

La Filosofía en la Universidad

El Departamento de Filosofía y Humanidades

El Departamento de Filosofía y Humanidades se constituye mediante el “Acuerdo específico de colaboración académica en docencia”¹, establecido entre el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias, A. C. (ILFC) y el ITESO, en el marco del “Convenio General de colaboración Académica, científica y cultural”, firmado el 8 de junio de 1998 entre ambas instituciones.

En ese acuerdo se precisan tres compromisos: primero, el ILFC, desde entonces Departamento de Filosofía y Humanidades, será el responsable del contenido de los programas tal y como lo ha hecho hasta entonces; segundo, la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús puede asignar personal jesuita para administrar los programas; este personal no podrá ser adscrito a ningún otra dependencia del ITESO y, tercero, el ITESO se compromete a integrar los programas del ILFC al conjunto de sus programas educativos para ser administrados en la dependencia académica que la Universidad defina.

El acuerdo se centra en la docencia. No obstante, durante la ceremonia inaugural del Departamento de Filosofía y Humanidades (DFIH) se enuncia lo que la Universidad espera como aportes de la filosofía:

*Ir más allá de lo sabido, lo vivido, lo experimentado, para llegar al ámbito en el que somos capaces de explorar las posibilidades que el mundo ofrece. Que el nuevo departamento ayude al ITESO a que todos, quienes participamos de la vida universitaria, seamos más humanos y, por tanto, reflexivos y abiertos a la realidad, capaces de explorar las posibilidades que el mundo ofrece, de tal manera que vivir juntos en la tierra sea motivo de alegría y no de tristeza, de libertad y no de esclavitud, de crecimiento personal y no de frustración, de justicia y bienestar para la sociedad.*²

Desde entonces a la fecha, el DFIH ha tratado de responder a esa expectativa de la Universidad, así como a las suyas propias. La experiencia adquirida en este contexto y la solicitud de la Universidad, nos urge a redimensionar la función y la relevancia del pensar filosófico así como el servicio que la filosofía puede ofrecer al conjunto de la comunidad universitaria.

¹ Firmado el 24 de junio de 2003.

² Palabras de Héctor Acuña, SJ, Rector del ITESO, durante la ceremonia de inauguración del DFIH.

Así después de más de siete años de esta incorporación nos abocamos a la reflexión sobre nuestro quehacer filosófico para, desde la identidad actual que se ha venido construyendo con origen y tradición diversas a la universidad y con la experiencia de haber vivido en ella durante estos años, clarificar nuestro servicio; lo cual supone también identificar las implicaciones que tiene la redefinición del servicio filosófico tanto para el propio departamento como para la universidad a fin de buscar condiciones más propicias para el logro de tal propósito. De la reflexión sobre nuestro trabajo, nace la propuesta que ahora ponemos a su consideración.

Creemos conveniente y muy importante antes de entrar en la propuesta propiamente dicha, explicitar cuatro preámbulos que pueden ayudarnos a contextualizarla mejor y a mostrar su fundamentación y su horizonte.

Primer Preámbulo: El Filosofar

La filosofía se acerca a un ejercicio espiritual, se encarna en una actividad del pensamiento y en un itinerario reflexivo [...] Realizar un trabajo filosófico es ejercitar el pensamiento, dominarlo y, al mismo tiempo, cambiarse uno mismo. Lo que cuenta es la realidad misma del ejercicio, la capacidad de quien reflexiona para instalarse en el corazón de los problemas [...].

Jacqueline Russ³

Aún a riesgo de simplificar demasiado, y para no extendernos en las aristas y honduras del asunto, podemos decir ante todo que en la filosofía no se trata tanto de la adquisición y acumulación de conocimientos, (y en esto ya se distingue del resto de las disciplinas científicas o técnicas), sino que es ante todo *un ejercicio*, una práctica. Se trata justamente de *filosofar*. Su aprendizaje no consiste tanto en retener determinados contenidos a partir de los cuales se pueda avanzar acumulativamente haciendo progresar el conocimiento sobre determinado ámbito de la realidad físico natural como sería el caso de las ciencias; su aprendizaje no consiste tampoco en apropiarse de un determinado marco teórico a la luz del cual podamos analizar y comprender mejor situaciones histórico-sociales, o conductas colectivas, grupales o individuales, como sería el caso de las así llamadas ciencias sociales; su aprendizaje tampoco consiste en reproducir determinadas prácticas o idear otras que permitan que la vida sea más confortable como sería el caso de la técnica. El *aprendizaje del filosofar* tiene que ver con algo previo a todo lo anterior; tiene que ver con la búsqueda de *una orientación general de la vida humana* más allá de las creencias religiosas. Esta orientación de la vida incide en tres ámbitos fundamentales: 1) en la situación del hombre en la realidad, cuestión que tiene que ver con los *fundamentos* sobre los que se asienta *la totalidad de su vida y de su*

³ Jacqueline Russ. *Los métodos en Filosofía*. Síntesis, Madrid, 2001, pp. 98-99.

sentido tanto individual como social, y también con la importante cuestión de la vida inscrita o no en la verdad; 2) en la situación del ser humano ante sí mismo y ante los demás, cuestión que tiene que ver con su realidad propia y con la constitución de su convivencia social; 3) y, por último, en la cuestión importantísima de la creación de proyectos que den sentido a la vida, que permitan dar dirección a las acciones del ser humano en relación a sí mismo, a los demás y al mundo en el que está.

Evidentemente que todo *esto hace que el aprendizaje del filosofar sea peculiar*. En primer lugar, la filosofía en tanto que orientación de la vida tiene que ver con todo: con lo que elaboran las ciencias tanto físicas como sociales así como con las prácticas técnicas. En segundo lugar, este tener que ver con todo hace que se mueva en un *nivel anterior al del conocimiento y manejo de las cosas*; de ahí su distancia de toda “aplicación” inmediata, sea en el campo del ahondamiento cognoscitivo de las cosas materiales o de la conducta individual o social, sea en el campo de las innovaciones técnicas con respecto a las cosas o a las conductas. En tercer lugar, su aprendizaje no se refiere al manejo o ampliación de teorías científicas naturales, sociales o psicológicas, ni a la correcta aplicación técnica o a su posible innovación.

El aprendizaje del filosofar consiste en *la apropiación de la posibilidad de pensar* más allá de lo obvio o de lo simplemente asumido. Esto quiere decir, la apropiación de la posibilidad de preguntarse, de extrañarse y de asombrarse; de ver resquicios, direcciones y cuestiones en donde parecería que no hay nada más; de mirar y descubrir nuevas aristas o vetas insospechadas. La apropiación de la posibilidad de la sospecha crítica; es decir, de poder mirar más allá de lo asumido como inamovible, como evidente, y como “real” y “verdadero”. La posibilidad de iluminar y crear nuevas opciones reales para el mundo y para la vida. Y, finalmente, la apropiación de la posibilidad de abrir espacios en donde puedan validarse y fundamentarse las concretas actuaciones de los seres humanos.

Todo lo anterior no quiere decir que este aprendizaje no conlleve exigencias penosas y que no intente ser un pensamiento riguroso y fundamentado, eminentemente crítico de sí mismo. Y aquí habría que despejar dos confusiones. Aunque en el campo del sentido común se piensa que esta actividad es de una u otra manera espontánea, cuando se habla, por ejemplo, de la “filosofía de vida” que cada quien posee y elabora, lo cual es cierto; sin embargo, la expresión es bastante ambigua. Porque en ella no se trata del efectivo esfuerzo del filosofar, sino las más de las veces se trata simplemente de un *conjunto de creencias asumidas*, a las que vagamente se les da el título de “filosofía”. Creencias extraídas de varios ámbitos (religión, psicología, saberes comunes, e incluso retazos de pensamientos filosóficos) que, aunque ofrezcan una cierta orientación para la vida,

no han sido en verdad ni problematizadas ni fundamentadas; es decir pensadas, a no ser por una cierta validación que les da el resultar más o menos útiles en la vida práctica.

La otra confusión es de raigambre pragmático-utilitarista que hace de la filosofía un sinónimo de todo aquello que significa “vivir en el aire”, relacionado con especulaciones etéreas que no sirven para nada, o con pérdida de tiempo ya que no resuelven los problemas concretos y urgentes de la vida individual o social. Con lo cual resulta que filosofar es sinónimo de divagar, de especular en el vacío y de jugar con el pensamiento para “cortar pelos en el aire” o para decir cosas acerca de “la inmortalidad del cangrejo”. Filosofar sería decir ocurrencias sin más.

