

Juan Manuel Cuartas Restrepo*

Universidad-enseñanza-filosofía

University-Teaching-Philosophy

Habrà que preguntarse entonces lo que significa “profesar”. ¿Qué se hace cuando, performativamente, se profesa, pero asimismo cuando se ejerce una profesión y, especialmente, la profesión de profesor?

Jacques Derrida, *Universidad sin condición*.

Resumen. Este artículo explora las relaciones de aproximación que se dan entre la universidad, la enseñanza y la filosofía. Como las relaciones mismas, cada una de las dimensiones del problema se presenta, en principio, de forma aislada para después integrarse alrededor en ese espacio que comparten casi de forma natural: la academia.

Palabras clave: enseñanza, filosofía, universidad.

Abstract. This article explores the approaching relations that take place between university, teaching and philosophy. As the relations themselves, each of these dimensions is presented first isolated from one another to be latter integrated around their almost naturally shared space: the academy.

Key words: philosophy, education, university.

Me propongo esbozar el estado de aproximación que se da entre la universidad, la enseñanza y la filosofía; puede suceder que las reflexiones parezcan aisladas, pero en el fondo no hemos podido hacer de la universidad algo diferente al ámbito del pensamiento, ni de la filosofía otra cosa que el dispositivo de las preguntas por la condición del ser en el mundo; la

enseñanza, por su parte, no dejará de reclamarnos el oficio de transformación y propiciación del saber. Todo esto no está vinculado más que en honor a un contexto que hemos respetado porque distinguimos la preeminencia de la universidad como espacio para la enseñanza, así como la movilización del pensamiento filosófico como recurso para la preservación de una humanización del conocimiento. Serán, por tanto, tres cortos ingresos en estos terrenos, como quien conociendo de qué van las cosas se limita a advertir lo que podría estar desajustado.

* Profesor de la Universidad del Valle.
juancuar@univalle.edu.co

Primero la enseñanza

Puede ser que el sentido originario de la palabra ‘enseñar’ sea ‘marcar’, realizar una incisión en un objeto para reconocerlo entre otros objetos, para distinguirlo por su constitución como objeto marcado. Puede ser también que el sentido desplazado de ‘enseñar’ muestre a los diferentes individuos como los objetos en los que se realiza la marca. Hoy, cuando el ennoblecimiento de la palabra ‘enseñar’ ha quedado consumado, si bien continúa aferrada a la idea de marcación, puede no preocuparnos que seamos precisamente nosotros quienes recibamos la incisión y exhibamos en nuestra propia persona los valores y las visiones de mundo conjugadas en el minucioso ejercicio de la enseñanza, pero ¿ha conseguido efectivamente la enseñanza marcar, modelar al sujeto, construir su valoración y su conocimiento esencial de las cosas?

Recaigamos en otros sentidos de la palabra ‘enseñanza’, hasta que determinemos que la marca más determinante que podemos infringir a través suyo es la de la filosofía, o hasta que advirtamos que la filosofía no procede de otra acción humana que no sea la enseñanza. La maravillosa parábola del filósofo árabe del siglo XII, Ibn Tufayl, titulada: *El filósofo autodidacta*, a pesar de la inmensa confianza que deposita en la observación humana, en la inducción y en el éxtasis, no tiene definitivamente ocasión, porque su personaje, Hayy Ibn Yaqzān, nacido por generación espontánea en una isla, alimentado por una gacela, nunca, pero nunca ascendería al conocimiento filosófico sin mediar antes la enseñanza, la marca, la ilustración de un maestro que le guíe en procura de la observación, la indagación, la discusión y el conocimiento del mundo en función de sí mismo.

Entre los sentidos iniciales de la enseñanza cabía una acepción crucial que ha traído a través de los tiempos grandes controversias; se trataba de la idea de ‘designación’: quien recibe la enseñanza pasa a ser, en sentido propio, el designado, aquel o aquella en quien se han puesto los ojos para llevarlo de un

estado de irresolución a otro de pleno conocimiento. Esta precisión, por más que se ha luchado por una democratización de la enseñanza a través de la que seamos todos sin distinción los designados en la tarea del conocimiento, no podemos dejar de reconocerla como verdaderamente crítica, pues la enseñanza se nos impone como acto de designación en el que son realmente muchos los excluidos.

