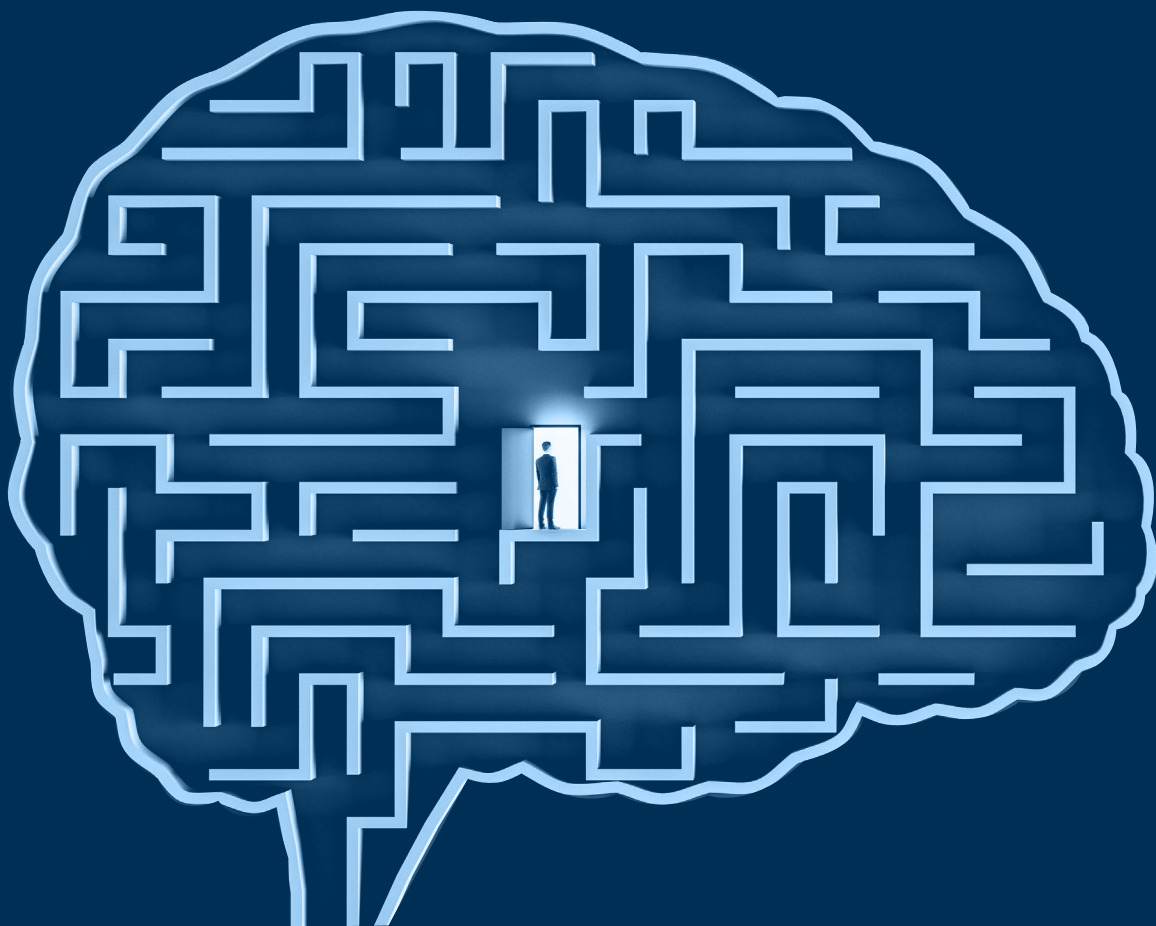


Precondiciones éticas en educación e inteligencia artificial

Noé Héctor Esquivel Estrada
Yéssica Mondragón Palma
J. Loreto Salvador Benítez
(Coordinadores)



**PRECONDICIONES ÉTICAS EN
EDUCACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL**

Noé Héctor Esquivel Estrada
Yéssica Mondragón Palma
J. Loreto Salvador Benítez
(Coordinadores)



Primera edición: 2024

Este libro fue positivamente dictaminado bajo la modalidad de pares ciegos.

© Noé Héctor Esquivel Estrada, Yéssica Mondragón Palma y J. Loreto Salvador Benítez (Coordinadores)

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col. Ajusco

Delegación Coyoacán, 04300, México, D. F.

Tels. 5556107129 y 5575926161

editorialtorres@prodigy.net.mx

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes, para fines comerciales, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

ISBN: 978-607-5919-02-7

ÍNDICE

DEDICATORIA	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. CUESTIONES ÉTICAS Y TECNOLÓGICAS PRESENTES (Y AUSENTES) EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Sergio González López</i>	13
CAPÍTULO II. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE <i>J. Loreto Salvador Benítez</i>	43
CAPÍTULO III. PRECONDICIONES PARA EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN <i>José María Aranda Sánchez</i>	77
CAPÍTULO IV. EL ESTADO DEL ARTE DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SUS DESAFÍOS ÉTICOS <i>Alfredo Ángel Ramírez Carbajal</i>	107
CAPÍTULO V. ÉTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN <i>Yessica Mondragón Palma</i>	127
CAPÍTULO VI. LAS HUMANIDADES COMO PILAR ESENCIAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA <i>Juan José Cruz Aguilar</i>	147
CAPÍTULO VII SENTIDOS Y ALCANCES DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Noé Héctor Esquivel Estrada</i>	167
BREVE SEMBLANZA DE LOS AUTORES	203

DEDICATORIA

Los trabajos que se han integrado en este libro colectivo tienen el propósito de rendir un sincero *homenaje* a nuestro querido compañero y amigo el *Dr. Sergio González López* que, desafortunadamente, falleció el día 14 de octubre de 2023. Los autores de estos capítulos queremos manifestar nuestra *gratitud* y corresponder a la *amistad* que nos brindó el Dr. Sergio González durante estos años de trabajo y convivencia en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad. Reconocemos su *entusiasmo y empeño* en fortalecer un *grupo de amigos* que se consolidara y proyectara más allá de la formalidad laboral.

Son muchos los recuerdos que han quedado grabados en este lugar de trabajo en donde el *amigo y compañero Sergio* pasó varios años de su vida. En este Instituto se desempeñó, en un primer momento, como *Investigador*; posteriormente ocupó el cargo de *Coordinador* del entonces llamado *Centro de Estudios de la Universidad* (CEU) para, finalmente, ser el *Primer Director del Instituto de Estudios Sobre la Universidad* (IESU). A él se debe tanto la ampliación de este espacio de investigación como la construcción de la planta alta llevada a cabo durante su gestión como Director. Pero, más allá de este trabajo administrativo, sabemos de su *interés por edificar una auténtica comunidad académica* que se expresara a través del *beneficio comunitario*. A todos nos sorprendió su enfermedad que tuvo como lamentable desenlace su fallecimiento.

Para él con aprecio y admiración. Y así te recordaremos siempre.

INTRODUCCIÓN

Estos trabajos de Investigación han sido ordenados por capítulos con el propósito de brindar nuestro homenaje y reconocimiento a nuestro gran amigo el Dr. Sergio González López por su labor realizada en este Instituto de Investigación.

Hemos de resaltar que, en este trabajo de investigación intitulado “*Cuestiones éticas y tecnológicas presentes (y ausentes) en la Ley General de Educación Superior*”, el Dr. Sergio González López (†) hace un minucioso seguimiento de los documentos que, específicamente, abordan el tema de la Educación Superior en lo tocante a la tecnología y a la ética, desde una visión y perspectivas críticas. Por eso, en un primer momento se enfoca en el estudio detallado de la Ley General de Educación Superior, desde sus orígenes y desarrollo hasta sus alcances y limitaciones sin deslindarse de las cuestiones éticas y tecnológicas. En un segundo momento, recurre al documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) para desde ahí establecer el análisis, los vínculos y distanciamientos con la Ley General de Educación Superior. Un poco más adelante, su interés, sobre esta temática, lo llevó a introducirse en el texto de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción (1998) en el que resalta el objetivo de la UNESCO sobre la misión de la educación, la formación y la investigación; documento que sostiene que la misión de la Educación Superior es “contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad.”

Continúa con el análisis de un documento de la UNESCO titulado: “Reimaginar nuestros futuros juntos. Un nuevo contrato social para la educación” en el que, el Dr. González López saca a relucir la necesidad del desarrollo humano mediante el cual se restaurarán las situaciones de injusticias, de discriminación y se promoverá el bien social. En el documento se exponen expectativas de una educación para el futuro.

Sus reflexiones y comentarios, también, tienen frente a sí las resoluciones de la Conferencia General 39° de la UNESCO (2018) en donde se presentan las recomendaciones a los científicos, los princi-

pios éticos como referentes para la formación y el trabajo científico desarrollando cada uno de estos temas.

No hay que olvidar que, en el recorrido de los Documentos de estudio, el Dr. González López muestra claramente su visión y postura críticas respecto a la presencia de la tecnología y la ética en el nivel de Educación Superior, sin omitir su constante referencia a la realidad social que nos envuelve y que compete mejorar.

Finalmente, concluye este trabajo de investigación ofreciendo una serie de “conclusiones”, no sólo para ser tomadas en cuenta, sino como generadoras de nuevas reflexiones y aportaciones.

El siguiente trabajo de investigación titulado: “*La Ley General de Educación y de Educación Superior en relación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible. El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México*” le compete al Dr. J. Loreto Salvador Benítez. En él se analizan las leyes General de Educación y de Educación Superior, en cuanto a la respuesta y vinculación que se puede observar con los Objetivos del Desarrollo Sostenible; particularmente con la educación de pre y posgrado, considerando el caso de la UAEMex. Los ODS son acuerdos mundiales suscritos desde las Naciones Unidas que vienen impactando diversas esferas –públicas y privadas– en el marco de la Agenda 2030. Las universidades vienen respondiendo, en la medida de sus posibilidades, a estos apremiantes objetivos desde un trabajo colaborativo y responsable que destaca el documento *Visión y Acción 2030 de la ANUIES*.

De los ODS destacan: la exigencia a cuidar y preservar la naturaleza y su biodiversidad; la transparencia, el respeto a la autonomía, autogobierno y libertad de cátedra e investigación en ámbitos universitarios. El Artículo 8 de la Ley General de Educación, establece: “La responsabilidad ética en la generación, transferencia y difusión del conocimiento... (en) una orientación que propicie el desarrollo del país, el bienestar” de los mexicanos para conformar una sociedad incluyente y justa.

Se destacan artículos y fracciones de dichas leyes que prescriben acciones en respuesta y corresponsabilidad a los ODS; así como la posibilidad de una educación para el desarrollo sostenible; consecuentemente se vislumbran los futuros de la educación en el marco precisamente de dichas leyes renovadas que plantean la intersección con los objetivos mundiales que, como planteamientos, operatividad y

resultados, derivan implicaciones éticas a analizar y atender. Incluso el Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) de esta universidad, se ve influenciado por estas políticas globales. Para finalizar se exponen algunas críticas a los objetivos y una reflexión sobre la imprescindible importancia de la educación formal y pública, en atención a las problemáticas locales, nacionales y regionales.

Por su parte, el Dr. Aranda Sánchez, en su escrito: “*Precondiciones para el uso de Inteligencia Artificial en Educación*”, busca llamar la atención de docentes e investigadoras (es) acerca de la necesidad de acceder a tecnologías de inteligencia artificial en educación, privilegiando las capacidades humanas; pero, aprovechando las potencialidades que ofrece. Por lo que centró su interés en señalar las condiciones básicas para aplicar las metodologías y el uso adecuado de los objetos digitales, a fin de hacer coherente nuestra labor pedagógica; pero, sobre todo, el trabajo de investigación en el campo de las humanidades digitales, el cual se va abriendo paso en México, no sin obstáculos actuales y por venir. Las palabras clave que se suscriben en este trabajo de investigación son: Inteligencia artificial; Educación; Métodos y Objetos digitales.

En este mismo tenor, el Dr. Ramírez Carbajal nos presenta su trabajo “*El Estado del Arte de la Inteligencia Artificial y sus desafíos Éticos*” en donde comenta que la inteligencia artificial (IA) ha evolucionado significativamente desde sus inicios en la década de 1950, pasando de enfoques simbólicos iniciales a avanzados modelos de aprendizaje profundo y generación de contenido. Su influencia abarca tanto las ciencias básicas como las aplicadas, sin fronteras específicas. Impacta áreas económicas y sociales, así como sectores civiles y militares. Entre sus aplicaciones se incluyen vehículos autónomos, aeronáutica, alimentación, servicios de salud y educación, entre otros. Sin embargo, este avance también plantea desafíos éticos importantes que requieren una atención y reflexión cuidadosas.

La ética en inteligencia artificial (IA) aborda cuestiones fundamentales como la justicia algorítmica, la privacidad de los datos y la transparencia. La justicia algorítmica tiene como objetivo prevenir que los sistemas de IA perpetúen o amplifiquen desigualdades presentes en los datos utilizados. La privacidad, por su parte, requiere la implementación de medidas robustas para proteger la información personal. Aunque técnicas como la diferenciación de privacidad ofrecen garan-

tías matemáticas para proteger los datos, todavía enfrentan desafíos en cuanto a equilibrar, privacidad y utilidad. Además, la transparencia es esencial para construir confianza y asegurar la rendición de cuentas; sin embargo, la interpretabilidad de los modelos complejos sigue siendo un desafío persistente.

Las regulaciones sobre inteligencia artificial, como las propuestas por la Comisión Europea, tienen como objetivo abordar problemas éticos, incluida la falta de transparencia en la gestión de la IA. Estas regulaciones deben adaptarse constantemente a la rápida evolución tecnológica. Además, la automatización influye en el mercado laboral, creando una brecha entre las nuevas especialidades generadas por la IA y los trabajos tradicionales. Para mitigar estos efectos, es esencial invertir en educación, ofreciendo soluciones a los nuevos desafíos que la IA plantea en diversas áreas y con una visión hacia el futuro.

El análisis de la evolución y los avances en inteligencia artificial (IA) subraya la necesidad de desarrollar modelos que sean tanto interpretables como justos, así como de mitigar el sesgo algorítmico y adaptar la regulación a los nuevos desafíos que surgen. Estos aspectos son cruciales para el avance científico. Las investigaciones futuras deben enfocarse en estos temas, así como en el impacto social y económico de la IA. En consecuencia, es fundamental promover un enfoque ético y colaborativo para garantizar que los beneficios de la IA sean equitativos para toda la sociedad.

Las reflexiones que nos ofrece la Dra. Yéssica Mondragón, en su trabajo titulado “Ética aplicada a la educación”, establecen que el ámbito educativo es un tarea urgente y necesaria para la vida humana, porque se trata de un proceso de formación y transformación del propio hombre, que no puede ser reducido, solamente, a la simple memorización, repetición o acumulación de conocimientos, por lo tanto, consideramos importante pensar el acto educativo desde otras orientaciones y perspectivas como lo es la ética hermenéutica de Ricoeur donde nos ofrece diversos recursos para pensarlo de otro modo y no considerando únicamente lo pedagógico o didáctico. Si bien no es un autor al cual se haga referencia en educación, consideramos que su pensamiento sí puede ser educador en cuanto que tiene la preocupación por el desarrollo de las capacidades del ser humano.

Se retoma, como hilo conductor, el texto de Tomás Domingo Moratalla titulado: *Paul Ricoeur: una filosofía para la educación*. La

ética hermenéutica aplicada a la educación, ya que pretende mostrar la *potencia, alcance y posibilidad* de la ética hermenéutica en el ámbito educativo. La “pequeña ética”, como ética aplicada de Paul Ricoeur, es una propuesta que admite muchas lecturas y diversas interpretaciones en el ámbito de la *praxis* así como su aplicación a diversos campos del conocimiento.

Algunas de las cuestiones que dan forma al contenido del texto son las siguientes: ¿cuál es la finalidad de la educación?, ¿qué es la ética hermenéutica o ética aplicada?, ¿cómo puede ayudar la ética hermenéutica a la educación?, ¿cómo se puede aplicar el esquema del acto médico al acto educativo?, ¿por qué la educación puede ser narrativa?, ¿qué lugar ocupa la narración en la era digital?

En el mismo horizonte de la Educación Universitaria, el Dr. Juan José Cruz Aguilar centra sus reflexiones en el tema: “*Las Humanidades como pilar esencial en la formación universitaria*”, ahí argumenta la importancia de las Humanidades en la educación, destacando cómo estas disciplinas contribuyen a la formación integral del ser humano. Se enfatiza la perspectiva de que la educación debe ir más allá de la simple capacitación para el trabajo, enfocándose en el desarrollo de un ser humano crítico, ético y sensible.

El texto critica la tendencia moderna hacia una educación centrada exclusivamente en la productividad económica, lo que, según el autor, deshumaniza a los individuos al enfocarse únicamente en habilidades utilitarias. Se menciona la “crisis silenciosa” en la educación, señalada por Martha Nussbaum, donde se prioriza el capital humano sobre el desarrollo humano completo.

Además, se aborda el concepto del “sujeto de rendimiento” descrito por Byung-Chul Han, donde las personas se ven atrapadas en una autoexploración constante para alcanzar la productividad. En contraposición, el documento propone un retorno a una ética de la educación, que valore la construcción del ser humano en comunidad, rescatando el papel de la Ética no solo como disciplina académica, sino como práctica vital para el desarrollo de individuos completos y conscientes.

Se propone una recuperación de la ética como una práctica y no solo como una disciplina académica. La ética debe orientar a los individuos a construir su humanidad en convivencia con otros, alejándose del modelo de autoexplotación.

Finalmente, se resalta la necesidad de una educación que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la contemplación, elementos esenciales para el progreso cultural y humano, en oposición a una formación meramente pragmática y utilitaria

El Dr. Esquivel interesado por la educación universitaria plantea que es requisito indispensable para los universitarios y la sociedad en general saber y reconocer que una de las funciones sustantivas, si no es que la prioritaria, de la universidad es la Educación, la Formación Humana de todos sus integrantes, lo que implica también la formación profesional de los estudiantes; por tal motivo, no podemos eludir las preguntas siguientes: ¿qué es la educación? Y, particularmente, ¿qué es la educación superior? y ¿Qué espera la sociedad de los universitarios, profesores y estudiantes?

En este trabajo de investigación titulado “*Sentidos y alcances de la Autonomía de la Universidad Pública y su contribución a la Educación Superior*” se plantea estas y otras interrogantes ocupándose, particularmente, de abordar el tema de la autonomía de la universidad. Ahí sostiene que la autonomía de la universidad mexicana (pública) no se da sólo por legislación –prescrita en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos– sino que la universidad la adquiere también mediante la puesta en práctica diariamente, en cada una de sus funciones medulares: autogobierno, autoorganización, autoadministración y autolegislación. Además, sostiene que la verdadera autonomía de la universidad sólo es posible si se vincula directamente con el ejercicio democrático, pues se reconoce que la comunidad universitaria tiene la capacidad para asumir esta responsabilidad ético-práctica en la vida universitaria.

Por eso, en este capítulo se ha propuesto estudiar, reflexionar y repensar los sentidos y alcances de la autonomía de la universidad pública y su contribución a la educación superior; además, explora los temas de la autonomía y de la democracia; de la autonomía y de la ética, que están íntimamente vinculados entre sí.

Finalmente, oferta algunas reflexiones “a modo de conclusiones” que permiten encarar algunos retos, responsabilidades y compromisos que debemos tener presente los integrantes de la comunidad universitaria.

CAPÍTULO I

CUESTIONES ÉTICAS Y TECNOLÓGICAS PRESENTES (Y AUSENTES) EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Sergio González López (†)

INTRODUCCIÓN

La *Ley General de Educación Superior* fue decretada por el Gobierno de México el 20 de abril de 2021 para regular a las instituciones de educación superior en el país. En lo general, la interpretación de esta Ley es importante porque se trata de la norma, sólo inferior jurídicamente a la Constitución, que, para tal fin, presenta una serie de consideraciones, criterios y normas que pretenden la regulación de la educación del nivel superior en México y, en ese sentido, podría tener una incidencia sobre el quehacer institucional.

En el caso particular de este capítulo, el foco de atención sobre la Ley son las cuestiones tecnológicas y éticas presentes y ausentes en la misma, que cada vez tienen mayor relevancia, siendo las primeras plenamente visibles, en tanto que las segundas se encuentran inmanentes pero no tratadas abiertamente con la profundidad requerida. Para tal fin, se hará un contraste del tratamiento de los asuntos éticos y tecnológicos de la Ley con los planteamientos que la UNESCO ha vertido en diversos documentos desde 1998 a 2022.

La pandemia del Covid-19, que hemos vivido desde hace más de dos años y probablemente esté en proceso de superación en sus manifestaciones más visibles, ha tenido innegables repercusiones sobre prácticamente todas las actividades sociales, entre ellas las educativas, fortaleciendo el uso intensivo de las tecnologías digitales ante el confinamiento físico. La pandemia fue una palanca para impulsar el uso de las tecnologías digitales, que no surgen por el confinamiento físico, sino que encuentran en él un impulso mayor en lo práctico, pero también legitimador desde discursos que privilegian la eficiencia, la productividad *per se*, con una mínima discusión sobre sus probables impactos negativos.

En contraste, el tratamiento de las implicaciones éticas que supone este uso intensivo de las tecnologías está prácticamente ausente tanto en las disposiciones oficiales como en el interés de los investigadores en nuestro país, al asumirse una posición predominante plausible de ella, como algo bueno y un derecho al acceso en sí mismo. Lo cual entraña, una parte verdadera pero también esconde, por lo menos, el ejercicio reflexivo sobre los riesgos que pudiese entrañar una especie de *Caballo de Troya* del poema épico de Homero del siglo VIII a.C. o, en una vertiente moderna, una generalización de virus como los llamados “troyanos”.

En el caso de las actividades educativas, ante las restricciones de la presencialidad, ha implicado el uso intensivo de plataformas, aplicaciones y recursos generales y específicos para la implementación de la educación virtual y modalidades mixtas. El uso de estas tecnologías ha sido, indudablemente, un medio eficaz para el enfrentamiento de la problemática. Sin embargo, también ha demostrado tácitamente sus limitaciones, en tanto que ha evidenciado la existencia de profundas desigualdades sociales y económicas de la población sin haber contribuido significativamente para superarlas. Además, y de manera relativamente velada, estas tecnologías digitales se están constituyendo en un medio que contribuye, con gran fuerza, hacia una creciente mediatización de las relaciones sociales y un poderoso dispositivo de aprendizaje instrumentalizado tanto en forma como en contenido, a la vez que está teniendo impactos significativos sobre el mercado laboral.

El presente trabajo pretende identificar y ahondar en las implicaciones de los dilemas éticos relacionados con las tecnologías digitales sobre todo en el contexto universitario y de la educación del nivel superior, y dar una respuesta preliminar a la siguiente pregunta ¿es la Ley General de Educación Superior un marco adecuado para la atención de los dilemas éticos que pudieran derivarse con la aplicación de las tecnologías digitales en este nivel de estudios?

1. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La relevancia de la Ley estriba en varias consideraciones: tal vez haya escasos estudios que la estén analizando a la fecha. Subir de nivel jurídico y sus implicaciones normativas; formar parte de un nuevo pro-

yecto de país; la probable contextualización de un entorno mundial. La relevancia, por sus ausencias. El caso de la letra muerta.

En México, la educación superior encuentra su normatividad en el artículo 3o. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*,¹ así como en la *Ley General de Educación*, decretada por el Congreso de la Unión el 20 de abril de 2021,² que abrogó la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, del 29 de diciembre de 1978.³

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Una referencia importante para la creación de la *Ley General de la Educación Superior* es el documento *Visión y acción 2030*, elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES),⁴ durante el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto (2012-2018), que fue entregado al recién presidente electo Andrés Manuel López Obrador, el 15 de agosto de 2018,⁵ con la pretensión de que sea considerada para su gobierno y los próximos.

La *Visión y acción 2030* establece cinco objetivos generales estratégicos para la educación superior, que refieren a cuestiones relevantes y amplias porque abarcan funciones sustantivas y adjetivas de la educación, como son: mejorar la gobernanza; ampliar la cobertura; mejorar continuamente la calidad; ejercer con plenitud la responsabili-

¹ Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 28-05-2021. 1917.

² Congreso de la Unión, *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Diario Oficial de la Federación, 20 abril 2021.

³ Cámara Diputados, *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Diario Oficial de la Federación, 29 septiembre 1978.

⁴ ANUIES, *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES, 2018.

⁵ ANUIES, *Contribución de las instituciones de educación superior en México al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un esfuerzo colectivo en el marco de la responsabilidad social*. México: ANUIES, 2020. p. 17. http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/Contribuci%C3%B3n_de_las_IES_a_los_ODS.pdf

dad social; y otorgar certeza jurídica y presupuestal a las instituciones de este nivel educativo.⁶

Respecto al primer objetivo general, relativo a la gobernanza, señala como objetivo estratégico: Construir el Sistema Nacional de Educación Superior para elevar la coordinación entre las autoridades gubernamentales y las instituciones de educación superior.⁷

Para contar con este nuevo marco normativo que permita la regulación y orientación del desarrollo de la educación superior, establece dos metas para el año 2024:

Contar con una Ley General de Educación Superior que regule la operación del Sistema Nacional de Educación Superior; establezca la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, las entidades federativas y los municipios; fortalezca la coordinación, la planeación y la evaluación de la educación superior; y prevea las aportaciones económicas correspondientes. Lograr que las legislaciones estatales atiendan lo dispuesto en la Ley General de Educación Superior.⁸

Para lo cual, señala como estrategias a implementar con los actores políticos nacionales y estatales involucrados: la demostración de la congruencia entre la propuesta de Ley con la renovación de la educación superior; la presentación de la propuesta para su aprobación federal y las adecuaciones legislativas que sean requeridas a nivel de las entidades federativas, a la vez que abrir el diálogo con autoridades y expertos sobre la educación superior;⁹ y siguiendo en esa dirección, las líneas de acción serán la presentación del proyecto a las fracciones políticas, la promoción en los congresos tanto nacional como estatales para su aprobación, adecuando los lineamientos nacionales a las condiciones de cada estado.¹⁰

El nuevo gobierno de López Obrador, en sus poderes Ejecutivo y Legislativo, recuperan la idea de la creación de la *Ley General de Educación Superior*, a partir de la elaboración de un Anteproyecto hacia

⁶ Cfr., ANUIES, *Op. Cit.*, 2018, p. 107.

⁷ Cfr., ANUIES, *Ibidem*, p. 108.

⁸ ANUIES, 2018, pp. 110-111.

⁹ Cfr., *Ibidem*, p. 110.

¹⁰ Cfr., *Ibidem*, p. 111.

mediados de 2019,¹¹ que fue revisado y discutido en diversos foros de consulta y, ya con modificaciones, puesto a la consideración del Poder Legislativo para su aprobación.

La consulta del anteproyecto inicia con el foro realizado en la Universidad Tecnológica de Cancún, en la Ciudad de Cancún, Quintana Roo, el 18 de noviembre de 2019, bajo la coordinación de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.¹²

En dicho foro se señalan las siguientes cuestiones relevantes del Anteproyecto para su análisis, a saber:

- 1) Establecer políticas prioritarias para impulsar el desarrollo de la educación superior con una visión de Estado.
- 2) Sentar las bases de una coordinación más armónica entre las IES y otros actores relevantes de este tipo educativo, a través de instancias colegiadas.
- 3) Disponer mecanismos de participación y responsabilidad de las IES con la sociedad.
- 4) Establecer mecanismos para garantizar el cumplimiento de las disposiciones de obligatoriedad y gratuidad de la educación superior que manda la Constitución.
- 5) Crear figuras y mecanismos de coordinación entre los distintos subsistemas de educación superior para lograr sus fines.
- 6) Determinar las bases de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior.

El 16 de diciembre del mismo año son concluidos los 32 foros de consulta estatales, que en total tuvieron una participación mayor a los 8 mil asistentes, que incluyeron a académicos, estudiantes y padres de familia, de aproximadamente mil 500 instituciones del nivel superior, tanto públicas como particulares.¹³

¹¹ *Anteproyecto de Ley General de Educación Superior*, 2019. https://www.unach.mx/consulta/protecto_ley_general_educacion.pdf. El Anteproyecto consultado fue bajado del sitio de la Universidad Autónoma de Chiapas, y no cuenta con autor ni fecha de elaboración, pero refiere en su cuarto transitorio la fecha de 15 de mayo de 2019. Se buscó infructuosamente en el sitio de SEP.

¹² SEP, *Boletín No. 216 Inaugura SEP el primer Foro Estatal de Consulta del anteproyecto de la Ley General de Educación Superior*, 18 noviembre 2019.

¹³ *Cfr.*, SEP, *Boletín No. 249 Concluye SEP foros estatales de consulta de la Ley General de Educación Superior*, 16 diciembre 2019.

En junio de 2020, el Secretario de Educación Pública, en la Sesión ordinaria 2.2020 de la ANUIES, en modalidad virtual, resaltó algunas cuestiones de la Ley: su alineamiento con los principios del Acuerdo Educativo Nacional, así como su inserción en la ruta de la política social que plantea la visión gubernamental de la denominada Cuarta Transformación que pretende garantizar el desarrollo integral de jóvenes a través de crecientes oportunidades de acceso educativo, y dar una sustentación jurídica a la visión de Estado de la política de educación superior.

También, señaló los seis principios fundamentales sobre los cuales fue elaborada la Ley:

el reconocer a la Educación Superior como un derecho humano, un bien público social y un servicio público otorgado por el Estado; garantizar la obligatoriedad y gratuidad de ese nivel educativo; reafirmar la autonomía universitaria como pilar del desarrollo de la Educación Superior; atender las propuestas y planteamientos de los actores clave, como las instituciones, autoridades, estudiantes, personal docente, especialistas y los sectores productivos, recogidas en un amplio proceso de consulta.¹⁴

Estos principios involucran cuestiones sustantivas en torno a la educación superior, donde su reconocimiento como derecho humano, significa otorgarle un carácter de inalienable para toda persona que aspire a tener una formación superior en el país, lo cual, en el caso de incumplimiento supondría una falta grave por parte del Estado; la referencia a ser un bien público social es clave porque supone que la educación superior además de ser un derecho para cada una de las personas, constituye un bien social general, un ámbito social que, de alguna manera, da una fuerza colectiva a este nivel de estudios; y, el ser un servicio público que ofrece el Estado, podría interpretarse que se trata de una obligatoriedad estatal para cubrir todas las necesidades educativas superiores. Esta obligatoriedad refiere a alcanzar una cobertura que no encuentre en las limitaciones económicas de los aspirantes una restricción de acceso, por lo que la gratuidad es fundamental para tal fin.

Si bien califica como amplio al proceso de consulta para la formulación de la Ley, ésta es una de las cuestiones clave y más difícil de

¹⁴ SEP, *Boletín No. 157 Es resultado de un amplio trabajo de consulta democrática el anteproyecto de la Ley General de Educación Superior: SEP*, 16 junio 2020.

poder alcanzar para que estén representadas las diversas propuestas y planteamientos con la profundidad suficiente para alcanzar los acuerdos necesarios que permitan que en una disposición estén plasmadas las visiones e intereses de los involucrados, y que las consultas no sólo se constituyan en el cumplimiento de un requisito para el otorgamiento de legalidad; asimismo, que no se constituya en el ejercicio, en un momento dado, sino en un proceso continuo de evaluación y retroalimentación de la normatividad, para que se constituya en un instrumento que permita el alcance de los objetivos que están plasmados.

El Secretario expresó dos consideraciones a raíz de la experiencia que se estaba teniendo con la pandemia: asumir de manera permanente la responsabilidad social de la educación superior a través de la vinculación con el sector productivo y la población; el deber de articular con mayor fuerza el sector educativo con el de salud; y fortalecer la conectividad digital y “cuestionarnos sobre la educación presencial y la búsqueda de modelos de aprendizaje con espacios presenciales y a distancia que permitan una investigación más profunda y aprendizajes más sólidos.”¹⁵

Este último señalamiento es clave para los fines de este capítulo, ya que resalta la creciente relevancia de las tecnologías digitales para la emergencia de modelos de aprendizaje que combinen las modalidades presenciales y a distancia. Pero, también, que deben contribuir a la profundización de la investigación y al mejoramiento de los aprendizajes, y es aquí donde se requiere que la aplicación de estas tecnologías sean un medio para tales fines y no que sean un fin en sí mismas o que, su uso intensivo sea una garantía para el mejoramiento de la investigación y el aprendizaje. Entonces, se abren múltiples posibilidades de combinaciones que deben ser cuestionadas para el fortalecimiento de la investigación y el aprendizaje, donde, algunas de ellas tienen implicaciones éticas tanto en términos de fines como de acciones que se deriven en los procesos de aplicación, como se verá más adelante con las consideraciones realizadas por la UNESCO.

El proceso legislativo arrancó en la Cámara de Senadores con la *Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General*

¹⁵ SEP, *Boletín No. 157 Es resultado de un amplio trabajo de consulta democrática el anteproyecto de la Ley General de Educación Superior: SEP*, 16 junio 2020.

Educación Superior, 9 septiembre 2020;¹⁶ La aprobación por parte de dicha Cámara el 9 de diciembre de 2020;¹⁷ La Cámara de Diputados aprobó la Ley el 9 de marzo de 2021;¹⁸ Finalmente, el Congreso de la Unión expide el decreto de *la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, el 20 de abril de 2021.¹⁹eral de Educación Superior

Resulta evidente la voluntad académica y política del gobierno federal y de los actores participantes, al haber recuperado como una de sus actividades iniciales la creación de la Ley desde inicios del 2019, la formulación del anteproyecto en mediados del año y la realización de los foros de consulta a finales del mismo año; así como la formulación del proyecto de Ley durante 2020 para iniciar el proceso legislativo federal en dicho año hasta la expedición de la Ley a principios de 2021. Superando la meta que la ANUIES había establecido para el año de 2024.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA LEY GENERAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR CON RESPECTO A LAS CUESTIONES ÉTICAS Y TECNOLÓGICAS

Se resalta de esta Ley General que, si bien se señala en el Artículo 9 como uno de los fines de la educación superior: “Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora”²⁰, predominan en ella una visión disciplinar de la vocación y formación de las ciencias, la tecnología y el humanismo.

¹⁶ Cámara Senadores, *Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General Educación Superior*, 9 septiembre 2020.

¹⁷ Cámara de Senadores (2020), *Aprueban, por unanimidad, Ley General de Educación Superior*; Boletín 581, 9 diciembre 2020.

¹⁸ Cámara de Diputados, *Dictamen que expide la Ley General de Educación Superior*, Boletín 6058, 9 marzo 2021.

¹⁹ Congreso de la Unión, *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Diario Oficial de la Federación, 20 abril 2021.

²⁰ Cfr. Ley General de educación superior.

No obstante, para poder alcanzar dicho fin sería necesario ahondar en la connotación de los atributos tecnológicos y éticos, pero sobre todo en la relación entre ambos y en el contexto en que se desarrollarían. Para este trabajo se consideran cuatro criterios: la interdisciplinariedad del conocimiento, la transversalidad en el abordaje de los problemas, la idea de riesgo y la connotación ética.

La Ley no refiere al término interdisciplinariedad sino al de multidisciplinariedad, lo cual constituye una limitación en la visión y aplicación del conocimiento, y lo hace sólo bajo dos condiciones particulares: la formación de equipos multidisciplinarios para la atención de personas con discapacidad y en el desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada para la detección y la erradicación de la violencia contra las mujeres (Artículo 37 (III y IIb)).

El término transversalidad lo refiere en las acciones de las instituciones para el ejercicio del derecho a la educación superior, para dos condiciones particulares: la transversalización de la perspectiva de género (artículos 10 (XVII) y 43 (I) en el ámbito institucional) y para el desarrollo de estrategias que fortalezcan el uso de las tecnologías digitales (artículos 44 a 46).

La Ley General reduce la cuestión del riesgo de una manera específica referida a políticas y acciones de la autoridad educativa en materia de protección civil (artículos 10, XX y 37 XI); y lo relativo a la prevención y atención de la violencia y la protección del bienestar de estudiantes y personal (Artículo 42).

El término ética lo trata en dos condiciones: como responsabilidad en la generación, transferencia y difusión del conocimiento y como conciencia ética y solidaria para la formación de profesionales (Artículo 8 (XVIII) y 9 (II)) y como criterio para la aplicación en los procesos de evaluación y acreditación (Artículo 59 (VI)).

Entonces, si bien en el Artículo 9 se hace referencia a la formación de profesionales que abarquen múltiples habilidades y valores, en el cuerpo de la Ley hay un desigual desarrollo de ellas, siendo explícitas las acciones y habilidades para el fortalecimiento de las tecnologías digitales en contraste con las escuetas referencias a humanismo, responsabilidad, compromiso, conciencia ética y solidaria y pensamiento crítico y creativo.

Grosso modo, se podría plantear que el fin formativo establecido por la Ley, en su Artículo 9, si bien refiere a un conjunto importante

de atributos, muestra insuficiencia en su visión y señalamientos para alcanzarlo, porque es profundamente disciplinar y parcial al tratar las cuestiones de la transversalidad y multidisciplinariedad a las cuestiones de género, discapacidad y tecnologías digitales. A su vez, si bien la cuestión ética es recuperada como atributo formativo y responsabilidad social del conocimiento, no está suficientemente plasmada en el conjunto de la disposición y carece de un apartado más desarrollado sobre la formación humanista como el presentado para el caso de las tecnologías digitales (artículos 44 a 46). Además, es muy limitada en su abordaje del riesgo, al no plantearlo como un estado generalizado en el contexto actual y futuro.

PLANTEAMIENTOS DE LA UNESCO SOBRE ÉTICA Y TECNOLOGÍA

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es el organismo con mayor reconocimiento internacional en materia de educación. Por tal motivo, se considera pertinente tener como referente sus planteamientos para realizar el análisis de la Ley General de Educación Superior.

Para tal fin, son dos los tipos de documentos de la UNESCO consultados: generales en materia educativa, y específicos sobre las cuestiones científicas y éticas. En el caso de los primeros, se recupera la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* de 1998 y *Re imaginar nuestros futuros juntos. Un nuevo contrato social para la educación* de 2022; para los segundos, los anexos II Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos y III Declaración de Principios Éticos en relación con el Cambio Climático, de las *Actas de la Conferencia General 39ª Reunión, Volumen 1. Resoluciones de la reunión en París, 30 de octubre - 14 de noviembre de 2017*.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN (1998)

El Artículo 1 de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*²¹ de la UNESCO trata sobre la misión de la educación,

²¹ UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. ED-98/CONF.202/3 Paris, 9 octubre 1998. <https://unesdoc.unesco>.

la formación y la investigación. Considera que la misión de la educación superior es “contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad”. En esta consideración es evidente que, entre la pretensión genérica de mejoramiento de la sociedad, la UNESCO otorga una distinción particular al desarrollo sostenible que, con base en otros documentos de la ONU, incorpora como atributos una responsabilidad acerca del futuro y el reconocimiento de la problemática ambiental a escala planetaria. Asimismo, por omisión, no considera al desarrollo tecnológico como un problema potencial a esa escala sino, como se verá más adelante, lo percibe como un medio potente para alcanzar la calidad educativa.

El mismo artículo establece que la misión de “formar diplomados altamente calificados y ciudadanos responsables”, ha de ser por medio de cursos y programas que se adapten a los requerimientos sociales presentes y futuros, así como el aprendizaje permanente. En materia de investigación, refiere a su fomento y desarrollo de aquella que es científica y tecnológica como la de las ciencias sociales, humanas y artísticas. Entiende a la formación de ciudadanos responsables como aquella que protege y consolida valores democráticos por medio del debate de las cuestiones humanísticas desde perspectivas críticas y objetivas.