Por el contrario, *el filosofar y su aprendizaje necesitan de capacitaciones específicas*: la capacidad de sondear el fondo, de la constante pregunta, de la indagación, de mirar no lo que hay sino lo que falta; la capacidad de evocar lo ausente, de la implacable crítica que nos prevenga de la tentación de absolutizar lo sabido o de la fácil relativización de todo; la capacidad de la explicitación de los límites pero al mismo tiempo del vislumbrar más allá de ellos, de entrever e incoar nuevas posibilidades; la capacidad de proponer fines, de vivir en la constante inquietud de la búsqueda de la verdad que hace que ninguna palabra, ni creación, ni concepto, sea último y definitivo.

Se trata, por tanto, de una actividad que se desmarca de la ansiedad de los resultados inmediatos en la que se mueven la mayor parte de las ciencias. Una actividad que no se realiza en las alturas etéreas y vaporosas de las meras ocurrencias, sino que más bien navega en las honduras que no se ven *pero que hacen ver*, que sustentan y que, por lo mismo, es capaz de orientar la totalidad de la vida humana y su relación con el mundo, y consecuentemente de dar dirección y sentido a las ciencias y las técnicas, a la producción y al trabajo. Que no sólo amplía el horizonte, sino que es capaz de trastocar el horizonte mismo, que sólo desde la perspectiva en la que la filosofía se mueve puede verse. En una palabra, una actividad que *no tiene que ver con los medios sino con los fines*.

Y justamente por todo ello, se trata de una actividad teórica⁴ cuya incidencia en la vida no es aplicación, sino alumbramiento ‘implicante’ de posibilidades reales, desde el cual proyectarnos humanamente; alumbramiento que no sólo exige de constante esfuerzo, sino también de tiempo y de paciencia.

⁴ Un mirar desinteresado, un ‘no hacer’, sino sólo ver sin intervenir en el trato de las cosas, contemplación. Desde luego, un mirar que no se agota en sí mismo.

Segundo Preámbulo: Importancia del filosofar en el tiempo presente

Sólo cuando fracasa una forma de vida, cuando una tradición envenenada resulta ya insoportable para una conciencia individual, cuando irrumpe una voluntad deseosa de romper el círculo vicioso en el que ya se encuentra y de arrancarse de una tradición de destrucción familiar y nacional, entonces el pathos del comenzar se convierte en una pasión real.

P. Sloterdijk⁵

La autorreflexión de una época sobre sí misma: sus logros, sus fracasos, sus riesgos, sus cegueras y sus claridades, sus problemas, sus posibilidades... a fin de aportar vías de orientación, apuntar direcciones posibles, abrir horizontes desde nuevas perspectivas, plantear quehaceres fundamentales y posibilidades reales, criticar planteamientos insostenibles y supuestos injustificados es una tarea, aunque no sólo pero sí inevitable e insustituible, del pensamiento filosófico.

Desde esta perspectiva podemos decir que la importancia fundamental de la filosofía y del filosofar radica en que es un pensamiento que abre pensamientos, es *un pensamiento que da qué pensar*. Este “dar qué pensar” significa varias cosas: es un “dar” que está centrado en la problematicidad siempre abierta de la vida humana en el mundo, y, por tanto, cuyo centro nuclear es la *vida*; es un “dar” que busca, que incentiva, que acosa, que destapa, que orienta, que empuja, que cuestiona, que permite mirar las cosas y orientarse entre ellas de determinada manera, y que, por tanto, es un “dar” *posibilitante de otros pensamientos y acciones*. Es justamente este “dar” el que abrió y posibilitó todo el ámbito de las ciencias tanto físicas como sociales o humanas. Es un “dar” que busca infatigablemente la verdad radical de nosotros mismos y de las cosas del mundo, sabiendo de antemano que nunca llegará a ella de una forma definitiva. Y por ello será un “dar” siempre abierto, un “dar” que no tiene otro remedio que estar críticamente volviendo siempre sobre sí mismo.

Sabemos que el mundo que comenzó con la filosofía moderna, con la nueva ciencia, con la revolución industrial y con la Reforma, el mundo que conocemos como “mundo moderno” está en descomposición. Ese mundo que se asentó sobre el primado cartesiano de la razón humana como fundamento y base segura y cierta de humanización. Una humanización que se veía cristalizada, concentrada, condensada en ese concepto que acuñó la modernidad: el *progreso*. Pero al pasar de los años el progreso resultó ambiguo, contradictorio y generador de dominios científico-tecnológicos y de superabundancia concentrada en ciertas regiones del planeta a costa de la creciente pobreza, marginalización y explotación destructiva de otras. El progreso se convirtió en objeto de conquista generando guerras

⁵ Peter Sloterdijk. *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*. Pre-Textos, Valencia, 2006, pp. 52-53.

generales o locales. El progreso focalizado desde un inicio como científico-técnico, y acabado de mutilar después como progreso económico, ha terminado por modificar profundamente las sociedades y las estructuras políticas y económicas a nivel global. Pero este mundo así construido está en un hondo proceso de crisis, es un mundo que ha perdido su encanto, es un mundo que comienza el largo camino de la muerte y transformación epocal.

Aparte de los muchos síntomas a nivel de convivencia social (migraciones, violencia, crisis económicas, políticas e institucionales), nos encontramos con el derrumbamiento de valores, la afanosa búsqueda de identidades culturales, la obsesividad de las nacionalidades, pero sobre todo *la paulatina pérdida de fundamentos, de sentidos y de proyectos orientadores en medio de un caos cada vez más acentuado* que se refleja, entre otras cosas, en la ansiedad de las religiones.

Este último punto es importante. No cabe duda que la religión juega y ha jugado siempre un papel primordial en el ofrecimiento de un fundamento, de un sentido y de un proyecto capaz de orientar la vida humana en el mundo, la vida de cada uno y la vida social. Pero, por un lado, toda religión pende de un primer y fundamental acto de adhesión personal, de una decisión de creer. Decisión compleja y rica que se va convalidando en la experiencia vital. Por otro, la religión, con sus más y sus menos, puede pensarse críticamente a sí misma hasta un determinado punto más allá del cual no puede ir porque dejaría de ser lo que es. Y en este pensarse a sí misma se abre, explícita o implícitamente, a aquello que el filosofar le da que pensar. Estos dos aspectos constituyen la riqueza y a la vez la limitante del pensamiento religioso.

La aprehensión exponencial de un mundo en expansión, y la desconfortante fragmentación de la verdad Cristiana, que se manifestó tanto en disputas doctrinales como en conflictos militares y políticos, desencadenaron la emergencia de un secularismo naciente, por el que se entendía no un repudio de la religión, sino la apreciación de algunas de las limitaciones de sus capacidades interpretativas, de sus reclamos epistemológicos y de su adecuación moral.⁶

Y aquí es donde se puede ver la importancia radical del filosofar. Éste en su distanciamiento de toda “*utilidad*”, de toda *decisión creyente*, de toda *resolución inmediata* de los problemas acuciantes, se hace cargo de mirar con esa distancia al momento presente, no para quedarse en el vacío, sino para volver de una nueva manera al presente, una manera crítica que pueda exponer fundadamente sus raíces, y los supuestos sobre los que se ha constituido; una manera propositiva que pueda abrir nuevas direcciones y perspectivas que *den* pensamientos y acciones,

⁶ C. Taylor. *Modern Social Imaginaries*, Durham, Duke University Press, NC, 2004, p. 38.

que permitan hacerse cargo de los problemas, y del caos que conlleva la agonía de toda época, de una forma realista, esperanzadora y humana.

En una *época de pérdida de fundamentos comunes*, más o menos universalizables, de exacerbación de pluralismos culturales y religiosos, de disenso en valores éticos compartidos, de afanosas búsquedas por encontrar caminos que reviertan, al menos un poco, el doloroso e inhumano proceso de resquebrajamiento de estructuras e instituciones, de violencia, de ambiciones desmedidas e irresponsables, se levanta como una luz esperanzadora el pensamiento que se resiste a quedarse amordazado y atenazado ante la proclama de quienes quieren que se acepte lo que hemos hecho como si fuera una realidad irrebasable; como si el mundo científico-tecnológico-económico-mercantil fuera una nueva “naturaleza”, una “segunda naturaleza” en frase de Hegel, que nos ciñe y de la cual no se puede escapar, finalmente, éste es un supuesto filosófico que sólo el mismo pensamiento filosófico puede sopesar para fundarlo o para criticarlo. Y en cualquier hipótesis es la filosofía la que puede, a estos niveles, abrir otros horizontes posibles y otros mundos posibles.