En la cadena de consideraciones en la que nos veríamos al intentar decidir si la enseñanza puede ser puesta a disposición de todos, o si una suma de limitaciones nos impide otorgar la enseñanza bajo un criterio de igualdad, una pregunta brutal e hiriente nos detendría: ¿a quién enseñar?, ¿sobre quién hacer recaer la designación? Y en el propósito de perseguir una respuesta a la pregunta, ¿qué tendríamos para decir de la filosofía?, es decir, ¿la filosofía, suma de todos los saberes teóricos y prácticos como oficiosidad del ser en el mundo, a quién está dirigida? En rigor debería ser para todos, por supuesto, porque la filosofía abordará siempre una sola pregunta, la de la situación del hombre en el mundo, y esa nos concierne a todos. Filosofía para todos entonces, para que vayamos dejando de lado los prejuicios erróneos en relación con la extrañeza, la aridez, la irrelevancia de la filosofía, porque al decir ‘filosofía’ deberíamos estar diciendo ‘enseñanza’, o ‘enseñanza de la vida’ como aquello que nos marca a través de la observación, aquello que nos adentra en las cosas reclamando nuestra atención en relación con lo que son y lo que pueden ser.

En un plano más definido, en la ‘enseñanza’ distinguimos hoy variadas prácticas pedagógicas a través de las cuales se puede conseguir el cometido final de instruir, mostrar, comunicar, hacer que alguien aprenda algo. En todas las culturas está decidida la función de la enseñanza, total que podría ser en adelante cuestión de método llegar a alcanzar efectivamente la meta de la instrucción, pero no olvidemos que nuestra preocupación ha partido de la filosofía y exige retornar a ella, como si preguntáramos: ¿qué hemos conseguido a lo

largo de la historia en materia de enseñanza de la filosofía?, ¿qué tienen los filósofos para mostrarnos, desde Sócrates, Séneca, Kant, Rousseau, Nietzsche, Heidegger, hasta nosotros mismos, que somos sin más instructores del saber de la filosofía?

Más allá de las acepciones, la enseñanza de la filosofía deberá ser siempre un ejercicio de puesta en relación con nuestra comprensión de los más cruciales interrogantes, no por el gusto de preguntar, sino por el de responder y renovar nuestra comprensión de los asuntos del lenguaje, la ciencia, el arte, la política, la mente humana. De esta manera nos ofrecemos a los tiempos como quienes conseguimos restituir un valor a los individuos a través de la enseñanza de la filosofía. Sin detrimento del obsequio de conocimiento que ofrecen otros saberes, de la enseñanza de la filosofía hemos recabado moral y sabiduría; en la reactualización del legado de los filósofos conseguimos distinguir que en cada caso su oficio no era otro que la indagación y consecuente enseñanza de lo que somos en el mundo, de nuestra puesta en situación frente a los elementos teóricos que darán cuenta del mundo.

Este griego —escribió Jorge Luis Borges en “La busca de Averroes” aludiendo a Aristóteles—,

manantial de toda filosofía, había sido otorgado a todos los hombres para enseñarles todo lo que se puede saber; interpretar sus libros como los ulemas interpretan el “Alcorán” era el arduo propósito de Averroes. Pocas cosas más bellas y más patéticas registrará la historia que esa consagración de un médico árabe a los pensamientos de un hombre de quien lo separaban catorce siglos; a las dificultades intrínsecas debemos añadir que Averroes, ignorante del siríaco y del griego, trabajaba sobre la traducción de una traducción¹.

La acotación nos ilustra fielmente el que consideramos el más grave asunto de la enseñanza y de la filosofía: su dificultad. Si ante esta condición elegimos renunciar, no habremos conseguido nada,

porque ¿de qué otra manera entender esta tarea de los siglos como no sea en función de su dificultad? Siendo difícil el conocimiento, lo es más el recurso (*itinerarium* decían los autores medievales) de su enseñanza. La ejecución y el logro de la enseñanza no es tarea sencilla que se resuelva en el simple emplazamiento de un maestro en un escenario donde participan diversos tipos de conocimiento; difícil por el trabajo que implica proyectarse ante los demás, por la función de sinceridad que reclama el acopio y la utilización de los conocimientos; las personas, para no ir muy lejos, no se dejan tratar fácilmente, siendo compromiso de la enseñanza señalar los accesos y disolver las dificultades; compromiso igualmente para la filosofía, que debe llegar bajo la forma de preguntas, que no puede recubrirse de letras y preceptos. Sí, la enseñanza reclama ser juzgada como difícil en vista de la revolución que eleva en la imaginación y en las expectativas de quienes la reciben.

¿Por qué la filosofía?