El Artículo 2 otorga a la ética un función prescriptiva en relación con la autonomía, la responsabilidad y la prospectiva, donde las instituciones de educación superior, su personal y estudiantes tendrán el deber de someter las actividades que realicen a las “exigencias éticas y del rigor científico e intelectual”; reforzar su autoridad intelectual para la atención de las necesidades sociales y emitir sus puntos de vista con autonomía y responsabilidad acerca de los problemas éticos, culturales y sociales en general, así como la difusión de “valores universalmente aceptados”; constituirse en un centro de “previsión, alerta y prevención” en la definición y tratamiento de las tendencias mundiales. Este último señalamiento es de particular importancia para el capítulo, porque otorga a estas instituciones un papel fundamental y privilegiado en la construcción de un mejor futuro social, analizando las tendencias generales como las implicaciones de riesgo que ameriten poner señales de alerta y asumir posiciones precautorias ante dichas situaciones. En este sentido, asume una posición crítica ante el futuro, al suponer

que no necesariamente garantizará un desarrollo plausible, sino que puede contener riesgos que demandan identificarlos y actuar en consecuencia. Siendo esto, no sólo una responsabilidad de las instituciones, sino también de sus integrantes de manera conjunta.

La cuestión tecnológica la trata como un instrumento importante para el logro de la calidad educativa, por su influencia para adquirir conocimiento tanto teóricos como prácticos (Artículo 11, sobre la evaluación de la calidad). En el Artículo 12 reconoce la rapidez en los avances de las tecnologías de la información y la comunicación y su impacto sobre el conocimiento en todas sus fases, así como las posibilidades que ofrece para la renovación de cursos y métodos pedagógicas y la ampliación de la cobertura de la educación superior. El desafío que vincula a estas tecnologías es el establecimiento de la cooperación internacional para la transferencia que permita la equidad en la formación de recursos humanos, materiales didácticos e infraestructuras. En el *párrafo g* de este artículo, esboza un señalamiento relevante en torno a la virtualización de la educación superior: “teniendo en cuentas las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales”. Este último párrafo hace un señalamiento claro del acotamiento hacia el uso de las tecnologías digitales como un medio y no como un fin en sí mismas, y de los riesgos que supondría no establecerlos, como la suplantación de las comunidades reales por otras virtuales.

Mientras la Declaración, aunque sea de manera prescriptiva en cuanto el deber ser de la ética, le confiere un papel relevante y amplio en la educación superior como con respecto al conjunto de la sociedad, al deber aplicarse para la totalidad de los integrantes de las instituciones educativas en sus actividades, como seguir siendo con mayor ahínco una autoridad intelectual y promotora de los valores democráticos en la sociedad. Para el caso de la tecnología digital, si bien reconoce su creciente desarrollo y la amplitud de su influencia, presenta solo sus rasgos positivos, sin mencionar los probables riesgos derivados del mal uso y la ausencia de regulaciones a la misma.

INFORME REIMAGINAR NUESTROS FUTUROS JUNTOS. UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN (2022)

21 años después de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, 1998, la UNESCO, crea la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, en septiembre de 1999, en el marco de la Asamblea General de la ONU, y le encarga la elaboración de un informe sobre el porvenir de la educación,²² que se denominó *Reimaginar nuestros futuros juntos. Un nuevo contrato social para la educación (2022)*²³.

Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO, declaró cuando presentó la iniciativa de creación de la Comisión, que la UNESCO tiene un ADN “profundamente humanista, no nos permite reducir la educación a una cuestión técnica o tecnológica, ni mucho menos a una cuestión puramente económica.”

De lo anterior, se pueden hacer varias interpretaciones: 1. La cuestión educativa incluye lo humano, tecnológico y económico; 2. Se debe revalorar lo humanístico en la educación con respecto a lo económico y tecnológico; No obstante, 3. En el caso de lo económico, se le ha dado una preeminencia como recurso necesario para poder ofrecer el servicio educativo público o, en el caso de su insuficiencia, como justificante para abrir la demanda para los establecimientos privados; asimismo, lo económico como exigencia para la búsqueda de rentabilidad de las instituciones públicas y como visión formativa para los egresados; 4. Con respecto a lo tecnológico, hay una tendencia a que prácticamente abarque la totalidad de las actividades educativas e incluso, que el proceso del conocimiento humano se vaya ajustando a los parámetros que establece la racionalidad tecnológica.

Por su parte, el informe *Reimaginar nuestros futuros juntos* inicia con una aseveración central: “La humanidad y el planeta Tierra están amenazados. La pandemia solo ha servido para demostrar nuestra fragilidad y nuestra interconexión. Ahora es necesario actuar ur-

²² Cfr., UNESCO, *La UNESCO lanza la iniciativa mundial Futuros de la Educación en la Asamblea General de las Naciones Unidas*. 2019. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2019-12/Futures%20of%20Education%20-%20Press%20release%20-%20Launch%20-%20ESP.pdf>

²³ UNESCO, *Reimaginar nuestros futuros juntos. Un nuevo contrato social para la educación*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560> La versión original en inglés fue publicada en 2021, 2022.

gemente, de forma conjunta, para cambiar el rumbo y reimaginar nuestros futuros.”²⁴

Este señalamiento es clave para la comprensión de la nueva orientación que la UNESCO está otorgando a la educación en general, pero sobre todo a la educación superior. El resalte de la relevancia de lo humano y su relación con el planeta ante su fragilidad al estar amenazadas, y la necesidad de cambiar el enfoque de que, en materia educativa, lo constituyen las soluciones tecnológicas y las condiciones económicas. En contraste con planteamientos previos donde lo humano está diluido en seguir avanzado con el desarrollo de la capacidad de la tecnología y las leyes económicas como condiciones necesarias e indiscutibles para alcanzar el progreso, en un entorno que no reconoce amenazas ni riesgos. Visto así, el futuro no es una secuencia lineal que sigue el mismo camino y avanza progresivamente sin alteraciones para la obtención de los beneficios prometidos, sino varios caminos en construcción constante que se replantean los supuestos básicos, a través del diálogo, así como las maneras para alcanzar futuros que promuevan la vida humana y de la naturaleza a escala mundial, porque es en ésta donde se interconectan.

También es importante otra característica del Informe relativa al tipo de documento que pretende ser: un nuevo contrato social en materia educativa, para que ésta “pueda reparar las injusticias, al tiempo que transforma el futuro,” que se base en “los derechos humanos y en los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural”, que incluya “una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad”, a la vez que refuerce a la educación “como un proyecto público y un bien común”, y resaltar que no es “un manual ni de un modelo, sino un punto de partida para una conversación fundamental.”²⁵

Según lo anterior, pretende ser un acuerdo que se funde en el diálogo más que en el establecimiento de normas, a la vez que, dicho diálogo es el inicio de un proceso que se debe contextualizar, por lo que no puede pensarse como una metodología que establezca pasos específicos que deban ir siguiéndose para alcanzar dicho acuerdo.

La connotación que el Informe otorga a la ética y al bien común representan una reorientación clave en el proceso educativo. Porque la

²⁴ UNESCO, *Op. Cit.*, 2022, p. iii.

²⁵ *Ibidem*, p. iii.

ética más que un conjunto de normas de conducta individual se construye con relación al otro en condiciones de procurar su cuidado, con base en un sentimiento de solidaridad, sobre todo en situaciones de desigualdad y también de reciprocidad en la responsabilidad que cada uno asume. En ese sentido, no es solo reflexión sino también acción. En una dirección compatible y consecuente con lo anterior, está la idea del bien común, que pudiera interpretarse como el propósito máximo que se aspira, porque incluye al bienestar de la totalidad, pero resalta la responsabilidad del Estado para que recupere su razón de ser, impulsando los proyectos desde lo público.

¿Por qué es necesario llegar a acuerdos sustentados en diálogos, que reorienten la educación? Es importante presentar las razones que ofrece el propio Informe, porque:

Nos enfrentamos a una elección existencial: continuar por un camino insostenible o cambiar radicalmente de rumbo. Continuar por el camino actual es aceptar desigualdades y una explotación desmedida, una espiral de múltiples formas de violencia, la erosión de la cohesión social y las libertades humanas, la continua destrucción ambiental, y una peligrosa y tal vez catastrófica pérdida de biodiversidad. Continuar por el camino actual supone no anticipar ni abordar los riesgos que acompañan a las transformaciones tecnológicas y digitales de nuestras sociedades.²⁶

El reconocimiento del riesgo existencial, del poner en suspenso la propia supervivencia física de la humanidad y del planeta, así como de los derechos humanos que sustentan su condición en la actualidad, es esencial para otorgar una relevancia fundamental a la reflexión, el diálogo y la acción actual para el futuro. Así como, para la superación o, en dado caso, poner y colocar en una posición menos determinante los intereses particulares, para enfocarnos en la humanidad y el planeta, reviste un horizonte que encuadra mejor los propios contextos en los que nos desenvolvemos.

Si bien las modalidades del cambio radical no son claras, en gran medida porque deberán surgir del diálogo. Sí lo es lo que supondría continuar por el camino de la insostenibilidad, de la distopía: la aceptación y normalización como una situación fatal de la desigual y la explotación, como sus implicaciones sobre la violencia, la des-

²⁶ UNESCO, *Op. Cit.*, 2022, p. 7.

trucción de la convivencia y las libertades; la destrucción ambiental, que supondría una catástrofe de la biodiversidad, entre cuyas especies más vulnerables somos la propia especie humana, por lo que, antes de que se pierda la guerra con la catástrofe climática, habrá especies que sobrevivirán a la propia especie humana; resulta paradójico que, la tecnología digital –una de las principales creaciones humanas– no esté siendo utilizada como medio para anticipar y enfrentar los riesgos de estos escenarios sociales y ambientales para el beneficio del conjunto, sino que está embelesada en la propia lógica de sí misma o, en el peor de los casos, para que grupos e intereses particulares pretendan sacar provecho de la situación, como si se siguiera en una posición donde se puede alcanzar el beneficio particular sin ser afectado por el perjuicio de los demás.

Esta confluencia de crisis que se sobreponen, que interactúan entre sí, constituyen un nuevo estado interregno o, en términos del Informe, son “las señales de identidad de nuestra coyuntura histórica actual.”²⁷ La identidad en este estado, que es abrumadora por la cantidad e intensidad de conflictos en ciernes que multiplican las dificultades para comprenderla, que diluye el reconocimiento de las responsabilidades y ameritan la búsqueda de nuevas vías.

¿Por qué esos acuerdos son necesarios para la educación, el Informe establece un abanico de escenarios posible:

que van desde la transformación radical hasta la crisis más profunda. Plantea que el principal objetivo de la reflexión sobre el futuro en la educación es redefinir nuestro presente, identificar las trayectorias que pueden surgir y analizar las posibilidades que se nos abren o cierran. Toda exploración de futuros posibles y alternativos plantea cuestiones profundas de ética, equidad y justicia: ¿qué futuros son deseables y para quién? Y dado que la educación no solo se ve afectada por factores externos, sino que desempeña un papel clave en el descubrimiento de futuros potenciales en todos los rincones del planeta, es natural, incluso obligatorio, que reimaginar nuestros futuros juntos implique un nuevo contrato social para la educación.²⁸

²⁷ UNESCO, *Op. Cit.*, 2022, p. 8.

²⁸ UNESCO, *Op. Cit.*, 2022, p. 8.

El papel de la educación superior es fundamental para la reimaginación y construcción de los probables escenarios futuros, tanto por su función social que le permite la reflexión sobre prácticamente todos los saberes, sin que el corto plazo se constituya en una barrera infranqueable, lo que posibilita poner la mirada también en el largo plazo. Siempre y cuando, en el contexto actual, reconozca los extremos del abanico señalado y que la posición que asuma sobre tal, le exija replantear su papel en el presente.

Ante todo, es relevante que reenfoque su papel en términos de para quien se desea un mejor futuro, lo cual, para el Informe, amerita abordar asuntos relevantes como la ética, equidad y justicia. Valores básicos que frecuentemente se ven desplazados por otros como la productividad, la eficiencia, como si al alcanzar estos últimos se consiguiera resolver los primeros.

El Informe, además de los señalamientos previos, otorga un quehacer relevante al ejercicio de abordar la discusión sobre la cuestión de la tecnología digital. En un primer momento la ubican en el conjunto de múltiples crisis superpuestas que afectan la supervivencia humana y planetaria.²⁹

¿Por qué el realce que el Informe otorga a la tecnología digital? En primera instancia por la capacidad sin precedentes que está teniendo para afectar las actividades humanas, y, en particular, aquellas relacionadas con el proceso del conocimiento, desde la creación, acceso, difusión, validación y utilización, que han incrementado significativamente nuevas y prometedoras formas de aprendizaje y su mayor accesibilidad.³⁰

Pero también resalta que, ante la aceptación, poco crítica, que se tiene hacia el potencial de la tecnología, viendo sólo sus aspectos positivos, abre la puerta a múltiples riesgos de muy diversos órdenes, desde aquellos donde puede ser una palanca para el control social, la represión, la pérdida de la privacidad, la libertad intelectual y creativa, la polarización, los desequilibrios y las divergencias. Donde estas formas desequilibradoras de los desarrollos tecnológicos podrían reforzar las “desigualdades crecientes, la subversión de la confianza y la buena

²⁹ Cfr., *Ibidem*, p. 8.

³⁰ Cfr., *Ibidem*, p. 10.

voluntad, la demonización del ‘otro’ y la reticencia a cooperar y a afrontar de forma más significativa esta serie de desafíos mundiales.”³¹

Ante esto, el tener una postura atenta a las implicaciones positivas como negativas es clave para que la aplicación tecnológica en la educación superior contribuya al alcance de sus propósitos formativos y ciudadanos. No es suficiente el saber cómo, sino incorporar en la reflexión y acciones el por qué y el para qué.

RESOLUCIONES DE LA CONFERENCIA GENERAL 39º DE LA UNESCO (2018)

La UNESCO realizó su 39º Conferencia General en París, del 30 de octubre al 14 de noviembre de 2017,³² durante la cual resolvió el establecimiento de recomendaciones sobre la ciencia y los investigadores científicos (Anexo II) y declarar una serie de principios éticos en relación con el cambio climáticos (Anexo III), que debieran ser referentes importantes para la formación, trabajo y responsabilidad de los científicos y ámbitos institucionales y profesionales donde se desenvuelven.

RECOMENDACIÓN SOBRE LA CIENCIA Y LOS INVESTIGADORES CIENTÍFICOS

En el Anexo II de las Resoluciones está la *Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos*,³³ donde la UNESCO asume una posición plausible sobre los descubrimientos científicos y sus aplicaciones tecnológicas, por su contribución al progreso y la preservación de la paz así como a la reducción de tensiones internacionales. Pero, también reconoce que estos avances científicos y tecnológicos poseen peligros que pueden ser una amenaza de carácter amplio, sobre todo cuando sean utilizados “contra los intereses vitales de la humanidad para la preparación de guerras de destrucción masiva o para la explotación de una nación por otra, o en detrimento de los derechos humanos, las libertades fundamentales o la dignidad de una persona humana, y que en todo caso plantean complejos problemas éticos y

³¹ Cfr., UNESCO, *Op. Cit.*, 2022, p. 10.

³² UNESCO, *Actas de la Conferencia General 39ª Reunión, Volumen 1. Resoluciones de la reunión en París, 30 de octubre - 14 de noviembre de 2017*. París: UNESCO., 2018. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260889_spa

³³ *Ibidem*, pp. 147-157.

jurídicos”³⁴ Ante lo cual, los Estados Miembros tendrán el deber del establecimiento y aplicación de políticas que eviten los peligros a la vez que estimulen los aspectos positivos de la ciencia y la tecnología. También reconoce a la ciencia como bien común, a los científicos como la piedra angular para el desarrollo de esta y reivindica a la libertad académica como esencial.

Con respecto a las cuestiones éticas, que enmarca entre otros requisitos para disponer de un sistema robusto e integrado de ciencia, tecnología e integración, señala:

d) el establecimiento de medios adecuados para abordar el aspecto ético de la ciencia y de la utilización de los conocimientos científicos y sus aplicaciones, concretamente mediante la creación, la promoción y el apoyo de comités de ética independientes, multidisciplinarios y pluralistas para evaluar las cuestiones éticas, jurídicas, científicas y sociales pertinentes relacionadas con proyectos de investigación relativos a los seres humanos, proporcionar asesoramiento ético sobre los problemas éticos que se planteen en materia de investigación y desarrollo, examinar los avances científicos y tecnológicos y fomentar el debate, la educación, la conciencia pública y la participación en cuestiones de ética relacionadas con la investigación y el desarrollo;³⁵

Recomienda derechos y obligaciones para los investigadores científicos, y para las instituciones y personas que los contratan, financian o rigen. Para el caso de los primeros, enumera:

- Trabajar con espíritu de libertad intelectual;
- Contribuir en la definición de los propósitos de los programas donde trabajan;
- Promover el acceso a los resultados y datos de las investigaciones;
- Revelar los conflictos de intereses con base en códigos éticos;
- Investigar con el consentimiento de los implicados y reducir al mínimo los daños;

³⁴ UNESCO, *Op. Cit.*, 2018, p. 147.

³⁵ *Ibidem*, p. 150.

- Velar por el reconocimiento de las fuentes de los conocimientos tradicionales y que los resultados sean transmitidos a esas fuentes.
- Expresarse libremente sobre el valor ético, humano, científico o ecológico de los proyectos y tener el derecho de retirarse e informar si operan en detrimento de dichos valores;
- Contribuir a la estructuración de la ciencia, los objetivos sociales y ambientales.³⁶

En materia educativa, señala el apoyo a las iniciativas que: fortalezcan la enseñanza de todas las ciencias, la inclusión de elementos interdisciplinarios y dimensiones éticas de la ciencia y la investigación en los programas de todas las ciencias; y establecer técnicas educativas que estimulen el método científico, el respeto a los principios éticos, tener en perspectiva las repercusiones humanas, cívicas y éticas, sociales y ecológicas y el trabajo en equipo multiprofesional.³⁷

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS EN RELACIÓN CON EL CAMBIO CLIMÁTICO

El Anexo III de las Resoluciones trata sobre la *Declaración de Principios Éticos en relación con el Cambio Climático*,³⁸ si bien hace énfasis en la problemática ambiental, por el impacto generalizado que puede tener el cambio climático, por las propias características multifactoriales del mismo, por la necesidad del trabajo colaborativo entre actores sociales y las ciencias, y porque las cuestiones éticas señaladas son pertinentes se vislumbra otra gama de problemas, como los tecnológicos, entre otros.

La Declaración hace el reconocimiento de algunos documentos y actividades realizadas en el marco de la ONU, como la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo³⁹ y el documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Soste-

³⁶ *Ibidem*, p. 152.

³⁷ *Cfr. Ibidem*, p. 152.

³⁸ UNESCO, *Op. Cit.*, 2018, pp. 161-167.

³⁹ ONU, *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Río de Janeiro, Brasil, 3 a 4 de junio de 1992. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>

nible, “El futuro que queremos”, ambos de 1992.⁴⁰ La *Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras*, de 1997,⁴¹ Tiene en cuenta a la Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología (COMEST), que es un Organismo Asesor de la UNESCO, creado en 1998, y también se constituye en un foro de reflexión sobre las tareas que realiza, como:

- Asesorar a la Organización en su programa sobre ética del conocimiento científico y la tecnología;
- Ser un foro intelectual para el intercambio de ideas y experiencias.
- Detectar sobre esa base los primeros signos de situaciones de riesgo;
- Desempeñar el papel de asesor de los responsables de la toma de decisiones al respecto;
- Promover el diálogo entre comunidades científicas, tomadores de decisiones y el público en general.⁴²

También a la *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático* (CMNUCC) y el *Acuerdo de París* emanado de la *Conferencia de las Partes sobre su 21er período de sesiones*, celebrado en París del 30 de noviembre al 13 de diciembre de 2015.⁴³ Así como al *Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Cli-*

⁴⁰ ONU, El futuro que queremos. Documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20), Río de Janeiro, Brasil, 20–22 junio 2012. Nueva York: ONU, 1993. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/764Future-We-Want-SPANISH-for-Web.pdf>

⁴¹ UNESCO, *Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras*. Documento para la 29ª Conferencia General de la UNESCO, París, 12 noviembre 1997. París: UNESCO, 1997. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-responsabilidades-generaciones-actuales-generaciones-futuras#:~:text=Las%20generaciones%20actuales%20deben%20esforzarse,forma%20de%20la%20vida%20humana.>

⁴² COMEST, *COMEST Sitio*. 2019. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/comest/>

⁴³ ONU (2015), *Aprobación del Acuerdo de París*, Decisión 1/CP.21 FCCC/CP/2015/10/Add.1, Distr. general 29 de enero de 2016 Español Original: inglés, 2015. <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/10a01s.pdf>

mático (IPCC),⁴⁴ que es el organismo de la ONU que conjunta a expertos para la coordinación de las actividades de evaluación del cambio climático y formula informes periódicos sobre el estado de la cuestión para la toma de decisiones, creado en 1988.

La Declaración expresa en su Artículo 1. una serie de consideraciones relevantes para el tratamiento del cambio climático que si bien las responsabilidades son comunes –no excluyentes– son también diferenciales en función de las capacidades, para poder atender la problemática. También que las políticas, para enfrentar el problema, deben dar respuesta que atiendan a la urgencia, a la vez de ser eficientes e integrales; que estas políticas deben tener como guía principios éticos respetuosos y promotores de los derechos humanos, porque no sólo el problema sino incluso de las propuestas derivan consecuencias éticas relevantes y diversas en múltiples contextos. Asimismo, resalta la relevancia de respuestas provenientes de la ciencia y la tecnología, así como de otras modalidades de conocimientos, como los locales, tradicionales e indígenas.⁴⁵

En el Artículo 16, de sus disposiciones finales, señala que los principios de la Declaratoria están interrelacionados y son complementarios, por lo que deben verse como un todo, según los contextos y circunstancias que procedan.

Para efectos de este capítulo, es importante ver a los planteamientos de esta Declaración, acerca del cambio climático, no exclusivos para él sino con una apertura para enfocarlo también hacia la tecnología digital, por dos razones: porque los planteamientos generales son pertinentes para el conjunto de las ciencias y no sólo para las cuestiones climáticas, y porque el abordaje sobre los principios éticos para el tratamiento de las tecnologías digitales aún no adquieren la visibilidad que están teniendo los problemas climáticos, por tanto se podrían ir incrementando los riesgos tecnológicos antes de encontrar formas para su regulación. Lo cual, incluso se sigue presentando en la problemática climática a pesar de la enorme visibilidad que está teniendo durante los últimos años.

Poniendo en consideración esto, la Declaración establece en su artículo 1. Que su objetivo es proclamar y establecer principios éticos

⁴⁴ IPCC (Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático). *Sitio oficial*. <https://www.ipcc.ch/>

⁴⁵ *Cfr.*, UNESCO, *Op. Cit.*, 2018, p. 162.

que sean aplicables en la toma de decisiones, la formulación y otras actividades vinculadas al cambio climático, haciendo el exhorto a Estados, particulares y comunidades científicas. Para tal fin, la Declaración se estructura en Principios y Ámbitos de recomendación para la aplicación de dichos principios.

Los seis principios que enuncia son:

- Prevención de los daños, Artículo 2.
- Criterio de precaución, Artículo 3.
- Equidad y justicia, Artículo 4.
- Desarrollo sostenible, Artículo 5.
- Solidaridad, Artículo 6.
- Conocimiento científicos e integridad en la adopción de decisiones, Artículo 7.

Y los siete ámbitos de recomendación son:

-
- Ciencia, tecnología e innovación, Artículo 8.
- Evaluación y gestión de riesgos, Artículo 9.
- Grupos vulnerables, Artículo 10.
- Educación, Artículo 11.
- Sensibilización pública, Artículo 12.
- Responsabilidad, Artículo 13.
- Cooperación internacional, Artículo 14.

A continuación, se resalta un principio y dos ámbitos de aplicación de los principios para efectos de la ética ante las cuestiones tecnológicas digitales. El principio es el Criterio de precaución (Artículo 3), que está expresado como “Cuando haya amenaza de perjuicio grave o irreversible, no debe esgrimirse la falta de certeza científica absoluta como razón para postergar la adopción de medidas eficaces en relación con el costo destinadas a prever, prevenir o reducir al mínimo las causas del cambio climático y mitigar sus efectos adversos” 163).

La relevancia de este principio reside en que, en gran medida, es un cuestionamiento directo a uno de los principales rasgos que ha tenido el desarrollo tecnológico digital: la aceleración de las innovaciones sin reparar suficientemente en los perjuicios graves o irreversibles que podrían ser provocados a gran escala. Esta aceleración ha sido impul-

sada por la propia competencia entre las empresas por incrementar o no ser sacados de los mercados; el hecho de las múltiples aplicaciones de estos dispositivos en, prácticamente, todas las áreas y fines; la creación de necesidades entre los usuarios y la insuficiente y laxa regulación por parte de los estados y organismos internacionales.

No obstante, los señalamientos en torno a los riesgos que se presentan o pueden presentarse en corto plazo, como: la violación a la privacidad, la manipulación, polarización, adicción. Estos son minimizados o diferidos por las empresas y gobiernos aduciendo que no hay aún la suficiente certeza científica, o bien que, los beneficios son mayores a los riesgos. A la vez que, difieren la responsabilidad hacia el usuario, quien acepta los términos de uso. Lo cual ha llevado la discusión sobre la neutralidad o no de la tecnología.

El primer ámbito de aplicación que se resalta es el de los Grupos vulnerables (Artículo. 10), que dice: “Al responder al cambio climático, otorgar prioridad a las necesidades de los grupos vulnerables, que incluyen, entre otros colectivos, a personas desplazadas y migrantes, comunidades locales y poblaciones indígenas y personas con discapacidad, teniendo en cuenta la igualdad de género, el empoderamiento de la mujer y la equidad intergeneracional.” Para fines de la ética, ante la tecnología digital, una interpretación de grupos vulnerables podría considerar como tales a los usuarios en general de dichas tecnologías y la equidad intergeneracional. En cuanto a los usuarios en general, es notoria la gran vulnerabilidad con respecto a las empresas tecnológicas, en cuanto que la decisión de adquirir o usar los dispositivos está en función de la utilidad de uso que brinda grandes facilidades de comunicación y acceso a la información, pero sin conocer el uso de los datos que son apropiados para el funcionamiento de los dispositivos y aplicaciones, y los algoritmos con base en los cuales se racionaliza el funcionamiento con base en los fines mercantiles o políticos que se ven beneficiados. Por otra parte, la cuestión generacional es importante en cuanto a la incorporación o exclusión de grupos poblaciones que han sido más o menos expuestos, a lo largo de su vida, a los desarrollos digitales.

En el caso del ámbito de aplicación Educación (Artículo 11), en sus apartados 3 y 4 se señala: “Promover la educación formal, no formal e informal acerca de los problemas que plantea el cambio climático y sus soluciones y estimular la formación continua de los

profesionales en consonancia con estos objetivos” y “Alentar a las instituciones educativas y los educadores a que integren estos principios en su labor pedagógica, desde la educación preescolar hasta la universidad”. Estas indicaciones bien podrían ser recuperadas para el tratamiento de la ética en las tecnologías digitales, promoviendo el abordaje de los dilemas éticos ante problemas particulares o generales, así como los principios en las diversas modalidades educativas como en los diferentes grados de estudio.

CONCLUSIONES: PRESENCIAS Y AUSENCIAS DE LA LEY EN CUESTIONES ÉTICAS Y TECNOLÓGICAS

La Ley General de la Educación Superior de 2021 representa un avance normativo para la educación superior, por reconocerle un ámbito normativo sólo superado por el Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En materia de las cuestiones éticas y de las tecnologías digitales, presenta limitaciones y ausencias que podrían ser relevantes para, en efecto, constituirse en un referente para la transformación educativa necesaria para enfrentar retos significativos que persisten y se irán agravando de no contar con una serie de instrumentos que permitan estimular la construcción de un proyecto educativo que, a través de un diálogo responsable, conjugue esfuerzos en la reflexión y la acción.

Como se señaló, en el apartado de una primera aproximación a esta Ley, en ella escasamente se hace referencia a la ética, y ésta fundamentalmente está en relación con la actividad de investigación y el desarrollo de procesos administrativos, dando por descontado el efecto positivo de su uso, sin referir a cualquier posibilidad de riesgo o impacto negativo en los procesos y sus resultados. Así, en el caso de la tecnología, en su visión es preeminente su caracterización como un instrumento con efectos favorables para las actividades de docencia e investigación. Y, en lo que respecta, al riesgo, lo reduce a los producidos por desastres naturales.

Los trabajos sobre esta Ley se iniciaron a mediados de 2019 y para su consulta se realizaron 32 foros estatales con más de 8 mil participantes durante un mes a finales de dicho año. Prosiguiéndose el trabajo legislativo durante 2020 y hasta abril de 2021 (periodo donde la pandemia por covid-19 estuvo en sus crestas). En el documento no

se ven reflejadas multitudes de problemas que se evidenciaron durante ese periodo pandémico, como tampoco planteamientos que se estaban realizando por parte de otras instituciones internacionales como la UNESCO.

En el caso de la UNESCO, se evidencia un cambio significativo del enfoque entre la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* de 1998, y el *Informe Reimaginar nuestros futuros juntos. Un nuevo contrato social para la educación* de 2022. Pasándose de una visión de un estado y futuro educativos de estabilidad, prometedor, donde las cuestiones éticas no están en el centro de la discusión y la posición hacia la tecnología es como un medio poderoso para el progreso y el mejoramiento de los procesos educativos, según la *Declaración*. A una coyuntura histórica de riesgo existencial, que señala el *Informe*, que demanda la construcción de un nuevo acuerdo social para enfrentar las profundas desigualdades sociales, la destrucción ambiental y los riesgos de la tecnología digital, y, en materia educativa, que dicho acuerdo debe estimular la reflexión y acción para la construcción de nuevos escenarios, recuperando la responsabilidad social y la autoridad que tienen las instituciones educativas de educación superior.

Asimismo, los anexos II y III de las *Resoluciones de la Conferencia General 39° de la UNESCO* de 2018, relativos a las Recomendaciones sobre la ciencia y los investigadores científicos, y la Declaratoria de principios éticos en relación con el cambio climáticos, respectivamente, abordan con mayor detalle una serie de problemas y recomendaciones éticas en torno a las precauciones necesarias que el desarrollo científico y las aplicaciones de las tecnologías digitales contribuyan al mejoramiento social y ambiental.

Será conveniente que, la *Ley General*, más que erguirse como un instrumento prescriptivo del que espere su aplicación tácita de la misma en los espacios educativos, arguyendo su carácter regulativo, las autoridades educativas reconozcan que en ella existen ausencias importantes sobre las cuales se requerirá la apertura de un acuerdo donde prevalezca el diálogo informado sobre los fines de la educación en un contexto disruptivo donde los riesgos son una realidad que puede tener graves repercusiones sobre el futuro de la condición humana y su relación con el ambiente y que la discusión, con pretensiones regulatorias, de las tecnologías digitales es fundamental para que este

poderoso instrumento, en efecto, se oriente hacia la construcción de un bien común social y ambiental.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES, *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES, 2018. https://visionyaccion2030.anuiem.mx/Vision_accion2030.pdf [12 julio 2021]
- ANUIES, *Contribución de las instituciones de educación superior en México al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un esfuerzo colectivo en el marco de la responsabilidad social*. México: ANUIES, 2020. http://www.anuiem.mx/media/docs/avisos/pdf/Contribuci%C3%B3n_de_las_IES_a_los_ODS.pdf [12 julio 2021]
- Cámara de Diputados, *La Cámara de Diputados aprobó, en lo general, el dictamen que expide la Ley General de Educación Superior*, Boletín 6058, 9 marzo 2021. <https://comunicacionnoticias.diputados.gob.mx/comunicacion/index.php/boletines/la-camara-de-diputados-aprobo-en-lo-general-el-dictamen-que-expide-la-ley-general-de-educacion-superior#gsc.tab=0> [3 abril 2021]
- Cámara de Senadores, *Aprueban, por unanimidad, Ley General de Educación Superior*, Boletín 581, 9 diciembre 2020. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/49924-aprueban-por-unanimidad-ley-general-de-educacion-superior.html> [3 abril 2021]
- Cámara de Diputados, *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Diario Oficial de la Federación, 29 septiembre 1978. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf [3 abril 2021]
- Cámara de Senadores, *Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior*, 9 septiembre 2020. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/3/2020-09-09-1/assets/documentos/Iniciativa_Diversos_Gpos_Ley_Educacion_Superior_Act.pdf [3 abril 2021]
- COMEST, *COMEST Sitio*, 2019. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/comest/> [26 abril 2019]

- Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 28-05-2021 http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/1_280521.pdf [9 agosto 2021]
- Congreso de la Unión, *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Diario Oficial de la Federación, 20 abril 2021. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021 [29 julio 2021]
- Congreso de la Unión, *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Diario Oficial de la Federación, 20 abril 2021. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021 [29 julio 2021]
- http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021 [29 julio 2021]
- IPCC (Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático). *Sitio oficial*. 2022. <https://www.ipcc.ch/> [19 octubre 2022]
- Congreso de La Unión, *Decreto por el que se expide la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Diario Oficial de la Federación, 29 diciembre 1978. http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/abro/lces/LCES_abro.pdf [8 agosto 2021]
- Congreso de la Unión México, *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Diario Oficial de la Federación, 20 abril 2021.
- ONU, *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Río de Janeiro, Brasil, 3 a 4 de junio de 1992. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm> [19 octubre 2022]
- ONU, *El futuro que queremos. Documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20)*, Río de Janeiro, Brasil, 20–22 junio 2012. Nueva York: ONU, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/764Future-We-Want-SPANISH-for-Web.pdf> [19 octubre 2022]
- ONU, *Aprobación del Acuerdo de París*, Decisión 1/CP.21 FCCC/CP/2015/10/Add.1, Distr. general 29 de enero de 2016 Espa-

- ñol Original: inglés, 2015. <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/10a01s.pdf> [28 abril 2019]
- ONU, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 12 de agosto de 2015, disponible en https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf [20 agosto de 2021]
- SEP, *Boletín No. 216 Inaugura SEP el primer Foro Estatal de Consulta del anteproyecto de la Ley General de Educación Superior*, 18 noviembre 2019. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-216-inaugura-sep-el-primer-foro-estatal-de-consulta-del-anteproyecto-de-la-ley-general-de-educacion-superior> [10 octubre 2022]
- SEP, *Boletín No. 249 Concluye SEP foros estatales de consulta de la Ley General de Educación Superior*, 16 diciembre 2019. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-249-concluye-sep-foros-estatales-de-consulta-de-la-ley-general-de-educacion-superior> [10 octubre 2022]
- SEP, *Boletín No. 157 Es resultado de un amplio trabajo de consulta democrática el anteproyecto de la Ley General de Educación Superior: SEP*, 16 junio 2020. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-157-es-resultado-de-un-amplio-trabajo-de-consulta-democratica-el-anteproyecto-de-la-ley-general-de-educacion-superior-sep> [10 octubre 2022]
- UNESCO, *Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras*. Documento para la 29ª Conferencia General de la UNESCO, París, 12 noviembre 1997. París: UNESCO, 1997. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-responsabilidades-generaciones-actuales-generaciones-futuras#:~:text=Las%20generaciones%20actuales%20deben%20esforzarse,forma%20de%20la%20vida%20humana.> [19 octubre 2022]
- UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. ED-98/CONF.202/3 París, 9 octubre 1998. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa [15 octubre 2022]
- UNESCO, *Actas de la Conferencia General 39ª Reunión, Volumen 1. Resoluciones de la reunión en París, 30 de octubre - 14 de no-*

- viembre de 2017*. París: UNESCO, 2018. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260889_spa [7 octubre 2021]
- UNESCO, Anexo II Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos. *Actas de la Conferencia General 39ª. Volumen 1. Resoluciones de la reunión en París, 30 de octubre - 14 de noviembre de 2017*, París: UNESCO, 2018, pp. 147-157. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260889_spa.page=137 [7 octubre 2021]
- UNESCO, Anexo III Declaración de Principios Éticos en relación con el Cambio Climático. *Actas de la Conferencia General 39ª. Volumen 1. Resoluciones de la reunión en París, 30 de octubre - 14 de noviembre de 2017*, París: UNESCO, 2018, pp. 161-167. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260889_spa.page=137 [7 octubre 2021]
- UNESCO, *La UNESCO lanza la iniciativa mundial Futuros de la Educación en la Asamblea General de las Naciones Unidas*, 2019. <https://es.unesco.org/futuroseducation/sites/default/files/2019-12/Futuros%20of%20Education%20-%20Press%20release%20-%20Launch%20-%20ESP.pdf> [22 octubre 2022]
- UNESCO, *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*, París: UNESCO, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en [10 julio 2021]
- UNESCO, *Reimaginar nuestros futuros juntos. Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560> [8 septiembre 2022]

CAPÍTULO II
LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DEL
DESARROLLO SOSTENIBLE
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO

J. Loreto Salvador Benítez

...Paidela –en griego <<educación>>– se transforma para algunos en la única tarea a la que merece la pena consagrarse en la vida. El significado de la palabra se va enriqueciendo, y, cuando romanos como Varrón o Cicerón necesitan traducirla al latín, eligen el término humanitas.
Irene Vallejo. *El Universo en un junco*, Siruela, México, 2021 p.146.

INTRODUCCIÓN

Para el Cuerpo Académico Estudios de la Universidad del IESU es una oportunidad convenir como trabajo colegiado, un proyecto de investigación sobre temas de actualidad ante las exigencias de los tiempos inciertos que corren. Es el caso la educación, particularmente la superior, y los nuevos marcos normativos que la comprenden y condicionan su ser y hacer.

La Ley General de Educación (LGE) que deriva del Artículo 3º constitucional, prescribe el derecho a la misma en todos los mexicanos, como medio para “adquirir, actualizar, completar y ampliar conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que permitan alcanzar el desarrollo personal y profesional” (Art.5); derivado de ello se abona al bienestar, mejoramiento y a la transformación de la sociedad, tomando en cuenta un sentido de pertenencia común en consideración al reconocimiento y respeto a la diversidad, de cara a la formación de una sociedad equitativa y solidaria¹. Se estipula que compete al Estado

¹ *Cfr.* Ley General de Educación; *Diario Oficial de la Federación* 25 de septiembre de 2019.

la rectoría de una educación obligatoria, gratuita, inclusiva, pública y universal (Art.7).

En este contexto se alude a una mejora continua, igualdad y excelencia para el logro máximo de aprendizaje, cuyo objetivo es el desarrollo humano integral del educando, mediante la corresponsabilidad para generar las transformaciones en la escuela y en la comunidad (Art. 11). En tal tenor se establece la formación de un pensamiento crítico desde el aprendizaje colaborativo, el crecimiento solidario y el trabajo en equipo. También prescribe propiciar un diálogo continuo entre las artes, las ciencias, las humanidades, la tecnología y la innovación para el bienestar y la transformación social. Aquí, como en muchos otros aspectos, las humanidades en tanto que disciplinas, como la ética, tienen mucho que aportar en esa construcción de una nueva convivencialidad, sobre todo porque se destaca también la “responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad... [...] responsabilidad para la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles” (Arts.12 y 13).

La UAEMex desde la educación de pre y posgrado viene atendiendo, en la medida de sus posibilidades, estos temas apremiantes, pero es preciso hacer aún más, con trabajo colaborativo y responsable. Es necesario, a su vez, considerar particularidades en el contexto de la Ley General de Educación Superior (LGES), como también de la *Visión y Acción 2030 de la ANUIES*.

Por ejemplo, en el marco de los criterios y políticas de la formación universitaria, es posible destacar el inciso VII del artículo 7, que refiere al cuidado y respeto del medio ambiente en consonancia a la sostenibilidad, para garantizar y promover “estilos de vida sostenibles”². Cabe la pregunta, ¿y cuáles son esos estilos de vida? He ahí el reto; están por imaginar, pensar y construir. Una tarea que reclama atención y respuesta expedita, considerando los criterios que orientan a la educación terciaria, a saber: el disfrute de los avances de la ciencia y la tecnología, respeto a la dignidad y la igualdad, como base de una sociedad inclusiva, justa y libre.

Dichos criterios también destacan el cuidar y preservar la naturaleza y su biodiversidad; la transparencia, el respeto a la autonomía, autogobierno y libertad de cátedra e investigación. Sobresale: “La res-

²LGES; *Diario Oficial de la Federación* 20 de abril 2021.

ponsabilidad ética en la generación, transferencia y difusión del conocimiento... (en) una orientación que propicie el desarrollo del país, el bienestar”³ de los mexicanos para conformar una sociedad incluyente y justa.