Ronald Barnett se refiere a dos tipos de situaciones: las complejas y las supercomplejas.

Una situación de complejidad existe cuando hay una abundancia de datos, de ideas, de demanda de recursos respecto de un estado dado de cosas. La supercomplejidad, por contraste, existe cuando son cuestionados los marcos mismos que gobiernan la situación... El problema educativo frente a la supercomplejidad no es tanto de conocimiento cuanto de ser.⁷

La época que vivimos es de la segunda naturaleza, una supercomplejidad que pone en cuestión la vida misma, que nos interroga sobre nuestra comprensión de nosotros mismos, del mundo y de nuestras acciones, situación que exige también un pensar capaz de afrontarla.

Tercer Preámbulo: Papel del filosofar en la educación

Hacer filosofía es saber preguntar de una manera peculiar a la realidad y a la vida. La respuesta críticamente elaborada no es suficiente de suyo para dar solución definitiva a ese interrogante. Lo que caracteriza a la pregunta filosófica es, por un lado, la exigencia de la crítica y por el otro la intensidad

⁷ R. Barnett. “Reconfiguring the University” in: P. Scott (ed.) *Higher Education Reformed*, Falmer Press, London and New York, 2000, p. 115.

intelectual. En esta tensión la filosofía persigue tanto el conocimiento como la consciencia del misterio.

Armando Rigobello⁸

Desde los tiempos clásicos se planteó la actividad filosófica como *praxis* en contraposición a otro tipo de acciones humanas que tienen como finalidad la *producción* de algo, la utilidad, lo que los griegos llamaron *póiesis*. Aristóteles conceptuó las acciones que no persiguen otra cosa que la realización continuada de la acción misma; es decir, las acciones que se tienen a sí mismas como fin, y a éstas las llamó *praxis*, *actividad*. Por ejemplo, el amar; por ejemplo, el filosofar. Ya dijimos que el filosofar no es útil porque no persigue la producción de nada, sino que, nada más y nada menos, es capaz de crear marcos, conceptos, perspectivas que permiten orientar toda producción, toda *póiesis*. En este sentido, Grecia colocó el filosofar en el ámbito de aquellas actividades en las que se manifiesta excelentemente el ser humano en tanto que específicamente *humano*. Y es así porque es una actividad *libre*, o mejor, liberada de las presiones de la lucha por la supervivencia, sin otra finalidad que el desarrollo y la apropiación de aquello que lo constituye como ser humano, la capacidad de pensar, el *Logos*.

En este contexto, y salvada la distancia histórica que nos separa de Grecia, pero en esa línea, la radical importancia del filosofar en la educación, es precisamente *la construcción del ser humano en tanto que humano*; es decir, *la formación*.

Evidentemente que este aspecto formativo ha estado siempre de alguna u otra manera en la educación, junto con otro aspecto que es el de la capacitación en algún campo de la *póiesis*, de las acciones útiles para sí mismo, para ganarse la vida y para servir a la sociedad. Pero también sabemos que en el mundo de hoy cada vez se ha ido desdibujando más y más el aspecto formativo de la educación, para centrarse en el segundo aspecto: adiestramiento cualificado para el mundo de la producción, para el mundo laboral y para la competencia en el mercado de productos.

Derrida arguye que la filosofía debe definitivamente ser enseñada tanto en la educación media como en las universidades, y sin embargo actualmente los filósofos se encuentran constantemente con que tienen que defender la filosofía y su enseñanza contra las crecientes presiones de los poderes presentes hoy en día. El valor de la filosofía ya no es tan obvio en las sociedades modernas, que cada vez más se basan en la estructura del capitalismo y de la economía de mercado. Esta influencia moderna del mercado está siendo claramente más evidente en las universidades, donde está

⁸ Armando Rigobello. *El porqué de la filosofía*. Caparrós, Madrid, 2000, pp. 13-29.

*habiendo un decreciente apoyo financiero y moral de las disciplinas o investigaciones que no tienen ningún valor económico inmediato.*⁹

Recuperar el sentido original de la *educación como formación* es uno de los logros inestimables del pensar filosófico. Pero no sólo del pensar filosófico, porque aquí habría que hacer entrar todo ese ámbito de la praxis humana que son las llamadas, con toda propiedad, “*humanidades*”: el arte, la literatura y la historia. El papel de todas ellas es sin duda el favorecer la formación de los seres humanos. Ayudar a formar seres humanos, que sean *personas* conscientes de su propia dignidad, libres, críticas, capaces de dialogar honda y respetuosamente con las diferencias, independientes, con miradas amplias, cuestionadoras y, al mismo tiempo, compasivas, a quienes “nada humano les sea ajeno”, conocedoras de las luces y las oscuridades de todo ser humano; personas flexibles, con preguntas, conscientes de los grandes problemas que significan ser humano, la realidad, vivir en la verdad y el actuar humano; personas, finalmente, con propuestas fundadas y posibles. Todo esto es uno de los logros incuestionables del filosofar y del contacto con los grandes pensamientos, con las obras de arte y literarias, con el caminar histórico de la humanidad.

Es interesante que Toulmin piense que la experiencia racionalista de la modernidad fue una aberración intelectual, y que muchos de los grandes temas de la actual “postmodernidad” significan realmente una revitalización de muchas de las intuiciones del Humanismo renacentista.

*El Humanismo es, en efecto, una intimación pre-moderna de los grandes temas de la post-modernidad. Ya que la transformación sin precedentes del mundo natural a través de las Revoluciones Científica e Industrial, acompañadas de sus intentos de reconstrucción social y política informados por los insights de las ciencias sociales, continúan dejándonos en medio de la aparentemente interminable disputa epistemológica, con los conflictos sobre los valores, y con las diferencias irreconciliables sobre los preceptos éticos.*¹⁰

Se trata, pues, de recuperar la educación como “*ex-ducere*”, como el ayudar a sacar (*ducere*) fuera (*ex*), a desarrollar, a actualizar las potencialidades del ser humano *en tanto que humano*, y sus propias capacidades *en tanto que persona*, a fin de que *vaya siendo* ante todo, no solamente un buen profesionalista que sabe producir algo, y no porque esto no sea importante, sino ante todo un “buen ser humano”, un “buen ciudadano” como decían los griegos.

⁹ S. Burik. “Opening Philosophy to the World: Derrida and education in philosophy” in *Educational Theory*, Vol. 59, Issue 3, August 2009, pp. 297-312.

¹⁰ S. Toulmin. *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. The Free Press, New York, 1990, p. 34.

En contraste, la búsqueda educativa en México, a pesar de los discursos, ha dejado totalmente de lado la formación para centrarse en la mera capacitación técnica, no sólo por lo que se refiere a su tarea, sino a su búsqueda misma: en cuanto investigación educativa, se ha encerrado en sus propias fronteras y no logra llegar al cuestionamiento profundo y crítico; en cuanto a su producción, se caracteriza por la búsqueda de la cientificidad –en todos sus tonos- no por el abordaje valiente de los problemas radicales y, en cuanto a la enseñanza, se ha rutinizado y tiende a negar los problemas y las insuficiencias. Por su parte, las instancias clave de decisión se guían por imperativos políticos, no por reflexiones profundas y sistemáticas.

Cuarto Preámbulo: La reflexión filosófica en la universidad.

Como los problemas de la filosofía son los radicales, no hay ninguno en que no estén ya todos. Los problemas radicales están inexorablemente ligados unos a otros y tirando de cualquiera salen los demás. El filósofo los ve siempre, aunque sea sin conciencia clara y aparte de cada uno. Si no se quiere llamar a esto ver, dígase que, ciego, los palpa. De aquí que –contra lo que el profano cree- las filosofías se entienden muy bien entre sí: son una conversación de casi tres milenios, un diálogo y una disputa continuos en una lengua común que es la actitud filosófica misma y la presencia de los mismos biscornutos problemas.

