, de los de la *polis* y de aquellos que las cosas nos plantean. Es esta la pregunta que *problematiza* la propia situación vital ante lo que se sabe o cree que se sabe; es la pregunta que abre la cuestión de los *fin*es perseguidos y buscados. Es la forma concreta de asumir la propia ignorancia, es decir, de abrazar el reto de hacerse cargo de la capacitación decisional con la que se va haciendo la propia vida. Lo que el filósofo griego llamaba “areté”.

Y Sócrates pensaba que, finalmente, esta pregunta *surge* de ir adquiriendo un modo de proceder que deje que los demás y las cosas *vuelvan a plantear problemas* cuando sean miradas desde la perspectiva del logro de la *vida buena*, de la *excelencia* y *dignidad humanas*; en una palabra, del logro de la *virtus (areté)*, de la *plenitud* humana.

3. *Mihi quaestio factus sum.*

4. *Laboro in me ipso: factus sum mihi terra difficultatis, et sudoris nimii.*

Este saber que es y se abre al cuestionamiento y la ignorancia de fondo es el que se va decantando al volverse a las situaciones en que nos ponen los demás y las cosas, para dejar que nos inciten y puncen: “Como a un corcel noble y generoso, pero entorpecido por su misma grandeza, y que tiene necesidad de espuela que le excite y despierte” (Platón, 2012, Apología de Sócrates, p.15). Y entonces nos persuadimos que “antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de decirles que la excelencia humana (*areté*) no viene de las riquezas, sino por el contrario, que las riquezas vienen de la virtud (*areté*), y que es de aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos y particulares” (p.14).

Esta pregunta es, pues, la que va haciendo traslucir los *fin*es perseguidos en la vida. Y, junto con esto, dibujarse el o los *ideales* que orientan el propio saber y la propia vida, hasta entonces solo esbozados; de tal manera que puedan convertirse también en objeto de cuestionamiento y acicate, sea para una asunción confirmatoria, sea para una reconfiguración de los mismos. Asunción o reconfiguración que, a su vez, permitan tanto orientar las futuras decisiones como permanecer abiertos a su propia re-conformación.

Así, la formación es la *con-formación* de un *modo de proceder* cuyo núcleo fundamental es la apertura a la constante *re-formación* de nuestros intereses e ideales, de nuestros modos concretos de actuar, de las perspectivas desde las que nos aparecen los problemas que las situaciones nos plantean. Esta forma de proceder que se puede sintetizar en la *vida con discernimiento*: la *frónesis*.

Ahora bien, aquel saber que va incitando y sedimentando esta vida con discernimiento es, no solo pero sí de una forma eminente, el saber que despierta la pregunta filosófica y la teológica. Ambas se generan de la experiencia vivida y las cuestiones que esta va generando, pero también de las situaciones presentes que modulan la experiencia de vida actual. Y ambas preguntas se refieren a la totalidad del *sentido* de la

vida propia y la vida humana en cuanto tal, entendido como los fines que la van totalizando en cada momento.

Siempre han estado en una tensión fecunda la filosofía y la fe. En ambas se trata de abrir el espacio para ser humanos, abrir el espacio del hacerse cargo de la propia vida y del mundo que habitamos. En ambas se exige la necesidad de ir trascendiendo el horizonte en el que ya se está para abrirse a una nueva perspectiva que nos permita mirarnos a nosotros mismos, a los demás y al mundo desde un nuevo horizonte. Y, finalmente, ambas exigen recuperar la interioridad, esa en donde podamos irnos encontrando con nuestro propio peso y gravedad. La fe mueve a todo esto desde la experiencia renovada de una interioridad habitada por Dios; la filosofía desde una interioridad abierta por la *distancia del pensar*. Por eso, tanto la fe como el filosofar no son simplemente una actividad más entre otras sino un modo de vivir la vida toda.

Es algo que ya señalaba a propósito de la filosofía, pero que también es válido para teologizar, el filósofo español Xavier Zubiri: “La Filosofía no es una ocupación más, ni tan siquiera la más excelsa del hombre, sino que es un modo fundamental de su existencia intelectual. Por eso no nace de un arbitrario juego de pensamientos, sino de la azarosa, problemática, situación en que el tiempo, su tiempo, le tiene colocado” (1987, p.269).

Ser humano fundamentalmente es, como apuntamos antes, decidir sobre sí mismo. Y esto no quiere decir elegir qué hacer o a qué dedicarse sin más. No se trata solamente de decidir una *ocupación* sino de decidir sobre sí, es decir, qué ser y cómo serlo. Y ¿qué se necesita para poder decidir sobre nuestro propio ser? Se necesita una básica orientación en la vida. Orientación en el mundo y ante los demás. Y esta pende de la *forma querida* o *decidida* de estar entre las cosas y los demás. Esto no se hace sino recuperando la interioridad, la *ociosa* ocupación del espíritu en sí mismo.

Ya estamos de alguna manera entre las cosas y los demás. Ya estamos siendo de una forma u otra. Pero, quizá es una forma en verdad no decidida por *mí*. Quizá lo único que he decidido es mi ocupación. Pero

me ocupo de algo de una *forma* no decidida por mí mismo sino por los demás, esto es, por el ambiente que me rodea, lo que oigo decir, lo que se me dice que hay que hacer, etc. Tal vez mi decisión, y quizá ni de forma realmente querida, haya solamente consistido en *dejarme llevar*. Es decir, estoy en el mundo como uno más, no como *mí mismo*. O con otras palabras, estoy en el mundo como *masa*, no como *individuo*.

Y aquí es donde el filosofar se hace necesario, en que se hace necesario este “modo fundamental de existencia intelectual”. El filosofar es crear un espacio de alejamiento de las cosas y los demás. Es *detenerse* para *pensar*. Porque pensar es *distanciarse* de las cosas y los demás, y esta distancia posibilita el surgimiento de las preguntas y los problemas que la situación en que nos han dejado puede plantearnos. Por ello el saber sobre la situación en la que estamos implica necesariamente la distancia. Sin ella no sabemos en dónde ni cómo estamos. Y la distancia la crea el pensar. Y es entonces cuando nuestro estar no distanciado entre las cosas y los demás se nos explicita como una determinada *perspectiva* que hemos asumido pero que no es la única, ni forzosamente la mejor.

La distancia del pensar nos posibilita poder tener otra perspectiva o quedarnos con la misma, pero entonces sí decidida por aquello que queremos ser o hacer de nosotros mismos. Y hacer esto es ya el filosofar.

No se filosofa nunca para perder el tiempo, aunque sí en la ociosidad; se hace siempre para que las cosas y los demás se densifiquen, para saber de ellas y dejar que en el preguntar que abre el horizonte, las cosas planteen nuevas preguntas y nuevos problemas sobre los cuales hemos de decidir.

El abrir el espacio para el planteo de nuevas preguntas y problemas no quiere decir necesariamente dejar aflorarlos en la misma perspectiva que ya tenemos. Porque ello apuntaría solamente a poner mejores medios para los fines ya asumidos. Es decir, se trataría de una visión y surgimiento de problemas y preguntas “técnicas”. Estas, por supuesto, son importantes. Pero ahora se trata de algo previo.

La distancia del pensar filosófico nos posibilita, por el contrario, *expandir* el horizonte del preguntar mismo, y entonces no se trata ya de meras soluciones “técnicas” sino de algo más hondo: replantear los *fin*es mismos de la vida humana y de la propia vida a cuya luz se pueden mirar todas las cosas de otra manera; lo cual incidirá en una manera diferente de preguntar y, por tanto, un *posibilitar* el surgimiento de nuevos problemas ya no inscritos solo en la perspectiva de nuevas técnicas. Ya no se trataría entonces solo de preguntarnos, por ejemplo, por los medios adecuados para la solución de una determinada situación de pobreza sino de plantarse una nueva forma y con una nueva perspectiva el problema mismo de la pobreza en el contexto del sentido de la vida humana y el trabajo, y en el ámbito de nuestra decisión sobre lo que queremos ser y hacer de nosotros y nuestra ocupación en un mundo herido por la miseria.

Quizá hoy más que nunca habrá que recuperar la *potencia formativa* de la filosofía. No porque nos haga saber más sino porque nos abre a saber de otra manera. Por eso *la filosofía ni ha sido ni es una profesión*. Al menos no una profesión en el sentido que hoy damos a esa palabra. Haberla convertido en esto es quizá la manera de hacerla una mercancía más y, en el fondo, degollarla y silenciarla.

La misión de la filosofía hoy ha de ser *abrir el espacio interior* para que surja la pregunta o las preguntas que permitan la entrada en nosotros mismos. No para quedarnos ahí sino para devolver una nueva mirada al mundo. Abrir una nueva perspectiva que, ayudándonos a hacernos cargo de nuestra propia vida, nos capacite para decidir ahí donde mi propia humanidad se juega y ahí donde se juega la humanidad de los demás. Finalmente esta es nuestra decisión más importante.