Cuando alguien señala el frío como la experiencia más dura de soportar, probablemente hace un reclamo por haber perdido el calor, y su reclamo puede ir contra los fuertes vientos que rugen tras la ventana, contra la lluvia continua, la neblina, la escarcha de hielo en los cristales. Pero no presentándose ninguno de estos fenómenos exteriores, quien hace su reclamo señala como la cosa más fría la ausencia de alguien, del calor de su voz, de sus tiernas caricias ahora ausentes. De manera similar nos representamos los asuntos de la filosofía; por un lado la observación y la comprobación de un estado de cosas, por otro la impresión en la conciencia de las vivencias, su valoración y su juicio. Preguntamos entonces: ‘¿qué dices cuando dices tener frío?’, no porque seamos ingenuos y no podamos ver qué ocurre, sino porque uno de los problemas de los que parte la filosofía es el que se denomina: ‘las otras mentes’. No pudiendo sentir tu frío, debo aspirar a conocerlo y para ello empiezo con el lenguaje,

¹ BORGES, Jorge Luis. “La busca de Averroes”. En: *El Aleph*. México, Alianza-Emecé, 1984, pp. 93-104.

con la manera como dices entrar en relación con la experiencia del frío.

Siempre estamos diciendo cosas acerca de nosotros mismos y acerca de las cosas; este procedimiento, aunque parezca exagerado, ilustra el uso de teorías y nos da la ocasión para evaluarlas, confrontar su valor de verdad, su validez histórica, etc. ¿Y cómo puede ser un simple enunciado acerca del frío una teoría?, preguntamos. Lo es, sí, de múltiples maneras, veamos:

- a. El frío no es como tal algo real más que al poner en relación algunos elementos de la realidad con el descenso drástico de la temperatura; según esta consideración, es justo decir que el frío ilustra un estado particular de la materia a bajas temperaturas.
- b. Desde una teoría de los colores, el frío señala algunos de ellos considerados como ‘opacos’ y ‘sombrios’.
- c. En el marco de lo vivo, la tolerancia del frío constituye un límite crucial; en este sentido el patrón de reconocimiento del frío se localiza en el cuerpo, lo que hace en ocasiones supremamente relativa su determinación.
- d. Aplicado a las personas y a sus sentimientos, hablamos de ‘frío’ en situaciones de falta de afecto, pasión o sensibilidad; cuando le afectan a alguien las ausencias, lo triste es que lo que puede llegar a matarlo, sin saberlo, es el frío.

Lo que tengamos para reconocer acerca del frío, nos será ofrecido, según lo visto, desde diversos planos: o el frío como fenómeno material, ambiental; o el frío como valoración de la experiencia subjetiva. En ambos casos un objeto exterior determina el conocimiento y precisa nuestra propia posición: las condiciones se dan de tal manera que resulta inevitable el reconocimiento del cambio de algo extremo que exige ser declarado: ¡qué frío!, ¡vaya frío!, ¡esto está realmente frío!, ¡eres alguien supremamente frío!

El primer campo robará la atención de la filosofía de la ciencia y la epistemología, dos ventanas

desde las que la filosofía se pronuncia acerca del mundo exterior después de agotar los procesos de observación, descripción, análisis, validación, reformulación de teorías. La segunda, en cambio, convocaría la reflexión que, desde la antigüedad, se ha denominado ‘teoría de las pasiones’, porque el frío es real en tanto que se padece, e ilustrarlo es revelar de paso todo el complejo sentimiento de alguien que ha quedado solo, o que ha sufrido el impacto de la indiferencia de quien hasta hace un momento le ofrecía sus favores.

Sin afán de incurrir en trivializaciones de una de las disciplinas más ponderadas de la cultura occidental, no debería parecernos extraño que asuntos como estos puedan ser cosas de filosofía. Cuando preguntamos ¿por qué la filosofía? y nos pronunciamos acerca del frío, es porque la filosofía está destinada a evaluar el conocimiento, cualquiera que éste sea, y porque la ambigüedad de un término como ‘frío’, referido a lo estrictamente material pero también a lo estrictamente vivencial, nos llena de inquietudes que quisiéramos resolver más allá de las descripciones de la física, la fisiología, la psicología.