José Ortega y Gasset¹¹

Sabemos que las grandes transformaciones que llevan a la consolidación de la universidad moderna también han tenido otros efectos que, a la larga, se están manifestando como limitantes de la misión de las universidades. El decantamiento de la revolución industrial hacia la competencia mercantil y la unión de investigación científica con su aplicabilidad técnica, han ido conduciendo al paulatino desinterés universitario en la educación como formación en favor de la educación focalizada en la capacitación para la investigación científica; en la transmisión adecuada y pedagógica de los cuerpos de conocimiento consolidado en el campo de las ciencias naturales y sociales; y en el adiestramiento cualificado para el servicio de la sociedad mercantil moderna. La universidad ha pasado de ser una instancia *en* la sociedad a ser una instancia *de* la sociedad. Ser una instancia *en* la sociedad le permitía, cuando menos en teoría, concebirse como relativamente autónoma y ejercer con mayor libertad el pensamiento; en cambio, ahora es con mayor claridad (y aceptación) una instancia *de* la sociedad –no de toda la sociedad,

¹¹ José Ortega y Gasset. *Origen y epílogo de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1977, p. 25.

sino de quienes tienen peso social-, pende demasiado de las demandas y condiciones sociales, incluso a un grado que podría considerarse militante.

En una palabra: la educación universitaria se ha ido reduciendo a la *profesionalización*. Este giro del papel y función de la universidad se manifiesta claramente en el ocaso de la filosofía y de las humanidades en gran parte de las universidades.

Dentro de los cuadros generales y evaluaciones de la universidad contemporánea, las facultades de humanidades (que convencionalmente acogen las disciplinas de filosofía, historia, lenguas, literatura y arte) son frecuentemente señaladas como ociosas, ya que el contenido de estas disciplinas no hace una contribución clara e incontrovertible hacia la promoción de la razón utilitaria e instrumental que es el fundamento de las modernas sociedades industriales.¹²

Por otra parte, esas transformaciones también han ido llevando a que la universidad reconsidere su propia identidad y su función en la sociedad. Por una parte, la universidad como espacio de preparación profesional y de investigación científica tiene un claro papel social. Pero esto, por otra parte, ha ido dejando a la universidad a merced de las necesidades utilitarias de la sociedad industrial y de las exigencias tanto de mercado como laborales, lo cual ha hecho desdibujarse su función de ser *formadora* de seres humanos pensantes, libres y comprometidos en la construcción de “humanidad”; formación de seres humanos “virtuosos”, dotados de “*areté*” decían los griegos. Y se desdibuja asimismo su función crítica, creadora de conocimientos y propositiva independientemente de los resultados económicos inmediatos.

Seguramente, y esto no ha escapado ni a los académicos más enclaustrados en torres de marfil, las universidades han sido sorprendidas por los cambios políticos y económicos que han erosionado enormemente cualquier distinción entre los intereses creadores de conocimiento de la universidad y las metas instrumentales de otras formas de instituciones de educación superior... Primero, la reducción de fondos estatales de las universidades las ha puesto bajo una enorme presión para buscar fuentes alternativas de financiamiento. Estas presiones las han impulsado a diversificarse en nuevas direcciones profesionales más competitivas en el mercado, de tal manera que ahora los cursos de negocios y administración aparecen como más atractivos y viables económicamente que los cursos de historia de la filosofía antigua. Segundo, está habiendo un movimiento inexorable hacia la unificación de todas las instituciones de educación superior; sus diferencias se han evaporado, de tal manera que los antiguos colegios de entrenamiento profesional (por ejemplo, de profesores de escuelas básicas, de comercio, etc.) se han fusionado con las universidades, o los politécnicos que se han visto ascendidos al estatus de universidades. Tercero... lo anterior ha hecho también que las universidades se

¹² S. Toulmin, *Op. Cit.*, p. 61.

*hayan visto forzadas a ajustarse a las necesidades académicas de una clientela estudiantil (educación permanente, diplomados, etc.) cambiante y voluble...*¹³

En este contexto es meritorio que el ITESO desde su inicio, en consonancia con la tradición educativa y espiritual de la Compañía de Jesús, haya tenido muy clara su función formadora, expresada e impulsada en varios documentos básicos y en la misma constitución del Centro de Formación Humana.

*Se pretende que [el presente documento, Ejes de la propuesta formativa] sea un recurso inspirador de acciones educativas tendientes a promover la reflexión sobre la propia vida, el ámbito profesional en el que cada persona se quiere desenvolver y la relación entre ambas dimensiones... la convicción de que comprender, discernir los significados, escudriñar las perspectivas, supone un paciente trabajo de meditación, para contextualizar y ubicar los problemas [...] formular preguntas que pongan en marcha situaciones educativas cuya finalidad sea hacer visible el horizonte de formación como proyecto universitario.*¹⁴

El ITESO ha comprendido que es necesario complejizar el ejercicio profesional de tal modo que la universidad no se quede en un horizonte unidimensional. Quiere subsumir el saber-hacer universitario en un contexto más amplio. Y así en el mismo texto citado antes se dice:

[La formación integral] exige un modelo de educación que revierta radicalmente una visión del mundo que lejos de pensar los problemas profesionales en términos del conjunto de respuestas que exige la colectividad humana, se encierre en torres de marfil en las que se acarician parcelas de conocimiento descontextualizadas [...]
Formación para la vida en el ejercicio de una profesión socialmente relevante, es una frase que recoge el alcance deseable del proyecto de formación que el ITESO ofrece a sus estudiantes y a la sociedad. La aspiración trasciende los aspectos de la formación profesional en sentido restringido y se expresa como **una formación integral**.¹⁵

Esta exigencia formativa integral conduce a: uno, ubicar la capacitación profesional en el contexto de la totalidad de la vida humana en la que se pondrá en juego; dos, reconocer aspectos importantes que se pueden estar pasando por alto en quienes vienen a la universidad para obtener un título; tres, considerar otras dimensiones de la vida humana (el ritmo acelerado de la vida, lo rutinario de la diversión, la competencia desenfrenada, etc.) que se suelen ignorar. Ese ejercicio ayuda a ubicar el saber universitario como saber humano, de donde nace su fundamento y sentido, lo cual también ayuda a comprender el sentido de la especialización y a

¹³ D. Carr. "Revisiting the liberal and vocational dimensions of University Education" in *British Journal of Educational Studies*, Vol. 57, N°1, March 2009, pp. 1-17.

¹⁴ ITESO, *Ejes de la propuesta formativa (saberes generales)*, p. 3.

¹⁵ *Ibid*, p. 5.

una intelección más universitaria de los problemas humanos inscritos en la profesión.

En el fondo se trata de la antigua confrontación de la *sofística* y la *sabiduría* retratada por el *Gorgias* de Platón. La “*Sofía*”, la sabiduría, como *manejo* de saberes, como instrumento para el éxito, para el poder y para el renombre en la ciudad, propugnada por los sofistas; y la sabiduría como valiosa en sí misma porque construye al ser humano como un hombre con *areté*, un hombre *virtuoso*, propugnada por Sócrates. El hombre virtuoso es el hombre que ha ahondado en los problemas humanos y esto lo ha dotado de un “*saber práctico*”, “*frónesis*”, que le capacita para enfrentarse a las diversas y cambiantes situaciones humanas *sabiendo qué hacer* en ellas y, por ello, se puede convertir en guía de otros. Es el hombre que busca el *bien* propio y el *bien* de la ciudad. Es el hombre de discernimiento humano. Se trata de la sabiduría como virtud, como “fuerza” de humanización y de humanidad.

Primer Punto: la Filosofía como modo de vida.

El acto de filosofar surge de algo previo, de una disposición fundamental, una actitud interior de receptividad, de ‘consentimiento’, de pasividad respecto del ‘don’ (Heidegger) de la realidad. Es la presencia de la afectividad como disposición originaria. Se trata de poner en evidencia el nexo entre el don que es la realidad y la disposición originaria, gracias a la cual podemos comprenderla y acogerla. Esta disposición, sin embargo, no significa una aceptación indiscriminada de lo que hay, sino una toma de distancia frente a lo que se recibe. Una protesta frente a algo que hace tropezar (‘escándalo’) al espíritu: el ‘escándalo’ de la mentira y de la injusticia (Ricoeur). El término ‘consentimiento’ evoca, evidentemente un acto de la voluntad. Significa, además y más radicalmente, una disposición a favor de una ‘conversión’ de la mirada que atañe más a uno mismo y menos a lo real de que se trate.

Jorge M. Dávalos

En este contexto, ¿de qué manera debemos concebir la enseñanza *específica y especializada* de la filosofía en la universidad?

Es claro que *la filosofía no es una profesión*, al menos no en el sentido contemporáneo de profesión. Lo cual no quiere decir que no pueda convertirse en una profesión para algunos cuantos que se *dediquen* a su estudio, a su cultivo, y a su creación; algunos con una vocación específicamente filosófica. Tarea dificultosa en este tiempo en que se va perdiendo uno de los espacios privilegiados para ello que era la universidad porque no es costeable.