En el presente trabajo se expone la vinculación y relación que las universidades, particularmente la UAEMex, establecen en correspondencia con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS); ello como una exigencia a la adecuación al cambio que tiene lugar en el orbe, donde es posible inscribir a la Educación 2030, su marco de acción en relación a los futuros de los sistemas educativos. Se destacan artículos y fracciones de las leyes de Educación y Educación Superior, que prescriben acciones en respuesta y corresponsabilidad a los ODS; así como el Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) de ésta universidad. Finalmente se exponen algunas críticas a los objetivos para cerrar con una reflexión sobre la imprescindible importancia de la educación formal y pública, en la atención de las problemáticas nacionales.

1. LAS UNIVERSIDADES Y LOS ODS

En los Avances recientes respecto a “Los futuros de la educación”, documento de trabajo de la Comisión Internacional que atiende este tema, en el marco de los procesos globales, entre ellos sobresalen los denominados ODS, donde se destaca una “Educación regenerativa para 2050: [...] que cure, repare, convierta y renueve... para encaminar al mundo hacia futuros más justos y sostenibles para todos”⁴.

Respecto a la visión de un mundo para todos y la supervivencia de la humanidad, destaca el llamado de alerta ante el peligro del planeta que nos aloja. El calentamiento global y la degradación medioambiental se han acelerado alarmantemente, amenazando la biodiversidad y la supervivencia de la humanidad. No obstante, se reconoce que nos encontramos estrechamente interconectados, hombre-naturaleza; a pesar de las tensiones sociales, como la desconfianza, la diatriba y la mentira que están en aumento.

³ Cfi: Artículo 8.

⁴ Ver “Los futuros de la educación. Aprender a convertirse. Una iniciativa mundial para replantear como el conocimiento y el aprendizaje pueden conformar el futuro de la humanidad y del planeta”, marzo 2021; en <https://es.unesco.org/future-sofeducation/> [Recuperado 16 de agosto 2021].

En este documento de trabajo se insiste en la necesidad de cumplir con el derecho a una <<educación de calidad para todos>>⁵; para tal efecto se reivindica la promesa de que por medio de ella se pueden subsanar las injusticias del pasado, a la vez que puede ser el camino hacia futuros colectivos tolerables. También destaca la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la visión del horizonte 2050, esto es, una perspectiva de acción para los próximos cinco quinquenios.

Respecto a los ODS, cabe recordar que desde 2015 las Naciones Unidas ratificaron la necesidad de reorientar al mundo en la perspectiva del desarrollo sostenible. Desde aquel momento se estableció que:

El proceso de la agenda para el desarrollo y el proceso sobre el cambio climático después de 2015, con sus objetivos finales de erradicar la pobreza, mejorar las condiciones de vida de la población y lograr la rápida transición a una economía baja en emisiones de carbono y resiliente al cambio climático, se refuerzan mutuamente; si se implementan conjuntamente, pueden promover la prosperidad y la seguridad de las generaciones presentes y futuras⁶.

De dichos ODS es posible destacar el número 4. Educación de calidad, y el 10. Reducción de las desigualdades⁷, sin menoscabo de los otros, por supuesto; porque aquí interesaría subrayar cómo ejerciendo el derecho a la educación, ésta puede llegar a todos los sectores sin demérito de su calidad; y tal posibilidad a su vez, contribuiría a atender y superar las desigualdades actuales. Respecto al consumo responsable, es deseable un cambio de actitud, desde la formación propiamente en todos sus niveles, hacia cómo y qué se consume, y las consecuencias derivadas de ello como residuos sólidos y elementos contaminantes.

En consonancia con lo anterior la educación universitaria en México se inserta en las exigencias mundiales, como lo plantean los ODS, al establecer ejes de transformación en la cobertura; en el continuo perfeccionamiento de la calidad educativa y en la cabal práctica de la responsabilidad, en los tres órdenes de gobierno para

⁵ *Ibidem.*

⁶ Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización; en: <https://undocs.org/es/A/70/1> [Recuperado 30 de junio 2022].

⁷ Objetivos de Desarrollo Sostenible, en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> [Recuperado 10 de mayo 2022].

contribuir al progreso regional y el fortalecimiento de una sociedad democrática y justa⁸.

A nivel mundial se creó un grupo especial que alienta la cooperación universitaria a fin de idear formas de incorporar los ODS, en las políticas educativas, de investigación y extensión de las IES. Se trata de la Liga de Universidades de Investigación Europeas (con sede en Bélgica), que forma parte de la iniciativa Impacto Académico de las Naciones Unidas. Ahí se afirma que las universidades (que fomentan la investigación) están bien equipadas en el sentido de aportar a la implementación de la Agenda 2030⁹.

Lo anterior en el contexto de que dichas universidades involucran a todas las disciplinas y su labor abarca la diversidad de tópicos contenidos en los ODS; además ofrecen un espacio para la investigación inter y transdisciplinaria, promueven soluciones con fundamentos sólidos, al tiempo de cooperar con un amplio espectro de actores y asumen un rol de motores para la innovación y los avances tecnológicos.

Al respecto cabe destacar que los ODS brindan la posibilidad de una conexión concreta entre lo local y lo mundial, y precisan, para tal efecto, de una muy intensa y comprometida colaboración. Esta Liga de Universidades,

explora asuntos como el financiamiento innovador para la investigación sobre temas de desarrollo, la interdisciplinariedad a través del abordaje académico de los ODS, y las estrategias para influenciar a los hacedores de políticas para aumentar lo que invierte en ciencia, tecnología e innovación con el propósito de lograr los ODS¹⁰.

⁸ Cfr. *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*; en: http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf [Recuperado 21 de marzo 2022].

⁹ Cfr. Liga de Universidades de Investigación Europeas destaca rol de la educación superior para lograr los ODS. <https://academicimpact.un.org/es/content/liga-de-universidades-de-investigaci%C3%B3n-europeas-destaca-rol-de-la-educaci%C3%B3n-superior-para> [Recuperado 21 de marzo 2022].

¹⁰ Liga de Universidades de Investigación Europeas destaca rol de la educación superior para lograr los ODS. <https://academicimpact.un.org/es/content/liga-de-universidades-de-investigaci%C3%B3n-europeas-destaca-rol-de-la-educaci%C3%B3n-superior-para> [Recuperado 21 de marzo 2022].

ADECUACIÓN AL CAMBIO

Cada época plantea oportunidades y retos; en el siglo XXI la idea de aldea global fue hecha realidad mediante la Internet. La gran diversidad de posibilidades en materia de información, consecuentemente en la educación, ha permitido observar la emergencia de nuevas modalidades en los procesos educativos. Aunado al tema de salud pública por la Covid-19, que obligó al resguardo en casa, muchas actividades de aprendizaje y productivas se asentaron en los espacios privados del hogar, con las implicaciones que ello deriva.

Así se evidenció que la enseñanza evoluciona conforme a diferentes cambios globales; lo que lleva a concebir maneras de comprender la realidad. Al finalizar el siglo XX los sistemas educativos comenzaron a incorporar procesos vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La visión es formar a los futuros profesionales a base de competencias que les permitirán acceder a los empleos nuevos¹¹, que ya están creando en diversos sectores profesionales¹². A esta nueva forma de enseñanza se conoce como educación 4.0.

Este cambio en la educación se acentuó durante las dos décadas del siglo en curso. La pandemia por Covid-19 implicó una variable externa que impactó en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un proceso de cambio en marcha con exigencias para la educación respecto a su vinculación con los avances de las TIC, y en relación a los estudiantes a efecto que estos estén en condiciones de afrontar los cambios por venir; que en algunos casos ya están aquí.

Para implementar la educación 4.0 es necesario incorporar otras competencias o asignaturas al currículo, especialmente las que se vinculan con lo digital y el adecuado uso de las TIC e Internet. La pretensión es que los alumnos contacten e interactúen de forma práctica

¹¹ *Cfr.* Educación 4.0. ¿Qué es y cómo puede beneficiarte? *Istock*. <https://noticias.universia.net.mx/ciencia-tecnologia/noticia/2019/11/02/1167008/educacion-4-0-como-puede-beneficarte.html> [Recuperado 10 de junio 2022].

¹² Sobre esta noción de nuevos empleos y/o modalidades de trabajo, de cara a los cambios que tienen lugar con la presencia de las TIC en el mundo, cabe mencionar el trabajo de J. Babiano y J. Tébar, “Clase, precariedad y ejército global de reserva en el capitalismo flexible. Algunas consideraciones en perspectiva histórica”. En: http://www.1mayo.ccoo.es/Archivo_Historia_del_Trabajo [Recuperado 21 de marzo 2022].

con las herramientas tecnológicas como requisito indispensable para la educación 4.0; pero el aprendizaje en este contexto no debe quedarse a nivel teórico¹³ deberá aplicarse, tanto como sea posible.

Esta prospectiva establece modalidades inéditas de enseñanza que permitan desarrollar perfiles profesionales competitivos, no solo a nivel local y regional sino en cualquier ámbito internacional. La ANUIES abordó el tema de la educación 4.0 en su Conferencia Internacional de 2019, donde analizó los perfiles globales y la formación dual. Ahí se debatió en torno a la posibilidad de desarrollar ideas y metodologías acerca del proceso de la enseñanza en el contexto de la convergencia tecnológica que estamos viviendo. El impulso a la educación 4.0 como puede constatarse, tuvo lugar con la pandemia C-19, exponiendo bondades y comodidades, por una parte, pero también mostró desigualdades y limitaciones técnicas de muchos estudiantes y sus circunstancias, por otra parte. No obstante, el reto sigue en pie: avanzar en la educación progresivamente mediante ideas innovadoras, factibles de adoptarse en los espacios educativos, transformando así el modelo de enseñanza tradicional¹⁴ (presencial) para dar lugar a uno enfocado hacia un futuro con fuerte predominio de las TIC en todas las esferas sociales, donde la educativa no es la excepción.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

El ODS 4 establece garantizar una educación inclusiva, de calidad y promover opciones de aprendizaje continuo para todos. Tal perspectiva parte de,

una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas¹⁵.

¹³ La educación 4.0 es un tema que merece abordarse aparte, en otra oportunidad; no obstante, por su imprescindible presencia emerge en cualquier circunstancia; para mayor detalle ver: <https://noticias.universia.net.mx/ciencia-tecnologia/noticia/2019/11/02/1167008/educacion-4-0-como-puede-beneficarte.html> [Recuperado 10 de junio 2022].

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ “Hacia 2030: una visión de la educación”, **Educación 2030**. Declaración de Inchoen y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible

Se reafirma, a su vez, que la educación es un derecho humano básico; esencial para la paz, la realización humana, la tolerancia y el desarrollo sostenible. Se asume el compromiso por una calidad educativa, con la constante en el mejoramiento de resultados en el aprendizaje; para ello se asume que docentes e instructores reciban la pertinente formación y estén cualificados para su desempeño. La calidad educativa, se afirma:

fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel¹⁶.

El propósito final es asumir el compromiso histórico para transformar vidas por medio de la educación, asumiendo medidas innovadoras y audaces. En tal tenor, la Declaración de Inchoen, particularmente el ODS 4, refiere a la calidad educativa garantizada, promoviendo aprendizajes permanentes.

Aquí destacaremos en particular lo concerniente a dicha calidad y a la vinculación con el desarrollo sostenible. Precisamente el numeral 4.7 afirma se garantizará que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para promover el Desarrollo Sostenible; la adopción, también, de estilos sostenibles de convivencia, igualdad entre los géneros, la diversidad y la contribución de la cultura al desarrollo humano. Abriremos un paréntesis para enfatizar, posteriormente, qué entender por dichos estilos sostenibles de convivencia; y cómo podrían trazarse y operar desde el interior de las universidades, sus comunidades, para posteriormente, compartir, extender y vincular con la sociedad en general.

En la Visión, justificación y principios del ODS4-Educación2030, se enfatiza que la infancia, adolescencia y los adultos, a lo largo de la existencia adquieran aptitudes y competencias necesarias para vivir, laborar en un mundo interdependiente, sostenible, que se basa en el conocimiento y opera desde la tecnología. En tal contexto, dichos conocimientos desarrollarán el pensamiento crítico y creativo, a la vez que habilidades y actitudes de colaboración que estimulan el

4, p. 7. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa [Recuperado, 21 de marzo 2022].

¹⁶ *Ibidem.*, p. 11.

valor y la resiliencia. Pues, se reconoce que, la educación alienta el diálogo intercultural, promoviendo el respeto a la diversidad, lingüística y religiosa, vitales para la integración y la justicia social.

Se plantea además aprendizajes por medios no formales, con mecanismos adecuados como el uso de las TIC. Dicho aprendizaje tendrá lugar en diversos contextos (comunidad, escuela, familia, trabajo), mediante distintas modalidades (formal, no formal, a distancia, mixta, etc.) y desde un enfoque holístico. Para tal efecto, los sistemas educativos diseñarán y aplicarán estrategias y políticas institucionales. Aquí cabría preguntar ¿cuáles de ellas corresponden y sobresalen en la UAEMex?

Aunado a lo anterior, destacan los saberes disciplinares y las aptitudes cognitivas y no cognitivas; si bien ha generado debate el término, también se han denominado “aptitudes del siglo XXI”, que son sociales o transversales, e incluso, transferibles, y comprende el pensamiento crítico e innovador, las aptitudes inter e intrapersonales, ligadas a la ciudadanía mundial y la “alfabetización mediática e informacional”¹⁷; dicho de otra manera, el uso y manejo adecuado de las TIC. La presencia de estas en los sistemas y procesos educativos de los países, en mayor o menor medida, resulta imprescindible e irreversible; de ahí que, como aptitudes a desarrollar en los estudiantes del siglo en curso, constituya un objetivo teórico y práctico a cubrir en el corto y mediano plazos. Esta variable técnica se erige como pilar en la pretensión de proyectar para todos, una educación valiosa que afronte los retos del DS.

De tal manera que es factible referir a una educación para el desarrollo sostenible (EDS), que:

habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía. A través de estos contenidos la EDS pretende lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de la vida y es un elemento fundamental de una educación de calidad, integral y transformativa que atañe al contenido y los resultados del aprendi-

¹⁷ “Hacia 2030: una visión de la educación”, Declaración de Inchoen y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, p. 36. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

zaje, la pedagogía y el entorno del aprendizaje. Logra su propósito transformando a la sociedad¹⁸.

Sobre la EDS se destaca que son los docentes quienes asumen la responsabilidad para el cumplimiento de los ODS 4-agenda Educación 2030. Para tal efecto, se insiste en la estrategia de permitir a los docentes adquirir las aptitudes tecnológicas adecuadas para el manejo de las TIC, la interacción didáctica en redes sociales y todas las posibilidades que brinda la red mundial. Pero algo más, se afirma la necesidad de incrementar de manera considerable la financiación, sostenida, innovadora y bien orientada¹⁹, para conseguir el ODS 4. La apuesta es por una transformación real de vidas en el mundo, y ello dependerá de asumir esfuerzos audaces, innovadores y sostenibles, pues la educación concierne a todos.

2. LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN

Actualmente se reconoce la urgencia de modificar el rumbo de la educación, específicamente a raíz de la crisis sanitaria que, literal y metafóricamente, paralizó al mundo al confinar en sus hogares a la población toda por motivos de la Covid-19. Se identifica una transición histórica, la necesidad de pensar en una formación que valore las esferas públicas y comunes del mundo, así como reforzar las maneras de aprendizaje conjunto; porque ha quedado de manifiesto el agotamiento de enfoques escolares.

Esta posibilidad regenerativa se proyecta de ahora y hasta el 2050; se continua una línea discursiva de la UNESCO que puede rastrearse a partir de 1972, cuando se afirmó *Aprender a ser; La Educación encierra un tesoro*, 1996. La idea es pensar en futuros plurales, en esperanzas como semillas que ya existen, para reformular el humanismo. En ese contexto es preciso asumir

que no podemos separar a la humanidad del planeta y de todos los demás seres vivos. Para procurar futuros sostenibles necesitamos abordar la desigualdad y mejorar la calidad de la vida humana sin

¹⁸ UNESCO, 2014. Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa [Recuperado 14 de febrero 2022].

¹⁹ *Cfr*: Declaración de Inchoen *op. cit.*, p. 66.

poner en peligro a las generaciones futuras y los ecosistemas de los que formamos parte²⁰.

Un futuro común, interdependiente y solidario es posible gracias a la educación. Luego entonces la UNESCO, reconoce que se requiere **un cambio radical en el diseño de los sistemas educativos, la organización de las escuelas y otras instituciones docentes, y los enfoques curriculares y pedagógicos**. Tal afirmación deriva de la revelación que la Covid-19 trajo consigo, la necesidad de “una educación y una escuela diferentes”²¹. Pero también del reconocimiento de que nos hallamos en medio de una crisis global de desarrollo humano; cada vez más el trabajo tiende a la automatización, lo que podrá dar lugar a millones de desempleados reducidos a una supervivencia básica. También, derivado de la red mundial y fenómenos emergentes, los seres humanos se ven hoy hostigados, observados por una virtualidad que distorsiona y limita la autonomía, la libertad y la capacidad para asumir decisiones individuales y colectivas sensatas, prudentes.

Por lo anterior cobra sentido y pertinencia aludir al potencial reconstructivo que posee la educación. Una <<educación regenerativa>> implica renovación, pero también

subraya la necesidad de sanación y de justicia reparadora, mediante la valorización de culturas y epistemologías que tan a menudo se marginan. (...) ...la educación en sí tiene que ver con el modo en que se materializan las nuevas generaciones, de una manera intergeneracional y generativa²².

Aprender a convertirse alienta a ratificar a los distintos saberes y al proceso educativo como bienes comunes del mundo, de los que también forman parte el agua, la atmósfera y la biodiversidad. Al usar la expresión <<bien común mundial>> se destaca

el carácter público de la educación, así como la responsabilidad colectiva mundial respecto a la educación. (...)...lo que construimos en común y el modo en que lo gestionamos (<<lo común>>, como sustantivo), así como las formas en las que construimos y

²⁰ *Ibidem.*, p. 3.

²¹ *Ibidem.*, p. 5.

²² *Ibidem.*, p. 6.

colaboramos en la construcción (la apuesta por lo común o <<commoning>> como acción)²³.

Vemos aquí una apuesta por lo común, una acción del <<commoning>> que refiere a una conjunta construcción, en los actos de comunicación, apoyo, cooperación mutua, negociación que alientan intereses afines. En cuanto a la educación propiamente, es posible pensar <<lo común>> en relación “a la co-construcción del conocimiento y los modos pedagógicos que fomentan los aspectos relacionales y colectivos de la enseñanza y el aprendizaje”.²⁴ Apostar por lo común, no obstante, se reconoce frágil y provisional por cuanto muestra desacuerdos y diferencias. Digamos tal propuesta está en plena discusión, lo que incluye la posibilidad de reformular la idea de humanismo, en el marco de un porvenir compartido y sostenible. Se trata de asumir un compromiso –en común– acaso promesa, en el sentido que,

la educación puede reparar las injusticias del pasado y puede ser un camino hacia futuros colectivos tolerables. (...) Tal compromiso con la humanidad y con un mundo humanístico, sostenible, justo y pacífico requiere replantear el modo en que abordamos nuestras interdependencias con los demás, pero también con el planeta y con la tecnología.²⁵

En el futuro inmediato de la educación se vislumbran dos grandes transiciones que se prevé la modificarán profundamente, a saber: a) la Tierra como planeta, alterada debido a la actividad antrópica, es decir, humana; y b) los progresos biotecnológicos, digitales y neurocientíficos. En el primer caso son evidentes los impactos de las sociedades humanas en los ecosistemas del mundo; en el segundo, es inobjetable que se vive un <<imperialismo de las plataformas>>, donde los actuales hábitos y procedimientos de las infraestructuras digitales, exponen desafíos enormes a la educación para preservarla como un bien común²⁶ mundial. Y qué decir de la biotecnología y las neurociencias, en potencia pueden desplegar una re-ingeniería en el hombre.

²³ *Ibidem.*, p. 6.

²⁴ *Ibidem.*, p. 7.

²⁵ *Ibidem.*, p. 7.

²⁶ Los futuros de la educación. p. 9.

Respecto a la enseñanza superior, se le reconoce un papel clave en la generación de saberes y la investigación; refuerzan los conocimientos, apoyan y ratifican la noción de lo común; desde el ámbito académico sus obras se han reconocido como bienes que se comparten, durante siglos. La ciencia y el libre acceso encuentran un aliado en las universidades. “La cooperación entre las universidades y las iniciativas de internacionalización son ejemplos de apertura para la contribución a lo común mundial”²⁷. No obstante, en las universidades también ocurren cerramientos, sobre todo en las últimas décadas, debido a obstáculos relacionados con los costes y las exigencias de derechos de propiedad intelectual. La realidad es que, “los sistemas de enseñanza superior siguen siendo lugares que excluyen y marginan”²⁸. Ahora bien, se alienta el compromiso y participación formal de la universidad en los asuntos de la <<ciudad>>, esto es, en el espacio social más extenso que trasciendan los recintos académicos propios.

En este ámbito mundial la educación terciaria en las naciones se adecua a las nuevas e inéditas exigencias. En el caso de México lo vemos en su normatividad y programas de estudio, que reflejan el espíritu y sentido de los ODS. En nuestro país se puede constatar en las leyes de educación y del nivel superior, como exploramos a continuación.

3. LAS NUEVAS LEYES: GENERAL DE EDUCACIÓN Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR

De la reciente ley educativa es pertinente destacar del Capítulo III de la nueva escuela mexicana, lo referente a los criterios de la educación; en particular el inciso III que a la letra dice:

Será humanista, al fomentar el aprecio y respeto por la dignidad de las personas, sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, promoviendo el mejoramiento de la convivencia humana y evitando cualquier tipo de privilegio de razas, religión, grupos, sexo o de personas.

²⁷ Los futuros de la educación. p. 16.

²⁸ Íbidem., p.16.

Un criterio más es el V, que alude al pensamiento filosófico, histórico y humanístico. Como el XI que pondera la justicia, la libertad, la igualdad, la responsabilidad, la solidaridad²⁹.

Desde la perspectiva de las ciencias humanas se puede identificar aquí el mandato para, desde la educación como basamento, apreciar la dignidad humana, el pensamiento filosófico e histórico para fortalecer el humanismo en los derechos, la fraternidad y la igualdad; pero también el valor de la responsabilidad, ciudadana y social para alentar la honradez, la justicia, la libertad y la participación democrática. El paso siguiente es, paulatinamente, desde la práctica educativa instrumentar los mecanismos para hacer realidad estos preceptos. Pues el proceso educativo “se basará en la libertad, creatividad y responsabilidad que aseguren una armonía entre las relaciones de educandos y docentes”³⁰, promoviendo un trabajo colaborativo. Dicho enfoque humanista³¹, crítico, comunitario y social de la educación aspira a la reivindicación del conocimiento de comunidades y pueblos originarios.

En la LGE también sobresale el Sistema Educativo Nacional que comprende, “el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado”³²; en dicho sistema intervienen, con “responsabilidad social”, maestros y padres de familia.

Cabe destacar, por otra parte, el Capítulo IV que refiere al tipo de educación superior, cuya obligatoriedad para brindarla corresponde al Estado, y garantizarla para quienes cumplan con los requerimientos del caso; todo ello en aras de “compensar las desigualdades y la inequidad

²⁹ Cfr: Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019, p. 10.

³⁰ *Ibidem*, p. 11.

³¹ Destacar al humanismo implica su revalorización ante el desdén en que se le ha sometido desde la política-económica educativa; con el predominio del neoliberalismo en México la educación y particularmente el posgrado, participan del proceso de mercantilización; así: “Cerca de 400 mil alumnos siguen estudios de posgrado en México, pero sólo 36 por ciento están inscritos en programas de IES públicas. La mayoría de los posgrados privados son un negocio que vende conocimiento con poco énfasis humanístico, científico o aplicado a la incidencia social y ambiental”. María Elena Álvarez-Buylla Roces, “La indispensable reforma del posgrado”. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/01/15/politica/la-indispensable-reforma-del-posgrado/> [Recuperado 15 de enero 2022].

³² LGE, *op. cit.*, p. 15.

en el acceso y permanencia en los estudios por razones económicas, de género, origen étnico o discapacidad”³³. Tal precepto puede observarse ahora en los posgrados de las universidades del país; cuando desde las IES se tramitaban las becas que oferta el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), para estudiantes aceptados en posgrados reconocidos en el programa nacional de calidad. Ahora ya no es así, y son los propios estudiantes quienes deben realizar su solicitud; lo que amplía la posibilidad de becas para todos los inscritos en programas de posgrados.

Particularmente la educación humanista que imparta el Estado favorecerá las habilidades socioemocionales en los educandos, para que adquieran y generen conocimientos, afiancen la capacidad de pensar, sentir y actuar para cultivarse como personas que se saben parte de una comunidad, en consonancia con el medio ambiente. Dicha educación humanista tenderá a, “resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente”³⁴, instrumentando los saberes integrados a hechos concretos; a su vez desplegar aptitudes y habilidades para intervenir en los procesos democráticos, sociales y productivos comunitarios. Vale destacar a su vez, la prescripción a promover métodos de enseñanza-aprendizaje³⁵ que favorezcan la expresión emotiva, mediante actividades artísticas.

Propiamente la Ley General de Educación Superior (en adelante LGES), establece como “un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas”³⁶; y velar por su obligatoriedad, corresponde al Estado. Aquí se ratifica el fomento al desarrollo humano, en la generación de saberes para alentar un pensamiento crítico, considerando el análisis, la reflexión, el conocimiento de las ciencias y las humanidades, como conciencia histórica en la argumentación, incorporando los conocimientos científicos y tecnológicos de punta; todo ello en una lucha contra la ignorancia y sus consecuencias, fanatismos y prejuicios. La educación superior deberá afrontar todo tipo de discriminación y violencia, en particular la ejercida contra niñas y mu-

³³ *Ibidem*, p. 19.

³⁴ Artículo 59, Capítulo VII De la educación humanista. Ley General de Educación, p. 22.

³⁵ Artículo 60 de la LGE.

³⁶ Artículo 3, Ley General de Educación Superior, *Diario Oficial de la Federación*, 24 de abril de 2021, p. 2.

jeros; promoverá un cambio cultural en aras de edificar una sociedad que promueva la igualdad entre hombres y mujeres. Pero también el cuidado y respeto a la naturaleza y sus ecosistemas, hacia una sostenibilidad que comprenda y asimile la estrecha interrelación hombre-naturaleza-sociedad, que garantice su preservación y promueva estilos de vida sustentables³⁷.

Aquí, cabe insistir en la orientación que se prescribe para la educación universitaria, donde destacan los criterios del derecho a la formación; gozar de los beneficios de la ciencia y la tecnología; la dignidad y la igualdad entre las personas en el fortalecimiento de una sociedad, incluyente y justa; reconociendo la diversidad, la interculturalidad y la pluralidad lingüística en México³⁸. Un criterio más es la “excelencia educativa³⁹ que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo⁴⁰. Destaquemos aquí el vínculo, necesario e imprescindible, entre la educación, en este caso precisemos, la Universidad, con la comunidad, a partir de un pensar analítico y crítico. Pero también, en la libertad de enseñar y debatir ideas, en la docencia y la investigación. Tal es el reto para la educación superior, desde la enseñanza, el diálogo y la investigación, pensar, imaginar concebir una nueva dinámica social; el reto es inmenso, pero las utopías de organizar al ser humano en comunidad datan de siglos atrás, y hoy en día se renueva ante los retos mundiales que posibilitan revalorar la importancia de la comunidad.

La noción de responsabilidad como también una conciencia ética se establece en los fines de la educación superior conforme a la

³⁷ *Cfr.* LGES, Artículo 7 fracciones VI y VII, p. 5.

³⁸ *Cfr.* Art. 8, LGES, *op. cit.*, pp. 5,6.

³⁹ Sobre esta noción, la titular del “nuevo Conahcyt de la 4T se ha comprometido con el respeto al derecho humano a la ciencia y a una educación de excelencia, priorizando la transformación de la estructura del posgrado nacional”. María Elena Álvarez-Buylla Rocés, “La indispensable reforma del posgrado”. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/01/15/politica/la-indispensable-reforma-del-posgrado/> (consultado 15 de enero 2022).

⁴⁰ Una prueba fehaciente de ello es el nuevo Sistema Nacional de Posgrados, que sustituye al otrora Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), e incluye la actualización del Reglamento de Becas; así “se fortalece la educación de posgrado y la ciencia como derechos en beneficio de los estudiantes”. En breve, todo estudiante aceptado en un programa de posgrado, a partir de 2022, tiene derecho a acceder a una beca de manutención. *Cfr.* María Elena Álvarez-Buylla Rocés, “La indispensable reforma del posgrado”. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/01/15/politica/la-indispensable-reforma-del-posgrado/> (consultado 15 de enero 2022).

LGEA; se enfatiza aquí en la necesidad de solucionar “los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, al cuidado y sustentabilidad del medio ambiente, así como al desarrollo sostenible del país”⁴¹. Destaquemos aquí la alusión a la sustentabilidad que, como nuevo paradigma, atraviesa diversas esferas pública y privada; y en ese contexto la educación no es la excepción.

LA UAEMEX COMO INTERSECCIÓN ENTRE LA LEY DE EDUCACIÓN Y LOS ODS

En el Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) 2021-2025, de la Universidad Autónoma del Estado de México, pueden identificarse disposiciones en el marco de las leyes General de Educación y de la LGES, que responden a su vez a los enunciados de los ODS. Sobre este último punto se han realizado análisis y críticas al término “sustentable”, sus acepciones y traducciones diversas, pero por el momento no se entrará en detalle aquí. Interesa destacar cómo éstas disposiciones de índole mundial, impactan en los gobiernos de los países y, particularmente, en el sistema educativo en el caso de México. Es oportuno recordar que el Objetivo 4 refiere a la Educación para todos, que brinde, durante toda la vida, la posibilidad de aprender con calidad.

Así, por ejemplo, en la Misión del PRDI destaca que la UAEMex imparte educación en el bachillerato y a nivel superior, “con altos estándares de calidad, con equidad e inclusión. Cumple con el compromiso de formar personas éticas, integrales, críticas, solidarias y reflexivas... (con) una conciencia universal... (que alienta) el desarrollo sostenible y el bien común”. Y la Visión alude a un reconocimiento, nacional y mundial,

por su excelencia académica que incorpora nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, (...) ...ofertando planes de estudio transversales e interdisciplinarios (...) responde al presente y se preocupa por el futuro, colaborando con el desarrollo sostenible, a través del fomento de proyectos que intervengan en el entorno y contribuyan al alcance de los objetivos de desarrollo sostenible⁴².

⁴¹ Art. 9, LGES, fracciones II y V p. 7.

⁴² PRDI, 2021-2025, UAEMex, Misión y Visión, p. 51.

En otro apartado precisa una Responsabilidad cultural para el desarrollo sostenible, definiendo que: “La sostenibilidad representa el pacto con las generaciones futuras, por ende, la UAEM dirige su accionar institucional en sinergia, y a favor del mejoramiento de la condición humana”⁴³. Para tal propósito se alienta una cultura ambiental; y respecto a la condición aludida, resulta pertinente su análisis y discusión en el contexto cultural actual.

El PRDI expone en el numeral 2.1.1 los proyectos de ciencia, innovación y tecnología. Ahí se ratifica el compromiso por incentivar propuestas de investigación en todas disciplinas, promoviendo la colaboración interinstitucional, participación de estudiantes y la transferencia del saber construido. Así, con la participación de la comunidad en dichos proyectos, de los profesores de tiempo completo organizados en cuerpos académicos, se fortalece la producción académica y de investigación, lo que eleva la calidad académica⁴⁴ e influye significativamente en la formación de los universitarios. El objetivo general para este rublo establece, una investigación práctica que contribuya a resolver problemas en el sentido y espíritu de los ODS. Para tal efecto se incrementarán redes de colaboración regionales e internacionales; y se revisarán procedimientos del proceso investigativo para hacerlo expedito.

Se reconoce, por otra parte, que las nociones de ciudadanía y ética, participan del proceso formativo actual y futuro. “La tarea educativa y formativa debe generar las condiciones para el aprendizaje ético que fortalezca en lo individual a los estudiantes para proveerlos de bienestar y equidad, en su vida profesional, personal y ciudadana”. Y con mayor claridad precisa un

carácter ético (que) debe estar conformado de condiciones que permitan a la comunidad universitaria apreciar los valores, denunciar la presencia de contravalores y, sobre todo, acrecentar los que se tienen, privilegiando los principios de justicia y equidad. En la vida universitaria se fomenta y fortalece la democracia, responsabilidad social, justicia, pluralismo, identidad, transparencia y rendición de cuentas...⁴⁵.

⁴³ *Ibidem*, p. 86.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 102.

⁴⁵ PRDI, Ética, derechos humanos, igualdad de género e inclusión, p. 234.

En esta lógica la UAEMex aprobó su Código de Ética y Conducta, a través del H. Consejo Universitario en 2018. También, considerando la degradación medioambiental, asume el enfoque del desarrollo sustentable, con la certeza de que,

la educación puede influir en la conducta ambiental individual y colectiva a través del aprendizaje. (...) (Particularmente) Las universidades tienen un papel esencial, como promotoras del cambio, disponen del conocimiento para la incorporación de estrategias y programas educativos dirigidos al desarrollo de competencias y saberes que permiten la formación de profesionales más conscientes ante los problemas ambientales...⁴⁶

Interesa destacar aquí que se identifica a la sustentabilidad como una de las competencias significativas, para formar armónicamente en la convivencialidad con la naturaleza; reconociendo las dimensiones de la problemática mundial: económica, social y medioambiental.

La UAEMex planea promover políticas para operar acciones académicas, de investigación en favor de comunidades igualitarias y justas, responsables con la naturaleza y los ecosistemas; para tal efecto alienta la corresponsabilidad con las ciudadanías, en la formación universitaria con principios y valores que induzcan a la gestión ambiental, la movilidad sustentable, el consumo responsable y la participación estudiantil comprometida. En consonancia con lo anterior, “el enfoque educativo de desarrollo sustentable en la UAEM”⁴⁷ implica y se materializa en cuatro programas educativos, a saber; las licenciaturas en Geología Ambiental y Recursos Hídricos, en modalidad mixta; en Ingeniería en Sistemas Energéticos Sustentables, y los posgrados de Maestría y Doctorado en Ciencias Ambientales; en conjunto concentra una matrícula de 905 alumnos. Pero hay otros programas que, ignoramos las causas, no se consideraron, como la Maestría en Estudios Sustentables, Regionales y Metropolitanos, con más de una década de vigencia y con reconocimiento Conahcyt. O también, el Doctorado en Sustentabilidad para el Desarrollo, que ofrecen el Centro Universitario UAEM de Amecameca y el Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable, de la misma Universidad.

⁴⁶ PRDI, Sustentabilidad universitaria, p. 241.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 243.

En este rubro se expone, no obstante, lo mostrado anteriormente, la necesidad del diseño e instrumentación de programas específicos de educación sostenible, (el PRDI enuncia “educación ambiental”, en tanto los ODS enfatizan una acción educativa para el DS), que consideren esquemas de aprendizaje aprovechando las TIC.

Ahora bien, puntualiza el PRDI que:

Ante los nuevos retos sociales, económicos y ambientales, se vuelve prioridad institucional contribuir al cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030, implicando para estos efectos a los tres sectores, y funciones como la docencia y la investigación que serán clave para lograr la transición a una universidad sustentable⁴⁸.

Es posible identificar, lógicamente, los preceptos normativos de las leyes generales de Educación y de Educación Superior, así como el espíritu prescriptivo de los ODS en el PRDI 2021-2025. Ello responde en el primer caso, a la tácita circunscripción de la UAEMex en la normativa federal en materia educativa, a la cual no es posible sustraerse, sino que, consecuentemente, responde a políticas públicas en los órdenes federal y estatal, que demandan a las universidades se vinculen y atiendan problemáticas comunitarias y regionales del país, como prioridad pública y social. En el segundo caso, destacan las problemáticas en un contexto mundial que, siendo sus expresiones regionales y muy particularmente en ocasiones comunitarias (problemas de exclusión y violencia por motivos de cultura, lengua, pobreza o religión) que llevan a desplazamientos masivos. Dado que son políticas públicas mundiales emergentes en el seno de las Naciones Unidas, todo país que forma parte de dicha organización, económica, moral y políticamente se ve forzado a incorporarlas.

HACIA LA RENOVACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO

La ANUIES propone una mejora estructural de la educación universitaria, con la intervención de las instituciones socias, para concertar y diseñar novedosas políticas públicas en coordinación con autoridades federales y estatales en la materia, también con actores diversos y sociedad en general. De ahí deriva la *Visión y acción 2030. Propuesta*

⁴⁸ *Ibidem*, p. 246.

de la ANUIES para renovar la educación superior en México⁴⁹, que parte de cinco ejes: Mejorar la gobernanza del sistema de educación superior; ampliar la cobertura con equidad; mejorar la calidad educativa; ejercer cabalmente la responsabilidad social, con certeza jurídica y presupuestal para el progreso de la formación profesional.

En la presentación de dicho documento se plantea que, para progresar en procesos de formación humana, hay que resolver los rezagos históricos; y simultáneamente, trazar una vía que lleve a una idea de nación, considerando la igualdad en las oportunidades para hacer efectivo el derecho a la educación.

¿Pero cómo entender la calidad a la que tanto se alude? Para tal efecto es viable considerar tres aspectos de este concepto:

a) como la eficacia de la acción educativa; el logro de los aprendizajes esperados en un periodo de tiempo... b) la relevancia de los contenidos de aprendizaje y cómo éstos satisfacen las expectativas y necesidades de los interesados para su desarrollo y su desempeño profesional. (Y) c) a partir de los insumos utilizados y los procesos de la experiencia educativa; con base en la organización, la normativa, los planes y programas de estudios, las capacidades de la planta docente, la infraestructura y el equipamiento⁵⁰.

Por otra parte, hay cierto acuerdo respecto a, “es el beneficiario y no el proveedor quien debe decidir si un servicio, como la educación, es de buena calidad”⁵¹. Concedamos que es posible ocurra así; sólo dos acotaciones; la primera es que la educación no es un servicio como muchos otros en el contexto del mercado, sino que se le reivindica como un bien, en primer lugar, a la par de un derecho constitucional; la segunda, el “beneficiario” en esta línea de argumentación, podría estar limitado a la ausencia de un desarrollo pleno en los ámbitos biológico (intelectual), cultural y psicológico (cognición), dada su edad.

En el documento en mención se reconoce que, no obstante, los esfuerzos durante los últimos años en México, por incrementar las oportunidades de acceso a las universidades, hasta el momento, “no ha sido posible asegurar a todos los mexicanos la realización de sus es-

⁴⁹ Cfr. http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf [Recuperado 10 de mayo 2022].

⁵⁰ Toranzos, (1996: 64); en *ANUIES*, *op. cit.*, p. 69.

⁵¹ *ANUIES*, *op. cit.* p. 69.

tudios profesionales en programas educativos de buena calidad”⁵². Tal hecho evidencia los rezagos históricos en materia de calidad, lo que a su vez plantea un reto en el futuro para el desarrollo de México; por tanto, implica brindar más oportunidades para llegar a la universidad, evitando así la exclusión y promoviendo la movilidad social entre los mexicanos.

En relación a la Responsabilidad social, se reconoce que,

la sociedad mexicana está experimentando, con gran heterogeneidad, un notable proceso de transformación provocado en buena medida por la influencia de lo que ocurre en el resto del planeta, pero principalmente por las necesidades apremiantes derivadas de las propias circunstancias del país. Paulatinamente se ha vuelto más sensible y crítica, y en consecuencia, demandante de una mejor calidad en los servicios que prestan las organizaciones públicas y privadas⁵³.