La búsqueda del “subieto” perdido*

*Ansímesmo, el que da los ejercicios
mucho debe mirar al que los recibe
su propia condición y subieto
y cuánta ayuda o estorbo podrá hallar
en cumplir la cosa que quiere...*

SAN IGNACIO DE LOYOLA

Sin duda, es esperanzador constatar que las universidades de la Compañía de Jesús hacen esfuerzos para formar a los estudiantes en la perspectiva del “ser para los demás”. En gran parte de sus documentos educativos se menciona y enfatiza esta buena intención. Los adjetivos alrededor de esa pretensión se pueden multiplicar más, aparte de los que se mencionan explícitamente en el documento que han consensuado las universidades a cargo de los jesuitas, *La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía*: formar ciudadanos conscientes, competentes, compasivos y comprometidos, etcétera.

De acuerdo con ello, en las universidades jesuitas existen, de una u otra manera, un buen número de actividades, prácticas y experiencias que acercan a los estudiantes al mundo de la pobreza, a las necesidades urgentes, a diversas problemáticas de injusticia social que insisten en el

* Comentarios a propósito del documento *La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía* (Promotio Iustitiae, 2014 / 3).

respeto de los derechos humanos consensuados y a la responsabilidad ante el deterioro ecológico, así como esfuerzos a fin de comprender empáticamente las diversidades culturales. De igual manera se pueden valorar los trabajos de investigación que tienen su óptica en aquellas situaciones vitales, hirientes y cuestionantes. Investigaciones que quieren comprenderlas más a fondo y, con mayor o menor fruto concreto, impulsar su modificación eficaz; realizadas a veces en colaboración con otras instituciones u organizaciones comprometidas en la misma tarea.

Parece, por tanto, que la revisión de este documento llevaría a la mayoría de las universidades de la Compañía a reconocer con gusto y agradecimiento sus esfuerzos y logros en este objetivo, y también a explicitar y asumir aquellos aspectos en los que se podría mejorar.

Podemos también sentir gusto agradecido al constatar cómo algunos de los exalumnos han seguido trabajando en la dirección de un compromiso consciente y compasivo con los enormes problemas de pobreza, deterioro humano, injusticia y corrupción del mundo actual y nuestra sociedad moderna.

Sin embargo, desde el fondo de todos estos logros y esfuerzos surgen algunos interrogantes no fáciles de formular de forma adecuada, pero que, no obstante, habría que tomar en cuenta a fin de dar sustento y cohesionar todos estos propósitos necesarios en un mundo con tantas urgencias de humanidad.

Aunque si bien es cierto que puede formularse lo que se quiere lograr con los estudiantes universitarios y los profesores de las universidades a cargo de la Compañía, es claro que de ninguna manera bastan los muchos documentos que puedan enunciar dicha tarea o las muchas veces que se repita. Y si también es cierto que hay actividades que pueden ayudar a ir adquiriendo una mayor sensibilidad humana y profesional ante la inhumanidad de nuestra sociedad, también resulta claro que la sensibilidad y el deseo de ayudar a los pobres y resolver los graves problemas de nuestra convivencia, no bastan para *sostener* una *decisión* ni para dar *claridad* sobre lo que habría que hacer en las diferentes y cambiantes situaciones.

No se cuestiona que dichas actividades serían un fuerte incentivo para hacerlo, pero no bastan por más que se multipliquen o creen otras más. Porque aunque la experiencia vivida sea importante, la experiencia no crea de por sí a la “persona sabia”; o, como diría san Ignacio, al *subieto*, cuando veía que no bastaba una persona de buena voluntad y sensibilidad para emprender la experiencia espiritual de los *Ejercicios* ni para sostener una decisión.

Si no hay *subieto* las cosas buenas que se hacen y se dicen son buenas, sí, pero volátiles y efímeras; tal vez ruidosas y llamativas, como noticia matutina de periódico, pero, igual que esas noticias, huecas en el interior; sin peso, sin gravedad. No basta echar la semilla; si la semilla no cae en buena tierra, se reseca entre las piedras o es comida por las aves del cielo. ¿Cuál sería esta buena tierra?

Más interrogantes surgen cuando las intenciones, las acciones, los pequeños logros son insistentemente proclamados, repetidos y anunciados. Se entiende que se haga esto cuando esa exposición se convierta en arma de competencia en el mercado educativo, o en instrumento de satisfacción autocomplaciente. Se entiende porque finalmente estamos en este mundo y somos quienes somos. Se entiende, pero no por eso deja esto de provocar una cierta inquietud.

¿Cómo salirnos de la ruinosa costumbre de desgastar todas las palabras; de lograr hacer que ya no digan absolutamente nada, o que digan todo, que es lo mismo? ¿Cómo hacer para ir más allá de la compulsión mercantil de hacer de todo *slogans* publicitarios que terminan siendo basura publicitaria?

Las cuestiones que surgen son fundamentalmente dos: el *subieto* y las acciones técnicas.

El *subieto*

¿Qué tendríamos que hacer para hacer reales aquellos objetivos que nos proponemos al hablar de “seres humanos para los demás”, o “personas críticas, comprometidas, compasivas y competentes”? Es decir,

¿qué tendríamos que hacer para ir formando a la persona sabia, el *subiecto* ignaciano?

Esta pregunta es fundamental. Primero, porque de ello depende la cualidad de las preguntas y respuestas que las personas puedan dar ante las diversas situaciones. Tan importante, o más, que estar en una situación determinada, sea con los pobres o en alguna otra dramática situación, es la *forma de mirarla*; el horizonte en el que se está. Es la diferencia entre una respuesta *típica* y una nueva y *significativa*; entre la mera compasión y aquella que *comprende* la situación de una forma diferente y, por tanto, enfoca los *mismos* problemas pero desde *otra* perspectiva. Se trata de la estrechez o la amplitud humana de miras; es decir, del horizonte en el que se está en una situación y desde donde se la mira.

En segundo lugar, es obvio que muchas personas, desde diversos sitios, no solamente desde las universidades jesuitas sino también desde los organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, asociaciones filantrópicas, universidades no jesuitas, ven y son sensibles a las situaciones de pobreza, marginación, injusticia e inhumanidad, que los llevan a emprender diversos tipos de acciones. Así como es también evidente que otras personas de las mismas instituciones no las ven ni son sensibles a ellas, y están en esas instituciones por muy diversos motivos.

Ahora bien, ¿qué es lo que se esperaría que una universidad de la Compañía pudiera aportar como *propio* y *fundamental* a un alumno o incluso a un profesor de ella? La respuesta es sencilla y difícil: que no solo fuera sensible y estuviera preocupado sinceramente—por; que no solo tuviera una muy buena preparación profesional sino ante todo que tuviera *subiecto*. Que se apropiara de tal manera de sí mismo, que el horizonte en el que está se expandiera y le posibilitara *ver más; preguntar más; crear otras respuestas* y buscar *otras alternativas*; en fin, le posibilitara mirar *el mundo y enfrentarse con él de una nueva manera*. Crear o posibilitar al *subiecto*, más allá de capacitar para un *oficio*. Esta es la tarea esencial de una universidad de la Compañía de Jesús.

Tener *subieto*. Sabemos que san Ignacio era en esta exigencia mucho más radical y por ello la ahonda en los *Ejercicios*. Porque no basta con pretender mirar el mundo desde los pobres y marginados; se trata de algo más radical y tremendamente más difícil que incluye aquella mirada, pero *la rebasa* con mucho: la pretensión de mirarlo como Dios lo mira. Y esto implica no solo al *subieto* sino también el ahondamiento en una espiritualidad.

Acciones técnicas

Por muy importantes e insoslayables que sean las acciones técnicas, ¿son suficientes para encaminarnos en la dirección del propósito enunciado en el documento?

Llamamos *acción técnica* a aquella que es un *medio* para el logro de un *fin*. Esta supone que el fin pretendido *ya está dado*. Pero, ¿es verdad que el fin ya está dado? ¿Cuál es ese fin?

En un mundo tan dramáticamente inhumano como el que vivimos; en el que prácticamente todo es objeto de compra-venta, incluso preciados bienes o valores como libertad, justicia, solidaridad, amor, discernimiento, etc.; en que estas palabras se han convertido en moneda de intercambio para muchísimas cosas y que, poco a poco, han ido perdiendo todo contenido; en un mundo así, pretender que alguna de estas palabras es el fin ya dado es, a lo menos, una ingenuidad. Porque estas palabras vacías pueden significar cualquier cosa que queramos.