La filosofía no es una profesión, si por ello entendemos un medio por cuya adquisición y práctica los estudiantes podrán “ganarse la vida”. Es conocido que “la filosofía no da para vivir”. Menos ahora que los espacios tradicionales de “dedicación” a ella, de trabajo, como era la educación media, se cierran, por un lado y, por otro, cuando socialmente parecería que ha perdido toda relevancia ante los encantos de lo redituable económicamente o ante la tremenda urgencia de hacerse cargo inmediatamente de los acuciantes problemas sociales.

La filosofía no es una profesión en el sentido de que tenga claramente delimitado un “campo de trabajo”, como es el caso de las profesiones. Se sabe perfectamente en que va a trabajar un ingeniero, un arquitecto, un médico, un abogado, un diseñador, un administrador, un ecónomo, un psicólogo, un maestro, un cocinero, pero ¿y un filósofo?, ¿y el que sabe de literatura o de arte o de historia?

La filosofía no es una profesión en el sentido de que pueda precisarse qué es lo que un egresado de esta “carrera” podrá hacer. Se sabe lo que un egresado de otras carreras podrá hacer con claridad porque su saber está claramente inscrito en el ámbito de la *póiesis*, del saber aplicado a una actividad “productiva”, “práctica”. Pero, ¿y el egresado de la *praxis* filosófica? ¿El egresado del ahondamiento en las creaciones literarias o artísticas, de la investigación histórica?

Si atendemos concretamente lo que dice la presentación que hace el Departamento de Filosofía y Humanidades en el portal del ITESO, ¿qué encontramos? En primer lugar una lista de tópicos de lo que un egresado podría hacer: generar pensamiento, influir en prácticas y proyectos sociales, aportar diversos elementos que ayuden a configurar y trabajar en equipo, formular juicios éticos, hipótesis, promover procesos personales, institucionales y sociales viendo por la justicia... Pero inmediatamente nos damos cuenta que aquí podría seguir un largo “etcétera”. Lo mismo encontramos si nos asomamos al campo de trabajo: en instituciones educativas ya sea como docente, como investigador o como director; en otras organizaciones e instituciones; en asesorías, evaluaciones y orientaciones de proyectos; en medios de comunicación... y también podríamos concluir con otro largo “etcétera”.

Estos “y lo demás”, indican que tanto lo que el egresado puede hacer como su campo de trabajo es algo por de pronto *abierto*. Y esta apertura ya nos separa del ámbito de las profesiones. Toda profesión es un saber de algo para algo. Es un saber específico respecto a una línea también específica de actividad humana; es un saber acotado con respecto a los demás. El profesionista sabe de algo y puede aplicarlo más o menos exitosamente. Es un *saber hacer algo*. Pero el saber filosófico no es un saber hacer algo; no es un saber que se pueda “aplicar” a un sector específico de la actividad humana productiva. Es un saber que puede servir

en muchos campos de la actividad humana, pero no en la línea de la producción. Y por eso los “etcéteras”.

Esta apertura nos indica que no se trata, pues, de un *saber profesionalizante*, sino de un saber de género diferente que nos señala en otra dirección. La filosofía es un saber abierto, no porque sea un saber “general”¹⁶, sino porque es un *saber formativo*. Es un saber que se mueve en la línea de la formación de la persona. No se sabe hacer algo, se sabe ser humano y se sabe pensar. Es un saber que capacita a la persona para enfrentarse pensantemente con lo humano de toda situación desde la concreta perspectiva de la humanización. Y por ello es un saber inquieto, que interroga, que critica, que puede situar, que abre perspectivas, que busca fundamentos, que se pregunta por el *qué* de fondo de toda situación y de toda actividad humana, que mira las cosas desde el *bien humano*. Por eso es un saber que puede ser duro, implacable, doloroso, como lo fue el pensar socrático o el pensar nietzscheano. Lo cual no quiere decir que sea un saber que soluciona todo, que lo sepa todo; es un saber que, las más de las veces, genera más preguntas y más problemas. Es un saber abierto porque es un saber sin fondo; es un saber sin fondo porque lo humano es insondable.

Es un saber abierto, finalmente, porque lo que este saber va decantando, no es un saber hacer *algo* sino que es, paradójicamente, ese saber vivir, ese “saber práctico” que permite orientarse en las diversas situaciones, la *frónesis*.

Desde esta perspectiva la función de la filosofía (y las humanidades) en la universidad es *la formación de las personas*. Por eso *no es una profesión más*.

*Si los alumnos no tienen la filosofía incorporada en la oferta educativa, son privados del impacto formativo de una disciplina que desarrolla competencias de creatividad basadas en el pensamiento crítico y en la renovación del pensamiento, en la sistematización conceptual, en la comprensión e interpretación, en el pluralismo de opiniones, en la argumentación y el debate, en la búsqueda, en el análisis y síntesis, en el diálogo con otras disciplinas... con ella se forman jóvenes que han aprendido a habérselas con las ideas, con las estructuras del pensar, con el pensamiento crítico, con la flexibilidad de pensamiento y con la innovación conceptual.*¹⁷

¹⁶ En este sentido es importante matizar el documento al que nos hemos referido del ITESO sobre los “saberes generales”. No se trata de saber sobre “generalidades” sino de saberes que van específicamente en la línea de la formación. Tampoco es cuestión de meras palabras. Desgraciadamente “saber general” no dice nada absolutamente de ese saber. Y sí carga con un connotado peyorativo: saberes que no se refieren a nada en concreto y que bien se pueden tener o no tener. Finalmente sobre meras generalidades, ¿quién quiere saber?

¹⁷ S. Frunză. “A Stereotype: the lack of Social Utility of Philosophy” in *Journal for the Study of Religions & Ideologies*. Dec2009, Vol. 8 Issue 24, pp. 311-328.

Como bien lo ve el ITESO, se trata en este sentido de un *servicio* que *cualifica a una universidad* y la ayuda a recuperar una de las características con las que las primeras universidades nacieron: ser espacios de formación humana para la sociedad, espacios de *praxis*, de cultivo del conocimiento, no por su valor económico, sino por él mismo, como medio fundamental de humanización de la persona y de la sociedad. Espacios de formación de personas libres, pensantes, críticas y comprometidas con la sociedad desde la perspectiva del bien. En una palabra: seres humanos “virtuosos”; seres humanos con “*areté*”.

*Argüimos que su importancia trasciende los imperativos de la utilidad a fin de contribuir a la preservación y extensión de lo que pensamos significa ser humano, desafiando los estreñimientos y la lógica del instrumentalismo para insistir en el irreductible valor de la propia auto-definición.*¹⁸

Así considerada y dada su relevancia en la Universidad actual, la filosofía puede aportar a la función formativa de lo que el ITESO se ha propuesto en su modelo educativo y que ha sido plasmado como el trabajo transversal de los “saberes generales”, pero su aporte será un aporte radical y central que pretende el esclarecimiento, la fundamentación y la posibilitación crítica constante de lo que la Universidad se propone en su conjunto.

Segundo Punto: Implicaciones de abrir el espacio formativo de la filosofía y las humanidades en la universidad.

Tomando en cuenta la crisis ecológica, la extrema desigualdad de la repartición de las riquezas entre los países ricos y los países pobres, la casi imposibilidad de que el sistema continúe su curso presente, lo que se requiere es una nueva creación imaginaria de una importancia sin igual en el pasado, una creación que ubicaría en el centro de la vida humana otras significaciones que no fueran la expansión de la producción o del consumo, que plantearía objetivos de la vida diferentes, que pudieran ser reconocidos por los seres humanos como algo que valiera la pena. Eso exigiría evidentemente una reorganización de las instituciones sociales, de las relaciones de trabajo, de las relaciones económicas, políticas, culturales. Ahora bien esta orientación está extremadamente apartada de lo que piensan y quizás de lo que desean los humanos de hoy. Ésta es la tremenda dificultad con la que nos enfrentamos.

Cornelius Castoriadis¹⁹

¹⁸ M. Phamoste and M. Kissack. “The role of the Humanities in the Modern University: some historical and philosophical considerations” in *Journal of Philosophy of Education*. Feb2008, Vol. 42 Issue 1, pp. 49-65.

¹⁹ Cornelius Castoriadis. *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán, México, 2005, p. 105. El subrayado es nuestro.