Las instituciones de educación superior están llamadas a participar en respuestas de solución a problemas comunitarios, regionales y nacionales, en su intersección en su caso, con el mundo. Problemas que involucran a la naturaleza y sus ecosistemas en relación, depredadora, de las comunidades humanas. Así se espera de las IES, se involucren más decididamente con el desarrollo humano sustentable, en lo económico y social, atendiendo al resguardo de la naturaleza; tomando en cuenta la rica diversidad cultural y sus bastos bienes naturales; no obstante la paradoja que, el 43.6 % de su población se encuentra en situación de pobreza⁵⁴.

Aquí destacan y se vinculan oportunamente los ODS, pues el número uno plantea abatir la pobreza, en relación estrecha con reducir a cero el hambre (2), reducciones de las desigualdades (10), comunidades y ciudades sostenibles (11); todo enmarcado en la educación de calidad (4), por lo que respecta a las IES.

Tal responsabilidad social en las universidades implica una transformación en ellas, a efecto de,

⁵² *Íbidem*.

⁵³ *ANUIES, op. cit.*, p. 78.

⁵⁴ CONEVAL, 2017, en *ANUIES, op. cit.*, p. 79.

atender las ingentes necesidades sociales, fomentar la solidaridad y la equidad, mantener un nivel indispensable de calidad en sus servicios, y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, para poder integrarse plenamente en la sociedad mundial del conocimiento. (...) (las universidades deberán reforzar su servicio a la comunidad para)...erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, mediante un planteamiento inter y multidisciplinario⁵⁵.

Hasta aquí todo bien y comprensible, sin embargo, la crítica que se ha formulado a la Agenda 2030 y los ODS, no obstante, sus buenas intenciones, es el desplazamiento en la responsabilidad para atender y dar respuesta a problemas históricos, estructurales y complejos, hacia la sociedad civil y a las IES. Si bien las universidades, formalmente, por su propia naturaleza que le da origen y razón de ser, por cuanto al análisis, enseñanza, generación y transmisión del conocimiento, asume dicha responsabilidad, algunos hechos y situaciones están lejos de su alcance. Pero por lo que atañe a la educación e investigación propiamente, es una responsabilidad imprescindible como comunidad; aquí destaquemos la coincidencia tanto en los ODS (4) como en la normativa federal educativa, respecto a la formación en un pensamiento crítico.

4. PLAN RECTOR DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2021-2025

A continuación, vamos a destacar lo que consideramos referencias relevantes, en el contexto de las citadas leyes de educación que prescriben acciones y sentidos en la docencia e investigación, en su relación con los ODS. Veamos.

Se ha destacado que la educación que imparta la UAEMex será de elevados estándares de calidad, para cumplir con la formación de personas críticas, éticas, integrales, solidarias y reflexivas que abonen para la paz y el bien común⁵⁶. En esta dinámica y compromiso, la Uni-

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ *Cfr.* PRDI, 2021-2025, p.51 En línea <https://spdi2.uaemex.mx/prdi/public/index.php/documentos> [Recuperado 20 de junio 2021].

versidad es reconocida “por su excelencia académica que incorpora nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje”⁵⁷. Sobresale por su acceso e igualdad sin demérito de su calidad, que se brinda en planes de estudio interdisciplinarios y transversales. También explicita una colaboración para el desarrollo sostenible, mediante proyectos que incidan en el entorno, a efecto de lograr hasta donde sea factible los ODS.

Como puede observarse, son la calidad educativa como el compromiso hacia la realización de metas de los ODS, lo que guía a la UAEMex. En el apartado sobre la investigación para el desarrollo social, se vuelve a ratificar la calidad académica que influye definitivamente en la formación de la comunidad estudiantil⁵⁸, con su participación en trabajos de investigación de los profesores de tiempo completo. En este documento se puede constatar el compromiso y la relación estrecha que el plan de gobierno de Rectoría guarda con el paradigma del <<desarrollo sostenible>> y las metas que se desprenden de los propósitos mundiales y locales. En este marco cobra sentido toda perspectiva ética en relación al tema en cuestión.

ÉTICA Y SUSTENTABILIDAD UNIVERSITARIA

La cuestión moral está presente y rige de alguna manera el PRDI; por ejemplo, se asume que los ciudadanos y la ética, como reflexión de las prácticas morales, constituye un mismo proceso, en la formación profesional actual y por venir. Esto implica el desarrollo integral del individuo en valores y sentimientos comunes. Incluso se alude a un “carácter ético”, que deberá integrarse para que posibilite a la comunidad universitaria ponderar los principios y, a su vez, “denunciar la presencia de contravalores... privilegiando los principios de justicia y equidad. En la vida universitaria se fomenta y fortalece la democracia, responsabilidad social, justicia, pluralismo, identidad, transparencia y rendición de cuentas”⁵⁹; tal y como lo prescribe el Código de Ética y Conducta, aprobado por el Consejo Universitario en 2018.

En la filosofía moral, es decir la ética, se pueden ubicar distintos enfoques y tendencias; uno de ellos es la Responsabilidad, que atañe en principio al individuo como agente moral, posteriormente a las co-

⁵⁷ *Ibidem*, p. 52.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 102.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 234.

munidades y grupos humanos, como organizaciones e instituciones; empresas y universidades, por ejemplo. De la responsabilidad social universitaria se pasa al paradigma del Desarrollo Sostenible; de ahí que las instituciones de educación superior se alinean con esta política mundial. Al respecto, el PRDI 2021-2022 reconoce que:

La degradación del medio ambiente que actualmente se vive en todo el planeta ejerce presión para el aporte de soluciones que permitan hacer frente a este desafío, la alternativa a seguir es el enfoque del desarrollo sustentable. La falta de concientización y el comportamiento humano es lo que ha dado lugar a esta crisis; la educación puede influir en la conducta ambiental individual y colectiva⁶⁰.

Se expone que la universidad asume un rol esencial en la promoción del cambio, porque dispone del conocimiento para trazar programas estratégicos orientados a la generación de conocimientos y competencias que coadyuven en la formación de profesionales comprometidos y conscientes respecto a la problemática medioambiental. En este marco una de las competencias pertinentes, “es la sustentabilidad ambiental entendida como condición de coexistencia armónica de la sociedad con su medio ambiente”⁶¹.

El concepto sustentabilidad ha experimentado movimiento en sus acepciones; como esferas fundamentales se intersectan la económica, la social con la medioambiental. Se reconoce la convicción de procurar no agotar los recursos (ahora llamados bienes) naturales, en la atención y respuesta a las necesidades humanas del presente; sino, más bien, prever no dejar consecuencias adversas para las generaciones por venir. Se trata, en una visión de desarrollo duradero, cubrir las necesidades básicas de la población actual, pero extender la oportunidad de hacer lo propio para ciudadanías del futuro. Las universidades en México, entre ellas la UAEMex, participan con este propósito en el Consorcio de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (Complexus).

⁶⁰ “La educación al servicio de los pueblos y el planeta”, UNESCO, 2021, en PRDI 2021-2025, p.241 En línea <https://spdi2.uaemex.mx/prdi/public/index.php/documentos> [Recuperado 30 de junio 2021].

⁶¹ PRDI 2021-2025, p.241.

La UAEMex impulsa la integración social y una mayor corresponsabilidad entre y con la comunidad, en la formación de estudiantes con principios y valores que orienten sus acciones a asumir un compromiso con la colectividad en la gestión, la movilidad sustentable y el consumo responsable; en consideración a dichas directrices, se afirma una orientación educativa con el principio del *desarrollo sustentable* en la UAEM⁶²; para tal efecto se establece el aprovechamiento de las TIC para la impartición en línea de “esquemas de aprendizaje de desarrollo sustentable”⁶³. En este apartado destacan acciones loables e imprescindibles, como la separación de residuos sólidos, el consumo responsable; también diversas campañas y actividades alusivas al tema como congresos, foros y simposios, sin embargo, no se alude a la investigación, sus productos y resultados; que, como profesores-investigadores podemos dar fe de los diversos estudios que existen al respecto; no obstante, es preciso destacar los hallazgos de esos estudios y compartir y difundir en apoyo a la docencia, por tratarse de problemáticas actuales que demandan atención y, en su caso, solución.

Entonces la UAEM, también, se asume como “escuela ambientalmente responsable”, y “su finalidad es sensibilizar a los universitarios en la problemática del cambio climático mundial, la conservación de la energía y el agua, el reciclaje de desechos y el transporte ecológico”⁶⁴.

Con todo ello se ratifica, ante los inéditos retos ambientales, económicos y sociales, la prioridad universitaria de “contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030, implicando para estos efectos a los tres sectores, y funciones como la docencia y la investigación que serán clave para lograr la transición de una universidad sustentable”⁶⁵.

Pero no todo es optimismo ante la adversidad; frente a esta política consensuada por la ONU es posible mirar sus contradicciones y limitaciones. Veamos lo que se ha cuestionado al respecto.

⁶² *Ibidem.*, p.243.

⁶³ *Ibidem.*

⁶⁴ *Ibidem.*, p. 244.

⁶⁵ PRDI 2021-2025, p.245.

5. CRÍTICA A LOS ODS

La agenda de las naciones unidas más ambiciosa que procura movilizar la acción mundial hacia objetivos comunes, como luchar contra el hambre y la pobreza, defender los derechos humanos (a la salud y a la educación), la igualdad de género, la reducción de las desigualdades, entre otros, fue aprobada por la comunidad internacional; se trata de los ODS y la Agenda 2030 que aspira a edificar un mejor planeta para las generaciones por venir. No obstante, la pretensión de los ODS evidencia una arquitectura compleja en el diseño de los mismos; se observan limitaciones técnicas, amén de una “retórica hueca y ambigüedad deliberada”⁶⁶.

El antecedente de los ODS se encuentra en los otrora Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), de los cuales no se realizó “una evaluación exhaustiva y minuciosa del cumplimiento político y técnico de estos acuerdos, careciendo por tanto de evidencias científicas precisas que nos permiten reorientar adecuadamente las políticas mundiales de desarrollo”⁶⁷. Con todo ello la Agenda 2030 de los ODS es la continuación de los propósitos –incumplidos algunos– del milenio. Los ODS son 17 y se instrumentalizan en 169 metas medibles vía 230 indicadores; pero la crítica radica en que los numerosos objetivos “son pura retórica, (y la gran cantidad de metas) ...serían idealistas y visionarias, junto a problemas muy serios en la viabilidad de los indicadores aprobados”⁶⁸. Sin embargo, habrá que reconocer su carácter universal como un elemento innovador, una perspectiva holística e interrelacionada, teniendo presente acciones multinivel, alentando una solidaridad en construcción.

Cabe destacar que el trazo de los ODS progresó considerando una categorización nueva como principios, destacando dos de ellos;

las llamadas *Responsabilidades Comunes pero Diferenciadas*, que operarían sobre elementos comunes a nivel global (como la atmósfera, las emisiones de CO₂ y su disminución, la conservación de la

⁶⁶ Carlos Gómez Gil, “Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una visión crítica; *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, No. 140 2017/18 pp. 107-118, p.108. En: https://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf [Recuperado 10 de junio 2022].

⁶⁷ *Ibidem*, p. 109.

⁶⁸ *Ibidem*.

biodiversidad, entre otros), pero sobre todo los que cada país asume responsabilidades diferenciadas e interviene de manera distinta. El segundo... las *Responsabilidades Internacionales y Obligaciones Extraterritoriales*, que se refiere a aquellas responsabilidades que deben entenderse de manera global, exigiendo compromisos de toda la comunidad internacional, como acabar con el hambre, respetar los derechos humanos, promover la igualdad entre mujeres y hombres, entre otros⁶⁹.

Se cuestiona además a los ODS por sus limitaciones técnicas, que implican un déficit en la disposición de informaciones e indicadores adecuados y suficientes, para su oportuna supervisión, hecho que pone en riesgo el alcance, efectividad y validez en su realización. Una crítica internacional más consiste en que se trata de:

una agenda tan extensa como ambiciosa, pero repleta de retórica, cinismo político e incoherencia técnica, que se plasma en numerosos objetivos de imposible cumplimiento... el Objetivo 16 compromete a todos los estados a <<promover sociedades pacíficas>>, cuando los países occidentales signatarios de los acuerdos son los principales vendedores de armas del mundo⁷⁰.

También se observa un vocabulario débil, impreciso y vago con el cual se redactaron, deliberadamente, los objetivos y metas, posibilitando de esta manera su incumplimiento. Se critica a su vez la perspectiva etnocentrista de los ODS al proyectar los pretendidos cumplimientos de metas <<bajo el liderazgo de los países desarrollados>>, dando por sentado que son modelo a seguir; pero es preciso recordar que los países occidentales se resistieron a aceptar un acuerdo en el sentido de disminuir la evasión y defraudación fiscal; ha quedado de manifiesto que “buena parte de nuestras pautas de producción y consumo son un modelo de insostenibilidad”⁷¹. William Easterly denuncia que, “los ODS mantienen la tradición de acuerdos utópicos promovidos por la ONU, pero sin responsabilidades precisas, lo que facilita su incumplimiento”⁷². Aunado a ello cabe precisar que, jurídicamente, no

⁶⁹ Cfr. Gómez Gil, *op. cit.*, pp. 110-111.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 113

⁷¹ *Ibidem*, p. 114.

⁷² W. Easterly en Carlos Gómez Gil, *op. cit.*, pp. 110-115.

son acuerdos vinculantes; situación que genera escepticismo en sectores diversos del mundo.

Desde otro ángulo se reconoce un vacío de información y conocimiento en relación a los ODS, que es preciso tener en cuenta, debido a que muchos de estos objetivos, “son sustancialmente genéricos en su contenido y pueden presentar problemas de medición, específicamente de forma cuantitativa”⁷³. También habrá de considerarse que, por otra parte, no todos los estados que suscriben los ODS cuentan con las mismas herramientas institucionales y la capacidad en infraestructura para concretar las 169 metas establecidas en los 17 objetivos. Por lo que científicos de diversas áreas, muestran escepticismo respecto al porvenir⁷⁴; no obstante, después del inicio de los ODS ha surgido una conciencia favorable, en varios sectores sociales, proyectados en diversos movimientos internacionales como el veganismo.

En consecuencia, de la Covid-19 que paralizó al mundo, es posible instrumentar los ODS como un mecanismo de recuperación; sin embargo, es de lamentar que tanto el poder como la distribución mundial de ingresos, configuran oposición respecto a la consecución de dichos objetivos.

La mayoría de países ricos no quieren compartir sus ingresos ni siquiera el objetivo mínimo del 0,7% del PIB. Las personas más ricas del mundo, aproximadamente 2.000 multimillonarios, tienen una riqueza del orden de los 10 mil millones de dólares, pero muchos de ellos no la comparten para apoyar los ODS. Una tributación justa de los ricos, frenar la evasión fiscal de las empresas y otros ingresos fiscales pueden movilizar el 2% del PIB mundial para alcanzar los ODS, incluido el 0,4% en transferencias a los países pobres⁷⁵.

De la Agenda 2030 se afirma que, “fue un raro triunfo diplomático en un mundo fragmentado. Desde entonces, la política global se ha

⁷³ Iñaki Agüero Clarembaux, “Crítica y desmitificación de los ODS”, en <https://www.ceeriglobal.org/critica-y-desmitificacion-de-los-ods/> (consultado 15 de mayo 2022).

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Jeffrey D. Sachs, Guido Schmidt-Traub y Guillaume Lafortune, “Hay que decirle la verdad al poder sobre los ODS”, EL PAÍS. Planea futuro, 10 septiembre 2020, en https://elpais.com/elpais/2020/09/09/planeta_futuro/1599656859_893889.html (consultado 10 junio 2022).

fracturado aún más, lo que hace imposible llegar a un acuerdo en un futuro próximo sobre un nuevo conjunto de objetivos. [No obstante] Deshacer los Objetivos dejaría al mundo sin metas compartidas”⁷⁶. Por lo que, al momento, es lo que se tiene y como acuerdos suscritos conjuntamente por los países del mundo, es preciso sumar y empeñarse, hasta donde sea posible en su cumplimiento y realización; y en ello papel medular juega la educación superior.

REFLEXIÓN

Es posible afirmar que el paradigma dominante en el siglo en curso es el desarrollo sostenible; una acepción que se propone superar al predominante, crecimiento y desarrollo economicista, causante de enormes y graves consecuencias para los ecosistemas, las comunidades bióticas –los grupos humanos incluidos, por supuesto– y la Tierra en su conjunto. La aspiración es encaminar al mundo hacia escenarios próximos más justos para todos; y en ello un protagonismo central ha de jugar la educación.

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible representan una respuesta de las naciones del orbe, ante las crisis globales del siglo en curso. Importa destacar que constituyen compromisos reconocidos por los países miembros de las Naciones Unidas, quienes los suscriben íntegramente. Lo anterior se pone de manifiesto en distintas esferas, una de ellas, los sistemas educativos que en consonancia con dichos propósitos adecuan desde políticas públicas educativas, hasta planes y programas de pre y posgrado; ello de cara a alentar una cultura y estilos de vida sostenibles. La exigencia para la educación es a regenerarse como un bien público, asumiendo una responsabilidad colectiva y global, cuya condición de derecho humano es eje fundamental.

En el caso de México, se han renovado la Ley General de Educación y la que se desprende de ella para la Educación Superior, donde se pueden identificar prescripciones en consonancia y respuesta a los ODS. Así queda asentado cuando se determina una educación humanista que fomenta el aprecio por la dignidad de las personas, la fraternidad e igualdad de derechos en favor de una convivencia humana sana, sin privilegios de grupos, razas, religión, sexos o de personas. Se enfoca a la atención de desigualdades, el combate a toda discriminación

⁷⁶ *Ibidem*.

y violencia. De estas normatividades es posible identificar la misma línea de compromisos educativos institucionales, en las universidades en distintas circunstancias y momentos; en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México, tanto en su misión como visión se establece que la educación, amén de asegurar la calidad, con equidad e inclusión, alentará el bien común y el desarrollo sostenible; a su vez asume novedosas didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje; en la oferta de planes de estudio interdisciplinarios y transversales, en previsión al futuro y en colaboración con el desarrollo sostenible, respectivamente.

Más específicamente, se identifica y reconoce a la sustentabilidad como una competencia relevante en la formación para una existencia armónica entre la sociedad y el medio ambiente. La universidad entonces asume el enfoque educativo de desarrollo sostenible; ello ha venido quedando asentado desde años atrás, con la creación de licenciaturas, maestrías y doctorados en relación a temas de la Agenda 2030 donde se inscriben los ODS.

De los ODS destacamos aquí el número cuatro que alude a la educación, para todos y durante toda la vida; dicho precepto estipula un aprendizaje colaborativo, alentar el pensamiento crítico, asegurar una educación inclusiva y de calidad, brindando opciones de aprendizaje para todos a lo largo de sus historias de vida. En este tenor contribuye en sus metas con otros objetivos, como el 1 que establece: Poner fin a la pobreza; el número 2 que propone abatir el Hambre y brindar una seguridad alimentaria; el Objetivo 3: Salud, como el Objetivo 5: Igualdad de género y empoderamiento de la mujer. También el número 6 referido al Agua y saneamiento. Todos ellos tienen como base a la educación, pues dependerá de las acciones humanas actuales y de las generaciones por venir, como se atenderán y revertirán, en la medida de lo posible, asumiendo responsabilidades en distintas esferas, sobre las problemáticas locales, con repercusiones globales, y viceversa. La variable cultura-sociedad es determinante en la incidencia de las diversas crisis. De ahí la importancia del rol de la educación universitaria con respecto a los ODS y su responsabilidad para atenderlos, desde la extensión y vinculación, con las comunidades local, regional, nacional y mundial.

Ahora bien, en tal escenario de buenas intenciones como propósitos, no se puede soslayar la crítica que se desprende de los ODS;

como por ejemplo de la ausencia de suficientes evidencias científicas para reorientar conjunta, correctamente las políticas públicas de desarrollo en el mundo. También la retórica subyacente en dichos propósitos, sin una autocrítica previa que desmenuce las condiciones que han llevado a las crisis diversas; la excesiva cantidad de metas que las tornan idealistas. Un punto favorable, habrá de reconocer, es el carácter universal de los objetivos, lo que implica cierta innovación al lograr involucrar a casi la totalidad de naciones que integran la ONU; se trata de una visión holística, interrelacionada. De los ODS sobresalen dos principios: las *responsabilidades comunes pero diferenciadas*, como es el caso de la conservación de la biodiversidad, la disminución de las emisiones de CO₂; y las responsabilidades y obligaciones, internacionales y extraterritoriales; aquí se asumen compromisos para combatir el hambre, respetar los derechos humanos y promover convincentemente, la igualdad entre mujeres y hombres, entre otros puntos prioritarios.

Como puede observarse, se trata de objetivos pretensivos que no tendrán éxito si no es con la educación, en todos sus niveles, como una aliada imprescindible. Así, cobra sentido una educación para todos y durante toda la vida, dado que, la existencia humana parte de una comprensión desde la individualidad de la persona, en consonancia con el todo como comunidad: ecosistema, país, región, la Tierra, casa única que habitamos y a la que nos debemos todos, la habitemos en cualquier latitud del orbe. Esa conciencia global, planetaria, es posible por una educación para el desarrollo sostenible; algo se ha hecho al respecto, pero falta aún mucho por hacer: la educación universitaria asume su responsabilidad social al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero Clarembaux, Iñaki. “Crítica y desmitificación de los ODS”, en <https://www.ceeriglobal.org/critica-y-desmitificacion-de-los-ods/> (consultado 15 de mayo 2022).
- Álvarez-Buylla Rocés, María Elena “La indispensable reforma del posgrado”. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/01/15/politica/la-indispensable-reforma-del-posgrado/> (consultado 15 de enero 2022).

- Babiano J. y J. Tébar; Historia del trabajo; http://www.1mayo.ccoo.es/Archivo_Historia_del_Trabajo [Recuperado 21 de marzo 2022].
- Educación 4.0. ¿Qué es y cómo puede beneficiarte?* Istock. <https://noticias.universia.net.mx/ciencia-tecnologia/noticia/2019/11/02/1167008/educacion-4-0-como-puede-beneficarte.html>
- Gómez Gil, Carlos. “Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una visión crítica; *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, No. 140 2017/18 pp. 107-118.
- Hacia 2030: una visión de la educación”, **Educación 2030**. Declaración de Inchoen y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, p. 7. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Houtart, Francois; “Los movimientos sociales y la construcción del nuevo sujeto histórico”, en *El camino a la utopía desde el mundo de incertidumbre*. Buenos Aires, CLACSO, 2009.
- “La educación al servicio de los pueblos y el planeta”, UNESCO, 2021, en Plan Rector de Desarrollo Institucional PRDI 2021-2025, En línea <https://spdi2.uaemex.mx/prdi/public/index.php/documentos> [Recuperado 30 de junio 2021].
- Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019
- Ley General de Educación Superior, *Diario Oficial de la Federación*, Gobierno de la República, México (Recuperado 24 de abril de 2021).
- Liga de Universidades de Investigación Europeas destaca rol de la educación superior para lograr los ODS. <https://academicimpact.un.org/es/content/liga-de-universidades-de-investigaci%C3%B3n-europeas-destaca-rol-de-la-educaci%C3%B3n-superior-para> [Recuperado 21 de marzo 2022].
- Los futuros de la educación. Aprender a convertirse. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes, Marzo 2021, p. 2. En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en [Recuperado 14 de febrero 2022].
- “Los futuros de la educación. Aprender a convertirse”, en <https://es.unesco.org/futuresofeducation/> [Recuperado 21 de marzo 2021].
- Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización; en: <https://undocs.org/es/A/70/1> [Recuperado 21 de abril 2021].

- Objetivos de Desarrollo Sostenible, en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Plan Rector de Desarrollo Institucional, PRDI 2021-2025, p.51 En línea <https://spdi2.uaemex.mx/prdi/public/index.php/documentos> [Recuperado 20 de junio 2021].
- Sachs, Jeffrey D., Guido Schmidt-Traub y Guillaume Lafortune, “Hay que decirle la verdad al poder sobre los ODS”, EL PAÍS. Planea futuro, 10 septiembre 2020, en https://elpais.com/elpais/2020/09/09/planeta_futuro/1599656859_893889.html [Recuperado 10 junio 2022].
- Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*; en: http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- UNESCO, 2014. Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa [Recuperado 14 de febrero 2022].

CAPÍTULO III

PRECONDICIONES PARA EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN

José María Aranda Sánchez

INTRODUCCIÓN

Afirma Tatiana Lozano, que tanto la naturaleza como las máquinas, incluyendo a los dioses, las voluntades no humanas nos encantan y nos atemorizan. Ciertamente, en buena medida, las corporaciones de la industria de Inteligencia Artificial (en adelante IA), incitan estos miedos a fin de provocar confusión acerca de lo que hacen y ofertan. De hecho, irradian la idea de que esta innovación podría ‘tomar conciencia’, oponerse y actuar contra los humanos. Ya que, con un mensaje inquietante, orientan nuestra atención a un escenario mítico de ciencia ficción. Entre tanto, desconocemos los mecanismos de lo que producen actualmente, así como de los intereses —demasiado humanos— detrás de esa industria¹. Es también sabido que la iniciativa privada de un reducido número de países concentra la inversión y el desarrollo de estas tecnologías, siendo los polos más pujantes Estados Unidos, China y la Unión Europea, lo que ha dificultado que se acepte una regulación general, mientras que los disímiles grupos de poder debaten en torno a las consecuencias, con mínimos avances².

Igualmente, conocemos que el grado en el cual una máquina puede replicar la versatilidad, además de la habilidad de ‘pensar y sentir como los humanos’ es un criterio clave para diferenciar los tipos de IA existentes. Así, las IA reactivas son máquinas que no tienen memoria, y solo responden a estímulos, sin capacidad de aprender: son las opciones ya rebasadas, con limitadas capacidades. Por otra parte, están las IA de memoria acotada, que utilizan un sistema de memoria para aprender datos a través del tiempo, y así optimizar sus respuestas.

¹ Lozano, Tatiana, “Catastrofistas y entusiastas”. En Nexos, Ensayo, julio, 2024, p.1 <https://www.nexos.com.mx>

² Hernández, Carol, “El verano de la inteligencia artificial”, en Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, México: UNAM, Dossier, No. 84, Nueva Época, 908, mayo, 2024, pp. 83-88.

Hoy día, la mayoría de las aplicaciones de IA se ubican en esta esfera; aunque siguen siendo limitadas puesto que las tareas que efectúa son automáticas. Si consideramos la *inteligencia emocional artificial*, próximamente podremos diseñar máquinas que comprendan las necesidades de otras entidades inteligentes, englobando el discernimiento de creencias, emociones y procesos de pensamiento, lo que ya se encuentra avanzado. Se requerirá que las máquinas fueran capaces de entendernos y que funcionaran ‘como humanos’, a fin de poder replicar nuestra multifuncionalidad y multidimensionalidad de conocimientos y recursos emocionales-afectivos: a esto se le conoce como Inteligencia Artificial General, aún no hemos llegado a tanto: sería una especie de superinteligencia artificial³. Lo innegable es que las tecnologías de IA están dando forma a nuestro mundo. Nos encontramos ante una ‘tormenta perfecta’, consecuencia de la irresponsabilidad corporativa, la adopción generalizada de estas tecnologías, la carencia de regulación efectiva, y un cúmulo de incertidumbre preocupante.

En la medida que nos emocionamos con los desarrollos y expectativas de la IA, también le encontramos más usos inadmisibles. En efecto, por un lado, se mejoran técnicas para diagnosticar enfermedades en forma preventiva, se crean dispositivos para explorar nuestra creatividad, se diseñan herramientas para proteger la naturaleza y un sinnúmero de adelantos útiles, bellos y necesarios. Paralelamente, se confeccionan noticias falsas masivamente, se utilizan drones automatizados para la guerra, se delegan decisiones importantes a las máquinas, entre otros usos riesgosos de la IA. Más aún, esta industria explota a miles de trabajadores del sur global y consume cantidades obscenas de energía y agua. La confusión sobre los riesgos de la IA nos distrae de todo esto: de lo aceptable y lo indeseado.

Necesitamos nuevas formas de comprender la responsabilidad ante las cuestiones morales no tradicionales que nos plantea la IA. En un problema moral clásico podemos ubicar responsables y víctimas. A puede responder por su delito, ser juzgado y recibir un castigo o reparar el daño. Pero cuando la IA media la relación entre A y B hay un agente sin voluntad que interviene en la toma de decisiones morales. A diferencia del coche común que es un agente causal indiferente en un atropellamiento, el algoritmo de un coche autónomo puede considerarse como agente causal necesario para el atropellamiento. Aunque

³ Ibidem.

el algoritmo no tenga valores ni intereses, la decisión que llevó al daño corre por su cuenta en buena medida.

La intervención de la IA en la toma de decisiones o en actos morales puede atenderse desde la idea de una *agencia distribuida*. Ésta supone una cadena de actos y actores que en conjunto son responsables —en diferentes proporciones— de las consecuencias de su actuar colectivo. Esta agencia distribuida se podría visualizar con la imagen del chip o circuito integrado, que se ve como una pequeña red de filamentos y nodos. Con esa imagen en mente puede sortearse la confusión entre las nubes del *hype* y los cables del discurso *realista* para pensar con más claridad en las IA como posibles agentes en nuestras sociedades.

En su *Manifiesto ciborg*, Donna Haraway⁴ presenta la idea del circuito integrado para exponer las distintas funciones de las mujeres en una sociedad tecnificada; esta imagen ilustra esas redes de identidades y espacios donde las fronteras entre individuos y sus comunidades son difusas. Uso esta metáfora para visualizar que la digitalización y uso generalizado de máquinas configura una nueva estructura social que no deja de ser comunitaria. En el circuito integrado se encuentran personas con sus máquinas informáticas y redes de datos. Tenemos muchas funciones y objetivos a la vez, pero las relaciones de base persisten, nos configuran. Imagino el circuito como una ciudad vista desde arriba: en lugar de calles hay filamentos de cobre sobre los que navegamos con nuestra información. Son tan materiales como esos cables que el discurso realista ve, pero éstos no son puro mineral, transmiten información en forma de energía en los campos electromagnéticos que forman a su alrededor. De manera que, en el circuito integrado, la IA no se reduce a la materia del cable, pero tampoco es una entidad vaporosa como la nube.

La asociación de máquinas y sus chips nos es familiar. La imagen del circuito integrado ofrece una nueva metáfora para visualizar a la IA en el contexto de las sociedades humanas-maquinales contemporáneas. Comunidades donde los humanos crean máquinas que luego moldean a los humanos mismos o las relaciones entre nosotros —pensemos en las redes sociales o las redes informáticas de bancos y gobiernos—. Es algo más complejo que la nube o los cables, y por eso

⁴Haraway, Donna, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1995.

esta metáfora nos ayuda a tener una mejor idea del lugar que habitamos y desde donde intentamos forjar relaciones simbióticas entre los humanos, la naturaleza y las IA.

Asimismo, la apuesta por la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en el gran motor de los mercados en la primera mitad de este 2024. Grandes empresas tecnológicas e inversores no quieren quedarse descolgados en una carrera tecnológica que algunos comparan con la llegada de internet o la generalización de la máquina de vapor. Pero, de momento, el ganador de esta fiebre tiene nombre: Nvidia, la empresa especializada en fabricar los chips más demandados para entrenar sistemas de IA. La firma capitaneada por Jesen Huang y fundada hace 33 años ha roto no pocos récords: es la líder del S&P 500 en los últimos 12 meses al triplicar su valor en este periodo, y ha llegado a convertirse en la empresa más valiosa del mundo, por encima de Microsoft o Apple, al superar los tres billones de euros. Desde que a finales de noviembre de 2022 se lanzó el primer modelo de ChatGPT, pistoletazo de salida de la actual fiebre por la IA, Nvidia se ha disparado un 700%⁵.

La estela que han seguido los inversores ha sido la de apostar por una tecnología que, sin ser nueva, ha destacado entre el gran público creando lenguaje e imágenes, y cuyo desarrollo promete revolucionar todo lo que toca: desde el sector farmacéutico —agilizando la creación de medicinas— pasando por el publicitario —gracias a la hiperpersonalización—, o el tecnológico —programación informática— hasta el petrolífero. Sin embargo, a medida que las grandes tecnológicas baten semana tras semana récords de capitalización al calor de esta tecnología, el mercado tiene también algunas dudas: ¿llegará a cristalizarse esta tecnología en beneficios empresariales, o es el gran rally de la IA una nueva versión de la burbuja de las puntocom en los años 2000? Durante ese tiempo, la aparición de internet y la proliferación de sitios web parecían destinados a revolucionarlo todo. Y aunque sucedió así, los plazos de la economía no son los de los mercados, por lo que antes de la gran transformación, los valores tecnológicos se hundieron en Bolsa y miles de proyectos, incluidos algunos de gran peso, se volatizaron. Un ejemplo muy recordado es el de Cisco, fabricante de

⁵ Velasco, Luis Enrique, “La inteligencia artificial, entre la euforia desmedida y el fantasma de la burbuja”. El País. Inteligencia artificial. 06/julio, El País, Madrid, 2024, p.1.

equipos para desplegar y conectar internet y muy favorecida (como Nvidia) de las inversiones masivas de terceros, un símil de lo que ahora sucede con Nvidia. Cisco pasó de valer cinco dólares en 1997 a 77 en 2000 y apenas 13 en 2002. Ahora está en 46.

A partir de esta imagen podemos fijar algunas coordenadas hacia dónde dirigir nuestra atención para una IA responsable ante la humanidad. Primero, nuestro camino nos lleva al presente; si no comprendemos lo que sucede aquí y ahora, no podremos moldear la tecnología del futuro hacia nuestros fines. La idea del circuito integrado nos hace pensar las IA como herramientas mediadoras de las acciones y relaciones humanas. Desde ahí, nuestra atención se dirige a las prácticas indeseables de la industria actual, como sugieren las *realistas*. Algunos riesgos están en el uso de nuestros datos, el consumo de recursos, las prácticas laborales injustas, en las amenazas al discurso político auténtico, etcétera. Ante esto habría que preguntar: ¿quiénes crean las tecnologías?, ¿quiénes son sus dueños?, ¿qué intereses tienen? También habría que preguntarse cómo funcionan las herramientas que nos interesan. Si la IA no tiene voluntad en el sentido humano (aunque tenga cierta autonomía y algo similar a la inteligencia), impidamos que los humanos se escondan tras ellas por nuestras confusiones.

Pensar en los tipos de herramientas que queremos para el presente y futuro es un asunto político, pero también científico. Idealmente, la IA permitiría descentralizar poderes y conocimientos, delegar trabajos pesados sin que eso signifique abandonar a su suerte a quienes viven de dichos trabajos. Una vez que nos reconocemos insertas en el circuito con nuestras máquinas, hemos de aprender a moldearlas para nuestros fines de maneras responsables. Desde ahí, podemos rechazar los usos que dañan a las personas y sus ecosistemas —que también están en el circuito. Las múltiples funciones de humanos y máquinas requieren del equilibrio simbiótico entre todos los agentes relacionados. Una IA armoniosa en este circuito integrado permearía nuestras vidas —que ya lo hace— como la herramienta que es, no como un ser consciente ni peligroso.

El objetivo de este capítulo es sugerir apenas la trascendencia de la IA a nivel global, nacional y en nuestras vidas cotidianas; tocar tan solo algunos puntos relevantes de las innovaciones tecnológicas que pueden ser clave para la educación actual, y tratar de argumentar el por qué sería importante revisar nuestra intra-acción con metodo-

logías y objetos digitales, como requerimientos básicos para acceder y tener un mejor y mayor acercamiento a la IA, ponderando que ésta puede ir mucho más allá de ‘hacer la tarea’, teniendo en cuenta, como se analiza en los últimos informes de la UNESCO, que los sistemas educativos siempre deben garantizar que los mejores intereses de los estudiantes sean el centro de atención, y que las tecnologías digitales se utilicen para apoyar una educación soportada en la interacción humana, y no pretender sustituirla. La pregunta es: ¿están los sistemas educativos preparados para llevarlo al cabo, mientras la IA generativa ya altera el ecosistema de aprendizaje y enseñanza?

1. ¿CÓMO INVESTIGAR EN/CON LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL?

Sin duda el salto en la aceptación de inteligencia artificial que representó el lanzamiento de ChatGPT convoca a re-pensar no únicamente acerca de cómo se utiliza esta tecnología, pero también en torno de quién y cómo se produce la IA y aquellos que se benefician de ella. Por tanto, ¿Qué tipos de trabajo posibilitan producirla? ¿Qué consecuencias conlleva su adopción en términos de reemplazo de capacidades de aprendizaje? Asimismo, ¿será posible otro modelo de inteligencia artificial?

Lo cierto es que, después de lanzarse al público a finales de 2022, para enero de 2023, Chatgpt ya contaba con más de 100 millones de cuentas activas, ya que se trata de una tecnología accesible y económica⁶. Como sabemos, la IA se compone de un conjunto de algoritmos, vale decir, reglas o indicaciones precisas que han de seguirse a fin de resolver problemas o llevar al cabo cálculos. Y si bien empleamos algoritmos para solución de problemas muy diversos, su amplia difusión tiene que ver con el big data, ya que los grandes volúmenes de datos extraídos de plataformas digitales, o de distintos ámbitos, deben ser procesados para obtener información, tanto del pasado como del presente, que pueda configurar el futuro: aquí se utilizan los algoritmos.

⁶Rikap, Cecilia, “Inteligencia artificial: reemplazo, hibridación ...¿progreso? En Nueva Sociología. Tema central, NUSO, no. 307, septiembre-octubre, 2023, p.2.

Investigar con base en la inteligencia artificial (IA) es un campo motivante y en constante evolución. Aquí te doy algunos pasos y consideraciones clave para orientarte en este tema⁷:

- a. Definición del problema de investigación:** Como en cualquier investigación, el primer paso es definir claramente cuál es el problema o la pregunta de investigación que deseas abordar utilizando IA. Esto puede incluir desde problemas de predicción hasta optimización, reconocimiento de patrones, procesamiento del lenguaje natural, entre otros.
- b. Recolección de datos:** La calidad y la cantidad de datos son fundamentales para cualquier proyecto de IA. Debes identificar y recolectar conjuntos de datos relevantes y adecuados para tu problema específico. Puedes encontrar conjuntos de datos públicos en plataformas como Kaggle, UCI Machine Learning Repository, entre otras, o puedes generar tus propios datos si es necesario.
- c. Preprocesamiento de datos:** Antes de alimentar los datos a cualquier modelo de IA, es crucial realizar un preprocesamiento adecuado. Esto puede incluir limpieza de datos (eliminación de valores atípicos, datos faltantes), normalización, codificación de variables categóricas, etc.
- d. Selección de modelo:** Existen diversos tipos de modelos de IA (redes neuronales, árboles de decisión, máquinas de vectores de soporte, entre otros). Debes seleccionar el modelo que mejor se ajuste a tu problema y a los datos disponibles. Esto puede requerir experimentación y comparación de diferentes enfoques.
- e. Entrenamiento del modelo:** Una vez seleccionado el modelo, se procede con el entrenamiento utilizando los datos preparados. El objetivo es ajustar los parámetros del modelo para que pueda realizar predicciones precisas o cumplir con el objetivo específico de tu investigación.
- f. Evaluación del modelo:** Después de entrenar el modelo, es crucial evaluar su rendimiento. Esto se hace típicamente dividiendo los datos en conjuntos de entrenamiento y prueba (o utilizando validación cruzada) y calculando métricas de rendimiento como

⁷ ChatGPT, “¿cómo se investiga en AI?”, p.1. consultado el 13 de mayo de 2024 en <https://ChatGPT.org>.

precisión, recall, F1-score, entre otras, dependiendo del tipo de problema.

- g. Interpretación de resultados:** Comprender cómo el modelo toma decisiones puede ser tan importante como su precisión numérica. Métodos como la importancia de características o técnicas de visualización pueden ayudar a interpretar los resultados y aportar insights valiosos.
- h. Iteración y refinamiento:** La investigación en IA suele implicar un ciclo iterativo. Puedes necesitar ajustar el modelo, probar diferentes algoritmos, incorporar más datos o realizar otras mejoras para obtener mejores resultados.
- i. Documentación y comunicación:** Es fundamental documentar todo el proceso de investigación, desde la formulación del problema hasta los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas. Esto facilitará la replicabilidad de tu trabajo y la comunicación efectiva de tus hallazgos.
- j. Ética y consideraciones legales:** Finalmente, asegúrate de considerar las implicaciones éticas y legales de tu investigación en IA, especialmente en términos de privacidad de datos, sesgos algorítmicos y posibles impactos sociales.