En un mundo con tantas y tan urgentes necesidades humanas, desde las más básicas e indispensables como la comida, hasta las más elaboradas como los derechos contra la creciente corrupción y el terrorismo tecnológico de las instituciones, o los derechos para ser diferente o para disentir, pasando por todas las innumerables necesidades en medio, cualquier cosa que se haga puede caber perfectamente, por ejemplo, en el nicho de la “promoción de la justicia”. Y casi cualquier cosa que se haga con una cierta sensibilidad humana se puede palomear.

Pero todas esas acciones, más necesarias o menos, más importantes o menos, más significativas o menos, son acciones técnicas, porque son simplemente medios para... ¿realizar la justicia? Puede ser. Todo depende de qué se entienda por ello. Pero lo que sí son es ser medios para hacer un poco menos inhumano el mundo que vivimos. Otra cosa es que a esto le queramos llamar justicia. Pero también le podríamos llamar promoción del amor, o de la solidaridad, o humanidad, etcétera.

No es posible obviar el hecho de que cuando en 1975 se replantea la misión de la Compañía en términos de “promoción de la justicia”, se tenía en mente algo muy concreto: la transformación, revolucionaria o no, de la sociedad de clases capitalista, el cambio real de estructura social, la apertura al socialismo, etc. Porque entonces eso era lo que significaba hacer justicia. Y se creía saber cómo había que hacerla: la propiedad social, la empresa colectiva. La sombra del marxismo y del comunismo, de la violencia, de la absolutización política, y el ser mismo de la Compañía de Jesús hizo que se contrarrestara todo esto con “el servicio de la fe”, a fin de cualificar de una manera diferente la lucha por la justicia de los jesuitas, de aquella que emprendían diversos grupos más o menos “revolucionarios”.

Desde entonces el mundo ha cambiado y no para bien. Y comenzaron a surgir otras necesidades y urgencias que han ido haciendo que la misión de la Compañía se haya ido replanteando o complementando con una mirada que intenta ser más abarcadora e incluyente de problemas y situaciones actuales que definitivamente ya no son las de 1975. Es evidente que permanece “la promoción de la justicia”, solo que ahora ya no se sabe en qué consiste.

Las acciones técnicas surgen cuando se da por supuesto que es muy claro lo que se quiere decir con justicia y, por consiguiente, con promoción de la justicia. Pero, ¿qué es lo que se quiere promocionar?

“Justicia” es una palabra que tiene un sentido tan general y extenso que se puede hacer sinónimo de casi todo el coadyuvar a modificar situaciones de vida de inhumanidad, marginación, inequidad. Pero, a la vez, es un problema tan complejo que prácticamente tendría que ver

con la transformación radical del sistema social, para la cual no tenemos efectivamente nada más que el *concepto*. Es decir, es algo que, por lo pronto, nos rebasa por completo. Sabemos que tendría que ver con el reparto equitativo de la riqueza social, poca o mucha; tendría que ver con la erradicación de la pobreza; con que todos reciban con equidad y con la elevación del nivel general de la vida humana en tanto que tal, y esto, a su vez, tiene que ver con las leyes e instituciones establecidas. Con lo que el problema de la justicia incluye también un problema de poder, de la democracia y las instituciones políticas.

Dada esa oscuridad, y las enormes dificultades para darle un contenido concreto, realizable, hacemos de la justicia todo aquello que tiene que ver con la solución, o su intento, más o menos inmediata y temporal de problemas de profundo quiebre de la vida humana, de pobreza, derechos humanos, marginaciones sociales, sexuales o culturales, o de problemas ecológicos y sus consecuencias, migraciones, corrupción, absolutización de relaciones mercantiles, etcétera.

Acciones técnicas. Porque se trata de solución de problemas inmediatos y urgentes, pero no se toca para nada el fondo de donde emergen. Solo las manifestaciones, crueles, sí, pero solo manifestaciones. Acción técnica es aquella que no se hace cuestión del fondo sino que trata de remediar las burdas y crueles manifestaciones de acciones incomprendidas. No porque no se quiera sino porque no sabemos qué hacer.

En esta perspectiva podríamos decir que lo que se hace en las universidades son acciones técnicas. Sí, la tecnología y una cierta dosis de sensibilidad humana y buena voluntad dan herramientas para paliar la inhumanidad galopante que vivimos. Y dan muchas. Y es bueno utilizarlas. Pero siendo conscientes de que todo ello en el fondo no remedia más que las urgencias que cada día son más en un mundo que ha perdido el corazón.

Con esto no implicamos, por supuesto, el que las acciones técnicas no sirvan para nada, así como en los años setenta se descalificaba toda acción no política como “asistencial”. No, son importantes y tal vez

más necesarias que nunca. Solo que seamos conscientes de lo que son: técnicas. Porque justamente son medios para intentar solucionar y remediar de alguna forma las dramáticas y dolorosas consecuencias de un mundo desorientado e inhumano. Si a esto se le llama promoción de la “justicia” o de la “fraternidad”, o de la “solidaridad”, da exactamente lo mismo. Pero, sí enfatizamos que no por ello, por más urgente que sea “hacer algo”, podemos desatender, si no la fundamental, una de las tareas principales de nuestras universidades: la creación de un verdadero *subieto* que pueda hacerse cargo de la austera y laboriosa tarea de pensar la realidad que vivimos desde nuevos horizontes intelectuales y estéticos.

Y volvemos a nuestra primera cuestión. No es una tarea sencilla. Tampoco rápida ni necesariamente exitosa ni muy vistosa. No tiene, si se van logrando, resultados inmediatos que se puedan publicitar para adquirir más competitividad en el mercado de la educación superior. Lo único que puede y debe publicitarse es el esfuerzo en hacerlo y la validez e importancia de esta determinación. Se tiene que tener la disposición de invertir tiempo, recursos materiales y personas en ir ensayando y abriendo caminos. Algunos serán viables, otros no. Algunos tendrán éxito, otros no. Se necesita constancia, creatividad, pero, sobre todo, paciencia con el tiempo de maduración y crecimiento. Nos gustaría tener algún método para hacer que, de la noche a la mañana, el árbol floreciera en nuestro jardín. Pero no lo hay. A veces quisiéramos que, con hacer Ejercicios o con pláticas sobre nuestra espiritualidad, se lograra. Pero no. Ayudará, sin duda, pero no basta. Porque para ello se necesita un cierto *subieto*, no solo buena voluntad. El tiempo es necesario. Soportarlo es indispensable. La impaciencia y la prisa, destructoras. Y algo definitivamente importante ante la espada amenazante de la inviabilidad económica que cuelga sobre nuestras universidades: *no es negocio*. Este esfuerzo no deriva en ganancias económicas, al menos, no en el mediano plazo... quizá a la larga... quién sabe...

Con la creación del *subieto* es como podríamos ir posibilitando que las palabras vuelvan a tener un contenido importante. No por el afán

de definiciones sino porque verdaderos *subiectos* podrán ir haciendo que, poco a poco, puedan irse abriendo caminos que puedan rendir un fruto más allá de las puras acciones técnicas, e ir posibilitando nuevas miradas desde los distintos espacios, oficios, profesiones... que puedan ir fecundando y abriendo nuevos horizontes en los cuales *replantear* la pregunta por la justicia; por nuevos caminos económicos, por nuevas formas de gobierno, por la política; la pregunta por el sentido de nuestra vida, por una trascendencia humanizante, por nuevos fundamentos, etcétera.

El *subiecto* es la *persona sabia*. Que no es lo mismo que la erudición, o el saber sobre un cierto oficio, sea este técnico o científico. La sabiduría no es cuestión de mucho conocimiento o mucha información, ni de competencias en determinados campos, ni de *expertise*, como está de moda decir en el ámbito empresarial; sino cuestión de avezarse a la hondura humana; cuestión de familiaridad con lo profundo del propio ser; de abrir preguntas que vayan más allá de los cómo hacia los *qué*; de replantamiento de la totalidad de la vida y de decisión sobre *nuestra estancia querida* en el mundo y sobre *el mundo a habitar querido*.

Estas son algunas de las preguntas que deja este documento si queremos ir más allá de la mera *constatación* de lo que ya se hace y de lo que se puede hacer mejor.

La tarea de una universidad que quiera ser algo más que una repetición, con variaciones, de lo mismo; que tome en serio su *vocación* como universidad y, aún más, que asuma con pasión su ser jesuítico, es la ineludible tarea y esfuerzo continuo de la formación de este *subiecto*.

En esto, sin duda muchas cosas pueden hacerse. Un camino, no el único por supuesto, pero sí importante, es recuperar aquello en lo que nuestros antepasados jesuitas creyeron por siglos, que les daba un *pondus*, una gravedad, que les permitió abrir senderos, vislumbrar futuros, dibujar utopías e inspirar a generaciones. Sin un retorno a una *seria formación humana* es muy difícil que se dé. Es cierto que no es, tampoco, de total certeza que con esa formación se logrará la tarea,

pero sí contamos con elementos para decir que *sin* ella muy difícilmente se logrará.