1) El compromiso del ITESO al abrir el “espacio” filosófico-humanístico como parte fundamental de su ser universitario es un nuevo paso para irse apropiando más cabalmente el espíritu tanto de su misión como de sus orientaciones fundamentales. Asimismo esto es un medio fundamental para ir concretando aún más el espíritu que anima el interés formativo de la Compañía de Jesús en sus instituciones educativas. Y, por último, es también un paso más en la consolidación de su voluntad formadora de profesionistas capaces “de responder consciente, crítica y creativamente a las necesidades y desafíos que plantean las situaciones de la propia vida y el ejercicio profesional”²⁰.

2) Una universidad comprometida con la formación, tiene que ser consciente de que para ella *implica un costo*, tal vez fuerte, más en este tiempo de penurias económicas y de competición mercantil en que la educación superior se ha transformado de servicio en negocio, de derecho en mercancía. Tiene que ser consciente de que se trata de un *servicio* en el que se empeña *porque cree que es parte fundamental de la misión universitaria* no sólo preparar buenos profesionistas capaces en su área, lo cual es importante, sino también profesionistas “virtuosos”, comprometidos con el bien de la sociedad, preocupados no sólo por su prosperidad económica sino por su elevación humana. Lo hace porque está convencida de que éste es uno de los grandes servicios que una universidad puede hacer a la sociedad actual.

Ningún departamento, escuela o facultad de filosofía y humanidades ha sido ni es “costeable”. Tiene que ser subvencionado en gran parte por la universidad. Los estudiantes que acuden a la filosofía y las humanidades no lo hacen porque sea un medio de mantenerse, ni por afán económico. Nadie filosofa para “ganarse la vida”, ni siquiera los que tienen una vocación filosófica para hacer de esta reflexión su profesión. Y de esto tanto los alumnos como quienes costean esta formación son conscientes. De ahí la enorme preocupación que genera a las personas pagar muy caro por algo fundamental pero que, finalmente, no da herramientas y medios para entrar en el mercado laboral. Esta razón se convierte en muchos casos en el obstáculo más fuerte para entrar en este espacio formativo.

Sabemos que quienes acuden a la filosofía o a las humanidades acuden a ella por el afán de conocimiento, por responder preguntas, por satisfacer inquietudes humanas personales o sociales, por deseos de colaborar en hacer realidad otro mundo posible. Acuden a ella para crecer como personas, para humanizarse. Y éste es el sentido cardinal por el que una universidad abre este espacio. Y por ello en principio la universidad lo tendría que abrir gratuitamente, así como abre

²⁰ ITESO, *Ejes de la propuesta formativa (saberes generales)*, p. 6.

gratuitamente otros espacios específicamente de formación: religiosos, deportivos, culturales, etc.

Es cierto que la universidad avala con un título de licenciatura o de posgrado la preparación filosófica o literaria o histórica. Pero con ello no está avalando un “saber profesional”, (aunque es cierto que para algunos la filosofía, la literatura o la historia se convertirá en profesión), sino a una persona con un *saber de otro tipo*, y por eso avala que puede guiar a otros en este proceso de formación.

Mientras la universidad es pública no hay ningún problema, porque no sólo ofrece gratuitamente este saber sino todos los conocimientos científicos y técnicos. El problema en la universidad privada es que para sostenerse tiene que cobrar por esos conocimientos. Y como todos los saberes, sean profesionales, sean formativos, son igualados con el “grado”, al impartirse en la universidad privada todos son cobrados por igual.

Dadas las condiciones actuales, pensamos que no es realista ofrecer los estudios filosóficos y humanistas gratuitamente, pero creemos que sí es pensable reducir su costo al menos a la mitad para todos, independientemente de si algunos pudieran costearlos al precio actual. *Habría que plantearlos explícita y decisivamente* como una forma en que el ITESO manifiesta públicamente su voluntad de colaborar no sólo en preparar profesionistas, no sólo en hacer avanzar y desarrollar los conocimientos científicos y técnicos, no sólo en aportar tanto teórica como prácticamente para resolver los urgentes y sangrantes problemas sociales, sino también *su voluntad de formar personas* cuya mirada y actitud sean radicalmente diferentes en cualquier campo profesional que se desarrollen.

*La complejidad de las estructuras sociales, políticas y económicas de la modernidad han hecho proliferar profesionistas, cuyo conocimiento en gran parte ha sido adquirido desde el campo de las “ciencias naturales” y de las “ciencias sociales”, pero cuya comprensión y entendimiento del valor de su trabajo y de los principios que regulan su conducta, ha de ser derivado de esa clase de reflexión que caracteriza el campo de las “humanidades”.*²¹

Es decir, se trataría de hacer esta formación, en lo posible, realmente alcanzable *para cualquiera* independientemente de su condición y estatus socio-económico, en la inteligencia de que, con la misma, el ITESO *consolida su propia identidad y modo de formar* que la distingue de las demás universidades públicas y privadas.

3) No todos los saberes son iguales, y no tanto por la obviedad de que difieren en su objeto y, por tanto, en sus contenidos, sino por diferir en su perspectiva,

²¹ D. Carr. “Revisiting the liberal and vocational dimensions of University Education” in *British Journal of Educational Studies*, Mar2009, Vol. 57 Issue 1, pp. 1-17.

*profesionales o formativos. Y una universidad, como el ITESO, preocupada por la formación de la persona, preocupada no sólo por vender conocimientos profesionales (científico naturales, científico sociales o técnicos) sino por formar profesionales “virtuosos”, tendría que **incorporar en el corazón mismo de los diversos currículos, no adyacentemente o complementariamente, un saber filosófico y humano** que finalmente concretizara la voluntad y preocupación formativa de la universidad en la misma capacitación profesional.*

Desde este punto de vista, se puede continuar sosteniendo, y no irrazonablemente, como se sostuvo en otro tiempo ampliamente, que una seria apropiación intelectual de los clásicos, de la historia y de la filosofía es tan relevante, por ejemplo, para una carrera en política, en derecho o en periodismo, como cualquier otro conocimiento profesional.²²

El contacto con los problemas y los cuestionamientos filosóficos *son ya un modo de abrir el pensamiento y el horizonte*, de adentrarnos en la honda problematicidad de la existencia humana; sin embargo, no se trataría solamente de ofrecer cursos filosóficos aparte de o como complemento humano de la capacitación específicamente profesional, sino de intentar *incorporar* la reflexión filosófica al ámbito de la misma profesión; es decir, en el campo de sus problemas, de sus debates, de sus oscuridades y de su sentido y orientación. No sólo desde la perspectiva de los problemas éticos (que suelen ser los que suscitan el interés general) sino también de los graves problemas antropológicos y sociales, e incluso, en algunos casos, para algunas profesiones, de los problemas epistemológicos y metafísicos. Es decir, se trataría de que la filosofía pudiera estar claramente enfocada desde el campo propio de cada programa educativo.

Dicho quizá de una forma un tanto provocativa por ser contraria a las expectativas mismas de quienes laboran y de quienes acuden a la universidad hoy en día, e incluso inversa a la forma propuesta en el modelo educativo del ITESO, se trataría de que la formación de la “*virtus*” en el profesional, fuera la tarea *fundamental* de la universidad y lo *complementario* fuera la capacitación profesional.²³

4) Desde esta incorporación se puede también *pensar y hacer real la posibilidad* de animar la reflexión filosófica y humana en los cuerpos de profesores, sea de planta sea de asignatura, de las distintos departamentos universitarios. Cuando se habla

²² *Ibid.*

²³ Se trata absolutamente de una cuestión de perspectiva y de misión universitaria, no de juicios de valor. Es obvio que la preparación en el campo de las ciencias aplicadas y de la tecnología es elemento importante para una universidad y que sin esto, hoy en día, no es pensable ni viable. Tampoco es cuestión de debatir hasta qué punto la misma capacitación en el campo de las ciencias y la tecnología es también “formativa” en un sentido amplio. Es claro que lo es, pero también es claro que su énfasis no es éste. Otra cosa es el cultivo y desarrollo del pensamiento científico, tanto natural como social, en tanto que saber valioso por sí mismo, más allá de su posible aplicación técnica o de su rentabilidad económica.

de la formación de la persona como misión universitaria no sólo se piensa en los alumnos sino también en la necesaria formación de los profesores e investigadores a fin de que todos podamos ir apropiándonos de la universidad, asumiendo su misión y sus orientaciones básicas, como el espacio de la discusión no sólo de problemas científicos y técnicos, sino también de los problemas humanos; de los problemas humanos que genera el conocimiento científico y técnico, e incluso de los problemas de segundo nivel intrínsecos al conocimiento científico-tecnológico. Se trata pues de un *pensar* que pueda ir incidiendo en una paulatina reorientación del sentido mismo y finalidad de la actividad profesional.