Investigar con base en la inteligencia artificial puede ser desafiante pero muy gratificante. Espero que estos pasos te sean útiles para orientarte en este emocionante campo.

Asimismo, hay otras metodologías que utilizan IA para la investigación en educación⁸:

- 1. Rayyan:** Esta herramienta agiliza el proceso de revisión sistemática mediante IA y machine learning. Permite crear etiquetas, colaborar, traducir revisiones y asignar ratings a los artículos (observatorio.tec.mx).
- 2. Aprendizaje adaptativo:** La IA personaliza la enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes, ajustando el contenido y la dificultad (uncontinental.edu.pe).
- 3. Análisis de datos y aprendizaje:** La IA procesa grandes cantidades de datos para identificar patrones, tendencias y áreas de mejora en el aprendizaje (uncontinental.edu.pe).

⁸ Copilot AI, “qué metodologías con AI para la educación?”. En <https://www.copilot.microsoft.com>. Consultado el 03/06/2024.

- 4. Detección de plagio y mejora de escritura:** Algoritmos de IA pueden detectar similitudes en textos y ayudar a mejorar la calidad de la escritura (uncontinental.edu.pe).
- 5. Tutoría inteligente:** Chatbots y sistemas de tutorías basados en IA brindan apoyo a los estudiantes, respondiendo preguntas y ofreciendo recursos (uncontinental.edu.pe).
- 6. Entorno de aprendizaje exploratorio:** La IA facilita la exploración de temas y la búsqueda de información relevante (uncontinental.edu.pe).

Para apoyar procesos educativos utilizando inteligencia artificial, existen varias metodologías y técnicas que pueden ser de gran utilidad. Aquí te menciono algunas, incluyendo cómo podría contribuir un modelo como ChatGPT 3.5:

- 1. Tutoriales interactivos y personalizados:** Utilizando IA, es posible desarrollar sistemas que proporcionen tutoriales interactivos adaptativos. ChatGPT 3.5, por ejemplo, podría ser integrado en plataformas educativas para responder preguntas específicas de los estudiantes y ofrecer explicaciones detalladas y personalizadas sobre temas complejos.
- 2. Sistemas de recomendación de contenido:** Los algoritmos de recomendación impulsados por IA pueden ayudar a sugerir recursos educativos (libros, videos, ejercicios) basados en el perfil y el progreso del estudiante. Esto podría facilitar la personalización del aprendizaje y mejorar la efectividad de la enseñanza.
- 3. Evaluación automatizada y retroalimentación:** La IA puede automatizar la evaluación de tareas y exámenes, proporcionando retroalimentación instantánea a los estudiantes. ChatGPT 3.5 podría analizar respuestas abiertas de los estudiantes para evaluar la comprensión y ofrecer comentarios constructivos.
- 4. Asistencia en la planificación del currículo:** Modelos de IA pueden analizar datos históricos de rendimiento estudiantil y ayudar a los educadores a ajustar y optimizar el currículo escolar. Esto podría incluir la identificación de áreas débiles comunes entre los estudiantes y la sugerencia de actividades de refuerzo.
- 5. Personalización del aprendizaje:** Utilizando técnicas de aprendizaje automático, se pueden crear sistemas que adapten el ritmo y el estilo de enseñanza según las necesidades individuales

de cada estudiante. ChatGPT 3.5 podría ser parte de un sistema conversacional que guíe a los estudiantes a través de actividades personalizadas.

6. **Análisis de sentimientos y atención emocional:** La IA puede analizar el lenguaje y las expresiones para detectar emociones en los estudiantes, lo que permite a los educadores intervenir cuando sea necesario para brindar apoyo emocional. ChatGPT 3.5 podría ser entrenado para detectar señales de angustia o confusión en el discurso de los estudiantes.
7. **Creación automática de contenido educativo:** A través de generación de lenguaje natural, modelos como ChatGPT 3.5 pueden ayudar a crear materiales educativos adicionales como explicaciones, ejercicios y ejemplos, basados en patrones identificados en datos educativos previos.

Para implementar estas metodologías, es importante tener en cuenta la ética y la privacidad de los datos, así como asegurar que la tecnología AI-enhanced no reemplace la interacción humana esencial en el proceso educativo. La combinación de la experiencia educativa humana con las capacidades avanzadas de la inteligencia artificial puede potenciar significativamente el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Principio del formulario.

2. ¿CÓMO PENSAMOS EN LA ERA DIGITAL?

Esta parte del ensayo explora la pregunta de ¿qué pensamos a través, con y junto a los medios? Esto, por supuesto, no es una idea nueva. Marshall McLuhan, Friedrich Kittler, Lev Manovich, Mark Hansen y muchos otros han hecho afirmaciones similares. Aquí únicamente se trazan las implicaciones de los cambios en los medios dentro de las humanidades (y las ciencias sociales cualitativas) a medida que disciplinas tradicionalmente impresas, como la literatura, la historia, la filosofía, la religión y la historia del arte, se trasladan a los medios digitales. Si bien las ciencias y las ciencias sociales cuantitativas ya han hecho esta transición, las humanidades y las ciencias sociales cualitativas solo ahora se enfrentan a un cambio de paradigma en el que la investigación y la publicación digitales ya no pueden ser ignoradas. A partir de mentalidades formadas por lo impreso, nutridas por lo impreso y habilitadas y restringidas por lo impreso, los académicos de

humanidades se enfrentan a las diferencias que los medios digitales marcan en todos los aspectos de la investigación humanística, incluida la conceptualización de proyectos, la implementación de programas de investigación, el diseño de planes de estudio y la educación de los estudiantes. La era de la imprenta está pasando, y las suposiciones, presuposiciones y prácticas asociadas con ella ahora se están volviendo visibles como prácticas específicas de los medios en lugar del status quo en gran parte invisible.

Para evaluar el impacto de las tecnologías digitales, podemos considerar en resumen una serie creciente de efectos. En los niveles inferiores se encuentran el correo electrónico, los sitios web departamentales, las búsquedas web, los mensajes de texto, la creación de archivos digitales, su almacenamiento y difusión, etc. Casi todos en el mundo académico, y un gran número fuera del mundo académico, participan en tecnologías digitales a estos niveles. Incluso aquí, los efectos no son despreciables. Por ejemplo, los patrones de errores en la escritura hechos con bolígrafo y/o máquina de escribir son bastante diferentes de los que se cometen con el procesamiento de textos. Más intenso es el impacto en la investigación académica; mientras que los académicos solían frecuentar la biblioteca, hoy en día es probable que accedan a la fuente que necesitan a través de búsquedas en la web. Quizá lo más significativo en este nivel es la sensación que se tiene de que el mundo está al alcance de la mano. La capacidad de acceder y recuperar información a escala global tiene una marca significativa en la forma como uno piensa sobre su lugar en el mundo. Además, las investigaciones indican que las pequeñas acciones habituales asociadas a las interacciones web -hacer clic con el mouse, mover un cursor, etc.- pueden ser extraordinariamente efectivos para volver a entrenar (o más exactamente, reutilizar) nuestro circuito neuronal, de modo que los cambios no solo sean psicológicos sino también físicos. Se ha demostrado que aprender a leer produce cambios significativos en el funcionamiento del cerebro; también lo ha hecho aprender a leer de manera diferente, por ejemplo, realizando búsquedas en Google. Nicholas Carr⁹ argumenta que estos cambios están poniendo en peligro nuestra capacidad de concentración, lo que lleva a una capacidad disminuida

⁹ Carr, N., 'Is Google Making Us Stupid? What the Internet is Doing to Our Brains', *The Atlantic* July/August, 2010. <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-makin-us-stupid/6868/>. Consultado el 3 de junio de 2024.

y superficial para comprender textos complejos y una disminución general de la capacidad intelectual. Él los relaciona con la sensación de estar constantemente distraído, de modo que, en lugar de concentrarse en una tarea durante un tiempo relativamente largo, uno se siente obligado a revisar el correo electrónico, buscar en la web, descansar para jugar un juego de computadora, etc. nuestras interacciones con los medios digitales están incorporadas y tienen efectos corporales a nivel físico. De manera similar, las acciones de las computadoras también se encarnan, aunque de una manera muy diferente a la de los humanos. Cuanto más se trabaja con tecnologías digitales, más se llega a apreciar la capacidad de las máquinas programables y en red para llevar a cabo tareas cognitivas sofisticadas, y el teclado parece más una extensión de los propios pensamientos que un dispositivo externo en el que se escribe. La encarnación entonces toma la forma de *cognición extendida*, en la que la agencia humana y el pensamiento están enredados dentro de redes más grandes que se extienden más allá de la computadora de escritorio hacia el entorno. Por esta razón, los modelos de cognición incorporada y extendida, como los propuestos por Andy Clark¹⁰ y otros, juegan un papel central en mi argumento.

Podría decirse que las humanidades están más basadas en lo impreso que las ciencias y las ciencias sociales, sin embargo, también están experimentando los efectos de las tecnologías digitales. En el epicentro del cambio están las humanidades digitales. Las humanidades digitales han existido al menos desde 1940, pero no fue sino hasta Internet y la World Wide Web que se convirtieron en campos emergentes con sus propios programas de grado, centros de investigación, revistas académicas y libros, y un creciente cuerpo de profesionales expertos. Sin embargo, muchos estudiosos. -particularmente en estudios literarios. -Solo son vagamente conscientes de las humanidades digitales y carecen de un sentido claro de los desafíos que plantean a los modos tradicionales de investigación. Este ensayo describe el campo, analiza las implicaciones de sus prácticas y discute su potencial para transformar la investigación, la enseñanza y la publicación, como precondiciones para el óptimo uso de la Inteligencia Artificial en la educación.

¹⁰ Clark, Andy, “De la inteligencia artificial a la exclusión: el riesgo de un mundo cada vez con más ‘ciberdébiles’”, en <http://www.elmundo.es/papel/historias/2018/09/24/5a52476268e3e40368b466.a.html>. Consultado el 20 de mayo de 2024.

La pregunta principal es: ¿cómo los compromisos con las tecnologías digitales están afectando los supuestos y presuposiciones de los académicos de humanidades, incluidas las visiones de sí mismos como profesionales, sus relaciones con el campo, sus expectativas y desafíos hacia el futuro?

Para mis propósitos, quiero comprender las humanidades digitales de la manera más amplia posible, tanto en sus prácticas de ‘primera ola’ como en sus manifestaciones de ‘segunda ola’ (aunque reconozco que tales clasificaciones son cuestionadas). En lugar de involucrarme en lo que puede parecer una lucha interna partidista, planteo las humanidades digitales como un campo diverso de prácticas asociadas con técnicas computacionales y que van más allá de lo impreso en sus modos de consulta, investigación, publicación y difusión. En este sentido, las humanidades digitales incluyen la codificación y el análisis de textos, las ediciones digitales de obras impresas, la investigación histórica que recrea la arquitectura clásica en formatos de realidad virtual, los sitios geoespaciales y de archivo, y dado que existe una conversación vibrante entre el trabajo académico y creativo en este campo, la literatura electrónica y el arte digital que se basa en las tradiciones de las humanidades o las remedia.

2.1 *¿QUÉ ABARCAN LOS MÉTODOS DIGITALES?*

Hay una respuesta específica proporcionada por Richard Rogers¹¹ donde se centra en la web y sus datos, y para el, los métodos digitales utilizan las formas en que la propia web organiza sus datos. Para examinar esos datos¹² ofrece una descripción general útil de una gama más amplia de investigación digital. Los métodos digitales examinan ‘objetos nativamente digitales’¹³: cosas que solo se encuentran en la web, incluidos ‘medios digitales específicos’ (los ejemplos de Rogers en su introducción¹⁴ son una publicación de blog y una edición de Wikipedia). Y los métodos digitales analizan esos ‘objetos’ utilizando técnicas que solo se utilizan en datos web: búsqueda de hipervínculos,

¹¹ Rogers, R., *Digital Methods*, MIT Press, London, 2013.

¹² Rogers, R., ‘Political research in the digital age’, *International Public Policy Review*, 2014, pp. 73-87.

¹³ Op cit, 2013, p.1.

¹⁴ Op cit, 2013, p.5.

etiquetas, ubicaciones de usuarios, visitas, marcas de fecha y ‘me gusta, por ejemplo’. Sugiere que el uso de métodos digitales en objetos digitales no solo nos permite comprender mejor cómo se organiza la web; argumenta que tales métodos también pueden ayudarnos a responder preguntas sobre la vida social actual.

Ciertamente, parece haber argumentos a favor de que la comprensión de la presencia omnipresente de las imágenes digitales en la vida cotidiana requiere nuevos métodos. Para la mayoría de las personas en el Norte Global -y muchos en el Sur Global también- las tecnologías digitales son ubicuas. Saturan la vida cotidiana, seamos o no conscientes de ellos. Piense en todas las cosas que se hacen con un teléfono inteligente: llamadas (incluidas las realizadas a través de redes 3G y 4G y servicios de VoIP como Skype y Facetime) y se realizan y envían mensajes (correos electrónicos y mensajes de texto [SMS], así como otros servicios de mensajería como iMessage, WhatsApp y Snapchat); las calles están navegando (usando mapas en línea como Google Maps); se escucha música (ya sea descargada o transmitida) y se toman y comparten fotografías (en plataformas como Instagram y Snapchat); los tuits son tuiteados; se juegan juegos; sin mencionar las aplicaciones que le informan el pronóstico del tiempo, rastrean cuánto camina cada día, le permiten reservar un taxi, registrar su peso y consultar el saldo de su cuenta bancaria. Muchas de estas aplicaciones y servicios lo invitan a responder a ellas: dar ‘me gusta’ a una foto de Instagram o un video de Youtube, marcar un tweet como favorito o convertir una ubicación que se encuentra en Google Maps en su hogar. Y luego está su computadora de escritorio, computadora portátil o tableta, que hace lo mismo que su teléfono y más: enviar correos electrónicos para el trabajo y el ocio; buscar información en Google; compras; leer periódicos, revistas y libros electrónicos; jugar más juegos, escuchar más música, ‘comer’ películas y programas de televisión ... así como usar paquetes de procesamiento de texto y otro software para trabajar y estudiar. Muchas de estas aplicaciones y paquetes de software involucran imágenes. Desde los íconos de la aplicación en la pantalla de su teléfono, hasta las videollamadas, adjuntar una foto a un mensaje o un tweet, usar la cámara de su teléfono para compartir imágenes en Instagram, los banners en los sitios web, además de todos los sitios de video y fotografía como Vimeo, YouTube, Flickr, Pinterest, etc.- hay imágenes por todas partes. Y cada vez más, además de las

pantallas de su computadora y su teléfono, hay pantallas más grandes en espacios más o menos públicos como centros comerciales y plazas, que muestran programas de noticias, publicidad y, a veces, obras de arte^{15;16;17;18;19}. Esta es la ‘multiplicidad de medias’ descrita por Nick Couldry²⁰, como citando el título del estudio reciente de Danah Boyd²¹ sobre cómo los adolescentes usan las redes sociales, ‘es complicado’.

Para muchos académicos, sin embargo, la ubicuidad de las tecnologías digitales -incluida la ‘fotografía ubicua’²²- se trata de algo más que la cantidad de cosas digitales que ahora se están creando. También incluye cómo la producción, circulación y audiencia de materiales digitales (imágenes digitales, por ejemplo) afectan la vida social y cultural. Muchos argumentan que las tecnologías que permiten todos esos videos de YouTube y fotos de Snapchat son parte del surgimiento de nuevas formas de práctica social y cultural. Hay evidencias de que está surgiendo una ‘visión digital’ particular que es visible en muchos tipos de imágenes digitales producidas profesionalmente²³. Evelyn Ruppert, John Law y Mike Savage²⁴ han articulado un argumento más general. Basándose en el trabajo de Bruno Latour (2007), ven

¹⁵ Berry, N. et al. (eds.), *Public space, Media space*, Palgrave MacMillan, Basingstoke, 2013.

¹⁶ Casetti, F., ‘What is a screen nowadays?’ in C. Berry, J. Harbord and R. Moore (eds.), *Public space, Media space*, Palgrave MacMillan, Basingstoke, 2013, pp.16-40.

¹⁷ McQuire, et al. (eds.), *The Urban Screens Reader*, Institute of Network Cultures, Amsterdam, 2009.

¹⁸ McQuire, S., ‘Rethinking media events: Large screens, public space broadcasting and beyond’, *New Media & Society* 12, 2010, pp. 567-582.

¹⁹ Verhoeff, N., *Mobile Screens: The Visual Regime of Navigation*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2012.

²⁰ Couldry, N., ‘The necessary future of the audience and how to research it’, in V. Nightiangale (ed.), *The Handbook of Media Audiences*, Wiley Blackwell, Chichester, 2011, pp.213-229.

²¹ Boyd, D., *It’s Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, Yale University Press, London, 2014.

²² Hand, M., *Ubiquitous Photography*, Polity Press, Cambridge, 2012.

²³ Elaesser, T., ‘The “return” of 3-D: On some of the logics and genealogies of the image in the twenty-first century’, *Critical Inquiry* 39, 2013, pp. 217-246.

²⁴ Ruppert, E., J. Law and Mike Savage, ‘Reassembling social science methods: the challenge of digital devices’, *Theory, Culture & Society*, 30, 2013, pp. 22-46.

*los dispositivos digitales como cada vez más la materia misma de la vida social en muchos lugares... reelaborando, mediando, movilizándolo, materializando e intensificando las relaciones sociales y de otro tipo.*²⁵

Esto es muy similar al trabajo antropológico; aunque se debe más al énfasis algo más fuerte de Latour en la agencia de los objetos: ciertas posibilidades dan forma a lo que se puede hacer con la tecnología.

Por supuesto, explorar cómo los ‘dispositivos’ digitales pueden modificar las relaciones sociales y de otro tipo implica una serie de decisiones metodológicas. Para muchos académicos, es importante centrarse en las interacciones cotidianas con las tecnologías y explorar cómo las personas utilizan las éstas para hacer variedad de tareas. Los enfoques etnográficos para esta tarea podrían ser efectivos. Jill Walter Rettberg²⁶ adopta un enfoque algo diferente en su libro *Seeing Ourselves Through Technology*. El suyo es un relato más discursivo, mezclando discusiones de debates específicos con sus propias experiencias. Entonces, los métodos digitales no son la misma manera de estudiar imágenes digitales; como siempre, el método apropiado depende de su pregunta de investigación.

Sin embargo, otros académicos han argumentado que, si las tecnologías digitales y las identidades y relaciones sociales y culturales son coproducidas, es necesario observar no solo lo que la gente hace con las tecnologías, sino también lo que hacen las propias tecnologías. Están interesados en cómo las plataformas para compartir imágenes, por ejemplo, o las plataformas de redes sociales, tienen sus propias formas de organización interna²⁷; ²⁸, Hartley²⁹ entre muchos otros estudiosos de los nuevos medios, enfatiza la manera en que las plataformas como Facebook y Google dependen de algoritmos internos

²⁵ Ruppert et al., *Op. Cit.*, p. 24.

²⁶ Rettberg, J.W., *Seeing Ourselves Through Technology: How We Uses Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves*. Palgrave Mac Millan, Basingstoke, 2014.

²⁷ Halavais, A., ‘Search and networked attention, in Hartley, J., Burgess and A. Bruns (eds.), *A Companion To New Media Dynamics*, Wiley-Blackbell, Chichester, 2013, pp. 249-60.

²⁸ Ruppert, E., J. Law and Mike Savage, ‘Reassembling social science methods: the challenge of digital devices’, *Theory, Culture & Society*, 30, 2013, pp. 22-46.

²⁹ Hartley, J., *Digital Futures for Cultural and Media Studies*, John Wiley, Chichester, 2012.

para filtrar sus datos, y que esto estructura lo que ven sus usuarios de maneras muy particulares: por ejemplo, Google Maps prioriza en su búsqueda resultados de aquellos lugares que han recibido más ‘me gusta’³⁰ y, por lo tanto, puede estar determinando quien va a dónde. Hartley (2012) argumenta que esto significa que debemos entender las plataformas y bases de datos en línea como algo más que la suma de sus partes individuales; también necesitamos entenderlos como *sistemas* que se organizan a sí mismos -a través de su software- de formas muy particulares.

Este es el entendimiento que impulsa la definición de metodos digitales de Rogers. Para resumir: si, como se afirma, los dispositivos digitales nos están dando nuevas formas de organizar todo tipo de datos sobre nosotros, incluidas las imágenes, necesitamos usar esos mismos dispositivos y sus métodos para determinar los efectos de esa organización en las redes sociales y la vida cultural.

Por lo tanto, los ‘métodos digitales’ deben implementarse en aquellas imágenes digitales que están completamente integradas en plataformas y aplicaciones para compartir imágenes en línea (y redes sociales). Dado que prestan especial atención a las formas en que esas plataformas y aplicaciones organizan los millones de fotos que alojan para presentar una selección específica en cualquier pantalla de teléfono o PC, también se hace evidente que los métodos digitales se enfocan particularmente en los sitios de la circulación y la audiencia de imágenes. Examinan los datos en línea, es decir, datos (como imágenes) que se han subido a la web y están disponibles para su estudio allí. Existen, asimismo, problemas de privacidad que esto plantea, y se requiere explorar cómo esos datos están organizados por las convenciones y técnicas de su plataforma, utilizando esas mismas técnicas.

Ahora bien, esta definición de métodos digitales crea algo así como una paradoja porque los métodos digitales para analizar imágenes visuales aún son emergentes. Los métodos de Burgess y Green (2009) no son totalmente digitales³¹, y Highfield y Leaver (2014) informan sobre las primeras etapas de su análisis de Instagram. Lo que

³⁰ Graham, et al. (eds.), ‘Augmented reality in urban places. Contested content and the duplicity of code’, *Transactions of the Institute of British Geographers* 38, 2013, pp. 464-479.

³¹ Burgess, J. and Green, J., *YouTube: Online Video and Participatory Culture*, Polity Press, Cambridge, 2009.

esto significa es que no es posible señalar una selección de herramientas de software estandar para analizar materiales visuales digitales utilizando métodos digitales como los define Rogers. Actualmente, para usar un método digital, a fin de analizar imágenes, se necesita saber cómo escribir software o trabajar con alguien que lo sepa.

También hay una gran cantidad de programas de software de reconocimiento de imágenes que pueden explorar el contenido de las imágenes digitales. Pueden buscar grandes colecciones de imágenes digitales y generar descripciones textuales de esas imágenes; los investigadores también están trabajando en programas que podrán realizar búsquedas de imágenes basadas en el contenido visual de las imágenes en lugar de las etiquetas que se les han adjuntado (New York Times, 2014). Dicho software es comercial y actualmente muy costoso, por lo que no se discutirá más aquí.

2.2 *¿CÓMO ACCEDER A OBJETOS DIGITALES PARA MÉTODOS DIGITALES?*

El primer paso para implementar un método digital que permita interpretar imágenes en línea es averiguar qué imágenes le interesan y por qué. Su pregunta de investigación debe ‘realizar un diagnóstico cultural y social’³², recuerde. Y las imágenes deben ser producidas y organizadas digitalmente.

Un medio importante por el cual se organizan los objetos digitales es por sus metadatos. Los metadatos son datos que agregan información a otros datos. Para tomar el ejemplo de un archivo de imagen: si toma una fotografía digital con una cámara, los metadatos de esa foto pueden incluir la marca y el modelo de la cámara, si se usó flash o no, cuando se tomó y su ubicación. (Es la fecha y la hora en estos metadatos lo que permite que el software de administración de fotos como Picasa e iPhoto clasifique sus fotos por orden de fecha). Si luego tuiteas esa fotografía cuando hayas activado la opción ‘Agregar una ubicación a mis tuits’ en la configuración de tu cuenta de Twitter, Twitter eliminará los metadatos originales del archivo de imagen, pero entre los 32 metadatos del tuit se encontrarán su localización. Por lo tanto, los metadatos de una imagen pueden ser creados por el dispositivo que generó la imagen, y también pueden ser creados por

³² Op cit, Rogers, 2013, p.1-2.

intervenciones posteriores que se hacen a esa imagen -por el software de Twitter, en el ejemplo anterior, pero también por ejemplo por ti cuando, después de haberla tuiteado, agregas una etiqueta a esa foto en la aplicación que usas para organizar tu colección de fotos digitales en tu computadora de escritorio. Los datos que transportan las imágenes digitales, entonces, varían a medida que una fotografía (es decir, un archivo de imagen más sus metadatos) circula a través de diferentes medios. (La discusión de Rogers [2013] sobre los métodos digitales describe una gama mucho más amplia de objetos digitales; pero por el momento parece que los metadatos de los archivos de imagen son el foco de la mayoría de los esfuerzos para desarrollar métodos digitales que puedan analizar imágenes) averiguar en qué objetos digitales desea basar su análisis, entonces, es comprender qué información digital se adjunta a las imágenes específicas que le interesan³³

El siguiente paso es decidir cuáles de esas combinaciones de imágenes y metadatos son relevantes para responder a tu pregunta de investigación. En su estudio sobre YouTube, Burgess y Green³⁴ describen su interés por comprender cómo YouTube, en tanto plataforma, funciona en forma de “un sistema cultural mediado”, y cómo está estructurado YouTube por su interfaz particular? ¿Cuáles son sus patrones de uso dominantes? ¿Qué tipo de prácticas visuales y de otro tipo se están convirtiendo en norma en dichos sitios? ¿Cuál es su ‘cultura común compartida y particular’³⁵? De acuerdo con el argumento de Roger, asumen que, para responder esas preguntas, necesitaban usar los objetos claramente digitales de YouTube. No se trataba simplemente de los videos de YouTube, sino de los videos que YouTube mismo había calculado que eran los ‘más vistos’, ‘más favoritos’, ‘más respondidos’ y ‘más discutidos’ durante un periodo particular en 2007, y etiquetados como tales. Es decir, eligieron videos con ciertos tipos de metadatos (la etiqueta “más vistos”) para estudiar.

Una vez que haya identificado las imágenes y sus metadatos relevantes, deberá extraerlos de su fuente en línea y convertirlos en su propio conjunto de datos. Esto se puede hacer manualmente, con un equipo lo suficientemente grande. Estos autores, insinúan que así es

³³ Hui, Yuk, ¿Qué es un objeto digital? En VIRTUalis, vol.8, no. 15, enero-junio, 2017, pp. 81-96.

³⁴ Op cit, Burgess y Green, 2009, p.7.

³⁵ Op cit, Burgess y Green, 2007, p.39.

como descargaron los 4320 videos de YouTube que forman la base de su estudio (de YouTube). O se puede hacer usando o diseñando un programa de software que se puedan extraer -o raspar- los datos especificados de una plataforma automáticamente. El método digital descrito por Highfield y Leaver³⁶ para explorar funciones de Instagram como esta involucró escribir código que se conecta a la API de Instagram, o interfaz de programación de aplicaciones. En efecto, el código plantea preguntas a la API de Instagram, consultando los objetos digitales de Instagram. Ellos mismos, al igual que Burgess y Green (2009), se centran en las etiquetas adjuntas a las imágenes, en su caso las fotografías en Instagram, y avisan que “la información sobre las imágenes etiquetadas devueltas a través de la API de Instagram nos permite examinar patrones de uso en torno a la actividad de publicación (hora del día, día de la semana), tipos de contenido (imagen o video) y ubicaciones especificadas en torno a estos términos particulares.” El trabajo de Highfield y Leaver (2014) se basa en las similitudes entre los objetos digitales de Instagram y los de Twitter. Por varias razones, hacer análisis cuantitativos a gran escala de tweets es relativamente sencillo, y Highfield y Leaver sugieren que usar lo que se ha aprendido sobre los tweets es un buen punto de partida para analizar fotografías de Instagram, particularmente dadas las similitudes entre el uso de la etiqueta en Instagram para *labelmphotos*, y el uso del hashtag en Twitter para significar un tema en particular. Sin embargo, lo que no pueden hacer actualmente es analizar el contenido visual de Instagram directamente: su análisis se restringe a los metadatos de las imágenes de Instagram.

Tanto Burgess y Green (2009) como Highfield y Leaver (2014) utilizan algunas de las formas distintivas en que YouTube e Instagram organizan sus imágenes -particularmente las etiquetas adjuntas a las imágenes- para crear sus bases de datos. Sin embargo, como ambos explican, hay una serie de problemas con este proceso.

3. LO DIGITAL Y LAS HUMANIDADES: PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EMERGENTES

Un tercer tema de la ola cuantitativa de humanidades digitales que hemos identificado es un enfoque en temas de investigación, que abar-

³⁶Highfield, T., and Leaver, T., ‘A methodology for mapping Instagram hashtags’, *First Monday* 20, 2014, doi: [http:// dx.doi.org/10.5210/fm.v20i1.5563](http://dx.doi.org/10.5210/fm.v20i1.5563).

ca debates teóricos y tensiones, algunos de los cuales surgieron en la conferencia *Computational Turn*. El ‘giro computacional’ inevitablemente tiene sus escépticos. Cheeseman (2011)³⁷ confesó ser escéptico acerca de la computabilidad de la mayoría de los problemas con los que se enfrentó como traductor literario, editor, crítico e historiador cultural, aunque admitió que la digitalización y la computación son herramientas útiles. Por ejemplo, el software digital podría ser capaz de analizar sistemática y minuciosamente las diferencias y similitudes entre un gran conjunto de redacciones de un texto, y probablemente sería esencial, por ejemplo, para gestionar un gran conjunto de datos, como un amplio corpus de textos en diferentes idiomas. Pero, Cheeseman pregunta, ¿qué es exactamente lo que la computación puede ofrecer además de la capacidad de búsqueda y el reconocimiento de patrones de bajo nivel? Acepta que la computación es capaz de identificar características léxicas y sintácticas recurrentes o paralelas, pero lo ve como una pequeña ayuda para tratar con la semántica. Para Cheeseman, las habilidades conectivas y de búsqueda de patrones de la maquinaria digital no pueden replicar la lectura profunda de las *lecturas primarias*, el contexto cultural proporcionado por otros textos y el desarrollo de un argumento crítico cognitivo. Dixon (2012)³⁸, por otro lado, ve a los patrones en sí mismos como dignos de contemplación y crítica su uso como herramienta de investigación, proponiendo el patrón como una construcción epistemológica útil para proyectos de investigación que se enfocan en temas evolutivos.

El proceso de investigación de las humanidades digitales se enfrenta actualmente a un intenso escrutinio. La brecha entre el pensamiento crítico inherente a la investigación tradicional en humanidades y el enfoque cuantitativo común a los estudios de computación, que se incorporan cada vez más a los ‘grandes proyectos de humanidades’, es un problema para Almila (2011)³⁹, Van Zunder y Antonijevic (2012)⁴⁰

³⁷ Cheeseman, T., ‘Is What Computation Counts What Counts?’, *The Computational Turn*, 2011, consultado: 10/02/22, de: <http://www.thecomputationalturn.com>.

³⁸ Dixon, D., ‘Analysis Tool or Design Methodology? Is There a Epistemological Basis for Patterns?’ in D.M. Berry (ed.) *Understanding Digital Humanities*, Palgrave/Macmillan, London, 2012.

³⁹ Almila, A., ‘Digital Problems/Digital Solutions?’, *The Computational Turn*, 2011, consultado el 14/04/22, de: <http://www.thecomputationalturn.com/>

⁴⁰ Van Zundert, J., and Antonijevic, S., ‘Cultures of Formalization: Towards an Encounter between Humanities and Computing’, in D.M. Berry (ed.) *Understanding*

Almila sugiere que el problema no son simplemente los aspectos prácticos de la colaboración entre académicos, científicos y programadores de humanidades, sino sus diferentes objetivos y tradiciones epistémicas.

Almila (2011) encontró problemas, como la terminología específica de la disciplina, al realizar un proyecto de investigación digital para analizar palabras clave de una selección de textos de tres disciplinas (historia del arte, estudios culturales visuales y ciencia cognitiva) y también identificó la tensión entre una enfoque tradicional de las humanidades, donde las preguntas y metodologías pueden evolucionar durante el curso de estudio, versus métodos computacionales que requieren la identificación temprana de parámetros, con poca flexibilidad para el cambio estructural en curso. Almila propone que la metodología computacional es un problema adicional, ya que los estudiosos de las humanidades normalmente no tienen la experiencia para escribir sus propios programas de software, lo que limita las nuevas investigaciones a los programas y conceptos de software existentes. El uso de la bibliometría para analizar un corpus a gran escala de revistas de Leonardo proporcionó solo una visión general y Almila concluyó que para profundizar más en la pregunta de investigación (¿Leonardo creó una nueva cultura?) se requerirían textos. Almila, sin embargo, ve los problemas prácticos de la investigación en humanidades digitales como menores, y concluye una visión evolutiva de las humanidades digitales, proponiendo un concepto al que volveremos más adelante en este capítulo; lo digital, sugiere Almila, ‘desaparecerá’ una vez que se acepte e integre en la infraestructura de la investigación en humanidades en general, que se habrá expandido o redefinido para incorporar nuevos procesos y discursos de investigación clasificados facilitados por la tecnología digital, en lugar de ser simplemente considerado una herramienta para ayudar a los académicos de humanidades existentes con sus estudios.

No obstante, antes de que desaparezca, Rieder y Rohle (2012)⁴¹ sugieren que hay cinco desafíos de investigación específicos que enfrentan las humanidades digitales: objetividad; la visualización como retórica; boxeo negro; instituciones; y ciencia total. Si bien la recopilación y el procesamiento automáticos parecen eliminar los problemas del error humano y el juicio subjetivo, el proceso de ingreso de unida-

Digital Humanities, Palgrave/Macmillan, London, 2012.

⁴¹ Reider, B. and Rohle, T., ‘Digital Methods: Five Challenges’, in D.M. Berry (ed.) *Understanding Digital Humanities*, Palgrave/Macmillan, London, 2012.

des de análisis implica necesariamente elementos de juicio subjetivo con respecto a la selección, la operacionalización y el modelado y, por lo tanto, no puede pretender ser completamente objetivo. Aquí vemos que las humanidades digitales se enfrentan a los mismos problemas técnicos que los enfoques de investigación tradicionales en los que se argumenta que los investigadores que recopilan los hechos dan forma inevitable a los hechos⁴², con la inevitable conclusión de que la objetividad es prácticamente imposible de lograr.

Asimismo, se argumenta que las visualizaciones son un tipo específico de representación y no transferencias objetivas del mundo a la imagen. Como tal, a menudo realizan una función retórica de presentar datos, en lugar de interpretarlos. El proceso de formalizar datos empíricos en estructuras, algoritmos y símbolos reduce la transparencia de los procedimientos metodológicos y hace que el análisis secundario y el juicio de los procesos sean problemáticos. Rieder y Rohle perciben peligros para la estructura y la financiación de las metodologías de investigación existentes, que surgen de la velocidad y la eficiencia de las nuevas tecnologías digitales para interpretar datos a gran escala, en el sentido de que los enfoques de investigación que requieren más mano de obra parecerán cada vez menos atractivos y costosos. Nuevamente, este no es un problema nuevo para las humanidades. A mediados del siglo XX hubo debates sobre la eficacia y el valor de la investigación empírica, argumentando que tiende a ser expansiva y que generalmente alguien la paga, lo que genera preocupaciones sobre la objetividad, el estilo y las metodologías que favorecen a los administradores comerciales. Por último, Rieder y Rohle advierten contra el uso de ‘grandes humanidades’ para buscar una ontología específica de la ciencia total que revele construcciones transdisciplinarias subyacentes, citando el estructuralismo, la cibernética y la teoría de sistemas como ejemplos en los que esto no funcionó.

Van Zundert y Antonijevic también reflexionan sobre la tensa yuxtaposición entre las humanidades y la informática, argumentando que la reflexión crítica sobre las prácticas de formalización es un elemento importante del éxito. Haciéndose eco de la preocupación de Almila por la definición explícita de los objetivos de la investigación, van Zundert y Antonijevic buscan proporcionar evidencia de un uso

⁴² Booth, C.W., G. G. Williams, J. M., *The Craft of Research*, University of Chicago Press, Chicago, 2008.

más crítico de la tecnología de formalización. En el análisis histórico, generaciones de interpretación pueden conducir a capas de hipótesis demasiado complejas para computarlas completamente neurológicamente y el proceso de argumentación e interpretación agregadas se ha visto favorecido por el desarrollo de complejos árboles de dependencia de hipótesis digitales. En lugar de tomar la forma del texto original, el modelo digital representa la estructura argumentativa como una serie de símbolos que capturan los enunciados argumentativos y las relaciones entre ellos, pero la capacidad de los investigadores para confiar en el proceso de transcripción de una estructura argumentativa del idiolecto a la una forma computable ha demostrado ser problemática. Otro ejemplo dado fue el uso del sitio web para compartir fotos Flickr como una herramienta de recursos para los investigadores que estudian graffiti y Street Art, y el reconocimiento de que, sin la formalización de las fotos por medio de etiquetas de Flickr de producción propia, la identificación, la recopilación y el análisis comparativo sería imposible. El argumento aquí es que la formulación es variada en sus facetas, direcciones y motivaciones y no es un solo principio unitario subyacente a la computación.

El trabajo de Van Zundert y Antonijevic en sí mismo parece representativo del ‘giro computacional’, el momento de cambio entre una primera ola inicial de nuevas metodologías digitales aplicadas a las ‘viejas’ humanidades y una nueva ola cualitativa más compleja. Sus estudios de caso se centran en nuevos enfoques para apoyar la investigación en humanidades existente, como los árboles de hipótesis digitales, y la investigación de nuevas humanidades formadas a partir de medios digitales, como el análisis crítico de la formalización y la crítica de la formalización en Flickr. Pero Van Zundert y Antonijevic proponen una lectura que ve las humanidades computacionales como solo una corriente de la investigación contemporánea en humanidades, argumentando que, si posicionamos la investigación no computacional como conservadora, corremos el riesgo de evocar resistencia hacia la innovación metodológica y epistemológica. En cambio, advierten contra el análisis computacional unificado como respuesta a todas las preguntas en la investigación en humanidades, utilizando la consideración de una perspectiva que reconoce las oportunidades forjadas por el concepto de un sistema cognitivo híbrido en el que la cognición humana se ve reforzada por las funciones de la computadora. Al hacerlo,

proponemos que comiencen a cerrar la brecha entre las aplicaciones metodológicas de la tecnología digital dentro de las humanidades y la idea de una integración sistemática de lo humano y lo digital. Entonces, la pregunta se vuelve de un papel y un significado más profundos: ¿son estos métodos digitales simplemente otro conjunto de herramientas para que los investigadores los usen o son transformadores en la medida en que desafían la epistemología establecida?⁴³

REFLEXIÓN

En este escrito, queda una interrogante principal ¿Se requiere un nuevo giro computacional para trabajar con la Interligencia Artificial?

Las críticas a los desafíos de investigación que plantean las humanidades digitales se centran específicamente en los aspectos prácticos del uso de nuevas tecnologías para ‘iluminar’ y revelar nuevas formas de estudiar, interpretar y comprender las humanidades.

Me gustaría sugerir que lo que falta es un tipo diferente de giro computacional, en el que las humanidades, al adoptar técnicas digitales, podrían tener un efecto profundo en nuestra comprensión y enfoque de la ciencia; entonces, en lugar de adoptar la computación ‘científica’ para dar luz a las humanidades y preocuparnos por cómo integrar la nueva tecnología, podríamos usar nuestra comprensión sociológica para iluminar y desafiar las ciencias, al tiempo que incursionamos en la IA. C. Wright Mills (2003)⁴⁴ exhortó en cierta medida a esto hace más de medio siglo cuando abogó por el uso de la “imaginación sociológica” para traer el significado humano y el papel social de la ciencia a primer plano para comprender y desafiar el impacto de la ciencia en el mundo; esto es necesario porque los hombres de ciencia estaban encerrados en un concepto positivista de investigación y ya no miraban el cuadro completo y, por lo tanto, no medían, ni siquiera se preocupaban por el impacto ético del descubrimiento y la innovación. Quizás las nuevas humanidades digitales se enfrenten al mismo problema. -Al estar demasiado atrapados en la emoción de las nuevas herramientas analíticas, ¿corremos el peligro de perder de vista el panorama general de las humanidades y su papel en el cuestionamiento y la revelación

⁴³ Op cit Reider, B. and Rohle, T., ‘Digital Methods: Five Challenges’, 2013.