¿Qué podemos entender por una formación humana? Es ante todo una formación *subjetual*. Aquella que gira alrededor de un reactualizado *Quadrivium*, por tomar esa palabra del origen de las universidades, o lo que en esas mismas se llamaba el “*Studium Generale*”, que conste del *estudio*, del *conocimiento*, de la *profundización* y *meditación* en el propio ser, en la persona humana como tal; en sus misterios, luces y oscuridades, sus logros y fracasos; en los problemas humanos como tales, de ahora y siempre; en sus preguntas cruciales, las que Kant sintetizaba en tres: ¿qué puedo conocer? ¿qué debo hacer? ¿qué me está permitido esperar? Que conduzca a la capacitación del pensamiento y la crítica. Y esto a través sobre todo de los campos tradicionales de aquella formación: literatura, historia y arte, como apertura disposicional a la filosofía y también a la reflexión teológica. Sabiendo que, como recordaba el padre Peter-Hans Kolvenbach, anterior superior general de la Compañía de Jesús, a los rectores de las universidades jesuitas:

Todas las especialidades en el campo de las humanidades o de las ciencias sociales saben muy bien que los valores que transmiten dependen del *concepto de persona humana* que utilizan como punto de partida. Aquí es, sobre todo, donde la promoción de la justicia en nombre del evangelio, puede hacerse tangible y transparente. Este concepto debe guiar e inspirar al jurista y al político, al sociólogo y al filósofo, y —de manera especialmente explícita— al teólogo (1992, p.372; las cursivas son añadidas).

Y no hace mucho el mismo P. Kolvenbach, en el centenario de la universidad de Deusto, proponía:

La tarea de toda universidad es serlo verdaderamente. Ser *universal*; y esto lo es si asume la tarea de *atemperar* la diversificación de las ciencias y profesiones cada vez más especializadas, mediante un *esfuerzo real de interdisciplinariedad* o por la *recuperación* de una especie de *studium generale* de base y fundamento, al servicio de la formación del estudiante. Pero es preciso afirmar aquí que la universidad como *alma mater*, que educa también en un saber-hacer para acceder a un saber-vivir, es cada vez más un mito en la sociedad presente que, al pasar de la sociedad tradicional a una sociedad industrial, asimila a las personas y las cosas a la *gestión* de lo utilitario y lo racional [...] ¿Qué se gana con impresionantes avances tecnológicos y científicos en un mundo que se ha quedado enano en su desarrollo humano? (1992, p.377; las cursivas son añadidas).

Se trata, pues, de un “studium generale” que no tiene por finalidad la *profesionalización* sino la formación *subjetual*. Que no quiere decir por ello algo ramplón o abierto a lo que sea. Pero sí abierto a todos aquellos que quieran comprometerse en la tarea de su propia formación, alumnos y profesores, incitados, animados, encaminados a ello por una *determinación* de la universidad. Con diversas rutas de reflexión, pero cada una de ellas orientada y definida. Cada una de estas rutas enmarcada por una reflexión filosófica y teológica centrada en la antropología, la sociedad y la ética, y enriquecida por la literatura, la historia y el arte, que nos posibilite apropiarnos más de nuestra propia realidad y comprender más el mundo que habitamos y sus posibilidades.

¿Qué se tiene que hacer? Ante todo determinarse. Y después empezar a buscar caminos y maneras de realizarlo. Fácil o difícil, habrá que verlo...

Disolución de la educación

*Y en todas partes reina una prisa in-decorosa,
como si se llegase tarde a algo
si el joven de veintitrés años no ha “acabado” ya,
no conoce todavía la respuesta a la “pregunta principal”:
¿qué profesión? Una especie superior de hombre,
permítaseme decirlo, no ama las “profesiones”,
precisamente porque se sabe con una vocación.*

FRIEDRICH NIETZSCHE

Así como se siente en el aire la lluvia inminente, así hay algo que flota en el ambiente de nuestro tiempo. Una pregunta que está ahí suspendida cada vez que nos asomamos a los innumerables y graves problemas que tenemos. No solo los más obvios como los sociales, políticos, ecológicos, económicos sino también los más íntimos, aquellos que tocan la fragilidad de nuestras relaciones interpersonales y el vacío de sentido de nuestra propia vida. Una pregunta que quisiéramos que algún viento benévolo se llevara para no tener que seguir viviendo con ella: ¿qué hemos hecho de nosotros mismos? ¿a dónde se ha escondido nuestra humanidad? ¿o, más bien, tenemos que aceptar que ella no ha ido a ningún lado, que esa humanidad sigue presente en *nosotros*, y que el mundo que hemos creado es el fruto de ser quienes somos? Pero, ¿quiénes somos este *nosotros*?

Parece que ya no podemos simplemente decir, *nosotros* los seres humanos. Parece que el “ser humano”, en el sentido de la *totalidad* de los hombres y las mujeres que habitamos el planeta, ya no es más que una palabra para designar una totalidad numérica, porque en el fondo ya no hay *nada común* que nos haga *ser* lo mismo. Ya no hay algo en lo que podamos sentirnos todavía parte de una sola “humanidad”.

Hemos perdido esa inocencia de creernos parte de un todo humano. A no ser aquello que biológicamente nos identifica: ser miembros de una misma especie. Pero más allá de la biología, parece que ya no hay ninguna otra cosa que nos unifique.

En este sentido, parafraseando la visionaria frase de Friedrich Nietzsche: “Dios ha muerto”, el filósofo francés Michel Foucault aludía en el siglo XX a la muerte del ser humano (2005, pp. 373 y 331-333). Y si es verdad que en el siglo pasado el ser humano murió, es porque antes perdimos el *fundamento* de la realidad. Porque sabemos que el “Dios ha muerto” de *Zaratustra* no es sino el anuncio de la pérdida de cualquier tipo de fundamento sobre el cual pretendiéramos asegurar nuestros pies, huyendo de nuestra propia finitud. Y una vez que el fundamento desaparece no nos queda más que el movable y cambiante mundo de los signos, de las palabras, del lenguaje, esto es, de la cultura. “Es el estallido del rostro del hombre en la risa y el retorno de las máscaras” (Foucault, 2005, p.374).

El ser humano, como tal, ha muerto. Lo ha suplido el ser humano occidental, el oriental, el musulmán, el africano, el indígena americano, etc. Si, como sancionará Heidegger y radicalizará Hans-Georg Gadamer, “el” mundo también ha dejado de existir para convertirse en tantos mundos como lenguajes hay, tendremos en consecuencia tantos diferentes seres humanos cuantas culturas habiten el planeta.

Resulta evidente que esto desatará en nuestro siglo muchos problemas que nos están asaltando poco a poco. El problema de la ética, la política, el planeta compartido, nuestra coexistencia, el poder y, finalmente, el del ser humano mismo.

Por tanto, repetimos la pregunta inicial: ¿qué hemos hecho de nuestra humanidad? Pero, ¿tiene sentido preguntarse por lo que *hemos hecho* de ella? ¿Acaso nuestra humanidad no nos es dada desde el inicio? Si Grecia pensó que así era, que la sustancia o la esencia humana nos son dadas y son algo que tenemos en propiedad desde que nacemos, en el siglo XX esta visión cambiará de manera radical con la entrada en escena de nuestro ser *radicalmente histórico*. Lo cual quiere decir, si de esencia humana queremos seguir hablando, que esta es *abierta*. Y esta aperturalidad no se reduce, como pensaba Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), a la mera apertura de potencias esenciales sino que es una apertura *histórica*. No se trata, por tanto, de que *tengamos* una historia como resultado de los que nos va pasando en la vida sino que *somos* nuestra historia. Por esto tiene sentido decir que nos vamos *haciendo* humanos o nos vamos deshumanizando. Porque finalmente no somos sin más sino que somos lo que vamos haciendo de nosotros.

Estas dos concepciones del ser humano, la aristotélica y la actual, van a incidir de distinta manera en la forma de concebir los aspectos fundamentales de la vida humana, entre ellos uno que nos interesa por ahora: la *educación*.

Podemos pensar la educación en general como *el aprendizaje, el desarrollo y la posibilitación de modos humanos de vida*.

Grecia, en el nacimiento de lo que se convertiría andando el tiempo en una cultura dominante, la nuestra, la occidental, pensaba, como veremos con un poco más de detenimiento adelante, que la *paideia*, la educación, consistía en el *advenir a lo propiamente humano*, frente a lo cual se levantaba la oscuridad de la barbarie inhumana. Porque se trataba en la educación del *alma* misma.