Y es que la incorporación de la reflexión filosófica en el corazón mismo de los programas académicos haría necesario tanto para los filósofos como para grupos de maestros entrar en un diálogo para hacer surgir las preguntas, los cuestionamientos, las perspectivas, la problemática a distintos niveles humanos (ética, antropológica, social, epistemológica, etc.) que surgen de cada ámbito profesional. Sería una manera concreta, evidentemente no la única, de ir abriendo espacios a la reflexión “interdisciplinaria” y a la mutua fecundación. Y esto también puede ir ayudando a detectar y afrontar problemáticas interdepartamentales o universitarias.

5) Por último, implicaría llevar a cabo de otra forma la “transversalidad” de los saberes universitarios. Más allá de que el concepto es sumamente elástico y de infinidad de aplicaciones (algunos ejemplos se dan en el documento de los saberes generales: “transversalidad es una *realidad del proceso educativo* identificable en y a través de *todas* las actividades de la vida universitaria”²⁴), nos ceñiremos en concreto a la “transversalidad” referida a los “saberes generales”. A este respecto el concepto se entiende como algo que concierne a estos saberes en relación con los saberes comunes o meramente instrumentales y los específicos de cada profesión. Y este “algo” es una “integración”. Se trata de “propiciar condiciones para *integrar los saberes generales* entre sí, y con los *comunes* y los *específicos* profesionales”²⁵. Por tanto, se trata de que los saberes generales ya están “determinados”²⁶ al lado de los específicos (dejemos por lo pronto los “comunes”), y la transversalidad consiste en la posible “integración” de ambos.

²⁴ ITESO, *Ejes de la propuesta formativa...*, p. 10.

²⁵ *Loc. cit.*

²⁶ Determinados, claro está, de una forma “general”: saberes que tienen que ver con lo ético-moral, saberes que tienen que ver con el conocimiento de la realidad social y la dimensión histórica, saberes que de alguna forma tienen que ver con el aprender a convivir en la pluralidad y para la diversidad, saberes que tienen que ver con el conocer lo que es el conocer. Ya de entrada se ve que así como se determinaron estos se pudieron haber determinado otros muchos. En concreto estos cuatro títulos son “los que apuntaron con mayor fuerza” en diversas consultas. Parece que son grandes títulos en los que en concreto y prácticamente pueden caber infinidad de aspectos, en términos generales. Todo entra en el sobre-título “saber general”.

Así pues, “transversalidad” significa “integración”. Desde luego que esta “integración” puede concretarse de maneras diversas: desde un posible saber general “a”, que todos los profesores de un departamento intencionan en sus cursos y actividades, hasta asignaturas obligatorias para todos los alumnos ofrecidas por el Centro de Formación Humana y que los alumnos eligen según sus intereses y tiempos. Asignaturas que de alguna manera tengan que ver o se relacionen con los cuatro grandes títulos de los saberes generales. Ahora bien, en la práctica la “integración” queda como buena intención y la “transversalidad” queda en puro nombre. La verdad es que los “saberes generales” cumplen una función complementaria de formación²⁷.

Para que realmente los saberes formativos cumplan una función transversal tendrían que estar incorporados al campo de problemas, de cuestionamientos y de orientaciones del propio ámbito profesional. No se trataría tanto de una “integración” cuanto de una *estructuración* con la capacitación profesional. No se trata de integrar los saberes profesionales y los saberes formativos, sino de que ambos pudieran estructurarse entre sí. Los saberes profesionales tienen supuestos, plantean ciertos problemas, se orientan a determinada forma de práctica y de aplicación; esto “da qué pensar” a la filosofía, pensamiento que, a su vez, tendría que ser explicitado y revertido a la profesión en un “darle qué pensar” que abriera a los profesionistas a una visión más amplia y problemática desde el suelo mismo de su interés profesional. Se trataría de favorecer e impulsar una plataforma formativa fundamental en todos los programas, entendida más como *estructuración* que como “integración”.

6) Evidentemente que la realización de este cometido formativo hace necesario que el espacio filosófico-humanístico pueda ir contando en el corto, mediano y largo plazo con personal idóneo para realizar estas tareas.

Recordamos que no sólo se trata de seguir ofreciendo un espacio explícito de formación humano-filosófica en forma de programas académicos accesibles a la mayoría, sino también de poder ir configurando “unidades académicas” que puedan ir colaborando con los departamentos en la reflexión, la elaboración, y la docencia de cursos formativos significativos en los distintos ámbitos disciplinares alrededor de problemas éticos, antropológicos, sociales y epistemológicos.

²⁷ Es cierto que abrir espacios de formación humana en general de ninguna manera es desdeñable y tampoco lo es el que estos espacios sean de alguna u otra forma complementarios. Es importante que los profesionistas puedan acceder a diversos cursos, seminarios, talleres, etc., en los que tengan la oportunidad de ampliar sus miras, de entrar en contacto con saberes formativos que giren alrededor de la vida humana, de sus creaciones y de sus problemas, que introduzcan o que amplíen el conocimiento de la vida social, de sus problemas y debates, con los problemas de la cultura contemporánea, con saberes que puedan también impulsar y desarrollar la comprensión de la religión y de la propia vida religiosa que vaya más allá del catecismo, etc., de acuerdo a sus propios intereses. No se puede pretender que toda la formación humana esté incorporada al currículum profesional, pero sí que lo esté una parte importante de esta formación.

Tercer Punto: El “espacio” universitario de filosofía y humanidades.

Hacer posible y realizar esto es tarea ineludible de un “departamento” de filosofía y humanidades universitario. Pero, al mismo tiempo, para que sea realizable se necesita otro modo de mirar, de ubicar y de organizar el “espacio académico” de la filosofía y las humanidades en el ITESO.

Ciertamente el momento adecuado para pensar esto hubiera sido hace siete años cuando el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias se incorporó al ITESO. Desgraciadamente en ese tiempo, por las circunstancias, por la celeridad de la unión y por desconocimiento de ambas partes, no era posible pensar a fondo estas cuestiones que, en el tiempo transcurrido, han dado pie a tensiones no clarificadas totalmente. Una cierta conciencia de la peculiaridad del “espacio” filosófico lo había, por una parte, ya que era el lugar de la *formación* de los jesuitas y que como tal convenía conservar con una cierta autonomía con respecto a la universidad, tanto en lo que respecta a la dirección como a los planes académicos. Y, por otra parte, esta peculiaridad se dejaba ver en las “expectativas” nunca completamente explicitadas que la universidad se hacía con respecto a este espacio que rebasaban a las que se tiene sobre los otros Departamentos universitarios.

Esta falta de claridad hizo que se asumiera como lo más obvio que finalmente el ITESO estaba en posibilidad de abrir una “nueva carrera” y que ésta se alojara en un nuevo Departamento, peculiar, pero departamento.

Sin embargo, a la luz de los anteriores preámbulos y puntos, parecería que “Filosofía y Humanidades” no se adecuaba totalmente a la figura institucional del Departamento, pero tampoco a la figura alternativa de los Centros universitarios.

Por una parte, los Departamentos, generalmente, funcionan y se organizan desde el marco académico de las profesiones: de la capacitación para el ejercicio de una profesión, de la investigación en torno a problemas de las profesiones, de la innovación técnica, de la aplicación graduada y reflexionada de la propia profesión, etc. Ya antes señalamos por qué pensamos que el saber filosófico no es un saber profesional, y así, mientras filosofía siga considerándose un “departamento”, *en la práctica* se sobreentiende que se trata de otra profesión más, de otro saber profesional, y que como tal el “Departamento de Filosofía” tiene que contar con su “objeto socio-profesional”, su “currículum profesional”, su “proyecto de investigación” departamental en torno a problemas relevantes de la profesión, también con sus “proyectos de aplicación profesional”, con la clara delimitación del “campo de trabajo” del “egresado”, y con el agregado, al menos deseable, de “saberes complementarios”. Por otra parte, es tarea de la Filosofía, algo que no

tiene ningún otro Departamento, a saber, tener algo que ver con todos los otros y con la universidad en su totalidad.

Pero, por otra parte, Filosofía también tiene similitudes con los departamentos: la filosofía, sin ser meramente una profesión, puede ser objeto de cultivo específico, de ahondamiento y de dedicación especial y por ello cuenta con “programas académicos” de licenciatura y de posgrado.