⁴⁴ Wright, Mills, C., La Imaginación Sociológica (1959), Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

de la condición humana? ¿Caeremos en cambio en el ‘empirismo abstracto’⁴⁵ que se enfoca tan minuciosamente en datos macro que falla en refinar el significado? ¿Se involucrarán tanto los investigadores en este entorno en el método que no puedan abordar o problematizar los principales problemas del estudio de la sociedad moderna y el impacto de los conjuntos de datos y textos en la sociedad y la cultura?

Sin embargo, no hay duda de que algunas de las nuevas técnicas digitales facilitan el tipo de cambio entre concepciones macroscópicas y exposiciones detalladas que buscaba Wright Mills. También desbloquean un enorme potencial interpretativo al explorar nuevas formas para que las personas den sentido a su mundo social. Llevando el concepto de investigación interpretativa un paso más allá, en lugar de una metodología de trabajo en la que el conocimiento se coproduce como resultado de múltiples encuentros, conversaciones y argumentos humanos⁴⁶, nos movemos hacia una situación en la que el conocimiento se coproduce: a partir de *encuentros* entre humanos y máquinas. La tarea constructivista aquí, entonces, se trata menos de la realidad social y la rutina, y más de los significados digitales y la interacción, que generan nuevas interpretaciones de la realidad.

A medida que los medios digitales, incluidas las estaciones de escritorio programables y en red, los dispositivos móviles y otros medios computacionales integrados en el entorno, se vuelven más omnipresentes, nos empujan hacia una comunicación más rápida, flujos de información más intensos y variados, una mayor integración de humanos y máquinas inteligentes, y más interacciones del lenguaje con el código. Estos cambios ambientales tienen importantes consecuencias neurológicas, muchas de las cuales ahora se están volviendo evidentes en los jóvenes y, en menor grado, en casi todas las personas que interactúan con los medios digitales de forma regular.

Los cambios epigenéticos asociados con las tecnologías digitales se entrelazan a través de los temas interrelacionados de la lectura y la atención. Aprender a leer textos complejos (es decir, “lectura atenta”) se ha considerado durante mucho tiempo como una competencia especial de las humanidades, y los académicos de humanidades se enorgullecen de saber cómo hacerlo bien y cómo enseñar a los estudian-

⁴⁵ Op cit Wright Mills, 2003, p.50.

⁴⁶ Deacon, D., et al., *Researching Communications: A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis*, Arnold, London, 1999.

tes a hacerlo. Con la llegada de los medios digitales, otros modos de lectura están reclamando una proporción cada vez mayor de lo que se considera “alfabetización”, incluida la hiperlectura y el análisis a través de algoritmos automáticos (“lectura automática”). También se ha demostrado que la hiperlectura, a menudo asociada con la lectura en la web, provoca cambios cognitivos y morfológicos en el cerebro. Los jóvenes están a la vanguardia de estos cambios, pero hasta la fecha no se han diseñado estrategias pedagógicas para aprovecharlos. Los estudiantes leen y escriben textos impresos en el aula y consumen y crean sus propios textos digitales en pantallas (con computadoras, iPhones, tabletas, etc.), pero hay poca transferencia de las actividades de ocio a la instrucción en el aula o viceversa.

Cuando los académicos en humanidades recurren a los medios digitales, se enfrentan a tecnologías que operan en escalas de tiempo muy diferentes y en modos cognitivos significativamente distintos a los de la comprensión humana. Comprender las formas complejas en que las escalas temporales de la cognición humana interactúan con las de las máquinas inteligentes requiere un marco teórico en el que los objetos no sean vistos como entidades estáticas que, una vez creados, permanecen iguales a lo largo del tiempo, sino más bien como conjuntos en constante cambio. cuyas desigualdades e ineficiencias en sus operaciones los llevan hacia el colapso, la disrupción, la innovación y el cambio. Desde este punto de vista, los objetos se parecen más a individuos técnicos entrelazados en redes de relaciones sociales, económicas y tecnológicas, algunas de las cuales son humanas y otras no humanas. Entre quienes han teorizado los objetos técnicos de esta manera se encuentran Gilbert Simondon, Adrian Mackenzie, el ya citado Bruno Latour y Matthew Fuller.

La interrogante ¿cómo pensamos? abarca un sentido diverso de “nosotros”, centrándose en particular en las diferencias y superposiciones entre las perspectivas de los académicos impresos y digitales en las humanidades y las ciencias sociales cualitativas. “Pensar” —una palabra cargada si alguna vez las hubo— implica en este contexto percepciones tanto conscientes como inconscientes, así como cognición humana y mecánica. Al igual que los humanos, los objetos también tienen sus encarnaciones, y sus encarnaciones importan, no menos que para los humanos. Cuando los objetos adquieren sensores y actuadores, no es exagerado decir que tienen un *umwelt*, en el sentido de que

perciben el mundo, sacan conclusiones basadas en sus percepciones y actúan sobre esas percepciones. Todo esto ocurre, por supuesto, sin conciencia, por lo que sus modos de estar en el mundo plantean profundas preguntas sobre el papel de la conciencia en la cognición encarnada y extendida. La posición adoptada a lo largo de este libro es que toda cognición está encarnada, es decir, que para los humanos existe en todo el cuerpo, no sólo en la neocorteza. Además, se extiende más allá de los límites del cuerpo de maneras que desafían nuestra capacidad de decir dónde, o incluso si, terminan las redes cognitivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Almila, A. (2011) ‘Digital Problems/Digital Solutions?’, *The Computational Turn*, consultado el 14/04/22, de: <http://www.thecomputationalturn.com/>
- Berry, N. et al. (eds.) (2013) *Public space, Media space*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Booth, C.W., G. G. Williams, J. M. (2008), *The Craft of Research*, Chicago, University of Chicago Press.
- Boyd, D. (2014) *It’s Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. London: Yale University Press.
- Burgess, J. and Green, J. (2009) *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Carr, N. (2008), ‘Is Google Making Us Stupid? What the Internet is Doing to Our Brains’, *The Atlantic* July/August. [http:// www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-makin-us-stupid/6868/](http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-makin-us-stupid/6868/).
- Casetti, F. (2013) ‘What is a screen nowadays?’ in C. Berry, J. Harbord and R. Moore (eds.), *Public space, Media space*. Basingstoke: Palgrave MacMillan: 16-40.
- ChatGPT, consultado el 13 de mayo de 2024 en: <https://ChatGPT.org>
- Cheeseman, T. (2011), ‘Is What Computation Counts What Counts?’, *The Computational Turn*, consultado: 10/02/22, de: <http://www.thecomputationalturn.com>.
- Clark, Andy, “De la inteligencia artificial a la exclusión: el riesgo de un mundo cada vez con más ‘ciberdébiles’”, en <http://www.elmundo.es/papel/historias/2018/09/24/5a52476268e3e40368b466.a.html>. Consultado el 20 de mayo de 2024.

- Copilot AI, 2024. “qué metodologías con AI para la educación?”. En <https://www.copilot.microsoft.com>. Consultado el 03/06/2024.
- Couldry, N. (2011) ‘The necessary future of the audience and how to research it’, in V. Nightiangale (ed.), *The Handbook of Media Audiences*. Chichester: Wiley Blackwell, pp.213-29.
- Deacon, D., et al. (1999) *Researching Communications: A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis*, London: Arnold.
- Dixon, D., (2012)? Analysis Tool or Design Methodology? Is There a Epistemological Basis for Patterns?’ in D.M. Berry (ed.) *Understanding Digital Humanities*, London: Palgrave/Macmillan.
- Elaesser, T. (2013) ‘The “return” of 3-D: On some of the logics and genealogies of the image in the twenty-first century’, *Critical Inquiry* 39: 217-46.
- Graham, et al. (eds.) (2013) ‘Augmented reality in urban places. Contested content and the duplicity of code’, *Transactions of the Institute of British Geographers* 38: 464-79.
- Halavais, A. (2013) ‘Search and networked attention, in Hartley, J., Burgess and A. Bruns (eds.), *A Companion To New Media Dynamics*. Chichester: Wiley-Blackbell, pp. 249-60.
- Hand, M. (2012) *Ubiquitous Photography*. Cambridge, Polity Press.
- Haraway, Donna, 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hartley, J. (2012) *Digital Futures for Cultural and Media Studies*. Chichester: John Wiley.
- Hernández, Carol, 2024. “El verano de la inteligencia artificial”, en *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México: UNAM, Dossier, No. 84, Nueva Época, 908, mayo, pp. 83-88.
- Highfield, T., and Leaver, T. (2014) ‘A methodology for mapping Instagram hashtags’, *First Monday* 20, doi: [http:// dx.doi.org/10.5210/fm.v20i1.5563](http://dx.doi.org/10.5210/fm.v20i1.5563).
- Hui, Yuk, 2017. ¿Qué es un objeto digital? En *VIRTUalis*, vol.8, no. 15, enero-junio, pp. 81-96.
- Latour, B. (2007) *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network- Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Libedinsky, Marta, 2026. *La innovación educativa en la era digital*, Buenos Aires: Paidós.
- Lozano, Tatiana, 2024. “Catastrofistas y entusiastas”. En *Nexos*, Ensayo, julio. <https://www.nexos.com.mx>

- McQuire, et al. (eds.) (2009) *The Urban Screens Reader*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- McQuire, S. (2010) 'Rethinking media events: Large screens, public space broadcasting and beyond, *New Media & Society* 12,: 567-82.
- New York Times (2014) http://www.nytimes.com/2014/11/18/science/researchers-announce-breakthrough-in-content-recognition-software.html?partner=rss&emc=rss&_r=1
- Reider, B. and Rohle, T. (2012), 'Digital Methods: Five Challenges', in D.M. Berry (ed.) *Understanding Digital Humanities*, London: Palgrave/Macmillan.
- Rettberg, J.W. (2014) *Seeing Ourselves Through Technology: How We Uses Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves*. Basingstoke: Palgrave Mac Millan.
- Rikap, Cecilia, 2023. "Inteligencia artificial: reemplazo, hibridación ... ¿progreso? En *Nueva Sociología*. Tema central, NUSO, no. 307, septiembre-octubre.
- Rogers, R. (2013) *Digital Methods*. London: MIT Press.
- Rogers, R. (2014) 'Political research in the digital age', *International Public Policy Review*, 8: 73-87.
- Ruppert, E., J. Law and Mike Savage (2013)'Reassembling social science methods: the challenge of digital devices', *Theory, Culture & Society*, 30: 22-46.
- Van Zundert, J., and Antonijevic, S., (2012), 'Cultures of Formalization: Towards an Encounter between Humanities and Computing', in D.M. Berry (ed.) *Understanding Digital Humanities*, London: Palgrave/Macmillan
- Velasco, Luis Enrique, 2024. "La inteligencia artificial, entre la euforia desmedida y el fantasma de la burbuja". *El País*. Inteligencia artificial. 06/julio, Madrid: El País.
- Verhoeff, N. (2012) *Mobile Screens: The Visual Regime of Navigation*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- WIKIPEDIA, 2024a. Inteligencia artificial. www.Inteligencia_artificial.pdf. Consultado el 30/06/2024, p. 25, nota 52.
- WIKIPEDIA, 2024b. Inteligencia artificial. www.Inteligencia_artificial.pdf. Consultado el 30/06/2024, p. 25, nota 53.
- Wright, Mills, C (2003), *La Imaginación Sociológica* (1959), México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO IV

EL ESTADO DEL ARTE DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SUS DESAFÍOS ÉTICOS

Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha emergido como una de las tecnologías más transformadoras del siglo XXI. Su influencia es significativa en diversas áreas de la vida cotidiana y en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Desde sus inicios, la IA ha prometido revolucionar el procesamiento de datos, la toma de decisiones y la interacción entre humanos y máquinas. La IA se encuentra en el núcleo de innovaciones cruciales como los vehículos autónomos, los sistemas de recomendación en plataformas digitales y las aplicaciones avanzadas en el sector de la salud (Russell & Norvig, 2020; Shalev-Shwartz & Shamir, 2021). Así como en la educación y otras áreas afines.

En este contexto de rápida evolución tecnológica, la ética en IA ha surgido como un campo crítico de estudio y debate. Los sistemas de IA, al ser cada vez más autónomos y omnipresentes, plantean una serie de desafíos éticos al afectar tanto a los individuos como a la sociedad en su conjunto. Problemas como la justicia algorítmica, la privacidad de los datos y la transparencia en los procesos de toma de decisiones han generado preocupaciones significativas (O'Neil, 2016; Dastin, 2018). La integración de la ética en el desarrollo y despliegue de la IA no solo es una cuestión de responsabilidad social, sino también es esencial garantizar su uso de manera justa y equitativa.

Este capítulo tiene el fin de ofrecer una revisión exhaustiva del estado del arte en el campo de la inteligencia artificial, con un enfoque particular en los aspectos éticos en su desarrollo y aplicación. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Analizar los avances recientes en IA. Se explicarán los desarrollos tecnológicos recientes en el campo de la inteligencia artificial. Se incluirán técnicas avanzadas de aprendizaje automático, redes neuronales y modelos generativos. Este análisis proporcionará una visión clara de las capacidades actuales de la IA y sus aplicaciones emergentes.

2. Examinar los desafíos éticos asociados. Identificar y discutir los principales problemas éticos relacionados con la implementación de la IA, tales como la discriminación algorítmica, la privacidad y la transparencia. Se revisarán estudios recientes y casos relevantes para ilustrar cómo estos desafíos son abordados.

3. Evaluar las normativas y mejores prácticas. Revisar las políticas y regulaciones existentes sobre la ética en IA, así como proponer recomendaciones para mejorar las prácticas actuales. Este objetivo busca ofrecer una visión crítica de las medidas regulatorias y prácticas recomendadas para garantizar el uso ético de la IA.

4. Proporcionar una perspectiva integral. Ofrecer una síntesis de los hallazgos, y destaca las interacciones entre los avances tecnológicos y los imperativos éticos. Se discutirá cómo los desarrollos tecnológicos están en vías de moldear las normas éticas y viceversa.

La estructura general del capítulo sigue una secuencia sistemática, la cual comienza con una revisión del estado actual de la IA y su evolución, continúa con una evaluación de los problemas éticos asociados y concluye con una discusión sobre normativas y mejores prácticas. De esta forma se permitirá una comprensión completa de cómo la IA y la ética interactúan en el contexto actual y ofrecerá una base sólida para futuras investigaciones y discusiones en este campo emergente.

1. REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL

2.1 Evolución Histórica de la IA. La inteligencia artificial (IA) ha recorrido un extenso camino desde sus inicios en la década de 1950. La primera fase de la IA, conocida como la “IA simbólica” o “IA clásica”, se caracterizó por el desarrollo de algoritmos basados en reglas explícitas y en la resolución de problemas lógicos. Uno de los hitos iniciales fue el trabajo de Alan Turing, quien propuso el “Test de Turing” como un criterio para evaluar la inteligencia de una máquina (Turing, 1950). Durante las décadas de 1950 y 1960, se construyeron los primeros sistemas de IA. Tal como el programa de ajedrez de IBM y el sistema de razonamiento lógico Logic Theorist, diseñados por Allen Newell y Herbert A.

La segunda fase, conocida como “IA conexionista” o “IA de redes neuronales”, emergió en las décadas de 1980 y 1990 con el redescubrimiento y avance de las redes neuronales artificiales. El concepto de redes neuronales profundas, aunque ya había sido teorizado por Warren McCulloch y Walter Pitts en 1943, comenzó a cobrar relevancia con el algoritmo de retropropagación propuesto por Geoffrey Hinton y sus colegas. Esta fase permitió el desarrollo de modelos de IA capaces de aprender de grandes cantidades de datos y realizar tareas complejas.

Desde principios del siglo XXI, la IA ha avanzado a pasos agigantados con la incorporación de técnicas de aprendizaje profundo, al llevar a la creación de modelos altamente sofisticados. Tal es el caso de los chatbots, los cuales se describen a continuación:

Un chatbot es un programa de software, el cual utiliza IA para simular conversaciones humanas. Los chatbots pueden interactuar con usuarios a través de texto o voz, y se utilizan en una variedad de aplicaciones, desde servicios de atención al cliente hasta asistentes virtuales. De acuerdo con lo anterior, a continuación se proporciona una relación de características:

- a. Están diseñados para responder automáticamente a las consultas de los usuarios, proporcionan información o realizan tareas según las necesidades del usuario.
- b. Algunos, siguen un conjunto de reglas predefinidas y pueden responder solo a comandos específicos. Su capacidad para manejar conversaciones es limitada.
- c. Utilizan tecnologías como el procesamiento del lenguaje natural (NLP) y el aprendizaje automático para comprender y responder a una amplia gama de preguntas y mantener conversaciones más naturales y fluidas.
- d. Proporcionan respuestas rápidas a preguntas frecuentes, ayudar con reservas y gestionar consultas.
- e. Ayudan a los usuarios a realizar tareas como programar citas, enviar mensajes o buscar información.
- f. Asisten a los clientes en la selección de productos, procesar pedidos y proporcionar información sobre envíos.
- g. Proporcionan tutoría personalizada y asistencia con tareas escolares.

- h. Su disponibilidad es del tipo 24/7: Pueden operar continuamente sin descanso, al otorgar asistencia en cualquier momento.
- i. Pueden manejar múltiples consultas simultáneamente y con eficiencia operativa.
- j. Proporcionan respuestas consistentes y precisas a las consultas, al reducir la variabilidad en la calidad del servicio.

En resumen, los chatbots son herramientas potentes, las cuales permiten transformar la forma en como las organizaciones interactúan. Por ejemplo, en las comunicaciones entre usuarios de distintos tipos, estas pueden llegar a ser más rápidas, eficientes y accesibles. A continuación, se describen cuatro modelos:

- a. ChatGPT. Es un modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI diseñado para mantener conversaciones naturales y proporcionar respuestas a una amplia gama de preguntas. La arquitectura GPT-3, fue un modelo lanzado al público en noviembre de 2022. Generó rápidamente un notable interés y debate (Hao, 2023). En la actualidad se encuentra disponible ChatGPT-4. A diferencia de otros sistemas de inteligencia artificial, ChatGPT se distingue por su capacidad para manejar preguntas de seguimiento, reconocer y corregir errores, cuestionar premisas erróneas y rechazar solicitudes inapropiadas (Vincent, 2023). Su lanzamiento en versión beta pública en noviembre de 2022 provocó una gran admiración por su habilidad para ofrecer respuestas coherentes y fluidas a cualquier consulta o comentario, y se convirtió en la aplicación de más rápido crecimiento de la historia, con cien millones de usuarios en solo dos meses (Gershgorn, 2023). Hoy en día, ChatGPT es un ejemplo prominente de una tecnología emergente, al generar contenido nuevo y único en forma de texto, imágenes, video o música, con mínima intervención humana (Sutton, 2023). Por último, es importante señalar a la interacción del usuario, como independiente de otras —las anteriores— y no tiene la capacidad de almacenar información sobre usuarios entre sesiones.
- b. Gemini. Es un nuevo modelo de inteligencia artificial desarrollado por Google. Antes se le conoció como Google Bard. Se hace énfasis en ser una aplicación avanzada. Es superior a un chatbot, el cual ha diseñado para responder preguntas (Hao,

2024). Google, actualmente se encuentra en vías de reemplazar el modelo anterior de Bard con Gemini, debido al significativo avance de este nuevo modelo (Hern, 2024). Gemini es particularmente relevante por su capacidad para superar en diversas pruebas a otras tecnologías competidoras, posicionándolo como la inteligencia artificial avanzada y disponible en la actualidad (Binns, 2024). Con este modelo, Google busca elevar los estándares y expectativas para las tecnologías de IA en el mercado (Gershgor, 2024). Este desarrollo es un modelo multimodal, el cual puede procesar y entender diversos tipos de información, como texto, código, imágenes y audios, a diferencia de otras tecnologías, las cuales están limitadas a texto o imágenes (Sutton, 2024). El modelo ofrece en la actualidad una flexibilidad completa en la interpretación de distintos tipos de mensajes (Vincent, 2024).

- c. Copilot. Es un desarrollo de Microsoft. Su implementación es mediante una estrategia similar a la aplicada en Dynamics y Office, entre otros productos, al integrar las capacidades de ChatGPT con sus propias herramientas. La propuesta, fusiona el poder de los modelos de lenguaje basados en IA con los datos disponibles en Microsoft Graph, al incluir información como calendarios, correos electrónicos, chats, documentos y reuniones, para convertir el lenguaje en “la herramienta de productividad más potente del mundo” (Hao, 2024). Esta tendencia sugiere un avance hacia un futuro en relación a una diversidad de actividades, tanto en el entorno digital como fuera de él, se realizarán a través de interacciones con inteligencia artificial (Gershgor, 2024).
- d. Llama 3. Es la IA multilingüe de Meta Platforms. Lanzada en julio de 2024, la última versión de sus modelos de inteligencia artificial destaca por sus habilidades multilingües con un rendimiento cercano al de OpenAI (Barda, 2024). Entre sus características principales se encuentran las siguientes:

Multilingüismo (puede conversar en ocho idiomas), (Hovy, 2019). Generación de código (escribe código informático para desarrolladores), (Mandelbaum et al., 2020). Resolución de problemas matemáticos, (aborda problemas matemáticos complejos), (Wu et al., 2022). 405 mil millones de parámetros (una cantidad de parámetros

menor a la de GPT-4), (Barda, 2024). Ventana contextual ampliada (para permitir a los usuarios realizar solicitudes más extensas), (Wang et al., 2022). Con base a la cantidad de parámetros se tienen diferentes modelos y es de disponibilidad gratuita. Esto último incluye a los desarrolladores, (Meta AI, 2024).

En suma, el modelo representa un avance significativo en el desarrollo de la IA, al ofertar a los usuarios y desarrolladores una herramienta significativa para la comunicación multilingüe, la generación de código, la resolución de problemas matemáticos, entre otras tareas.

Estos avances y muchos otros más, han favorecido hoy la consolidación de la IA en diferentes campos especializados como una herramienta indispensable. Desde el procesamiento del lenguaje natural hasta la visión por computadora.

2.2 El aprendizaje supervisado y no supervisado. Son dos de las técnicas fundamentales en el campo de la IA. Por una parte, el aprendizaje supervisado se basa en la utilización de datos etiquetados para entrenar modelos relacionados con hacer predicciones sobre datos nuevos. En los últimos años, ha habido una mejora significativa en los algoritmos de clasificación y regresión, al incluir a los métodos de ensamblaje como Random Forests y Gradient Boosting Machines (Chen & Guestrin, 2016). Estas técnicas por sí solas, han demostrado ser efectivas en distintas aplicaciones, tales como el diagnóstico médico y la detección de fraudes financieros.

Por otra parte, el aprendizaje no supervisado se utiliza para identificar patrones en datos no etiquetados. Entre las técnicas más destacadas se encuentran el clustering, mediante algoritmos como K-means y DBSCAN, y la reducción de dimensionalidad con métodos como el Análisis de Componentes Principales (PCA). Estos métodos son cruciales para aplicaciones como la segmentación de clientes y la exploración de datos en grandes conjuntos de información.

Así mismo, las redes neuronales profundas, o redes neuronales de múltiples capas, han revolucionado el campo de la IA. Estas redes, compuestas por múltiples capas de nodos o “neuronas”, son capaces de aprender representaciones jerárquicas de los datos. Los desarrollos recientes en arquitecturas como las Redes Neuronales Convolucionales (CNN) han impulsado el progreso en la visión por computadora, al permitir aplicaciones como el reconocimiento facial y la clasificación de imágenes (LeCun et al., 2015).

El aprendizaje profundo también se ha beneficiado de avances en el procesamiento de secuencias mediante Redes Neuronales Recurrentes (RNN) y sus variantes, como LSTM (Long Short-Term Memory) y GRU (Gated Recurrent Unit) — Estas variantes introducen mecanismos adicionales al permitir a la red controlar el flujo de información— los cuales han mejorado la capacidad para manejar datos secuenciales en aplicaciones de procesamiento de lenguaje natural (Hochreiter & Schmidhuber, 1997). Estos desarrollos han facilitado la creación de modelos de lenguaje de última generación, como GPT-3, los cuales pueden generar texto coherente y realizar tareas complejas de comprensión del lenguaje.

En el mismo sentido, la IA generativa, incluye modelos como las Redes Generativas Adversariales (GAN) y los Modelos de Difusión, ha ganado atención por su capacidad para generar contenido nuevo a partir de datos existentes. Las GANs, introducidas por Ian Goodfellow et al. (2014), han demostrado ser eficaces en la generación de imágenes realistas y en la creación de arte y contenido multimedia. Los Modelos de Difusión, por su parte, están desarrollándose como una alternativa prometedora para la generación de imágenes y otros tipos de datos, al ofrecer mejoras en la calidad y la diversidad de las muestras generadas (Ho et al., 2020).

En el ámbito del procesamiento de lenguaje natural, los modelos de lenguaje de gran escala, como BERT y GPT-3, han establecido nuevos estándares en tareas de comprensión y generación de texto. Estos modelos, entrenados con grandes volúmenes de datos y técnicas avanzadas de optimización, han logrado avances significativos en la traducción automática, el resumen de textos y la generación de respuestas a preguntas (Devlin et al., 2019).

2.3 Aplicaciones Actuales. La IA se ha integrado en numerosos sectores, mediante la transformación de las formas de operación y nuevas capacidades. En el sector de la salud, la IA se utiliza para el análisis de imágenes médicas, la predicción de brotes de enfermedades y la personalización de tratamientos. Por ejemplo, sistemas como DeepMind's AlphaFold han avanzado significativamente en la predicción de la estructura de proteínas, un desafío crítico en la biología molecular (Jumper et al., 2021).

En el sector financiero, la IA apoya en el análisis de riesgos, la detección de fraudes y la gestión de carteras. Algoritmos de aprendi-

zaje automático se utilizan para identificar patrones sospechosos en transacciones y mejorar la toma de decisiones en inversiones (Chen et al., 2021).

En el ámbito del transporte, los vehículos autónomos están en evolución, respecto de la movilidad urbana. Empresas como Tesla y Waymo han desarrollado tecnologías avanzadas de conducción autónoma al utilizar redes neuronales y sensores para navegar de manera segura en entornos complejos (Goodall, 2014).

2.4 Desafíos y Oportunidades. A pesar de los avances significativos en IA, el campo enfrenta varios desafíos y oportunidades emergentes. Los problemas técnicos incluyen la necesidad de mejorar la generalización de los modelos, reducir el sesgo y garantizar la interpretación de los resultados. Además, la demanda de grandes cantidades de datos y potencia computacional plantea retos en términos de sostenibilidad y accesibilidad (Binns et al., 2018).

Las oportunidades emergentes incluyen la integración de la IA en nuevas áreas como la robótica avanzada, la creación de sistemas colaborativos entre humanos y máquinas. Así como, el desarrollo de enfoques de IA más eficientes y sostenibles. El avance continuo en estos aspectos ofrecerá la posibilidad de abordar problemas globales y mejorar la calidad de vida de manera significativa (Brynjolfsson & McAfee, 2014).

2. ÉTICA EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL

3.1 Principios fundamentales. La justicia y la equidad en la inteligencia artificial se centran en garantizar sistemas automatizados para no perpetuar ni amplificar desigualdades preexistentes. Este principio repercute en los algoritmos para no discriminar a individuos o grupos con base en características protegidas como raza, género o condición socioeconómica.

Por ejemplo, un caso significativo de sesgo algorítmico se presentó en el análisis de los sistemas de evaluación de riesgos en el sistema judicial de EE.UU., donde se descubrieron como los algoritmos tendían a sobrestimar el riesgo de reincidencia para los individuos de raza negra y subestimar el riesgo para los blancos (Angwin et al., 2016). Este sesgo se debe a datos históricos utilizados para entrenar estos algoritmos y reflejar disparidades raciales existentes en el siste-

ma judicial. Según Barocas y Selbst (2016), el sesgo en IA puede surgir en cualquier etapa del proceso, desde la recolección de datos hasta el diseño del algoritmo y su implementación. Por lo tanto, la justicia y la equidad requieren de los diseñadores de sistemas de IA, el identificar o disminuir estos sesgos para evitar decisiones discriminatorias.

Para abordar estos problemas, se han desarrollado técnicas como el ajuste de datos y algoritmos para garantizar las decisiones tomadas por los sistemas de IA como justas. Por ejemplo, Hardt et al. (2016) proponen la “igualdad de oportunidades” en los resultados de predicción, lo cual implica ajustar los modelos para no favorecer a ciertos grupos sobre otros, incluso si los datos originales contienen sesgos.

La transparencia y la aplicación son fundamentales para construir la confianza en los sistemas de IA y permitir la rendición de cuentas. La transparencia se refiere a la claridad sobre cómo y por qué los algoritmos toman decisiones, mientras la aplicación se relaciona con la capacidad de los usuarios para entender y cuestionar esas decisiones.

De igual forma, los modelos de aprendizaje profundo, como las redes neuronales convolucionales (CNNs) y los transformadores, son a menudo criticados por las dificultades de interpretación. Estos modelos, a pesar de su eficacia, operan como “cajas negras” y esto dificulta entender sus procesos internos (Doshi-Velez & Kim, 2017). Para mitigar este problema, se han desarrollado enfoques de “explicativos post-hoc” los cuales tratan de proporcionar interpretaciones comprensibles de los modelos complejos. Ribeiro et al. (2016) presentan el método LIME (Local Interpretable Model-agnostic Explanations), el cual aproxima la decisión de un modelo complejo mediante modelos más simples y comprensibles.

La precisión es crucial para la detección y corrección de errores en los sistemas de IA. Gilpin et al. (2018) sugieren una combinación de transparencia en la metodología y herramientas de interpretación puede mejorar significativamente la capacidad de los usuarios para entender y confiar en los sistemas de IA.

Por lo tanto, la privacidad y la seguridad son tareas fundamentales en la implementación de sistemas de IA, debido a la cantidad de datos personales procesados por estos sistemas. Los desafíos en esta área incluyen la protección de los datos contra accesos no autorizados y el uso indebido.

A su vez, una de las técnicas emergentes para proteger la privacidad es la “diferenciación de privacidad”, la cual ofrece garantías matemáticas sobre la privacidad de los datos individuales mientras permite la realización de análisis significativos (Dwork & Roth, 2014). Esta técnica asegura la inclusión o exclusión de una sola entrada en un conjunto de datos con el fin de no afectar significativamente los resultados del análisis. Sin embargo, la aplicación de la diferenciación de privacidad en modelos complejos de IA es en la actualidad un área activa de investigación, con desafíos en términos de equilibrio entre privacidad y utilidad (Jordon & Yoon, 2019).

Además, la seguridad en los sistemas de IA enfrenta amenazas como los ataques adversariales, en los cuales se introducen perturbaciones mínimas en los datos de entrada para engañar a los modelos (Goodfellow et al., 2014). La investigación en métodos robustos contra ataques, como el entrenamiento adversarial y la detección de anomalías, es esencial para mejorar la seguridad de los sistemas de IA (Madry et al., 2018).

3.2 Impactos Éticos de las Tecnologías de IA. La discriminación algorítmica es una preocupación ética significativa, la cual surge cuando los sistemas de IA perpetúan o amplifican prejuicios existentes en los datos de entrenamiento. Un caso de estudio notable es el sistema de reconocimiento facial utilizado por la policía en varias ciudades, la cual ha mostrado una mayor tasa de error en la identificación de individuos de raza negra en comparación con los blancos (Buolamwini & Gebru, 2018). Estos problemas de sesgo pueden tener consecuencias graves, como la vigilancia desproporcionada y el trato injusto de las minorías.

Para abordar la discriminación algorítmica, es fundamental realizar auditorías regulares de los sistemas de IA y aplicar técnicas de mitigación de sesgo durante el desarrollo y la implementación. La metodología de “evaluación de impacto algorítmico” propuesta por Diakopoulos (2016) sugiere evaluar cómo los algoritmos afectan a diferentes grupos sociales y ajustar los modelos para reducir las disparidades.

De modo semejante, la automatización impulsada por IA está en proceso de transformación del mercado laboral. Así mismo, puede aumentar la eficiencia y reducir costos en diversas industrias, también plantea riesgos significativos para el empleo, especialmente en traba-

jos de tareas repetitivas y rutinarias. Brynjolfsson y McAfee (2014) argumentan como la IA podría llevar a una polarización del mercado laboral, donde los trabajos de alta calificación y bien remunerados se vuelvan más demandados, mientras los trabajos de baja calificación se reduzcan.

Para reducir estos impactos negativos, se deben implementar políticas en favor de promover el desarrollo de habilidades y la educación continua. Chui et al. (2016) señalan la importancia de las inversiones en educación y formación técnica. Estas son esenciales para preparar a la fuerza laboral para la transición hacia una economía más automatizada. Además, las políticas públicas deben apoyar la creación de nuevos empleos y garantizar una red de seguridad para la pérdida de trabajos debido a la automatización.

3.3 Normativas y Regulaciones. La regulación de la IA es un área emergente al buscar equilibrar la promoción de la innovación con la protección de derechos fundamentales. El Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) de la Unión Europea es uno de los marcos más avanzados en términos de protección de datos personales, al establecer requisitos estrictos para la gestión de datos y la toma de decisiones automatizadas (Voigt & Von dem Bussche, 2017). No obstante, el GDPR y otros marcos regulatorios actuales aún deben adaptarse a la rápida evolución de la IA.

De hecho, la Comisión Europea ha propuesto un marco de regulación para la IA la cual incluye normas para la transparencia, la rendición de cuentas y la mitigación de riesgos en sistemas de IA de alto riesgo (European Commission, 2021). Este marco busca establecer un equilibrio entre permitir la innovación y proteger los derechos de los ciudadanos, al abordar problemas como la discriminación algorítmica y la falta de transparencia en los sistemas de IA.

3.4 Propuestas y Mejores Prácticas. Para garantizar la implementación ética de la IA, se recomiendan varias estrategias:

- a. Desarrollo de políticas inclusivas y transparentes. Fomentar la inclusión de diversas perspectivas en el diseño y la evaluación de sistemas de IA y garantizar procesos transparentes y auditables. Las políticas deben incluir directrices claras para la mitigación del sesgo y la protección de datos (Barocas & Selbst, 2016).

- b. Adopción de técnicas de mitigación de sesgo. Implementar técnicas y herramientas para identificar y reducir el sesgo en los datos y algoritmos, como la recalibración de datos y el ajuste de modelos para lograr equidad (Mitchell et al., 2018).
- c. Fortalecimiento de las políticas de privacidad y seguridad. Establecer políticas robustas para la protección de la privacidad y la seguridad de los datos personales, y aplicar tecnologías como la privacidad diferencial y el entrenamiento adversarial para minimizar los riesgos (Dwork & Roth, 2014; Madry et al., 2018).
- d. Evaluación continua y auditoría. Realizar auditorías regulares de los sistemas de IA para evaluar su impacto ético y hacer ajustes según sea necesario. La evaluación de impacto algorítmico debe ser una práctica estándar para identificar y resolver problemas antes de convertirse en situaciones generalizadas (Diakopoulos, 2016).

En suma, abordar la ética en la inteligencia artificial requiere un enfoque integral mediante la combinación de la investigación técnica, el desarrollo de políticas efectivas y la implementación de mejores prácticas para garantizar sistemas de IA con el propósito de beneficiar a la sociedad de manera justa y equitativa.

3. ANÁLISIS COMPARATIVO Y CRÍTICAS

4.1 Comparación de Enfoques y Técnicas. En la intersección entre inteligencia artificial (IA) y ética, se pueden observar varias metodologías y puntos de vista para abordar los desafíos de esta tecnología. Dos circunstancias en la investigación y desarrollo de la IA son las fundamentadas en la transparencia y explicación, así como en la equidad y justicia.

Respecto al primero, se busca sistemas de IA más comprensibles para los usuarios y reguladores. Las técnicas desarrolladas en este marco incluyen modelos interpretables como los árboles de decisión y las redes neuronales explicables (Ribeiro et al., 2016; Lundberg & Lee, 2017). Estos métodos facilitan la comprensión de cómo se toman las decisiones, siendo fundamental para la responsabilidad y la confianza otorgada a la IA.

Sin embargo, esto enfrenta ciertas críticas debido a la insuficiente mejora de la interpretación, la cual no siempre aborda los problemas

subyacentes de sesgo en los datos. Los modelos interpretables pueden ser útiles, pero si los datos de entrada están sesgados, las decisiones resultantes seguirán presentándose problemáticas (Dastin, 2018). Además, los modelos más complejos como las redes neuronales profundas, las cuales son menos interpretables, a menudo ofrecen un mejor rendimiento en tareas complejas, pues crean una tensión entre precisión y descripción o quizás de explicación (Doshi-Velez & Kim, 2017).

El segundo, se encuentra basado en la equidad y justicia. Así mismo se centra en la identificación y mitigación de sesgos en los sistemas de IA. Esto incluye técnicas como la pre-procesamiento y el post-procesamiento de datos para eliminar sesgos, así como el diseño de algoritmos para ajustar los resultados al momento de cumplir con criterios de equidad (Zhang et al., 2018; Fairness, Accountability, and Transparency in Machine Learning, 2020).

No obstante, es fundamental abordar el problema de la discriminación algorítmica, el cual enfrenta el desafío de definir y medir la equidad de manera efectiva. La equidad puede ser interpretada de diversas maneras al depender del contexto y los objetivos específicos del sistema de IA, lo cual complica la implementación de soluciones uniformes (Mehrabi et al., 2019). Además, la integración de la equidad en los algoritmos puede tener un costo en términos de rendimiento, especialmente en sistemas de aprendizaje supervisado al requerir grandes volúmenes de datos para entrenarse (Corbett-Davies et al., 2017).

4.2 Críticas y Debates Actuales. Uno de los debates más significativos en la comunidad de IA y ética es la tensión entre interpretación y precisión. Los modelos altamente precisos, como las redes neuronales profundas, a menudo son criticados por su falta de transparencia, mientras los modelos más interpretables pueden sacrificar la precisión en favor de la claridad (Lipton, 2018). Este dilema plantea la pregunta de cómo equilibrar la necesidad de modelos precisos con la de entender y justificar las decisiones respectivas.

Por lo tanto, la equidad algorítmica también está en el centro de intensos debates. Mientras las técnicas para disminuir el sesgo en los datos y los algoritmos han avanzado, todavía existe una falta de consenso sobre las mejores prácticas y métricas para medir la equidad. Los críticos argumentan como sus variantes actuales a menudo simplifican demasiado la complejidad de la equidad y pueden llevar a soluciones no abordadas adecuadamente respecto de las desigualdades

sistémicas (Barocas et al., 2019). Además, la equidad puede no ser suficiente para abordar todas las implicaciones éticas de la IA, especialmente en contextos donde las decisiones algorítmicas tienen impactos profundos en la vida de las personas (O’Neil, 2016).

Otro tema crítico es la regulación de la IA. La implementación de políticas y regulaciones para la ética en IA ha sido desigual y, en algunos casos, inadecuada para abordar la velocidad de los avances tecnológicos. Así mismo, las regulaciones actuales, como el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) en la Unión Europea, pueden ser demasiado rígidas y no suficientemente adaptables para los rápidos cambios en la tecnología (Voigt & Von dem Bussche, 2017). Por otro lado, la falta de regulación efectiva puede llevar a la proliferación de tecnologías, al no cumplir con los estándares éticos mínimos, lo cual representa riesgos para la privacidad, la seguridad y la justicia.