El conocido mito de la Caverna, con el que se inicia el libro VII del diálogo platónico de *La República*, es la metáfora de este advenimiento a la humanidad luminosa desde la bárbara oscuridad. Una humanidad centrada en la idea del bien, única de la que podría manar el verdadero cultivo de nuestra propio ser: la *cultura*.

Esta perspectiva se irá desarrollando hasta eclosionar en la creación del primer humanismo en el Renacimiento europeo. Pero, a partir de los albores del romanticismo, otra perspectiva que empieza a despuntar enriquecerá la anterior: la perspectiva histórica.

Desde esta nueva mirada, la educación ya no es solo el advenir a lo propiamente humano en cuanto tal sino que es la *real apropiación* de unas formas humanas recibidas en una determinada tradición cultural, *a partir de las cuales* hemos de ir edificando aquello que cada uno de nosotros quiere *ser y hacer* de su propia vida, y edificando lo que vaya orientando las propias acciones con los demás y frente al mundo. Es decir, en la educación se trata de la *edificación* de la propia humanidad, esto es, se convierte en *formación*.

En la historia nos vamos formando o deformando a través de nuestras decisiones tocantes a lo que queremos ser y hacer de nosotros mismos, de la sociedad en que estamos y del mundo en el que vivimos. *La educación es la formación en una manera concreta de vivir lo humano.*

Ahora bien, en este marco hagámonos una nueva pregunta: ¿podemos hablar todavía de educación o de procesos educativos en nuestro mundo occidental actual?

Es quizá un signo de nuestros tiempos, el que los problemas educativos se hayan ido trasformando, poco a poco, en meros problemas *técnicos*: pedagogía, métodos de aprendizaje, centralidad del sujeto, constructivismo, métodos de evaluación, modos de acompañamiento, etc. Y no es que esto carezca de importancia, por supuesto, sino que con ello se deja intocado el problema de fondo con respecto a la educación. Porque este fondo no se encuentra en el *cómo* sino en el *qué* y el *para qué*. Qué y para qué que se suponen obvios y, por lo tanto, reconocidos, aun cuando no sean tan obvios.

Digámoslo más concisamente. Vivimos un tiempo en que la educación prácticamente se ha reducido a ser *capacitación para el trabajo*, en un ambiente de competitividad y competencias que ha trasmutado todo problema educativo en uno, en el fondo, técnico. *Confundir la*

educación con la capacitación laboral es uno de los grandes errores de nuestro tiempo.

Esta confusión pervade todo el campo educativo, pero se nota no solo pero sí más clara y quizá más gravemente en el caso de las universidades.

La universidad *moderna* significó un viraje respecto a la medieval; un cambio que, en un sentido lato, podemos describir como el corrimiento desde la *paideia* entendida como *edificación* del ser humano, a la universidad como el espacio de desarrollo y cultivo de la naciente y pujante investigación científica. Y la *actual* significa también un nuevo viraje respecto a la universidad moderna. Se ha pasado de esta a una que, con algunas excepciones, se ha convertido en lo que en el medievo se llamaban “escuelas de oficios” o gremios artesanales, solo que orladas con el aura sacra de la ciencia en vez de aquel saber misterioso e iniciático de los gremios. Y al aprendizaje de un oficio se le llama hoy “educación”, que es sinónimo de “adquisición de una profesión”. Una profesión, a su vez, a la que se le ha mutilado su sentido más humano. *Confundir el sentido de la vida humana con la profesionalización es otro de los graves errores de nuestra época.*

Detrás de ambas confusiones podemos situar la conversión —que se inició más decididamente en el siglo XIX en un Occidente entusiasmado por la incitación de la ciencia moderna y del naciente capitalismo industrial, y seducido por el poderoso pensamiento de Friedrich Hegel y de Karl Marx— del sentido de la vida *propia*mente humana al trabajo. El *homo faber* se convierte así en el paradigma del ser humano, su definición y esencia misma.

Uno de los antecedentes importantes de esta conversión al trabajo en el mundo moderno lo podemos encontrar, de manera paradójica, en los debates teológicos que había desatado Martín Lutero acerca de la relación entre la fe y las acciones.

Una consecuencia de la diferencia entre la fe que se justifica y avala en las acciones del catolicismo y la fe que se justifica sin las obras del protestantismo, fue que este último traspasará al ámbito mundano la

necesidad de las obras en su concepto del *trabajo* como *producción* del espíritu y mundo humanos, en donde la felicidad terrena era un *anticipo* de la beatitud celeste; un anticipo de la salvación otorgada gratuitamente.

Con ello el protestantismo asume *de facto* el mundo, aquel que el catolicismo miraba, con cierta sospecha, como el escenario peregrino de las obras de la fe con la mirada puesta en el mundo “verdadero”. Con lo cual aquel realiza en la práctica la *sacralización* del mundo o, lo que es lo mismo, la *secularización* de la fe. De alguna manera, con ello el protestantismo reconstituía y radicalizaba la teología de la Encarnación.

Sin embargo, hay que decir que en ese mismo tiempo, en la tradición católica, surgía también una nueva espiritualidad con san Ignacio de Loyola y su profunda intuición y experiencia espiritual culmen de los *Ejercicios Espirituales*: la *contemplación para alcanzar Amor*. Desde esta experiencia espiritual Ignacio derivará la cualificación operativa de la *contemplación en la acción*. En este ámbito espiritual ya no es la fe que se expresa y justifica en las obras sino las obras que *realizan* la fe, y la fe que se *realiza* en ellas. Es decir, la *conjunción de la fe y la acción mundana*. Esto es lo que brota de aquel amor alcanzado.

Y además, en la contemplación de la *Encarnación* en los mismos *Ejercicios Espirituales*, Ignacio alumbró la exigencia de asumir amorosamente el mundo, con lo que también abre el camino de la superación de la diferencia entre lo sagrado y lo mundano. Porque a su luz el mundo se convierte en la “viña del Señor”, y en tanto que tal es sagrado. Y, por otro lado, el trabajo ya no es confirmación de la salvación recibida, que se decantará como *producción*, sino *servicio* agrícola en aquella viña; servicio que implica el esfuerzo corporal y espiritual, teniendo siempre a la vista “la mayor gloria de Dios” y el “bien de las ánimas”. Y entonces el trabajo se elabora como *servicio de humanización y salvación*.

Así, aunque en algunos aspectos empata con la espiritualidad de Lutero, sin embargo la genialidad del Ignacio de Loyola estuvo en que la apertura de esta dimensión no se dio en el contexto de los debates teológicos sino en el ámbito de la experiencia espiritual; lo cual po-

sibilizará el impacto y la novedad que significará la educación de la Compañía de Jesús enmarcada plenamente en la capacitación para aquel servicio, y la fuerza y originalidad de su labor misionera. Ambas surgen como una verdadera alternativa transformadora en una Europa que se debatía con el vendaval reformador, hasta su colapso con la supresión de la institución.

La concepción protestante del hombre y del mundo cuajará definitivamente en la potente y seductora corriente artística del Romanticismo, en las filosofías del gran Idealismo alemán que culmina en Hegel y, posteriormente, en la versión histórico-materialista de Marx; y, si hacemos caso de Max Weber, en la constitución misma de la sociedad capitalista y la sociedad industrial.

El *trabajo productivo* tomará el lugar preponderante. El hombre trabajador será el símbolo del ser humano en el capitalismo que comenzaba a desarrollarse. Pero también lo será en la crítica de Marx y sus seguidores a esa economía, con su paradigma del proletariado y finalmente su concepción de la sociedad y la historia en términos laborales: las clases sociales y su inevitable lucha. Prometeo pasa a ocupar el lugar del delfino γνῶσι σαυτόν, *conócete a ti mismo*, que era ese conocimiento que ponía un límite infranqueable en la aspiración y la ambición desmedida del ser humano. Y, junto con esto y en consecuencia, la relevancia que irá tomando el *negocio* como temple privilegiado frente al “abominable” ocio, fuente de todas las miserias y desgracias humanas. Cuando justamente el “ocio”, σχολή (*sjolé*) como le llamaban los griegos, era el espacio privilegiado de la *libertad para formarnos*.

En consecuencia con ello, era inexorable que la educación se transformara en *capacitación para el trabajo*, que ahora se convertía en sinónimo de capacitación humana. No podía ser de otra forma una vez que se había optado por el trabajo como la finalidad estructurante de la sociedad y del ser humano, al menos en Occidente.

Ahora bien, cuando el trabajo ocupa el lugar central, los *medios* de producción de las cosas se instalan a la vez como el objeto de toda acción humana. Es la centralidad de la *técnica*. Con el resultado de que

todo el problema del quehacer humano se convierte en uno *técnico*. No solo la producción del bienestar material sino también del bienestar social y político. Todo es cuestión de buscar los mejores medios para la consecución del fin del *bienestar*. Por tanto, todo se reduce a problemas técnicos. Una adecuada técnica dará por resultado el fin perseguido.