Ahora bien, Filosofía y Humanidades, tampoco es simplemente un “Centro” de “complementos formativos”, ni es un centro especializado en “vinculación social”, al estilo de los Centros universitarios. Aunque también tiene similitudes con estos centros, al ser un espacio específico de formación humana y no de profesionalización.

Todo esto hace que el “espacio” académico de la filosofía y las humanidades sea difícil de ubicar en el contexto de la organización del ITESO. La universidad no cuenta con una figura institucional que pueda hacer valer estas peculiaridades. Si la figura de *Instituto* no estuviera tan ligada a la tarea específica de investigación, se podría considerar esta figura como aquella con la que se explicitarían las peculiaridades del cultivo de la filosofía y de las humanidades. Claro que también podrían plantearse otras figuras como *facultad* o *escuela* que, por otra parte, rescatarían marcos tradicionales de la universidad.

Sea cual sea la denominación de este espacio de formación filosófica es necesario subrayar los puntos fundamentales que exigen de él un funcionamiento peculiar, diferente del de un departamento cualquiera del Iteso.

1. Investigación

Los departamentos han implementado programas formales de investigación (PFI) con la finalidad de enriquecer su servicio educativo y de aportar tanto a la comprensión como a la solución de las urgentes problemáticas sociales; el mantenimiento de los mismos ha implicado que los investigadores se incorporen al SNI y se apeguen a las reglas que establece el CONACyT.

Pensamos que en ese sentido, el espacio de Filosofía y Humanidades no puede tener un PFI como todos los otros departamentos de ITESO. La razón radica en el tipo de búsqueda que realiza: lo propio de la filosofía es la indagación, lo cual significa básicamente inquirir; se trata de la elaboración de trabajos reflexivos enfocados a la iluminación de los supuestos de la vida y el hacer humano que no pueden ser concebidos ni evaluados en los términos de las investigaciones que propician la SEP y CONACyT de las que se esperan resultados útiles en la lógica social vigente.

Si bien es cierto que los grandes científicos cruzan el umbral filosófico y reflexionan sobre su propio hacer y sobre los supuestos e implicaciones lógicos, epistemológicos, ontológicos y éticos de la ciencia, no es menos cierto que en los espacios universitarios la investigación científica está radicalmente orientada a aportar “conocimientos relevantes” para la sociedad. Así, los formatos vigentes exigen investigaciones que aporten respuestas claras, definidas y soluciones útiles para los problemas tangibles de la vida humana.

La investigación siempre y cuando se mantenga dentro de los términos científicos, es un saber cuyos resultados pueden constatarse como verdaderos, con método o dirección fija que muestra ser un camino de búsqueda probado y aprobado por la comunidad científica y cuyos hallazgos acrecientan el saber de manera progresiva desde la perspectiva de la utilidad para la vida humana. Lo cual es así porque se trata, de modo sistemático, de seguir los vestigios que las cosas dejan tal como aparecen a la luz de una previa y determinada teoría científica. En este sentido, la investigación científica se mueve entre lo dado y lo nuevo, se trata de una ampliación o ahondamiento de algo que ya se conoce.

Por el contrario, la filosofía intenta averiguar en la problematicidad de la vida humana y sus aristas. Su búsqueda es la de lo lejano o de lo profundo, lo que está detrás y supuesto en toda teoría que nos hace ver las cosas de determinada manera, la búsqueda de las posibles raíces de lo que somos, de lo que habitamos, de lo que hacemos, de lo que vivimos. Es *inquirir*, es búsqueda constante e inquieta de lo que no se conoce. En este sentido es una actividad en permanente interrogación sobre lo supuesto en todo saber y hacer.

2. Docencia.

Las exigencias del cultivo de la reflexión filosófica en el contexto señalado antes demandarán de los docentes implicados en este espacio formativo de actividades que rebasan los marcos tradicionales de la docencia universitaria en algunos aspectos porque no se trata de transmitir conocimientos acumulados y validados sino pensamientos que aun recibidos históricamente plantean, no sólo problemas de intelección, sino cuestiones constantemente abiertas para la vida y para el presente. Esto implica para los docentes tiempo constante de reflexión inquisidora, tanteos y búsquedas que muchas veces generan más preguntas y problemas y que no se plasman inmediatamente en resultados visibles; ensayos de acercamientos nuevos a pensamientos antiguos que puedan ofrecer nuevas luces o perspectivas a los problemas presentes; emprender caminos que resultan frustrados e intentar nuevas vías; búsquedas constantes, maneras, métodos, que puedan ayudar a que los alumnos vayan abriendo espacios, desbrozando terrenos, que les permitan la apropiación y la fecundación del pensamiento filosófico y que vayan decantando

aquellas peculiaridades del aprendizaje del filosofar mencionadas en el primer preámbulo.

Por otra parte, la actividad formativa implica el acompañamiento cercano y constante a las inquietudes, a las dificultades y a los planteamientos que los alumnos van generando durante su formación.

Todo esto hace que las actividades y encargos de la planta docente de filosofía deben ser evaluadas en estrecha relación con el carácter de esta tarea formativa. Y no sólo, sino también el estar reformulando y ensayando constantemente formas de evaluación que nos permitan darnos cuenta de logros, insuficiencias y fracasos en esta tarea siempre abierta.

3. Evaluación.

La índole propia de la formación filosófica especializada implica que la evaluación tanto del proceso de enseñanza como de la formación lograda por los alumnos adquiere matices propios. El foco de atención es la gradual apropiación por parte de los alumnos del pensamiento filosófico y de herramientas intelectuales para enfrentar la problematicidad de la vida humana, para cuestionarla y para ofrecer nuevas perspectivas críticas susceptibles de reforzar el pensamiento humanista. En esta inteligencia, la evaluación implica la ponderación del acrecentamiento de capacidades reflexivas, críticas, argumentativas y dialógicas. Las notas principales de este proceso valoran la materialización de este crecimiento de los alumnos tanto en sus trabajos escritos como en sus exposiciones.

4. Promoción.

La promoción de los programas educativos del ITESO está dirigida, como es natural, a los nuevos candidatos que buscan un espacio que les forme profesionalmente cuyo desempeño les permita tanto la realización profesional como el sustento material. Independientemente de que algunos interesados en la formación filosófica puedan asumir los estudios como profesión, no se puede promocionar como una carrera por las razones que ya se han planteado y que se sintetizan en el carácter formativo de estos estudios. Lo anterior no implica que la formación propia de la filosofía se deje al margen, sino que había de promocionarse como una de las notas constitutivas del interés formativo propio de esta universidad, no como una “carrera” más que el ITESO ofrece.

A modo de reflexión final

Creemos que esta propuesta abona a lo que la Universidad desea como su servicio específico en el conjunto de la educación superior y que busca impulsar de manera transversal. Favorece que el ITESO vaya realizando lo que la Compañía de Jesús pretende para una Universidad bajo su cuidado, espíritu que ha sido plasmado en las Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI); favorece e impulsa una plataforma fundamental para toda la actividad universitaria más allá del modo como se ha planteado y, sobre todo, como se ha realizado la transversalidad de los saberes universitarios.

Se trata de una reflexión y propuesta que va más a la finalidad, a la dirección teleológica, a la orientación fundamental, que a la especificación de los medios concretos para lograrlo, aunque algunas líneas generales de cómo puedan irse buscando estos medios quedan señaladas. Sin embargo, es claro que sin esta orientación básica y esencial, toda actividad pierde su sentido fundamental. Es claro que es necesaria una explicitación y una conciencia clara de la universidad de la identidad, de los límites y alcances reales del pensamiento filosófico y humanístico, de su papel fundamental pero también acotado y problemático en la formación universitaria.

Se trata de una propuesta que afecta no sólo al conjunto de la universidad, sino también afecta y exige mucho del propio “departamento” de filosofía y humanidades y en concreto de quienes laboran y laborarán en él. Exige una especie de conversión, o de reversión a la severa y ardua tarea del pensar filosófico-humanista como aquello que siempre ha sido: la incansable e interminable búsqueda de nuestro propio bien y del bien del mundo que habitamos, del mundo en el que somos y seremos.

La maduración y puesta en práctica de esta propuesta requerirá de un largo plazo, de recursos que se puedan ir conjuntando poco a poco, de acciones que también puedan ir poco a poco acercándonos a este “ideal” filosófico-humanista. Y no podemos saber cuánto tiempo y cuántos descabros serán necesarios para que la filosofía y las humanidades irradian en el corazón del ITESO, pero estamos convencidos de que hay que empezar a caminar en esa dirección.

Departamento de Filosofía y Humanidades, abril 2011