Las reflexiones más sencillas, aunque nos parezca imposible, ilustrarán cómo conocemos las cosas y cómo a partir de esta experiencia nos conocemos a nosotros mismos. ‘¿Por qué la filosofía?’ podría equivaler así a: ¿por qué sientes frío?, probablemente no en un sentido estricto, pero si me permiten indagarlo alcanzaré a conocer algo no sólo del problema del frío, sino también del problema del hombre, y todo ello es, sin mayores dificultades, ejercicio filosófico. ‘¿Por qué la filosofía?’ anuncia entonces, en el mejor sentido platónico, un diálogo, una observación cuidadosa, un conocimiento discutido y compartido que puede versar sobre lo exterior o sobre lo interior.

Bastará recordar de momento que el conocimiento de las cosas del mundo, cuando lo vamos alcanzando, nos trae como recompensa la claridad de nuestras ideas; sabemos entonces cómo están las cosas en el mundo, y cómo estamos nosotros mismos, comprendiendo de paso de qué manera

preservar lo que los griegos denominaron “el estado de una vida buena”. Estos son los asuntos de la filosofía, nada del otro mundo por supuesto, asuntos que reclaman el pensar y el estar en situación de diálogo con las cosas, pues sólo así conseguimos aprender y valorar nuestras destrezas para interrogar y recabar conocimiento.

¿Por qué la filosofía entonces?, porque es del ser humano pensar, y al pensar se abren las cosas revelando su ser, su historia, su verdad, en fin, su constitución en relación con las otras cosas. Podríamos realizar diferentes variaciones de lo dicho hasta el momento, y llegaríamos por diferentes vías a la misma comprensión de nosotros mismos. Y en el afán de ofrecer una respuesta a la pregunta que repetidamente nos llena de inquietudes, la que un buen día valoramos como disciplina intrincada y ultra especializada, la filosofía, después de lo dicho, nos mueve a declarar sencillamente: “¿por qué no la filosofía?”

Otrosí la universidad

Que no sea otro el recurso entonces para que concentremos la atención en el espacio de enseñanza que es la universidad; y al señalar el espacio estamos advirtiendo la imposibilidad de aceptar un reemplazo de la universidad por otras formas de universidad que pueden conservar el nombre pero no contienen el espíritu de encuentro, intercambio y puesta en común. La universidad, siendo un espacio, es a su vez un eje de acciones. ¿Cuántas tareas se despliegan desde la universidad?, ¿cuántos desafíos?, o ¿qué sería de la sociedad si no se contara con la sala de máquinas que es la universidad? Las analogías no se aclaran más que cuando se las asume con convicción, de otra manera sus términos pueden llamar a confusión. ¿La universidad una sala de máquinas?, por qué no mejor, ¿La universidad un laboratorio? Asumimos lo primero porque si se detiene el ejercicio, la interrogación, el intercambio de acciones y saberes, la observación, investigación y producción de documentos, sencillamente se está deteniendo la

sociedad, mientras que en el laboratorio se agota todo en los elementos y en el experimento; y cuando faltan los insumos, no hay ni prueba, ni teorías, ni examen, ni científicos reconocidos, nada, no hay fina analogía de la sociedad que en la Edad Media creó la universidad, pero que a estas alturas es creada por la universidad.

Cuando ganamos la comprensión necesaria para entender que la universidad es ante todo un espacio que definirá otro espacio mayor, entendemos que es determinante preservar este espacio, y ante todo y sobre todo, no confundirlo con otros espacios; definiéndolo como algo real que congrega de manera plural todo lo que el espacio social necesita. No haría falta dirigirnos a otras sociedades para marcar un ideal; lo que tenemos, si es ya el espacio de la universidad, es a su vez el propósito de la realización de un tiempo para el conocimiento; de esta manera entra en escena la segunda comprensión de la universidad, que debemos observar y preservar cuidadosamente: “espacio para el conocimiento”, porque no podría ser cualquier espacio, no podría ser un depósito o un escenario, una red vial o una casa. La universidad, salvando las dificultades que conlleva fundar un lugar, emplazarse en él, dotarlo de la sustancia de sus acciones, se resuelve finalmente como “espacio para el conocimiento”.

Que la universidad tenga, en un momento determinado una fundación, no es simplemente el acto de trazar una misión, de alcanzar un fundamento, es a su vez tener un espacio definido que ha sido fundado, al que se le han tirado unas bases y del que se ha hecho un plano, una estructura de objeto arquitectónico reconocible en el que, por supuesto, se disponen los demás elementos: la razón social que le da su sentido, porque una sociedad debe generar un sentido para la universidad. El espacio que es la universidad se dispone así conforme a sus propias necesidades, ¿qué necesita la universidad?... , espacios para esto y para lo otro, espacios en los que se adelante esto y lo otro, la investigación, la docencia, los talleres y laboratorios, pero también los espacios destinados al bien estar. Estar en la universidad y

saber que se está en ella, que al ingresar y al menu-
dear de un lado a otro se continúa estando en ella,
porque ¿cómo desperdiciar la ocasión de estar en
una universidad y no estar en ella?