El trabajo productor, aquello que Grecia por primera vez llamó “poíesis”, la “*techné*” productiva, no es un medio como ella pensó sino justamente en lo que el ser humano *consiste*; se constituye así en la finalidad del ser humano. Es el *homo faber*, el hombre “técnico”, el hombre productor (*poiético*). Y si esto es el ser humano, el resultado del trabajo no puede ser sino el *progreso* indefinido de la producción de él mismo y de su mundo en lo que se resume todo el sentido de la historia. El ser humano va realizando su finalidad, va encaminado hacia ella, va progresando en la medida de su trabajo. El progreso no es sino el corolario obvio del trabajo.

Con esto, la pregunta por los *fin*es queda respondida de una vez para siempre: el progreso o el desarrollo económico a través del trabajo. Lo que Hegel sancionará como la finalidad misma de la historia humana: la plena reconciliación del espíritu humano consigo mismo y con la naturaleza por el trabajo. Que Marx, pese a sus grandes diferencias con su maestro Hegel, confirmará cuando propone el fin de la vida humana en la plena reconciliación del género humano en la sociedad comunista del trabajo liberado.

No podemos dejar de lado la enorme influencia subterránea que tiene en esto el provocativo libro de Thomas Hobbes, *Leviatán*. Con él se inaugura el papel de la razón técnica o instrumental: la razón se agota en la búsqueda de los medios adecuados para el fin. Un fin que no pende de la razón sino que es puesto por el *deseo*. El ser humano antes que *homo faber*, y para serlo, es un *homo concupiscens*. El papel de la razón se agota en la realización de los deseos.

La filosofía moderna queda, de alguna manera, marcada por esta perspectiva. Solo que Hobbes es demasiado provocativo y cínico. Y entonces la matriz hobbsiana se esconde: es la naturaleza la que de-

sea en nosotros, es el espíritu el que desea en nosotros, es la historia la que desea en nosotros. Por eso el deseo, en todos, es *el mismo*: un mundo feliz. Los famosos ideales de la revolución de los franceses y de la modernidad: libertad, justicia, fraternidad e igualdad universales.

La razón humana no consiste sino en la realización de ese deseo que ahora es universal. Pero esta realización está mediada por los individuos humanos, y tratándose de individuos es muy difícil hacer que sus deseos individuales coincidan con este “gemido del espíritu en nosotros”. Y aquí es donde entran a jugar su papel tanto la razón técnica como la estratégica. El trabajo es el *medio universal* para la realización del deseo; el estado o el partido político, los medios que posibilitan y fuerzan la unificación de los deseos individuales y, por tanto su universalización. Ambas razones se conjugarán en la sociedad de mercado.

Una vez instalada la sociedad de mercado no es de extrañar que la educación terminara envuelta en su lógica, en su dinámica, en sus ilusiones y en sus enmascaramientos. En su lógica, porque la educación ha terminado por asumir la finalidad del bienestar o del progreso. En su dinámica, porque la educación ya no puede escapar de haberse convertido en un medio técnico: es capacitación para el trabajo. En sus ilusiones, porque las instituciones educativas participan de la creencia de que la realización de un trabajo excelente o, al menos, “exitoso” es la clave del progreso social. En sus enmascaramientos porque la educación ha renunciado a hacerse cargo del *sentido* mismo de la vida humana, haciéndose cómplice de los discursos vacíos de una sociedad mutilada y roma.

No es que las instituciones “educativas” no quieran en muchos casos hacerse cargo de los graves y urgentes problemas de inhumanidad básica en los países pobres y orillados del planeta, pero este hacerse cargo no pasa de ser un hacerse cargo igualmente “técnico”, dejando intactos los horizontes empequeñecidos y pobrísimos desde los que nos hacemos cargo de esta realidad.

El enfoque de la educación en la capacitación para el trabajo se manifiesta en que la cima del proceso educativo se encuentra en la *profesión*, despojada de ser la expresión de una *vocación*, es decir, de un

sentido de vida, para convertirse en una mera “ocupación” al servicio del trabajo productivo y la utilidad como medio de vida. Es claro que si el sentido de la vida está puesto en el trabajo, la profesión no tiene otro sentido que expresar el puesto ocupacional en la producción y los niveles de retribución económica. Una profesión despojada también de sentido social más allá de su utilidad inmediata para el progreso productivo que, se supone, traerá consigo un bienestar social que, por otro lado, nunca acaba de llegar. El bienestar social se convierte en un espejismo en el ardiente e implacable desierto de la competencia mercantil.

Como consecuencia, la educación se va alejando o francamente desinteresando de todo crecimiento y desarrollo personal y humano. Su papel, y no el fundamental como queda dicho, en este proceso de maduración humana, o más precisamente en este proceso de edificación humana, se reduce a un vago y confuso interés por la promoción de los mismos valores que dinamizan y alimentan el progreso productivo, ya que el mismo proceso educativo ha sido deglutido por este. La educación se va, cada vez más, conformando al modelo paradigmático de ese progreso: la empresa. Para ilustrar esto basta con hojear los libros donde se exponen las teorías educativas en boga, que las instituciones educativas huecas y desorientadas se apresuran a adoptar como nuevas armas en la lucha por sobrevivir con éxito en el así llamado ahora “mercado educativo”.

Y de nuevo resuena desde lo hondo de este pozo la palabra de Hobbes: finalmente la sociedad no tiene otro sentido que configurar un marco en donde se puedan realizar con relativa seguridad y lo más pacíficamente los deseos de los individuos; los cuales, a su vez, han sido y van siendo configurados, dinamizados y alentados por una sociedad sin pensamiento.

La educación (*paideia*) surge en Grecia bajo la guía de los grandes poetas de la antigüedad: Homero, Hesíodo y el orfismo, y tiene como finalidad el logro de la *areté*. Se buscaba con ello el crecimiento y desarrollo “total en espíritu y cuerpo [...] fundada en una concepción de conjunto acerca del hombre” (Jaeger, 2012, p.264). Podemos decir que

la *paideia* perseguía el *logro de la plena dignidad y excelencia humanas*, que consistía en el acercamiento cada vez mayor a la belleza (καλός) y bondad (ἀγαθός). La dignidad humana consiste, como señala Werner Jaeger, en la *kalogathia*, y su logro constituía justamente la *areté*.

La “areté” es una palabra rica en significados: bondad, excelencia humana, belleza, dignidad, mérito. Todos estos pasan a la forma como Roma traducirá la palabra: *virtus*. La *virtud* ha pasado a ser solamente una cualificación moral de algunos actos humanos. Pero habría que rescatar su hondo significado polifacético. “Virtus”, originariamente es algo que tiene que ver con el varón, “vir”. Y en este sentido tenía el significado de hombría, fuerza, valor. Pero a esto se añadirán los múltiples significados de la *areté* griega. Y entonces tendrá el significado de plenitud humana, madurez; la floración de todo eso que nos hace seres humanos dignos, excelentes, bellos, buenos, responsables y libres. El hombre con *areté* es el que ha llegado a la sabiduría y a la excelencia moral (δικαιοσύνη). Es el hombre *justo* (δικαιός). Por ello, el hombre *educado* es el que es capaz de dirigir, el hombre libre por excelencia, el verdadero hombre de *autoridad*.

Edificar este ser humano es el papel fundamental de la educación. Por ello, la educación te hace ser *mejor*. Y los mejores son los hombres *capaces* del logro de la excelencia humana porque *saben* y porque son *justos*. Estos son los capaces de la actividad política ya que esta necesita de una sabiduría acerca de las “cosas humanas”, que es la que tiene el hombre educado, el hombre con *areté*.

Ahora bien, esta concepción de la educación cambiará con la llegada de esa nueva y poderosa corriente de pensamiento que conocemos como la *sofística*. Protágoras (490 / 487 a.C. – 420 / 417 a.C.), el más grande de ellos, pensará que si la palabra (*logos*) patentiza lo que las cosas *son*, y si, como pensaba Parménides (segunda mitad s. VI a.C.), el no-ser no puede existir, entonces todo *decir* es *verdadero*, porque la falsedad sería decir el no-ser, y este no puede ser dicho, ni siquiera pensado. Y si como Heráclito (s. VI / V a.C.) pensaba, todo está en constante cambio y devenir, entonces el ser de cada cosa contiene una

gran riqueza, y esta se evidencia en las *distintas perspectivas* con que las cosas se pueden decir. Esto significa que es el hombre, dotado, entre todos los animales, de razón (*nous*), el único que puede descubrir la *multifacética verdad* de las cosas. De lo que Protágoras concluye que “el hombre es la medida de todas las cosas; de las que son en tanto que son; y de las que no son en tanto que no son”, como expresa en el más conocido de sus fragmentos. Y si lo que las cosas son en verdad depende de la palabra, entonces lo importante será *convencer* a los demás de mi palabra; de la forma como a mí se me da el ser de las cosas. La verdad es por ello el *consenso* logrado por el convencimiento. Es el nacimiento de la *retórica*.