CONCLUSIONES Y FUTURAS DIRECCIONES

En el presente capítulo, hemos examinado de manera detallada la evolución de la IA, los avances recientes en tecnologías, y las implicaciones éticas asociadas con su implementación. La revisión histórica mostró la evolución de la IA desde simples algoritmos de búsqueda hasta sistemas complejos de aprendizaje profundo y generación de contenido. Los avances recientes en aprendizaje supervisado y no supervisado, así como en redes neuronales profundas y modelos generativos, han ampliado considerablemente las capacidades y aplicaciones de la IA (Goodfellow et al., 2016; Radford et al., 2021).

En términos de ética, se identificaron varios principios fundamentales: justicia y equidad, transparencia y aplicación, así como el de privacidad y seguridad. Cada uno de estos principios enfrenta desafíos específicos, desde la necesidad de interpretar modelos complejos hasta la mitigación de sesgos en los datos y garantizar la privacidad de la información (Barocas et al., 2019; Dastin, 2018).

El análisis comparativo reveló una tensión constante entre la interpretación y la precisión, y destacó la necesidad de equilibrar estos factores al diseñar sistemas de IA. Los debates actuales en la comunidad también han subrayado la importancia de abordar la discriminación algorítmica y los impactos económicos de la automatización (O’Neil, 2016; Mehrabi et al., 2019).

Los hallazgos descritos en el capítulo tienen importantes implicaciones tanto para la investigación como para la práctica en el campo de la IA. En términos de investigación, la necesidad de modelos simultáneamente precisos e interpretables es un desafío crucial. La capacidad de desarrollar sistemas de IA para poder proporcionar explicaciones claras de sus decisiones sin comprometer la precisión es esencial en la aceptación y confianza del usuario (Doshi-Velez & Kim, 2017).

En la práctica cotidiana, las organizaciones podrán adoptar diversos enfoques con el fin de integrar tanto la equidad como la transparencia en sus sistemas de IA. La implementación de políticas en favor de promover la justicia algorítmica y la protección de datos personales es fundamental para mitigar los riesgos éticos asociados con la automatización y el análisis de datos masivos (Corbett-Davies et al., 2017; Voigt & Von dem Bussche, 2017). Dichas organizaciones, deben también considerar las implicaciones de la IA en el empleo y la economía, implementación de estrategias relacionadas con la capacitación continua en nuevas tecnologías y la adaptación laboral. De acuerdo con lo anterior, el campo de la IA y la ética está en constante evolución. Las siguientes áreas emergen como críticas para la investigación futura:

- a. Desarrollo de Modelos Interpretables y Justos: Los nuevos modelos de IA deben ofrecer una mejor combinación de interpretación y precisión. Será una necesidad continua. Se requiere una mayor investigación para desarrollar técnicas, las cuales permitan la comprensión detallada de modelos complejos sin sacrificar el rendimiento (Lipton, 2018).
- b. Mitigación del Sesgo Algorítmico: Aunque se han propuesto métodos para reducir el sesgo en los sistemas de IA, estos representan una falta de consenso sobre las mejores prácticas y métricas para evaluar la equidad. La investigación futura debe enfocarse en desarrollar modelos más robustos y universalmente aplicables (Zhang et al., 2018).
- c. Regulación y Gobernanza de la IA: La evolución de las políticas y regulaciones para la ética en IA debe adaptarse rápidamente a los avances tecnológicos. Se necesitan estudios exploratorios de cómo las regulaciones pueden ser diseñadas de manera flexible

y efectiva para abordar los desafíos éticos emergentes (Calderón et al., 2020).

- d. Impacto Social y Económico: La investigación debe profundizar en cómo la IA afectará a diversas áreas de la sociedad, con el fin de incluir el mercado laboral y las estructuras económicas. El estudio de las consecuencias a largo plazo de la automatización y la implementación de IA en diferentes sectores es crucial para desarrollar estrategias de adaptación y mitigación (Brynjolfsson & McAfee, 2014).

Finalmente, mientras la IA continúa su avance, la comunidad dedicada a la investigación y desarrollo debe abordar los desafíos éticos con rigor y creatividad. La colaboración interdisciplinaria y el compromiso con la ética son esenciales para garantizar un beneficio hacia la sociedad de manera equitativa y responsable.

REFERENCIAS

- Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., & Kirchner, L. (2016). Machine Bias: There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks. ProPublica.
- Barda, A. (2024). Announcing Llama 3: Meta's Multilingual AI Model. Meta AI Blog. <https://about.fb.com/news/2024/04/meta-ai-assistant-built-with-llama-3/>
- Barocas, S., & Selbst, A. D. (2016). Big Data's Disparate Impact. *California Law Review*, 104(3), 671-732.
- Barocas, S., Hardt, M., & Narayanan, A. (2019). *Fairness and Machine Learning*. [Enlace](<https://fairmlbook.org/>)
- Binns, R. (2024). *The Rise of Google's Gemini: What Sets It Apart from Other AI Models*. TechCrunch.
- Binns, R., Veale, M., Van Kleek, M., Shadbolt, N., & Weller, A. (2018). 'It's Reducing a Human Being to a Percentage': Perceptions of Justice in Algorithmic Decisions. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W.W. Norton & Company.

- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Big Data's Disparate Impact. In Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAT).
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. In Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency.
- Calderón, A., Goodman, B., & Mankoff, J. (2020). Regulating Artificial Intelligence: Understanding and Defining Key Concepts. In Proceedings of the 2020 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency.
- Chen, J., Song, L., & Wainwright, M. (2021). Algorithms for Financial Risk Management: A Comprehensive Overview. *Journal of Financial Data Science*.
- Chen, T., & Guestrin, C. (2016). XGBoost: A Scalable Tree Boosting System. In Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining.
- Chui, M., Manyika, J., & Miremadi, M. (2016). Where machines could replace humans—and where they can't (yet). *McKinsey Quarterly*.
- Corbett-Davies, S., Pierson, E., & Gale, S. (2017). Algorithmic Bias Detectable in Criminal Justice Systems. In Proceedings of the 2017 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency.
- Dastin, J. (2018). Amazon Scraps Secret AI Recruiting Tool That Showed Bias Against Women. Reuters. [Enlace](<https://www.reuters.com/article/us-amazon-com-jobs-automation-insight-idUSKCN1MK08G>)
- Dastin, J. (2018). Amazon Scraps Secret AI Recruiting Tool That Showed Bias Against Women. Reuters. [Enlace](<https://www.reuters.com/article/us-amazon-com-jobs-idUSKCN1MK08G>)
- Devlin, J., Chang, M., Lee, K., & Toutanova, K. (2019). BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding. In Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics.
- Diakopoulos, N. (2016). Algorithmic Accountability: Journalistic and Legal Perspectives. In Proceedings of the 2016 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing (CSCW).

- Doshi-Velez, F., & Kim, B. (2017). Towards a rigorous science of interpretable machine learning. In Proceedings of the 2017 ICML Workshop on Human Interpretability in Machine Learning.
- Dwork, C., & Roth, A. (2014). The Algorithmic Foundations of Differential Privacy. *Foundations and Trends in Theoretical Computer Science*, 9(3-4), 211-407.
- European Commission. (2021). Proposal for a Regulation on Artificial Intelligence. Brussels.
- Fairness, Accountability, and Transparency in Machine Learning (FAT/ML). (2020). Proceedings of the FAT/ML Conference.
- Gershgorn, D. (2024). *Inside Google's New Gemini Model: What We Know So Far*. The Verge.
- Gilpin, L. H., Bau, D., & Yuan, B. (2018). Explaining Explanations: An Overview of Interpretability of Machine Learning. In Proceedings of the 2018 IEEE 5th International Conference on Data Science and Advanced Analytics (DSAA).
- Goodall, N. J. (2014). Machine Learning: A Decade of Progress. *IEEE Intelligent Systems*.
- Goodfellow, I., Shlens, J., & Szegedy, C. (2014). Explaining and Harnessing Adversarial Examples. In Proceedings of the 2014 International Conference on Learning Representations (ICLR).
- Hao, K. (2024). *Google's Gemini: A New Era for AI Technology*. MIT Technology Review.
- Hardt, M., Price, E., & Srebro, N. (2016). Equality of Opportunity in Supervised Learning. In Proceedings of the 2016 Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS).
- Hern, A. (2024). *Google to Replace Bard with Gemini: What This Means for the Future*. The Guardian.
- Ho, J., Jain, A., & Abbeel, P. (2020). Denoising Diffusion Probabilistic Models. In Proceedings of the 34th Conference on Neural Information Processing Systems.
- Hochreiter, S., & Schmidhuber, J. (1997). Long Short-Term Memory. *Neural Computation*, 9(8), 1735-1780.
- Hovy, E. (2019). Neural machine translation: A concise overview. arXiv preprint arXiv:1909.07882.
- Jordon, J., & Yoon, J. (2019). Privacy Preserving Machine Learning: An Overview. In Proceedings of the 2019 International Conference on Machine Learning (ICML).

- Jumper, J., Evans, R., Pritzel, A., Green, T., Figurnov, M., Ronneberger, O., ... & Hassabis, D. (2021). Highly accurate protein structure prediction with AlphaFold. *Nature*, 596(7873), 583-589. Enlace
- Lipton, Z. C. (2018). The Mythos of Model Interpretability. *Communications of the ACM*, 61(3), 36-43.
- Lundberg, S. M., & Lee, S. I. (2017). A Unified Approach to Interpreting Model Predictions. In *Proceedings of the 31st Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS)*.
- Mandelbaum, A., Watson, D., & Poole, B. (2020). Code generation with neural networks. *arXiv preprint arXiv:2006.16283*.
- Madry, A., Makelov, A., Schmidt, L., Tamkin, A., & Zico Kolter, J. (2018). Towards Deep Learning Models Resistant to Adversarial Attacks. In *Proceedings of the 2018 International Conference on Learning Representations (ICLR)*.
- Mehrabi, N., Morstatter, F., & Liu, H. (2019). A Survey on Bias and Fairness in Machine Learning. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 54(6), 1-35.
- MetaAI. (2024). Llama 3. MetaAI. <https://about.fb.com/news/2024/04/meta-ai-assistant-built-with-llama-3/>
- Mitchell, M., Wu, S., & Zaldivar, A. (2018). Model Cards for Model Reporting. In *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAT)*.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown Publishing Group.
- Ribeiro, M. T., Singh, S., & Guestrin, C. (2016). "Why Should I Trust You?" Explaining the Predictions of Any Classifier. In *Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*.
- Ribeiro, M. T., Singh, S., & Guestrin, C. (2016). "Why should I trust you?" Explaining the predictions of any classifier. In *Proceedings of the 2016 ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining (KDD)*.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4^a ed.). Pearson.
- Shalev-Shwartz, S., & Shamir, O. (2021). *Understanding Machine Learning: From Theory to Algorithms*. Cambridge University Press.

- Sutton, R. (2024). *Multimodal AI: How Google's Gemini is Changing the Game*. Wired.
- Vincent, J. (2024). *Gemini's Flexibility in AI Understanding: A Comprehensive Look*. The Verge.
- Voigt, P., & Von dem Bussche, A. (2017). *The EU General Data Protection Regulation (GDPR): A Practical Guide*. Springer.
- Wang, S., Tang, Y., Wei, S., & Jo, Y. (2022). Deep contextualized attention for long-form language modeling. arXiv preprint arXiv:2201.08236. <https://arxiv.org/abs/2201.08236>
- Wu, S., Wang, Z., Tang, Y., Wei, S., & Jo, Y. (2022). Can language models be mathematical reasoning agents? arXiv preprint arXiv:2201.08237. <https://arxiv.org/abs/2201.08237>
- Zhang, B., Lemoine, B., & Mitchell, M. (2018). Mitigating Unwanted Biases with Adversarial Learning. In *Proceedings of the 2018 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*.

CAPÍTULO V

ÉTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN

Yessica Mondragón Palma

Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías- (CONA-HCYT- México). Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU),
Universidad Autónoma del Estado de México.
yessimp05@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente escrito tiene por objetivo pensar la educación no desde lo didáctico, metodológico o pedagógico, sino a partir de otras categorías, de otras orientaciones y perspectivas, así como desde diversos autores que puedan ayudarnos a ampliar el horizonte de la propia práctica.

Es por lo anterior que se retoman autores como Paul Ricoeur, Byung-Chul Han y Tomás Domingo Moratalla, de este último tomó la aplicación de la ética hermenéutica a la educación que presenta en su texto *Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación* y, que de alguna manera será la guía para seguir, ya que pretende mostrar la *potencia, alcance y posibilidad* de la ética aplicada de Paul Ricoeur en el ámbito educativo porque puede aportar recursos que nos ayuden a comprender mejor la propia práctica educativa; esta propuesta admite muchas lecturas, muchas interpretaciones porque parte del ámbito de la filosofía práctica. Desde *Si mismo como otro*, la ética cobra sentido como ética aplicada, por eso la cuestión de la aplicación tendrá mayor importancia. Domingo Moratalla enfatiza que: “Se trata de un trabajo exploratorio, destinado a posteriores desarrollos con el objetivo de *configurar una perspectiva hermenéutica en educación*.”¹

En términos generales, Domingo Moratalla tiene como objetivos plantear la relación entre la filosofía de Ricoeur y la educación; presentar la estructura de la ética hermenéutica como ética aplicada; señalar cómo la ética hermenéutica puede extenderse hasta el campo de

¹ Domingo Moratalla, Tomás. “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación” en *Voces de la filosofía de la educación*, Ediciones del Libro, México, 2017, p.145.

la educación; ampliar y desarrollar la relación nuclear concreta entre profesor y alumno a partir de las aportaciones narrativas de la propia filosofía de Ricoeur.

Finalmente se indica cómo la ética aplicada sale reforzada en la confrontación con la educación, y cómo la educación puede pensarse y enriquecerse utilizando otras perspectivas y otras categorías porque la práctica educativa responde a la experiencia hermenéutica.

Se le dará una importancia relevante a la narración dentro del ámbito educativo, así como pensar el lugar que tiene el contar historias en la era digital tomando como punto de referencia al autor coreano Byung-Chul Han, que nos da luces en la interpretación y comprensión de nuestro propio horizonte contextual.

Es importante señalar que el término hermenéutica no se entenderá únicamente como la teoría de la interpretación para la correcta comprensión de los textos, sino que va más allá de un método prescriptivo que pueda garantizarnos la correcta comprensión, también implica la comprensión de nosotros mismos, de los otros y del mundo, “el arte de la comprensión no se requiere sólo en el tratamiento de los textos, sino igualmente en el trato con las personas.”²

Pensar la hermenéutica desde una concepción normativa, nos lleva por caminos inciertos, no seguros, pero es ahí donde reside nuestra tarea: la de edificar nuestra vida, con el riesgo de errar, pero también con la posibilidad de encontrar nuevos sentidos, en esto consiste la práctica hermenéutica. Así, la hermenéutica no solo se constituye como instrumento de conocimiento, como recurso metodológico, didáctico o de normas para la correcta exégesis de los textos porque se centra en la práctica para la vida, es una condición y necesidad del ser humano en general. “La hermenéutica es, pues, algo más que un método de las ciencias o el distintivo de un grupo determinado de ellas. Designa sobre todo una capacidad natural del ser humano.”³ Constituye una actitud vivencial y vital, es decir, es un modo de vivir que atraviesa todas las dimensiones de la vida, implica una escucha atenta y activa de lo que acontece. La Hermenéutica es eminentemente práctica porque atiende cuestiones humanas ligadas al actuar y al ser, además

² Gadamer, Hans-Georg. “La hermenéutica como tarea teórica y práctica (1978)” en *Verdad y método II*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 2010, p. 293.

³ *Ídem*.

se convierte en la interpretación de la propia existencia y es un proceso de transformación del hombre en su existencia vital.

En tanto que seres hermenéuticos somos seres de diálogo, lo cual nos permite encontrar nuevos caminos de resignificación intersubjetivamente, así se inaugura una nueva senda para el pensamiento. La hermenéutica ya no es un problema de método, sino del ser y de hacer. No es una senda trazada ni establecida sino una tarea por llevar a cabo, con la posibilidad de equivocarnos y de volver a comenzar siempre.

Formación se entiende como *Bildung* porque abre un horizonte más amplio, no se reduce a un proceso de progreso en la enseñanza-aprendizaje del individuo ni a la competencia personal, no es la mera acumulación de conocimientos, sino más bien, es un proceso de construcción de la propia vida, en la cual participan todos los individuos, ninguno queda fuera porque es un modo de ser y no un proceso metodológico, que no tiene grados ni asidero último al que todos aspiremos. Proceso inacabado, comprometido con el ser del hombre mismo, proceso de construcción de la existencia con los otros, relación dialógica y vital, “el resultado de la formación no se produce al modo de los objetos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión.”⁴, es la posibilidad de hacernos en el trascurso de la vida, somos, como diría Hans-Georg Gadamer, *transformación en construcción*.

Educar no se va a agotar en la mera parte didáctica o metodológica, sino en relación con el desarrollo de las capacidades del ser humano para conformarse como tal.

Hermenéutica y educación trabajan entre sí porque la vida o existencia implica una formación humana, es la construcción de la existencia con, para y desde la vida misma. Así mismo, la educación pertenece al campo práctico, al campo del obrar humano. La aplicación de la ética hermenéutica a la educación aporta elementos para entenderla de un modo diferente, así como proponer nuevas prácticas o prácticas distintas.

⁴Gadamer. Hans-Georg. *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 2007, p. 40.

1. ¿CÓMO PUEDE AYUDAR LA ÉTICA HERMENÉUTICA (ÉTICA APLICADA) A LA EDUCACIÓN?

Sostiene Domingo Moratalla que “la filosofía de Paul Ricoeur no es una *filosofía de la educación*, pero si se puede afirmar que es una filosofía *para* la educación”⁵. Consideramos que todo su pensamiento es educador, no solo porque aterriza en varias ciencias humanas, como el arte y la cultura, sino porque en mayor o menor medida en todas sus obras aparece la preocupación por el desarrollo del ser humano como desarrollo de todas sus capacidades, así, por ejemplo, en la práctica de la lectura, al lector se le ofrece un mundo por habitar para ser de otro modo, ayuda al deshacimiento del yo hiperbólico para que puede convertirse en un sí mismo.

Algunos de los tópicos que vertebran la filosofía Ricoeurina (deliberación, *phrónesis*, juicio en situación, acción que conviene, narración, traducción) se prestan a una recuperación educativa como tarea por hacer, que nos permite pensar “la educación como un acontecimiento ético y personal.”⁶ Ofrece recursos para entender mejor la actividad educativa concreta, la ética aplicada ayuda a pensar la educación en un nivel general dentro de contextos educativos.

Para Ricoeur la finalidad de la educación es política, y política no en relación con lo económico ni como la lucha por el poder, sino como “una reflexión sobre la ciudadanía.”⁷ Es el ejercicio de la vida en común, donde el hombre puede desarrollar sus capacidades y configurarse como un sujeto ético. La educación es educación para la ciudadanía y ser ciudadano es sinónimo de ser hombre, dicho en palabras del filósofo francés: “el individuo no llega a ser humano más que en esa totalidad que es “la universalidad de los ciudadanos”; el umbral de la humanidad es el umbral de la ciudadanía, y el ciudadano solo es ciudadano por la Ciudad.”⁸

⁵ Domingo Moratalla, Tomás. “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación” en *Voces de la filosofía de la educación*, p. 147.

⁶ *Ibidem*, p. 148.

⁷ Ricoeur, Paul. “Ética y política” en *Del texto a la acción*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 366.

⁸ Ricoeur, Paul. “La paradoja Política” en *Historia y verdad*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2015, p. 304.

La finalidad de la educación es una tarea política y es tarea porque no está hecha, sino que se tiene que realizar, se tiene que construir. El desarrollo ético del individuo se realiza en el espacio público como espacio político, la ciudad es el medio apropiado de realización de lo humano, el ser humano capaz solo consigue realizarse en este espacio plural y diverso, dentro de una comunidad.

La vida política es paradójica, por un lado, es el espacio donde el hombre desarrolla sus capacidades y, por el otro, es un espacio que genera violencia gracias al poder y a las relaciones jerárquicas que le son inherentes, “la experiencia política se compone de esa búsqueda de la felicidad en el marco de la ciudad y, al mismo tiempo, de esa presencia de la violencia e infelicidad. La vida política vive de cierta tragedia.”⁹

No podemos eludir la política, más bien tenemos que cuidar de ella y resolver el problema de conciliar ese querer vivir juntos en el espacio público con la relación de dominación, ya que plantea un problema ético porque el poder procede de una comunidad histórica. El espacio público requiere atención, cuidado y vigilancia porque se vuelve frágil gracia a los males que en él se engendran, por lo tanto, necesita de nuestra intervención y de la educación, “es necesario aceptar los conflictos, es decir, la complejidad social y el pluralismo [...] es necesario desarrollar y educar en una voluntad de resolver los conflictos de forma no violenta; de esta manera podemos encontrar (o inventar) “compromisos” que posibiliten la vida en común.”¹⁰

La meta de la educación es convertir a los individuos en ciudadanos comprometidos con la polis, es decir, con la vida en común. “La gran tarea de la educación es hacer que los otros, las personas lleguen a ser sí mismos, desarrollen su identidad, es decir, desarrollen sus capacidades. Educar es hacer “florecer”, desplegar las capacidades.”¹¹. Es el proceso mismo de construirnos en la existencia, de darnos el ser y de crecer en la tarea ontológica, pensar y actuar de otro modo es asumir el compromiso personal en el actuar.

⁹ Domingo Moratalla, Tomás. “La *pequeña* filosofía política de Paul Ricoeur. Educación y responsabilidad en tiempos de crisis” en Revista portuguesa de História do livro e da edição, Año XVII, NO. 33-34, 2014, p. 181.

¹⁰ *Ibidem*, p. 187.

¹¹ Domingo, Moratalla, Tomás. “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética aplicada a la educación” en *Voces de la filosofía de la educación*, p. 152.

El desarrollo de las capacidades tiene lugar en lo social y en la institución, institución entendida como ese querer vivir juntos orientado hacia el bien común. Educar es lograr que el otro pueda ser autónomo, y que pueda desarrollar sus capacidades.

2. ¿QUÉ ES LA ÉTICA HERMENÉUTICA O ÉTICA APLICADA PARA RICOEUR?

Ética hermenéutica es entendida como ética aplicada y es de suma importancia apuntar lo que Ricoeur entendió por ética: “Llamemos «intencionalidad ética» a la *intencionalidad de la «vida buena» con y para otro en instituciones justas.*”¹². Parte del vivir bien y de la estima de sí, ese vivir bien que para cada uno es diferente; ...*con y para otro...*, es donde aparece el tú, no como extraño, sino como semejante que igual que yo, quiere, sufre, padece, etcétera, agrega la solicitud que se despliega en su dimensión dialogal, la reciprocidad, y el compartir en un vivir juntos; por último ... *en instituciones justas*, para el filósofo de Valence la institución es el “vivir juntos de una comunidad histórica”¹³, que se caracteriza principalmente por costumbres y tradiciones comunes y no por la coacción, es un poder en común que subsiste mientras los integrantes se mantengan unidos y se disgrega cuando ese grupo se separa, se le agrega el sentido de justicia y de igualdad.

A la ética fundamental le agrega Ricoeur, un momento deontológico, aunque etimológicamente ética y moral significan costumbre, cada una tiene una connotación diferente; la primera se encuentra en relación con la tradición Aristotélica caracterizada por lo optativo, lo que puede ser de otra manera, implica la aspiración a la felicidad como finalidad del hombre. La moral queda definida por lo deontológico, el precepto, el deber ser, de tradición Kantiana que al ser un nivel normativo ha de aplicarse a la vida concreta donde la relación con el otro no siempre es fácil ni totalmente transparente, es más bien compleja y presenta cierta opacidad. Entre ética y moral se da una relación de complementariedad antes que de yuxtaposición, ambas se necesitan en situaciones donde la decisión es difícil.

¹² Ricoeur, Paul. *Si mismo como otro*, Siglo veintiuno Editores, México, 2013, p. 176.

¹³ *Ibidem*, p. 203.

Al nivel ético y moral se le agrega el momento de la *phrónesis* o de la sabiduría práctica, es decir, de la acción que conviene, es la acción responsable, la capacidad de preferencia, de discernir la regla adecuada en circunstancias difíciles, de conflicto, de incertidumbre en lo trágico de la acción.

La filosofía de Ricoeur es compleja y difícil, es una filosofía que se nutre de la fenomenológica, de la filosofía reflexiva y de la hermenéutica con vocación práctica, es reflexiva y teórica, busca analizar la acción humana, es un ejercicio de deliberación y de búsqueda de lo adecuado en cuestiones prácticas, es un saber opinable y paradójico porque siempre puede ser de otro modo, no es conocerlo todo sino actuar en contextos de incertidumbre.

La deliberación conduce de la decisión a la acción por realizar en los diferentes ámbitos de la vida humana, es un saber vital que se obtiene a lo largo de toda la vida, es una experiencia que siempre puede ser de otro modo. La sabiduría práctica no es un conocimiento acabado o la simple aplicación de preceptos universales a casos singulares sino un proceso creativo sobre las decisiones de asuntos humanos, su dominio es lo cambiante, lo probable, lo inverosímil.

La prudencia busca lo que es bueno para el hombre en circunstancias concretas, es encontrar la acción adecuada y no la exactitud de una ciencia, es una virtud que vamos formando y construyendo a lo largo de toda la vida, es un hacerse en la acción, tal como la describe Aristóteles: “En efecto, parece propio del hombre prudente el ser capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial, por ejemplo, para la salud, para la fuerza, sino para vivir bien en general.”¹⁴ El hacerse es la *phrónesis* que no está dada al modo de normas, preceptos o reglas o de cómo debemos vivir la vida, es un saber dirigirse en el mundo, saber actuar ante la vida, que nadie nos enseña, sino que aprendemos en el camino, es una virtud para sabernos dirigir con inteligencia, es un modo de ser.

La acción humana es un asunto de prudencia que se actualiza aquí y ahora, requiere de la experiencia como conocimiento de la vida, es analizar los pros y contras de la acción, así como los medios para lograr el fin, es la manera en la que uno se propone hacer algo y la forma de realizarlo.

¹⁴ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, (VI, 5, 1140a 25).

En la sabiduría práctica no cabe el olvido, se adquiere con el tiempo y es fruto de la experiencia, consiste en saber lo que a uno le conviene, “capacidad de preferencia razonable; es la capacidad de decir: esto vale más que aquello y de obrar según preferencia.”¹⁵ La decisión está relacionada con un para qué, en el inicio se halla el fin que da sentido a la acción, sin ese hacia donde no hay inicio de la acción, el final es el punto de partida, nadie actúa sin saber hacia dónde va y que se propone realizar.

2.1. *EL ACTO MÉDICO COMO ÉTICA APLICADA*

El tema sobre la filosofía práctica lo ilustra Ricoeur con las llamadas éticas regionales en las cuales se ejerce la práctica moral, entre ellas se encuentra el acto médico que se centra, principalmente, en las situaciones límite, que Ricoeur define como: “esta condición insuperable que ineluctablemente comparten las innumerables situaciones consideradas como contingentes, no repetidas, pero igualmente apremiantes, a las que la acción concertada está confrontada.”¹⁶

La ética médica da visibilidad a un rasgo de la ética fundamental basada en la solicitud que exige el auxilio a cualquier persona que se encuentre en peligro. El ámbito médico es un ejemplo de lo trágico bajo el sufrimiento porque recae sobre decisiones difíciles que se tienen que tomar en cuestiones de conflicto. El ejercicio del juicio médico coloca el acento en la orientación terapéutica de la clínica, en tanto que rama distinta de la investigación, ambas conforman una dimensión práctica con vistas a curar y cuidar, las dos implican cuestiones éticas en la medida en que interactúan con la vida humana y no humana como lo expresa Ricoeur.

La terapéutica se compone de varios niveles, el primero es el nivel prudencial, donde un paciente se encuentra situado en una relación interpersonal con un médico; el segundo nivel es el deontológico, relacionado con los códigos deontológicos médicos; el tercer nivel es el reflexivo donde los juicios hacen referencia a varias tradiciones tomadas en cuenta sobre las nociones de salud, vida y muerte.

¹⁵ Ricoeur, Paul. “De la moral a la ética y a las éticas” en *Lo Justo 2. estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, p. 51.

¹⁶ *Ibidem*, p, 36.

En el nivel prudencial, la práctica médica compromete al médico y al paciente; en un inicio hay una disimetría entre ambos, por un lado, se encuentra el que sabe y sabe hacer, y del otro lado, está el que sufre. El paciente viene con su sufrimiento y exige ser curado, en esta exigencia se admite el tratamiento propuesto. El médico iguala las condiciones pasando por la admisión, formulación del diagnóstico y la prescripción; el pacto de cuidados supera la distancia entre médico y paciente. “La fiabilidad del acuerdo deberá todavía ser puesta a prueba de una parte y de otra por el compromiso del médico de «seguir» a su paciente, y el del paciente de «conducirse» como el agente de su propio tratamiento. El pacto de cuidados deviene, así, un tipo de *alianza* sellada entre dos personas contra el enemigo común, la enfermedad.”¹⁷ Este pacto es frágil porque entra en juego la sospecha y la desconfianza.

El primer precepto de la sabiduría práctica en el plano médico es el reconocimiento del carácter singular del paciente que implica la *insustituibilidad* de una persona por otra; el segundo, subraya la *indivisibilidad* de las personas, no se trata solo de órganos múltiples sino de un enfermo; y tercero, añade a las dos anteriores la *estima de sí*: “En la estima de sí la persona humana acepta ella misma existir y expresa la necesidad de saberse reconocida en su aceptación de existencia por los otros. La estima de sí pone un toque de amor propio, de orgullo personal en la relación consigo mismo: es el fondo ético de lo que se llama comúnmente dignidad.”¹⁸

El segundo nivel es el deontológico cuya primera función es la universalización de los preceptos que proceden del pacto de cuidados entre médico y paciente, el pacto de confianza es elevado al rango de una norma. Dicho carácter normativo que orienta la práctica médica está conformado por la obligación de todo el cuerpo médico de proporcionar ayuda al que lo necesita y se encuentre en peligro; este nivel rige el secreto médico y el derecho a la verdad, es decir, el derecho del paciente a estar informado sobre su estado de salud y sobre los tratamientos que va a recibir; le corresponde arbitrar los conflictos que surgen de la propia práctica médica.

El tercer nivel corresponde al reflexivo o de la ética fundamental, atiende lo no dicho en los códigos, en donde está en juego la visión misma de salud pública y privada, y con el interés por la persona y la

¹⁷ *Ibidem*, p. 185.

¹⁸ *Ibidem*, p. 187.

sociedad. La ética médica se inscribe en la ética general del vivir bien y del vivir juntos.

2.2. *¿CÓMO PODRÍA APLICARSE EL ESQUEMA DEL JUICIO MÉDICO A LA EDUCACIÓN?*

El nivel prudencial requiere de la aplicación y atención a las circunstancias de situaciones particulares. Al igual que en el acto médico, en el acto educativo se da también un pacto de cuidados basado en la confianza que se establece en la relación entre estudiante y profesor, así como la solicitud, solicitud entendida como la manera en que se trata al otro, es la disposición de atender a los demás, es una relación dialogal.

En el pacto de cuidados hay un intercambio de expectativas: “el alumno espera poder aprender (y aprobar) y el profesor espera que el alumno aproveche todos los recursos que él pone a su disposición.”¹⁹ Ya no se trata de la lucha contra el sufrimiento como en el acto médico sino de la lucha contra la ignorancia. Para Domingo Moratalla el pacto de cuidados puede estar sometido a la sospecha y desconfianza del alumno hacia el profesor que lo puede llegar a ver como un rival, como alguien que solo quiere molestarlo o incomodarlo, de igual manera el profesor puede llegar a ver al alumno como alguien contra quien tiene que luchar porque se resiste a recibir la enseñanza; la relación entre alumno y profesor no es fácil.

El profesor no es el que sabe todo y sobre todo sabe más que nadie, es más bien el que señala horizontes, abre caminos, vías, senderos o brechas para el desarrollo de las capacidades de los otros, los otros que son los alumnos, empleando las palabras de Ricoeur:

La enseñanza es efectivamente una relación no simétrica, pero de ningún modo con sentido único. El contrato que liga al enseñante con el enseñado implica una reciprocidad esencial que constituye el principio y la base de una colaboración.

Pues al contribuir a la realización parcial del proyecto de realización del enseñado, el enseñante continúa aprendiendo; es verdaderamente enseñado por sus alumnos, y de este modo recibe de ellos

¹⁹ Domingo Moratalla, Tomás. “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación” en *Voces de la filosofía de la educación*, Ediciones del lirio, México, 2015, p. 161.

la ocasión y el permiso de realizar su propio proyecto de conocimiento y de saber. Por esto, se debe llegar hasta decir -parafraseando a Aristóteles- que la enseñanza es al acto común del maestro y del alumno.²⁰

El profesor viene a la clase con su vida, con su experiencia y con su historia a medio tramar igual que el alumno, el maestro se convierte en un traductor de su propia vida y de experiencias, en donde la tarea es la de comprender lo distinto, la necesidad de acercarse a la alteridad sin anularla, en donde intervine el diálogo, la escucha, la apertura, es ese atender al otro.

En el ámbito educativo como en el médico también se dan ciertos preceptos como el de *insustituibilidad* de una persona (alumno); el de *indivisibilidad* y el de la *estima de sí*. Es el nivel concreto de la atención y circunstancias o situaciones particulares, nivel de la *phrónesis*, del dominio de la aplicación, del mundo de la vida cotidiana donde la relación central es la de profesor y alumno en una clase concreta.

Nivel deontológico o ética normativa: es necesario pasar de la prudencia a la ética normativa en donde el pacto de cuidados se transforma en un contrato educativo concreto, es el nivel de las normas, es el más burocrático, tiene como función la universalización y arbitrar conflictos que puedan surgir de la práctica cotidiana de la docencia; presupone el secreto profesional (sobre las calificaciones) y el derecho del alumno al conocimiento, derecho a la información o a un consentimiento informado, es decir, al acuerdo que el profesor realiza al presentar un curso y que el alumno asume.

El riesgo sería contentarse con el cumplimiento de la reglamentación y con ello clausurar la tarea de la educación, el de formar seres humanos, de ahí la necesidad y reciprocidad entre ética y moral, entre vida buena y la norma.

Nivel reflexivo. La educación cuenta con sus propia fundamentación y legitimación, así como con sus propios conceptos de formación y de sabiduría. Hace referencia a la Pluralidad de concepciones educativas o ideas de saberes, hay diferentes ciencias, diferentes proyectos de saber, hay muchas interpretaciones, creencias en cuanto a la fundamentación de la educación.

²⁰ Ricoeur, Paul. "Reforma y revolución en la universidad", en *Ética y cultura*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2000, p. 187.

3. EL RELATO APLICADO A LA EDUCACIÓN

La práctica médica y la práctica educativa abordan aspectos esenciales del ser humano, son *dos caras de la misma moneda*, el ser humano no solamente es la vida biológica sino también tiene una vida biográfica. El elemento biográfico tiene que integrarse a la práctica educativa, la hermenéutica de Ricoeur presenta diversos elementos para desarrollar una perspectiva biográfica sobre la educación y lo hace mediante la dimensión narrativa. “Las experiencias humanas son, pues estructuralmente, narrativas; son concatenaciones de acciones desplegadas en el tiempo, donde se va redefiniendo nuestra posición en el mundo, porque provocan nuevas comprensiones de lo que ha sucedido en nuestra vida.”²¹

La vida tiene que ser narrada de este modo se puede hablar de la historia de una vida, una relación que va más allá de lo que está entre el nacimiento y la muerte, esta relación entre historia y vida necesita de la ficción para contribuir a hacer de la vida una vida humana.

El filósofo de Valence examina en primer lugar el acto de contar que se encuentra prefigurado en la *Poética* de Aristóteles, de la cual retoma la puesta en intriga (*mythos*, fabula, historia imaginada), la intriga significa historia bien contada. Para Ricoeur poner en intriga es la síntesis de elementos heterogéneos, síntesis de los elementos múltiples de la historia completa y una, “la intriga tiene la virtud de sacar una historia de múltiples incidentes o, si se prefiere, de transformar múltiples incidentes en una historia”.²² La puesta en intriga como síntesis de lo heterogéneo implica un corolario epistemológico según Aristóteles, a saber que “toda historia bien contada *enseña* algo; más aún, él decía, que la historia revela aspectos universales de la condición humana.”²³

Ricoeur parte de las palabras de un comentarista: *Las historias se cuentan, la vida es vivida*, donde parece que hay una separación entre ficción y vida. La tesis de Ricoeur es “que el proceso de composición, de configuración, no se concluye en el texto, sino en el lector y, bajo esta condición, hace posible la configuración de la vida por el

²¹ Domingo Moratalla, Tomás. “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación” en *Voces de la filosofía de la educación*, p. 166.

²² Ricoeur, Paul. “La vida: un relato en busca de narrador” en *Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis*, Siglo veintiuno editores, México, 2009. p. 193.

²³ *Ibidem*, p. 195.

relato.”²⁴ El mundo del texto es ese rasgo de la obra literaria para abrir un horizontes de experiencias posibles, es un mundo de imaginación, que se convierte en un laboratorio de experiencias, en el cual sería posible habitar, es apropiarse de una obra mediante la lectura, se convierte en una fusión de horizontes entre la espera y la experiencia. Un relato es actualizado o reactualizado, reinterpretado de manera nueva y diferente en contextos siempre distintos, la lectura es una manera de vivir en el mundo de la obra, en ese sentido Ricoeur puede decir que las historias se cuentan, pero también se viven en la imaginación.

La vida se vive y no se cuenta. La vida tiene una capacidad prenarrativa, no se reduce a lo biológico, sino que tiene que ser interpretada y narrada, lo que se narran son acciones, el relato es experiencia vivida del actuar y del padecer. Esa cualidad prenarrativa de la experiencia humana hace que se pueda hablar de la vida como una historia, la vida es “una actitud y una pasión en busca de relato.”²⁵ Podemos hablar de historias que nos son familiares o de las cuales formamos parte o de la historia de una vida, se puede decir que el hombre se encuentra *enmarañado en historias*, el hombre no está dado de una vez y para siempre, sino que se va construyendo en el transcurso de toda su vida.

Ricoeur toma de Aristóteles el concepto de construcción de la trama (*mythos*) y el de actividad mimética (*mimesis*), el primero indica la construcción de tramas y el segundo incluye imitación o representación, y queda definida como “la imitación o la representación de la acción.”²⁶ La actividad mimética en el relato destaca la experiencia de la temporalidad como hilo conductor de la narración, donde se muestra que el tiempo puede ser refigurado de múltiples maneras gracias a la ficción que le da sentido y unidad al relato. Mimesis no se reduce a mera copia o réplica, sino que es creación al modo de la *poiesis*.

Ricoeur habla de una triple mimesis: *mimesis I* o *prefiguración* del mundo de las acciones a partir del cual se elabora la narración; *mimesis II* o *configuración*, tienen una posición intermedia que hace referencia a la construcción de la trama, es el proceso dinámico en el que intervine la ficción; *mimesis III* o *refiguración*, hay una referencialidad de la trama con la vida cotidiana, es la aplicación del relato a

²⁴ *Ibidem*. P. 198.

²⁵ *Ibidem*, p. 202.

²⁶ Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Siglo veintiuno editores, México, 2008, p. 83.

la propia vida. Estos tres momentos de la mimesis parten del mundo de la acción y vuelven a él transformándolo y refigurándolo, lo que se plantea es el encuentro de dos horizontes, el del texto y del lector.

Propone Domingo Moratalla que: “Se podría estudiar el “acto educativo” (“el pacto de cuidados educativo”) como un proceso de configuración (mimesis II) que actúa sobre unas experiencias previas (mimesis I) y provoca un cambio, una transformación en el mundo de los protagonistas de la experiencia educativa (mimesis III).”²⁷ En el proceso educativo intervienen varios actores el alumno, el profesor y la materia cuya relación debería cambiar la vida de los implicados y transformarla. Puede entenderse el acto educativo como un proceso de mimesis de la vida cotidiana, es un proceso complejo de transformación y no una repetición de conocimientos. Educar es un proceso de crecimiento por eso es un acto narrativo, dinámico y transformador, donde las historias necesitan de lectores.