Pero, ¿cuál es el espacio de la universidad?; demos a esta pregunta, si intentamos ahora respon-
derla, la doble dimensión que se merece: ¿cuál es
la arquitectura más apropiada para la universidad?,
y ¿cuál es en la sociedad el espacio para la univer-
sidad? Respondiendo a lo primero, llegaríamos
a lo segundo, porque damos por sentado que la
universidad está ahí como espacio logrado a través
de la historia, como si dijéramos que todas las
universidades eslabonan un largo proyecto social
desde la Edad Media. No tornar, por supuesto de
ninguna manera, irrelevante la reflexión acerca del
espacio, del emplazamiento, de la fundación de la
universidad como una ciudadela con calles y sitios
públicos donde diversos grupos y gremios circulan
y discurren. Tiene mérito por tanto preguntar: ¿qué
espacio es la universidad?, precisamente hoy que
las tendencias pretenden empujarla a no ser ningún
espacio, a aceptar la tentación de la virtualidad como
si finalmente encontrara allí su lugar.

Conociendo lo uno y lo otro, el espacio que no
es lo virtual y el espacio que es la universidad, no
hablaremos, sin embargo, de nada que no sea la
universidad, porque esto que buscamos, que neces-
ariamente observamos como espacio construido,
es en realidad una suma de espacios; la universi-
dad era ya en el siglo XIII una suma de espacios,
los clericales y los episcopales, o más adelante
las facultades, todas ellas objetos arquitectónicos
con su definición de cosa construida, con espacios
interiores dispuestos para la congregación y la cir-
culación. Desde un principio la cosa construida y
el movimiento, la puesta en común, ante todo esto
último, la comunidad, la congregación, el ir de un
piso a otro hasta recorrer todos los espacios de la
universidad. No de otra manera, no simplemente
mirándola de lejos.

Que la universidad haya decidido ante todo ser
un espacio, puede llegar a ser su versión definitiva,

difícilmente canjeable por la virtualidad. ¿Y qué
cosa puede ser la virtualidad que sea en realidad
una cosa, distinguible no sólo como motivo o como
recurso, sino también como localización, como
entrada, como concentración, derivación, despla-
zamiento de la enseñanza hasta confundirse con
quienes habitan este lugar?

Lo dicho, pero no más, no demos por sentadas
más cosas; lo que podemos entender de la univer-
sidad hoy se respondería como lo que se ve desde
la universidad; y ¿qué se ve desde la universidad?,
esta pregunta compromete una vez más la necesidad
de que la universidad esté a su vez en algún lugar.
Lo justo sería responder que desde la universidad
se ve la sociedad, para continuar con el propósito
de dirigir la una hacia la otra y viceversa, pero lo
que queremos hoy es ver asimismo la universidad
desde ella misma, no a través de las políticas que,
mirándola de lejos, dejan por actitud de verla y
reconocerla.

¿Hemos advertido?

¿Hemos advertido —para concluir— aquello que de-
bilita a la universidad?, ¿hemos identificado el *quid*
para su preservación? ¿O nos exige vincular ahora
lo que estas páginas han querido señalar: el entra-
mado enseñanza-filosofía-universidad? ¿Qué podría
importarle la filosofía a los ingenieros?, y son ellos,
sin embargo, quienes responderían de manera más
concreta a la construcción de la universidad. ¿O qué
entenderemos por filosofía que esté comprometiendo
las acciones de todos? La respuesta está a la vista:
se trata de la enseñanza misma, de la orientación del
conocimiento, de la revaloración de la vida humana
en función de su participación en una comunidad
de estudio llamada ‘universidad’. Pero todos estos
asuntos pueden sonar profundamente ideales, como
que por supuesto los ingenieros no se tomarán el
trabajo de leerlos, porque la consideración más grave
a la que ellos se enfrentan puede ser sencillamente
la investigación sobre la resistencia de los mate-
riales y la actualización de las fórmulas, cálculos

y observaciones sobre la consistencia de las bases que habrán de soportar los edificios. Esta visión tan lejana de una disciplina en particular enfada y niega el propósito de la consolidación de la universidad como espacio de representación y ejecución de las ideas, pero no de otra manera nos afectamos entre sí; a su vez el ingeniero podrá responder que no hace falta tanto argumento para dejar en claro una idea supremamente elemental que pone a la enseñanza como referente central del devenir de la sociedad y la cultura; con filosofía o sin ella, los privilegios de la enseñanza deben llegar al mayor número posible de personas, evitando de esa manera las improvisaciones, los atropellos, las diferencias y las guerras. Estas, si fueran efectivamente palabras de ingeniero, reclaman con justicia una posición ética en la que la enseñanza sea algo más que la promoción del nombre de una institución; enseñanza como valor, y a partir de allí como instrumento político que nos permita distinguir dónde ponen las garzas.