Los sofistas se valdrán entonces de la retórica como el instrumento fundamental de la vida en la *polis*: la política. Y la educación ahora será educar en el arte de la palabra a fin de conseguir éxito político. De ahí que su público fueran los jóvenes. Educación por la que, por primera vez, empiezan a cobrar, ya que por medio de ella los educandos conseguirían no solo riquezas sino lo máspreciado: el éxito político. La educación se convierte en un objeto de *compra-venta*.

Ahora bien, las cosas políticas, es decir, las que tienen que ver con los asuntos de la *polis*, y sobre las cuales hay que convencer, son muy diversas, por lo que algunos sofistas se preciaban de poseer una sabiduría complexiva que era el instrumento para el gobierno adecuado de la *polis* y el trato de sus asuntos. La educación que ofrecerán será, por tanto, el poder de *persuadir* a los demás: a los jueces en los tribunales, a los gobernantes en sus concilios, y al pueblo en las asambleas. Este poder, como lo expresa Gorgias en el homónimo diálogo platónico, es el poder “al que deben los hombres su libertad; y al que se debe en la sociedad la autoridad que se ejerce ante todos los ciudadanos” (Platón, 2012, p.203). Así surge una nueva técnica, la *técnica política*, que es lo que se esperaba adquirir como resultado de la educación.

Técnica (τέχνη) es la palabra que significaba todas las formas de *saber hacer* metódicamente sobre las cosas con el fin de su *utilización*. Técnica y actividad útil van siempre juntas. Si todas las técnicas son

útiles para la ciudad, sin embargo, la más útil habría de ser aquella forma de saber hacer el ordenamiento de la *polis*, la técnica política de los sofistas.

Con esto los sofistas descalificaban la sabiduría que había nacido como una mirada *teorética* sobre la totalidad de lo que era, la naturaleza (φύσις). Y es que aquella no se planteaba como *poiesis* (hacer productivo) sino como una actividad que no quiere “producir” nada, que se busca por sí misma; lo que Aristóteles conceptuará como *praxis*. Pero para los sofistas ahora lo crucial eran los graves e importantes problemas de la *polis* y las cosas necesarias para la vida humana. Las estrellas de Tales (s. VII / VI a.C.) bien podrían permanecer en su sitio, indiferentes a nuestra mirada.

La *paideia* antigua, la *kalogathia*, no desaparece pero trasforma profundamente su significado. La sabiduría bella y la excelencia moral que juntas constituían la excelencia de la dignidad humana, siguen presentes, pero ahora vistas desde el logro del éxito técnico y político. La mayor dignidad de un ser humano es ser reconocido por los demás porque ha sabido servir a su ciudad. Pero esto, visto desde Sócrates y Platón, constituye una descomposición de la *paideia*.

Clarifiquemos un poco más la última afirmación. Tanto Sócrates como Platón valorarán el viraje efectuado por los sofistas de la anterior teoría de la naturaleza hacia la reflexión sobre las cosas importantes para la vida humana. De hecho, la actividad socrática fue, en varios aspectos, muy similar a la de los sofistas. Para muchos contemporáneos, Sócrates también pertenecía e ellos. Pero, a diferencia de aquellos, la gran obra de este fue sacar a la sofística del profundo escepticismo que escondía en el fondo el pensamiento de sus grandes representantes como Protágoras o Gorgias. Las consecuencias destructoras de su pensamiento se ponen en claro en la actividad de los sofistas posteriores, que son a quienes Platón va a criticar al hilo de su esfuerzo por retomar seriamente las dificultades planteadas por la nueva situación de la sabiduría: la conversión del saber en una *téchne*.

La técnica o el saber-hacer es un saber complejo. Platón lo analiza en su diálogo *El sofista*. Hay dos tipos de saberes técnicos: uno la técnica productora de cosas o *poiética*, y la técnica por la que se busca adquirir algo que ya está hecho pero no se tiene: la adquisitiva. De este tipo es el saber sofístico. El sofista es el técnico de la persuasión para conseguir “éxito en la vida”, a fin de lograr el reconocimiento de los demás. Se trata de un “cazador” de seres humanos para “enseñarles la *areté* indemnizándose de este servicio con dinero” (2012, p.400). Esta es la técnica sofística. El sofista “con el cebo de la ciencia, se apodera de jóvenes ricos y de distinción”. Y este sí es ya el primer paso de la corrupción de la educación.

El segundo paso, relacionado con este, es cuando nos fijamos en la técnica adquisitiva, pero desde el otro punto de vista. El sofista puede verse también desde el adquirir, pero mediante un convenio o por mutuo consentimiento. Porque es claro que los jóvenes a cambio de adquirir su saber consienten en pagar. Se trata, por tanto, desde esta perspectiva, no de una cacería sino de un *negocio* en el que el sofista busca vender su conocimiento. Se trata de un comercio, igual que el de bienes materiales solo que aquí lo que se venden son bienes espirituales, porque se buscan vender cosas que “necesita no el cuerpo sino el alma”. Poner el conocimiento en el campo de la compra-venta es hacer de él una mercadería, y por ello el sofista es también un *mercader de conocimientos*.

Es en esto propiamente en lo que consiste la tergiversación sofista de la educación. Porque hay saberes técnicos que indiferentemente pueden traspasarse de forma gratuita o se pueden vender; por ejemplo, los saberes técnicos sobre las cosas materiales. Pero el negocio del sofista no es este sino la venta de discursos y conocimientos relativos a la *areté*, el *negocio de las cosas del alma*. Y en esto consiste propiamente la distorsión de la educación.

El sofista tergiversa también un instrumento eminentemente educativo, la *dialéctica* o la discusión, en una técnica adquisitiva. Porque es claro que la dialéctica es importante ya que es la que permite ir

iluminando y clarificando los problemas de la vida y la sociedad. Es cuando la discusión es fructífera porque se busca el bien de la propia vida o el bien público.

Y es que el fundamento de toda verdadera discusión consiste en que es un *discernimiento purificador*, y por ello es educativa. En la verdadera discusión se busca separar, cernir lo mejor de lo peor a fin de optar por lo primero. En este sentido, en toda verdadera discusión se da una purificación. La dialéctica es una técnica purificadora que busca por ello desterrar lo malo para quedarse con lo bueno; lo falso para dar luz a lo verdadero.

De acuerdo con lo anterior, Platón concluye que hay dos tipos de *ignorancia*, y por tanto de enseñanza. La primera se refiere a los *saberes técnicos sobre las cosas*; la segunda es la ignorancia con respecto a *sí mismo*, a los *fin*es, a la *orientación* de la vida en la sociedad y el mundo. Esta segunda ignorancia es la más destructiva ya que lo que se ignora es la propia humanidad. Y es mucho más pernicioso cuando ni siquiera nos hacemos cuestión de ella o cuando ya creemos saber lo que en realidad no sabemos. Pero es mortal cuando esta ignorancia se deshecha porque no nos reporta nada “útil” deshacernos de ella y, por tanto, es vano perder tiempo en ello, ya que el saber buscado no es posible “aplicarlo” a nada; el saber buscado no sirve para nada.

Pero es justamente la enseñanza que nos puede librar de esta segunda ignorancia, la que propiamente se llama *educación*.

¿Qué nombre hay que dar a la parte de la enseñanza que nos libra de esta segunda ignorancia? Yo creo, extranjero, que la primera enseñanza es relativa a los *oficios*; pero, por lo menos entre nosotros, la enseñanza relativa a la segunda ignorancia es la *educación*... Lo mismo sucede, mi querido Teetetes, en casi toda Grecia (Platón, 2012, p.408; las cursivas son añadidas).

La enseñanza, en la que la educación consiste, piensa Platón, es el cuestionamiento, la pregunta, con la que se va llegando paso a paso a la conciencia de que en verdad no se sabe lo que se creía saber; la conciencia de que ya se creía saber y se daba todo por sentado y claro, con respecto *a uno mismo*, con respecto *a los fines que se buscan*, *a la orientación de la vida* en el mundo, cuando en verdad nada estaba claro. Esta es la *purificación* en la que la educación consiste.

Porque la educación no es solo aprendizaje de destrezas que nos permitan sobrevivir; es ante todo la forma de irse humanizando. La educación es antes que nada *edificación* de la persona. Quien no se aventura por estos caminos, “es preciso considerarle mal educado”. Está en una relación inarmónica con respecto a las cosas que más interesan a la vida humana; en desarmonía “con relación a las cosas en que el hombre que quiera ser verdaderamente dichoso, debería mostrarse como el más bello del mundo”, concluye Platón en *El sofista*.

El humanismo renacentista, que entraba como un vendaval para situar al hombre como lugarteniente de Dios en la tierra primero, y después para hacer de él el centro mismo del universo, intenta recuperar esta concepción platónica del sentido purificador de la educación como proceso eminentemente formativo, conservado y ahondado en la edad media en las primeras universidades. Sin embargo, no tardaría en surgir la ciencia galileana, triunfal y llena de promesas, para apoderarse de los sueños y del corazón humano.

Desde ese momento podemos decir que la educación está condenada a subsistir lánguidamente hasta que, poco a poco, vaya desvaneciéndose en el siglo XIX con el triunfo definitivo de la ciencia-técnica y el positivismo, y con la absolutización del trabajo productivo como motor del *progreso* de la sociedad burguesa. Es entonces cuando se transforma radicalmente la antigua educación, enfocada en la formación, para centrarla en el aprendizaje para el desarrollo de las ciencias (físico-matemáticas y sociales) y la capacitación para el trabajo. Entonces la segunda ignorancia de la que hablaba Platón, será simplemente descalificada metiéndola en el ámbito de lo que nada aporta ni

al progreso social ni a la “riqueza de las naciones”. En este contexto, se condenará toda actividad intelectual que se desprenda del canon de las ciencias, designándola despectivamente como “meras especulaciones” ociosas, sin sentido y sin utilidad para la vida.

En este marco surge la universidad moderna que, poco a poco, irá alejándose de su papel educativo para irse centrando por completo en el desarrollo de las técnicas (*téchnai*) que ahora se llamarán *profesiones*.

Las profesiones son aquellas *téchnai* que de una u otra manera van surgiendo de las distintas ramas de la ciencia teórica y sus progresivas especializaciones, y que se comprometen con su desarrollo e investigación. Y estas son contrapuestas a lo que propiamente se designará como *técnica*: aquellas *téchnai* que se van especializando en el manejo directo de las cosas, en su producción y transformación. Ambas, profesión y técnica, irán confluyendo con la vertiginosa conversión de la convivencia social a la convivencia de mercado-consumo sustentada en el desarrollo industrial. Entonces aparece la *tecnología* como unión de conocimiento científico y producción técnica comercializable, y la *profesión* se universaliza, dejando el término “técnico” para connotar una actividad provista de experiencia y saber empírico, pero desprovista de saber científico. Con ello la universidad moderna se coloca como la cima de las instituciones cuya finalidad y misión se planteará en adelante en términos de desarrollo y capacitación *profesional*.

La profesión, con esta conversión tecno-mercantil, se ha desgajado también, como ya antes insinuamos, de su sentido originario: la definición de una *vocación* y la realización de un sentido de vida en el *profesar* un modo de vida decidido como el hábito de mi personalidad. Esto que en lo fundamental tenía que ver con la finalidad de la propia vida y con la finalidad de la construcción de una sociedad de progreso *humano*. La profesión consistía en manifestar públicamente una *vocación* que tenía una dimensión individual: aquello que “quiero ser”, no de lo que solo quiero “ocuparme”, y una dimensión social: el *servicio* a aquello que “queremos ser” como sociedad. Una profesión dirigida

sobre todo al establecimiento de los fines mismos y el sentido de mi vida individual y de la vida social.

Esta transformación de la vida profesional muestra su separación de la educación. No es posible que la profesión vuelva a manifestar el fin elegido de la vida personal y social, cuando la pregunta por la vocación personal y social queda marginada e ignorada. Y, ¿cómo no ha de quedar marginada cuando ya no se sabe de sí mismo ni de ningún proyecto social? Estamos condenados, como ya decía Arthur Schopenhauer en otro contexto, como las *Danaides* a intentar toda la vida llenar de agua un tonel que nunca va a ser llenado. El tonel del progreso social y del éxito personal con el agua de un avance económico que nunca acaba de llegar y al que siempre se le sigue sacrificando la vida mutilada y empequeñecida de millones de seres humanos.

Es desazonador que ya desde la segunda parte del siglo XIX se manifestaran con claridad los síntomas de la pérdida del sentido educativo en aras de una “profesionalización” creciente. Nietzsche denunciaba ya este futuro en el contexto de su insistencia en la exigencia de recuperar la vida y la humanidad, es decir, el espíritu.

Desde hace diecisiete años no me he cansado de poner de relieve el influjo des-espiritualizador de nuestro cultivo actual de la ciencia. El duro “hilotismo” a que la extensión enorme de las ciencias condena hoy a todo individuo es una razón capital de que naturalezas con unos intereses más completos, más ricos, más profundos, no encuentren ya *ni una educación ni unos educadores* adecuados a ellas... Nuestras universidades son, contra su voluntad, los auténticos invernaderos para esta especie de *atrofia* de los instintos del espíritu (2002, p.85; las cursivas son añadidas).

Nos hemos olvidado tanto de la finalidad de la educación, como de los medios de lograrla. Se ha olvidado, decía Nietzsche en la misma obra, que la educación, la *formación misma* —y no el estado, no la economía, ni la sociedad misma— *es la finalidad*. Esto es lo que posibilitará

que podamos alcanzar una sociedad y una cultura madura, humana, amigable consigo misma y con el mundo que habita; ya no rapaz y depredadora, ya no criminal, autosuficiente y estúpida.

Finalicemos con la pregunta con la que iniciamos: ¿a dónde se ha escondido nuestra humanidad? ¿qué hemos hecho de nosotros mismos? ¿volveremos alguna vez a recuperar nuestra propia humanidad? Esta es finalmente la pregunta que podemos hacer hoy en día a la educación, la pregunta que esta tendría que responder, y la responsabilidad que tendría que asumir.

Bibliografía

- Foucault, Michel (2005). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, Martin (1996). *La autoafirmación de la universidad alemana*. Madrid: Tecnos.
- Jaeger, Werner Wilhelm (2012). *Paideia*. México: FCE.
- Kolvenbach, Peter-Hans (1992). *Selección de escritos 1983-1990*. Madrid: Provincia de España de la Compañía de Jesús.
- Loyola, san Ignacio de (1963). Ejercicios Espirituales. En *Obras Completas de San Ignacio de Loyola*, Madrid: BAC.
- Nietzsche, Friedrich (2002). *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.
- Platón (2012). Apología de Sócrates. En *Diálogos*. México: Porrúa.
- Promotio Iustitiae (2014 / 3) *La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía*, n.116. Roma: Promotio Iustitiae.
- Safranski, Rüdiger (2009). *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*. México: Tusquets.
- San Agustín (1946). Las confesiones. En *Obras de San Agustín*, t.II, Madrid: BAC.
- San Agustín (1948). De la verdadera religión. En *Obras de San Agustín*, t.IV. Madrid: BAC.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.
- Zubiri, Xavier (1983). *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, Xavier (1987). *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid: Alianza.



ITESO

Universidad Jesuita
de Guadalajara



Héctor Garza Saldívar, SJ, es doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia de Comillas Madrid. Desde 1988 labora en la formación filosófica de los jesuitas. En 2003 se incorporó al Departamento de Filosofía y Humanidades del ITESO, que dirigió de 2005 a 2011. Fue coordinador del Doctorado de Filosofía de la Educación de esta universidad. Su trabajo se enfoca en las áreas de historia de la filosofía y de filosofía de la sociedad y de la historia.

¿En qué consiste la educación del sujeto? ¿Cuál es la misión de la universidad? Estas son las dos cuestiones fundamentales en nuestros días, en torno a las cuales reflexiona Héctor Garza Saldívar, SJ, a lo largo de esta obra.

Más que certezas, el autor busca generar nuevas inquietudes, en especial la de que se requiere replantear el papel de la educación en nuestro mundo, pues el enfoque actual, que privilegia la formación técnica sobre la espiritual y humana, ha generado una sociedad materialista, egoísta y dividida.

No es claro el camino a seguir, pero tampoco es posible avanzar si primero no nos cuestionamos acerca de dónde estamos y hacia dónde queremos ir. A la luz de esta premisa, Héctor Garza busca encauzar a los lectores para que tomen conciencia del problema de la educación y algunos de los principales retos que enfrenta la universidad en el presente siglo, entre los que se encuentra el formar mejores personas en todo el sentido de la palabra: libres, responsables ante sí mismas y ante la sociedad; deseosas de humanizar nuestro agotado mundo.

Como bien indica el título, el propósito último es vislumbrar “senderos en la niebla” que, tal vez, mañana puedan convertirse en caminos luminosos de nueva humanidad.



ISBN 978-607-8528-03-5

9 786078 528035