No estamos reduciendo a cosa trivial el asunto que hemos ofrecido con meticulosa precisión; sintomáticamente se nos ofrecen situaciones de la vida en las que se ilustra el fraude y la ignorancia, la falta de rigor y la distancia en relación con un espacio que concentre los intereses de formación de una comunidad. Probablemente en los distintos países se emprenden retos relacionados con la enseñanza, la filosofía y la universidad, no por las ventajas que dé la mejor economía, sino por la cohesión que se logra cuando una comunidad reconoce cuáles han sido las principales conquistas humanas, cuando identifica su papel de cara al devenir de los recursos y promueve por actitud los valores necesarios para ampliar el marco de una vida buena vivida en sociedad. Nosotros sólo hemos querido insistir, con una didáctica eficiente o no, en las estrechas márgenes que vinculan a quienes atienden la tarea de la enseñanza cuando ignoran por actitud los mandatos de su profesión, cuando sencillamente no profesan ni determinan el vínculo que entablan la palabra y las ideas salidas de su actividad con las expectativas, las

opciones y acciones de quienes los siguen. No estamos denunciando con matracas una forma generalizada de corrupción en la enseñanza, sencillamente estamos elevando a un nivel visible la forma de una sociedad soportada por el espacio de la universidad tal como lo hemos presentado. Probablemente este colofón se está excediendo, probablemente se ofrece como un apéndice que deforma el cuerpo menudo de las ideas de las primeras páginas, asumimos que sí, pero insistimos en discurrir en estas últimas líneas acerca del juego de representaciones y reconocimientos que se entregan día a día.

Venga por último la alusión, un tanto desastrosa, a un microorganismo descrito por el científico Rodolfo R. Llinás, llamado ascidia, cuyo único propósito consiste en realizar un desplazamiento de un lugar a otro; todo el periplo de su vida concentrado en esa tarea, eliminando probabilidades, dejando pasar períodos en los que las condiciones no son las más adecuadas, hasta que llegado el momento y decidido el viaje de un aquí a un allí, conquista el nuevo lugar sin novedades ni fracasos; es el momento en el que la ascidia —comenta Llinás—, se concentra en la siguiente tarea, que marcará un final “glorioso” a todos sus afanes; la acción consistirá ahora en comerse su propio cerebro, volverlo bolo alimenticio, paladarlo y deglutirlo. No más, en adelante la observación de las corrientes del mundo habrán terminado; alcanzado el nuevo y definitivo lugar se reduce a cero el interés por el mundo y por sí mismo como actor. En nuestro deliberado ejemplo no podemos dejar de ver una actitud que exige erradicación entre quienes proyectan la enseñanza como ejercicio; alcanzado el puesto pretendido, pareciera que fagocitan su cerebro; se emplazan simplemente perdiendo su proyección hacia el mundo, sacrificando lo que reflexionamos como espacio universitario, como puente filosófico y como acción en la enseñanza. Liquidamos así este apéndice que abultó el costado del cuerpo antes sano de los ideales y los valores.

Bibliografía

BORGES, J. L. (1984). "La busca de Averroes". En: *El Aleph*. México, Alianza-Emecé, pp. 93-104.

CUARTAS, J. M. (2002). *El Budismo y la filosofía, contrastes y desplazamientos*. Cali, Editorial Universidad del Valle.

_____ (2004). *Autobiografías de filósofos y poetas*. Manizales, Editorial Universidad de Caldas.

_____ (2004). *Lo mental, ensayos sobre el yo y la inteligencia artificial*. Bogotá, Editorial San Pablo.

KANT, I. (1958). "¿Qué es la Ilustración?". En: *Filosofía de la Historia*. Buenos Aires, Nova.

LLINÁS, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo*, Bogotá, Norma.

ARTÍCULO RECIBIDO EL 16 DE ABRIL DE 2005 Y APROBADO EL 7 DE OCTUBRE DE 2005