Por eso, ver la educación como proceso narrativo implica verla como un proceso de emergencia de sentidos, de innovación, creatividad o de imaginación [...].

La narración hace que veamos la educación como un proceso global dinámico y no como algo sustancial, cerrado y clausurado. La óptica narrativa ya no nos permite pensar la educación como un simple “trasvase” de unos conocimientos con los que se “rellenamos” a unos estudiantes que lo asimilan como meros “receptáculos vacíos” a través de un profesor “repleto” de saber.²⁸

El proceso educativo es una imbricación de historias, el profesor no es aquel que domina la clase y que llena a los estudiantes con sus conocimientos, es más bien un traductor de vida y de experiencias en donde traducir implica la posibilidad de comunicación con el otro. “El estudiante es aquel “ser narrativo” (con su historia a medio tramar, ¡como la de todos!) que en clase escucha historias con las que hace su historia. El profesor es aquel que interviene en este proceso ofreciendo historias-narraciones, siendo el mismo narración-historia viva. Por eso

²⁷ Domingo Moratalla, Tomás. “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación” en *Voces de la filosofía de la educación*, p. 167

²⁸ *Ibidem*, pp. 168-169.

la educación es un acontecimiento, acontecimiento ético, y también -siempre- es un riesgo.”²⁹

3.1. ¿SERÁ POSIBLE SEGUIR NARRANDO EN LA ERA DIGITAL LLENA DE INFORMACIÓN?

En su libro *La crisis de la narración*, Byung-Chul Han asevera que la narración en la era Moderna de la digitalización y frente al *storytelling* ha perdido su fuerza, su misterio y hasta su magia, ha dejado de ser vinculante y ya no tiene una fuerza conectiva. “En los tiempos en los que las narraciones nos acomodaban en el *ser*, es decir, cuando ellas nos asignaban un *lugar* y hacían *que estar en el mundo* fuera para nosotros como *estar en casa*, porque daban sentido a la vida y le brindaban sostén y orientación, o sea cuando la vida misma era una *narración*”³⁰.

La narración tiene una tarea ontológica en la medida en que le da sentido a la vida, sin narración solo hay *trabajo, producción y consumo*, no hay tiempo libre para la contemplación; narrar hace que estar en el mundo sea como estar en casa, donde lo lejano y distinto se nos hace familiar, hace que podamos tener mundo y un mundo con sentido, con orientación y dirección. La narración transforma el mundo, da orientación y hace posible una comunidad, un nosotros, es decir, consiste en tejer nuestra vida con los otros.

En una era posnarrativa donde todos se vuelven solitarios, se vuelve difícil congregarse en torno al fuego para contarse historias, ahora se ha reemplazado por el *storytelling* que solo necesita consumidores y genera mercancías detrás de una pantalla digital que aísla a todos, el autor coreano define el *storytelling* en los siguientes términos: “No conforman ninguna comunidad. Ni siquiera las *stories* o *historias* que se publican en las plataformas sociales pueden subsanar el vacío narrativo. No son más que autorretratos pornográficos o auto exhibiciones, una manera de hacer publicidad de sí mismos. Postear, darle al botón de «me gusta» y compartir son prácticas consumistas que agravan la crisis narrativa.”³¹

²⁹ *Ibidem*, p. 168.

³⁰ Han, Byung-Chul. *La Crisis de la narración*, Herder, España, 2023, p. 11.

³¹ *Ibidem*, p. 14.

La narración es diferente de la información. La información es contingente, carece de firmeza ontológica, es aditiva y acumulativa. “A la sociedad de la información es inherente una *carencia de ser*, un *olvido del ser*.”³² Lo cual acelera la pérdida del carácter narrativo. El *smartphone* no es un medio para narrar, teclear o deslizar el dedo, no son gestos narrativos, solo permite el intercambio acelerado de la información, ante este escenario la sociedad se encuentra desorientada y vacía de sentido.

La información es lo inmediato que salta de una novedad a otra y donde hay una eliminación de la lejanía, todo llega tan rápido que hace todo disponible, dura solo el momento en que tardamos en enterarnos de ella. “La crisis narrativa de la Modernidad viene de que el mundo está inundado de informaciones.”³³ La narración se ahoga en la información y hace que la narración escasee.

La temporalidad de la información se caracteriza por agotarse en seguida, su efecto tiende a ser momentáneo, su aliciente es la sorpresa. No hay lugar para la demora ni para la contemplación, se ha convertido en una nueva forma de dominio que no reprime, sino que seduce, “este poder inteligente y refinado nos anima constantemente a que comuniquemos nuestras opiniones, necesidades y predilecciones, a que contemos, posteemos y compartamos nuestra vida, y a que nos guste. Aquí la libertad no es reprimida sino que se explota por completo [...] Mientras posteamos, compartimos y le damos al botón de «me gusta», nos estamos sometiendo al régimen de control.”³⁴

Como individuos hemos sido reducidos a un juego de datos que se manejan, manipulan y explotan, nos hemos convertido en la mercancía, por eso el *storytelling* significa comercio y consumo donde no hace falta ninguna narrativa.

Pero nos es necesaria la narración ya que trasmite sentidos, nos orienta en la vida, genera una historia, dice acciones, forma comunidad, crea identidad, fomentan la capacidad de empatía y entabla vínculos entre las persona; ante el *tsunami informativo* debemos buscar anclajes narrativos que den sostén a la vida, una comunidad narrativa necesita de una escucha atenta y de paciencia para poder seguir una historia que requiere una demora contemplativa y una escucha efec-

³² *Ibidem*, p. 15.

³³ *Ibidem*, p. 19.

³⁴ *Ibidem*, p. 25.

tiva. La narración no informa ni explica, se alimenta de la experiencia que se transmite de generación en generación, la experiencia dice hechos, tiene consejos para el oyente, no sobre como dirigir su vida o acerca de cómo solucionar un problemas, sino de como seguir narrando, narrando siempre de otro modo. “La *sabiduría* está integrada en *la vida como narración*.”³⁵ La experiencia requiere tradición y continuidad histórica.

En la información no podemos demorarnos, pues lo único que importa es el momento, las historia que se cuentan en las redes sociales son solo una sucesión de instantes que nada tienen que contar, son más bien información visual que desaparece rápidamente, no tienen otro objetivo que el mero instante, se convierte en información efímera y evanescente. Las plataformas digitales no buscan sintetizar reflexiva y narrativamente lo vivió, más bien impiden cualquier *praxis* narrativa porque toman mucho tiempo.

“La vida narrada o recordada tiene forzosamente *huecos*. Las plataformas digitales, por el contrario, lo que buscan es precisamente *protocolar la vida sin dejar huecos*. *Cuanto menos se narra, más datos e informaciones se producen y acumulan*.”³⁶ Si la vida se transfiere a datos todo se vuelve medible, la plataforma digital analiza a las personas para manipularlas y explotarlas económicamente. La narración nos ayuda a conocernos, es selectiva y enlaza acontecimiento, la vida no puede ser narrada en términos cuantificables, si la vida pudiera recuperarse íntegramente no sería posible el recuerdo, el recuerdo tiene huecos que tenemos que llenar una y otra vez volviendo a contar de nuevo.

Cuando todo lo vivido está *presente sin distancia*, es decir, cuando está *disponible*, el recuerdo desaparece. Una reproducción íntegra de lo vivido tampoco es una narración, sino un *informe* o un *protocolo*. Quien quiere narrar o recordar debe *poder olvidar u omitir muchas cosas*. La sociedad de la transferencia significa el final del recuerdo. Ninguna narración es transparente. *Lo único transparente son las informaciones y los datos*.³⁷

Las historias narradas tienen el poder de hacer que el mundo tenga un sentido, de poder darle tiempo a un comienzo y a un final, no

³⁵ *Ibidem*, p. 28.

³⁶ *Ibidem*, p. 44.

³⁷ *Ibidem*, p. 48.

es un tiempo solamente biológico sino biográfico, que se revela como una necesidad existencial. Contar historias une y para seguir contando hace falta ocio y tiempo.

La información carece de lejanía y de amplitud, es parcial y fragmentaria, es el amontonamiento de datos, el mundo se convierte en información transparente, ya nada se oculta. El smartphone expulsa a lo distinto, al otro que se convierte en un objeto consumible. “La pantalla táctil hace que desaparezca por completo la realidad como *rostro que nos interpele*. Si al otro le quitamos su alteridad, se vuelve consumible.”³⁸ Tras la pantalla se pierde la mirada del rostro, podemos borrar al otro solo con deslizar el dedo, eliminarlo u ocultarlo.

En un mundo lleno de datos e información disminuye la capacidad de narrar, de lo que se trata es de seguir narrando porque hace posible una nueva forma de vivir y de ser, nuevas narraciones hacen posible nuevas percepciones. Contar historias vincula a la personas, crea cohesión social, otorga sentidos y transmite valores a una comunidad, hay solidaridad y empatía. “Ninguna sociedad estable se construye ahí donde cada uno celebra la misa del yo y es el sacerdote de sí mismo, ahí donde cada uno *crea y escenifica una imagen de sí mismo y se exhibe a sí mismo*.”³⁹

Si no hay comunidad, no se puede generar una institución que posibilite la acción en común, las narraciones articulan el ser, dan estructura y sostén a la vida, la información es efímera, arbitraria, consumible e incapaz de dar una dirección a la vida, la historia funda una comunidad al darle identidad. “*Vivir es narrar*. El hombre como *animal narrans* se distingue del animal en que, al narrar, realiza nuevas formas de vida. En la narración anida la *fuerza de los nuevos comienzos*. Toda acción transformadora del mundo se basa en una narración.”⁴⁰

El *storytelling* no es narrar, se sirve de ella para instrumentalizarla y comercializarla, persigue fines manipuladores, las historias venden porque prometen al consumidor vivencias especiales, las historias se convierten en mercancía, solo conoce una sola forma de vida: la consumista y es incapaz de proyectar formas de vida distintas porque todo se reduce al consumo que nos vuelve ciegos para crear, ima-

³⁸ *Ibidem*, p. 77.

³⁹ *Ibidem*, p. 99.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 107.

ginar o pensar otras formas de ser, de actuar, de otras perspectivas y realidades, en esto consiste la crisis de la narración.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La filosofía hermenéutica de Ricoeur, como filosofía práctica, muestra la complejidad y profundidad de la experiencia humana ante la cual es necesario responder y actuar. La ética hermenéutica, en tanto que ética aplicada, puede llegar a otros campos del conocimiento como lo es el ámbito educativo para pensar desde otra perspectiva la propia práctica docente, es además una tarea abierta y aún por hacer.

Educar y narrar confluyen en el proceso de hacernos personas, de hacernos seres humanos, vivimos para contar, recreamos en nuestras propias palabras la experiencia vital y le agregamos lo imaginario. “De igual manera, nuestra vida ha de ser tramada; hemos de narrarla y sobre todo, narrárnosla a nosotros mismos. Narrando la vida, la examinamos y la hacemos nuestra.”⁴¹ Educación como narración es un proceso complejo de transformación humana, es crecimiento y humanización.

El intercambio de experiencias y la experiencia misma han padecido un empobrecimiento gracias en la era digital, cuyo peligro puede ser el no saber contar la propia vida, se hace patente la recuperación de la narración no en su aspecto literario sino desde su aspecto ontológico porque otorga dirección, sentido y orientación a la vida del hombre, crea comunidad, poder ser capaces de narrarnos a nosotros mismos y de dar cuenta de nuestra vida en las acciones, esto implica un crecimiento en el propio ser que requiere esfuerzo, pero también deseo de ser de otro modo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *Ética Nicomáquea*, Gredos, Madrid, 2014, 242 p.
 Domingo Moratalla, Tomás. “Antropología hermenéutica: tareas y retos de la antropología filosófica en clave hermenéutica” en *Debate sobre las antropologías, Thémata*, Núm. 35, 2005, pp. 487-494.

⁴¹ Domingo Moratalla, Tomás. “Antropología hermenéutica: tareas y retos de la antropología filosófica en clave hermenéutica” en *Debate sobre las antropologías, Thémata*, Núm. 35, 2005, p. 489.

- _____. “La *pequeña* filosofía política de Paul Ricoeur. Educación y responsabilidad en tiempos de crisis” en *Revista portuguesa de História do livro e da edição*, Año XVII, NO. 33-34, 2014, pp. 169-194.
- _____. “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación” en *Voces de la filosofía educación*, Ediciones del lirio, México 2015, pp. 145-171.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca, 2007, 697 p.
- _____. “La hermenéutica como tarea teórica y práctica (1978)” en *Verdad y Método II*, Sígueme, Salamanca, 2010, 419p.
- Han, Byung-Chul. *La Crisis de la narración*, Herder, España. 2023, 108 p.
- Ricoeur, Paul. “Ética y política” en *Del texto a la acción*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2000, 380 p.
- _____. “Reforma y revolución en la universidad” en *Ética y cultura*, Prometeo Libros, Buenos aires, 2000, 199 p.
- _____. “La vida: un relato en busca de narrador” en *Escritos y conferencias. Alrededor del psicoanálisis*, Siglo veintiuno editores, México, 2009, 247 p.
- _____. “La paradoja política” en *Historia y verdad*, Fondo de Cultura económica, Argentina, 2015, 419 p.
- _____. *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, 237 p.
- _____. *Si mismo como otro*, Siglo veintiuno editores, México, 2003, 415 p.
- _____. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Siglo veintiuno editores, México, 2008, 371 p.

CAPÍTULO VI

LAS HUMANIDADES COMO PILAR ESENCIAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Juan José Cruz Aguilar

INTRODUCCIÓN

En 1803 Immanuel Kant publicó un texto titulado *Sobre pedagogía*. En la introducción de dicha obra escribe: “El hombre sólo puede ser hombre por la educación. No es nada más que lo que la educación hace de él”.¹ Se trata de una afirmación contundente y con grandes implicaciones. En principio establece que el hombre, tradicionalmente caracterizado como un ser dotado de razón y lenguaje, *logos*, no es lo que es plenamente sino a través de un proceso que lo conforma, lo configura, lo forma, en suma, lo hace. Dicho proceso no es otro, a su juicio, más que la educación. Recordemos que la raíz de la palabra educar proviene del latín *educare*: encaminar, guiar, conducir y, de manera especial, llevar hacia fuera, sacar algo de alguien². Esta tarea de encaminar y guiar al ser humano ha de realizarse ineludiblemente de la mano de las Humanidades, pues su propósito esencial es velar y preservar lo propiamente humano.

1. LA HUMANIDADES EN LA ACTUALIDAD, UN DIAGNÓSTICO

La palabra Humanidades requiere, en principio, una aproximación etimológica. Como término es necesario acudir a sus raíces históricas, pues ahí se halla un saber humano que remite a experiencias originarias, que se identifican con los primeros acercamientos que la humanidad tiene con el mundo, en los cuales se halla una riqueza de sentido que nos ayudará a comprender su significado. La palabra Humanidades proviene del latín *humanitas*: humanidad, naturaleza humana, cualidad del ser humano³. A su vez el término remite al griego παιδεία,

¹ Kant Immanuel, *Pedagogía*, AKAL, España, 2018, p. 29.

² Guido Gómez, *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, FCE, México, 2016, p. 241.

³ José, M. M, *Diccionario ilustrado latín-español español-latín*. Vox, 2011, p. 225.

paideia, en nuestra lengua alude a: la formación e instrucción del ser humano. El término humanidades apunta a la educación y formación espiritual del ser humano.

En la antigüedad Cicerón hablaba *studia humanitatis* o *studia humana*, para referir a un conjunto orgánico de disciplinas que comprendían la gramática, la retórica, la poesía, la historia y la filosofía. El cultivo y aprendizaje de estas disciplinas recibió el nombre de humanitas, Humanidades, porque estudian al hombre en lo que tiene de más específico, elevado y creador.⁴ El conocimiento acucioso del pasado, las letras o el pensamiento son el pretexto de una labor más noble, el cultivo de la humanidad. Lo anterior, permite establecer un vínculo indisoluble entre humanidades y humanismo. Este último no se reduce a simple teoría, pues es ante todo reflexión y vigilia, vela, cuidado; un procurar lo humano.⁵

En su sentido más elemental la educación remite a la orientación, conducción y cultivo del ser humano. Esto implica que el hombre es un ser que requiere de un proceso para llegar a determinados objetivos y, más aún, que necesita hacerse, es decir, que no está hecho o determinado desde el inicio, sino que requiere educarse para, como escribió Píndaro “llegar a ser quién es.”⁶ Esta indeterminación de lo humano le concede la posibilidad de forjarse a sí mismo, es decir, de construir su humanidad. Semejante tarea es labor de la educación, que no ha de ceñirse sólo al proceso de escolarización, sino a una labor cotidiana y constante, que no se limita a una esfera o campo de nuestra actuar, sino que lo envuelve todo.

Quizá el concepto que integra con mayor precisión la labor que hemos atribuido a la educación es el de formación, *paideia* para los griegos y *humanitas* para los latinos.⁷ Se trata de una forja de lo propiamente humano, la humanidad: “La excelencia, así, es cultivo y cultura a través de los cuales el hombre busca realizar las más altas y distintivas potencias de su ser”.⁸ El hombre pues, está destinado a construir su humanidad, a marchar hacia lo propiamente humano. Pero ¿qué es lo

⁴ Cfr. Colomer Eusebi, *Movimiento de renovación. Humanismo y Renacimiento*, Akal, Madrid, 1997, p.9.

⁵ Cfr. González, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, FCE, México, 2007, p. 15.

⁶ Píndaro, *Pythia II* “Llegar a ser quine eres” “*enoi enoi oios essi*”.

⁷ Cfr. González, Juliana, *El ethos, destino del hombre, Op. Cit.* p. 23.

⁸ *Idem*.

propiamente humano?, ¿cuál es ese rasgo distintivo que cada uno tiene que conquistar a fin de devenir hombre humanizado? No es una única característica o un elemento determinado lo que permita responder a tales interrogantes. Es la posibilidad de llegar a ser, de modelarse, en suma, la irreductibilidad lo que distingue al ser humano del resto de los seres. Lo propio del hombre es pues la indeterminación, a la que habría que agregar directriz, que no una determinación, de orden ético. Pues la posibilidad de llegar a ser se encamina como proceso constante y no sólo como meta u objetivo, hacia la virtud, *areté*, la excelencia, es decir, hacia la construcción del mejor modo de ser de cada persona. Se trata de imprimir un sentido ético a la construcción de sí. La tarea de la educación es, por tanto, la formación de una humanidad con sentido ético.

Sin que existan modelos o patrones determinados de humanidad, pues existen distintos modos de humanización, todos despliegan una serie de ideales y valores éticos, cuyos alcances llegan a modelar lo que cada individuo puede llegar a ser. Estos principios axiológicos producen un movimiento de ascenso hacia la humanidad y su ausencia, un descenso hacia lo inhumano. Esta dualidad de movimientos es posible en virtud de la radical indeterminación que a nivel ontológico describe al hombre. De esto se depende, que llegar a la humanidad mediante la formación, no sólo es un proceso constante, sino también una conquista.

El Humanismo tiene por tanto la tarea de cuidar y velar que el hombre no renuncia a su destino, que no es otro más que hacerse a sí mismo. De ahí, el esmero por el estudio de las Humanidades, pues se confía en su capacidad de formar al ser humano, para dirigirlo a su humanización.

Sin duda alguna, las Humanidades han contribuido de modo esencial en la construcción de la sociedad contemporánea. Son muchos los que estarán de acuerdo con la importancia y necesidad de contar con ciudadanos libres, críticos, éticos y sensibles ante los otros y lo otro. Sin embargo, de modo sigiloso, este modelo de lo humano, deseable al menos de modo externo, ha sido desplazado sistemáticamente por un hombre máquina, dependiente, consumidor, con un destino concreto, a saber, producir y acumular riqueza, e irónicamente, ni siquiera para sí mismo.

Nos enfrentamos ante lo que Martha Nussbaum describe como una “crisis silenciosa”, que no se restringe al campo de la economía o la política, se trata de “una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación”.⁹

En los tiempos actuales priva un ambiente en el que la prosperidad económica es el eje rector de todos los planes de Estado. Las naciones han dirigido sus esfuerzos para contar con capital humano: hombres y mujeres educados para producir, para generar riqueza; en detrimento de ciertas habilidades y aptitudes, que, bajo la mira del capitalismo voraz, no aportan a la generación de riqueza.

Es importante señalar que, si bien no es incorrecto apostar por el desarrollo económico como medio de progreso, si lo es el hecho de fincar todas las esperanzas de desarrollo en la mera acumulación de riqueza, ignorando el desarrollo humano de los ciudadanos. En este sentido, una educación que sólo pretende formar para producir es una educación que desdibuja y debilita lo propiamente humano.

En favor del progreso material, de una sed insaciable de riqueza, los Estados han comprometido la educación de sus niños y jóvenes. Se elimina de planes y programas de estudio todo aquello que no contribuya a la acumulación de capital. Todo aquello que no tenga que ver con la utilidad y la rentabilidad económica es marginado. La imaginación, la creatividad, el pensamiento riguroso y crítico, como escribe Nussbaum,¹⁰ son sustituidos por la rentabilidad a corto plazo, el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas.

A los proyectos nacionales de educación se suma, tristemente, el apoyo de los padres, quienes se muestran impacientes por ver resultados inmediatos en la educación de sus hijos, que se traduzcan en un saber hacer y producir. Los padres anhelan que sus hijos adquieran habilidades que les ayuden a competir, al precio que sea, para conquistar el éxito.

Ahora se estima como logro o éxito, que un individuo dedique sus días y sus noches al trabajo. Es deseable permanecer activo todo el tiempo, vemos en el desgaste físico extremo un triunfo, evidencia de que se es productivo. El filósofo Byung-Chul Han advierte sobre el

⁹Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro*, Katz discusiones, Buenos Aires, 2010, p. 20.

¹⁰Cfr. *Ídem*.

rumbo que ha tomado hoy cada individuo en la búsqueda de su felicidad: Ahora uno se explota así mismo y cree que está realizándose.¹¹

Los individuos del siglo XXI, bajo la interpretación del filósofo sur coreano, están insertos en una sociedad del rendimiento, son sujetos de rendimiento. Tomado como punto de comparación la sociedad disciplinar de Michel Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, carteles y fabricas Byung-Chul Han sostiene que la sociedad contemporánea es una sociedad del rendimiento: llena de gimnasios, torres de oficinas, centros comerciales. Los habitantes de la nueva sociedad no son sujetos de obediencia sino de rendimiento. Estos sujetos son emprendedores de sí mismos.¹²El “poder hacer”¹³ (*Können*), siguiendo los planteamientos de dicho autor, se convierte en el paradigma de la vida de las personas en la sociedad contemporánea. Aquel que no hace todo lo que se puede se sumerge en la angustia, pues él mismo será el culpable de su fracaso.

Ahora los proyectos, las iniciativas, el emprendimiento y la motivación remplazan la prohibición, el mandato y la ley. La sociedad del rendimiento produce depresivos y fracasados. El paradigma de la sociedad del rendimiento demanda maximizar la producción. Con el propósito de acrecentar la productividad se establece el paradigma del rendimiento y el esquema positivo del poder hacer.

La sociedad contemporánea ha pasado del deber al poder. El denominado sujeto de rendimiento es más rápido y productivo que el de obediencia, pero el poder no elimina el deber. El sujeto de rendimiento continúa disciplinado. El poder aumenta el nivel de productividad obtenida mediante la técnica disciplinaria, por el imperativo del deber. Los individuos del siglo XXI se ven sometidos a la presión por el rendimiento, lo que provoca depresión por agotamiento, por estrés laboral. Byung-Chul Han habla del hombre depresivo, aquel animal *labo-rans* que se explota así mismo, es decir, voluntariamente, sin coacción externa. Él es, escribe Han, al mismo tiempo, verdugo y víctima.¹⁴

La depresión comienza cuando el sujeto de rendimiento ya no puede poder más. En un inicio la depresión consiste en un cansancio

¹¹ Cfr. Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio*, Herder, Barcelona, 2019, p. 31.

¹² Cfr. *Ibidem*. p. 25.

¹³ Cfr. *Ibidem*. p. 26.

¹⁴ *Ibidem*, p. 30.

de crear y de poder hacer. Dentro de una sociedad con exceso de positividad, donde se abraza el lema ¡Nada es imposible! No-poder-poder, escribe Byung-Chul Han, conduce a un severo reproche de sí mismo y a la autoagresión. El sujeto de rendimiento se enfrenta a una guerra contra sí mismo, se siente culpable ante su incapacidad de poder hacer. Como resultado de tal impotencia cae en depresión, enfermedad de una sociedad que sufre bajo el exceso de positividad.

Es interesante saber que el sujeto de rendimiento es libre de cualquier domino externo que lo someta a trabajar o explotación, es dueño y soberano de sí. Y sin embargo, se ve sometido, esclavizado por sí mismo. Es víctima de la excesiva demanda y exigencia de éxito y, a la vez, es verdugo, pues él mismo el autor de tan exacerbadas exigencias. El individuo del siglo XXI es libre de someterse a sí mismo, libre de obligarse a maximizar su rendimiento. La gran carga de trabajo y rendimiento alcanzan un punto crítico y se convierten en autoexplotación.

Para Han el desbordado positivismo se muestra como un exceso de estímulos, informaciones e impulsos. Las personas se ven asesinadas por una gran cantidad de estímulos lo que provoca que su percepción quede fragmentada y dispersa. Además, con el aumento de la carga de trabajo se necesitan nuevas técnicas de administración del tiempo. El modo más eficaz de control del tiempo para la sociedad del rendimiento es la atención *multitasking*.¹⁵ Para Byung-Chul Han el multitasking no es una habilidad propia del hombre moderno, ni siquiera representa un progreso, sino lo contrario, una verdadera regresión. La habilidad para realizar diversas actividades a la vez está ampliamente extendida en el mundo salvaje, incluso es imprescindible para la supervivencia. El animal salvaje, si desea sobrevivir, está obligado a repartir su atención en diversas tareas. Pero con esto, pierde la capacidad de contemplación. No le es posible consagrarse a la observación detallada y minuciosa de lo que tiene enfrente, pues está preocupado por su propia supervivencia.

Los grandes logros culturales de la humanidad, asegura Byung-Chul Han, entre los que se incluye a la filosofía, se deben a una atención profunda y contemplativa¹⁶. El paso de la animalidad a la humanización, según el filósofo norcoreano, es gracias a que el ser humano logró las condiciones necesarias para no limitarse a sobrevivir y lograr,

¹⁵ Cfr. *Ibidem*. p. 33.

¹⁶ Cfr. *Ibidem*. p. 34.

por tanto, una vida en la que pudiera consagrar su atención a la contemplación y reflexión sobre la realidad. El arte, la música, la literatura, la ciencia y la filosofía, a juicio de Han, son el resultado de una vida pausada, contemplativa, que permite poner toda nuestra atención en una sola actividad u objeto a fin de poseer de un conocimiento lo más próximo y acabado. La cultura, sostiene Byung-Chul Han, demanda un entorno en el que sea posible una atención profunda y concentrada.

En la sociedad del rendimiento la atención profunda es remplazada por la hiperatención, que es dispersa y se caracteriza por un desplazamiento vertiginoso entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Esto provoca el que individuo se sumerja en un mar de profunda agitación y tensión. Con lo que se pierde entre otras cosas la posibilidad de atender de manera minuciosa a una sola tarea, escuchar al otro y mirar a los que nos rodea.

Con tal contexto se hace cada vez más clara la razón por la cual la educación contemporánea parece educar para la autoexplotación. Formar en competencias y habilidades permite a los niños y jóvenes “poder hacer”. El resultado del rumbo de la educación moderna son generaciones enteras de hombres máquina, obreros y técnicos calificados, listos para insertarse en una “sociedad del rendimiento”¹⁷ y la producción. En este tipo de sociedad se aprecia una instrucción útil, pragmática, inmediata, irreflexiva y alienante, en detrimento de una formación progresiva, profunda, crítica, ética y reflexiva.

Los modelos actuales de educación se derivan de la falsa premisa, enarbolada por casi todas las naciones, de que el progreso es sinónimo de crecimiento económico. Bajo esta idea, todos los esfuerzos de las naciones se concentran en la generación de riqueza, esperando que por añadidura ésta contribuya al desarrollo social que implica acceso a la salud, la vivienda, la educación, la libertad, en suma, a la consolidación de una sociedad democrática. Sin embargo, es un mal comprobado que el “[...] producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales”.¹⁸

Frente a esta sociedad del rendimiento, en la que el sujeto se violeña así mismo y se “educa” para “poder hacer”, y no para construirse

¹⁷ *Ibidem.* p. 26.

¹⁸ Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro, Op. Cit.*, p. 36.

a sí mismo, proponemos una recuperación de la Ética, no sólo como una disciplina académica, sino como una *praxis* y *poiesis*, que nos puede reorientar hacia la práctica y cultivo de lo humano y, a la vez, nos aleja del paradigma contemporáneo de ser sujetos “emprendedores de sí mismos”, o sujetos de la autoexplotación, para devenir sujetos constructores de sí, en y con los otros.

2. LA DOBLE DIMENSIÓN DE LA ÉTICA¹⁹

Es habitual hacer referencia a la Ética como una mera disciplina o rama de la Filosofía. En este sentido, se puede apuntar que la Ética se encarga del estudio y reflexión del actuar humano, centrándose en sus intenciones y motivos. La dimensión de la vida humana que comprende el actuar humano es la moralidad, la moral. En ésta última yacen las costumbres o hábitos que modelan la vida. Se puede decir que la Ética es el estudio de la moral. Dicho estudio tiene una tarea que puede ir en tres direcciones: la primera, tratar de determinar en qué consiste la moral; la segunda, dar razones que permitan comprender este fenómeno humano llamado moral y, finalmente, dirigir los resultados de las tareas anteriores a la práctica.

Esta última tarea, le confiere a la Ética una dimensión especial, pues por un lado se ciñe a ser una disciplina filosófica como ya hemos descrito, pero también, y quizá esto sea lo más importante, la Ética consiste en una práctica, *práxis*, en una labor dirigida a la construcción de sí mismo.

La etimología de la palabra en cuestión nos puede ayudar a comprender esta segunda dimensión de la Ética por la que apostamos en este trabajo. En el caso de la Ética, y la Filosofía en general, la investigación etimológica nos permite pasar del *quid mominis* al *quid rei*. Esta vía de penetración en el término Ética nos descubre su sentido, su fuerza elemental, gastada con el uso y abuso a lo largo de los siglos. Es desde luego necesario regresar a la raíz de las palabras para recuperar su sentido auténtico, para enfrentarnos aquellas experiencias originarias o primeros encuentros del ser humano con la realidad.²⁰ Son dos rutas las que se pueden seguir en esta arqueología de las palabras:

¹⁹ Este apartado del trabajo se ha publicado previamente en: Juan José, Cruz, *En torno a la naturaleza de la ética*, Identidad Universitaria, n. 20, México, p. 30-32.

²⁰ Cfr: González, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, Op. Cit., p.9.

la griega y la latina. Nosotros recorreremos la senda de la vía griega pues, estamos alertados, como refiere Aranguren, sobre cómo las traducciones latinas de las palabras griegas, filosóficamente más importantes, han oscurecido, en algunos casos, su genuino sentido.²¹

El término *Ética* procede del vocablo griego ἦθος (*êthos*) y tiene dos sentidos. El más arcaico remite a «residencia», «morada» o «lugar donde se habita». En principio el término se utilizó para hacer referencia a los animales, para señalar los lugares donde se crían o encuentran; posteriormente se traslada al terreno humano. Este sentido primigenio alude, como escribe Juliana González, a un “lugar de resguardo”, de protección, de refugio, a un espacio vital, cubierto de la intemperie o inclemencias naturales, que se suele «habitar».

Por otro lado, en la esfera humana el *êthos* señala la «morada» del hombre. Este segundo sentido fundamental nos abre la comprensión de la palabra *êthos* en una dimensión que rebasa la mera consideración de la *Ética* como una rama o disciplina de la Filosofía. Pues, el *êthos* en el ser humano ciertamente no trata ya de un espacio exterior en el cual guarecerse o protegerse de la intemperie. Ahora se trata de la «morada interior» del “lugar” que el ser humano lleva en sí mismo. El *êthos* deviene en la morada que cada ser humano porta, en la base firme de la que emanarán sus actos, *práxis*, en el “lugar” interior de seguridad existencial.

Es evidente que el vocablo griego *êthos* rebasa toda consideración usual sobre la *Ética*. A la riqueza de sentido referida anteriormente, habría que agregar la acepción de la tradición filosófica a partir de Aristóteles en la que *êthos* significa «modo de ser» o «carácter». Este «modo de ser» o «forma de vida» se va adquiriendo, incorporando, construyendo, a lo largo de la existencia. El *êthos* es, como sostuvo Zenón el estoico, la fuente de vida de la que emanan los actos humanos.

Es prudente preguntar ahora ¿cómo se da esa apropiación-construcción del *êthos*? Para responder a tal planteamiento de nuevo viene a nuestro auxilio la etimología, pues ἦθος (*êthos*) se desprende de ἔθος (*êthos*) hábito o costumbre. Esto significa que el «carácter» o «modo de ser» se deriva del hábito, en este sentido el *êthos* no es dado por naturaleza, sino adquirido, construido, por el hábito. Éste último es el resultado de la repetición de los actos, de las costumbres. Un hacer continuo, una práctica constante, es lo que devendrá en hábito. De

²¹ Cfr. Aranguren, José Luis, *Ética*, Revista de Occidente, Madrid, 1968, p.22.

aquí se puede desprender una relación intrínseca entre *êthos*, hábitos y actos. Pues el *êthos* es la fuente de los actos que, gracias a su regularidad, se convierten hábitos, y, a la vez, el *êthos* es un resultado que se logra con el hábito. Esta relación circular, pero no contradictoria entre *êthos* como «modo de ser» y *êthos* hábito, dan sentido esencial a la noción de la Ética como una labor o tarea, que no consiste sino en la construcción de sí mismo mediante el obrar.

Frente a la consideración convencional de la Ética como simple estudio de los actos morales o las costumbres, es decir, su carácter de rama de la Filosofía ha de levantarse el sentido genuino y originario de lo Ético como *êthos*, cómo un hacer constante.

Aquel lugar de resguardo del que se hablaba en la noción más arcaica del *êthos*, en el caso de los seres humanos se hace, se configura, se construye. Tomando distancia del sentido literal del vocablo *êthos*, la morada del ser humano, su “lugar” de confort y seguridad es él mismo. Eso que es cada ser humano es resultado de su actuar, de sus acciones. Cada decisión nos configura y, como no dejamos de actuar durante toda nuestra vida, eso que cada uno es, su *êthos*, es un proceso, un proyecto. Es *praxis* y *póiesis*, práctica y creación.²² Justo por el carácter práctico y creativo del *êthos*, es que se alude, ya desde Aristóteles, a él como una «segunda naturaleza», levantada sobre la primera naturaleza (*physis*). El *êthos* en el ser humano trasciende la mera naturaleza creando o diseñando constantemente su destino.

Esta consideración del *êthos* revela una visión de lo humano como proyecto, como una tarea por hacer, un destino por forjar. La «segunda naturaleza» de la que hemos hablado no es pues una esencia inmutable o inalterable, sino una labor permanente de lo que hemos sido, somos y seremos. Somos el resultado y la fuente de nuestras obras, “padres” e “hijos” de nuestro propio *êthos*, “[...] cada uno es, en cierto modo, causante de su modo de ser [...]”.²³ Que mejor ocupación la del ser humano que de encargarse de sí mismo. Esta ocupación de sí concede a la Ética una dimensión ontología, una ontología del hombre, pues implica una reflexión sobre las posibilidades de lo humano, naturaleza humana, y a la vez, una hacer, una construcción de la humanidad.

²² Cfr. González, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, Op. Cit. p.11.

²³ Aristóteles, *Ética Nicomáquea* III, 1114B, Gredos, Madrid, 2007, p. 81.

La construcción de sí, si bien es resultado del obrar individual, no se cierra en un yo aislado o centrado sólo en sí mismo. La forja de un *êthos* apunta hacia el individuo, pero inserto en la comunidad, en la colectividad. La construcción de sí sólo se puede realizar plenamente en y con los otros. La permanente edificación del *êthos* sólo cobra sentido en relación e interacción con la sociedad. Aristóteles no sólo se ocupó de la naturaleza del ser humano, sino de su relación con la sociedad, pues considera que el individuo sólo se puede realizar plenamente en relación con los otros. El estagirita señala: “[...] el hombre es por naturaleza un animal social (*zōon politikón*), y que el insocial por naturaleza y no por azar es o un ser inferior o un ser superior al hombre”.²⁴

Esta consideración de la Ética como *êthos* suele perderse cuando se hace de la primera sólo el estudio de los actos morales y de los hábitos (virtudes o vicios), olvidando su carácter práctico y creador. Es importante resaltar además que el sentido de Ética favorecido por nosotros, no se halla inserto en las categorías morales (del latín *mos, mores*) de lo bueno o lo malo. Preferimos apuntar hacia la Estética como complemento de la Ética. La propuesta es una Ética no moralizante, como guía del deber ser, sino una Ética-estética. Siguiendo con la consideración del *êthos* como una construcción permanente de sí mismo, pero ahora con la perspectiva de la Estética, es posible utilizar la metáfora de escultura de sí. Cada ser humano es el artífice, el autor, el artista de sí mismo. Nosotros somos el escultor, el que con su obrar construye, y al mismo tiempo, somos el resultado de ese obrar, somos la escultura. Como toda obra artística, la escultura de sí estará sujeta a criterios de armonía, equilibrio y belleza, con miras hacia la perfección.

3. LA ÉTICA COMO CONSTRUCCIÓN DE SÍ, PILAR EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Conviene preguntar ahora, ¿cómo puede contribuir la Universidad en el proyecto de la construcción de sí?, ¿será que esta misión le es completamente ajena? Si consideramos que la labor de la Universidad ha de centrarse en tres puntos esenciales: primero, la formación de seres humanos, segundo, promover la investigación y tercero, fomentar la

²⁴ Aristóteles, *Política*, I, 1253 a, Alianza, Madrid, 2019, p. 62.

cultura de la sociedad; no hay posibilidad de que la Universidad eluda su compromiso con los jóvenes, profesores y trabajadores, que en ella convergen, para hacer de la construcción de sí, uno de sus pilares esenciales. Y es que no estamos agregando una tarea nueva o novedosa al quehacer universitario, más bien clamamos un regreso a su misión esencial, pues la Universidad es: “[...] una institución cultural de educación superior que, en función de su libertad, tiene como objetivos primordiales, la plena formación humana de sus integrantes, la creación del saber y su transmisión en la forma más eficaz; el fomento de las superiores expresiones científicas, artísticas y técnicas del espíritu y la reunión de sus realizaciones; [...]”²⁵

La plena formación humana es la clave de la labor. Mediante un movimiento doble, la Universidad va de la formación del individuo a la construcción de comunidad, pues otro de los compromisos esenciales de la Universidad es con la sociedad. La Universidad brinda un espacio de comunidad, en el que, como hemos escrito, cobra realmente sentido la construcción del *éthos*. Sin duda la Universidad puede contribuir al proyecto de construcción de sí, más aún, es su deber, su dictado esencial.

Pero ¿por qué si la tarea de la Universidad siempre ha sido esencialmente el cuidado y cultivo de lo humano, se hace ahora un llamado a retomar dicha labor? ¿Será que la misión de la universidad se ha desvirtuado, que se ha dejado penetrar por el nuevo paradigma de educar para rendir y producir, modelando generaciones enteras de jóvenes que se convertirán en sujetos de rendimiento?

¿La Universidad habrá cedido a los modelos de educación para la auto explotación, de los que hablamos al inicio de este trabajo? ¿Quizá en las aulas se instruye a los estudiantes para insertarse como “capital” humano en la sociedad y no como seres humanos? Probablemente en los discursos universitarios se escabulló sigilosamente un exceso de positividad, positividad, vulgar, obscena, perversa, que exclama incansablemente «Nada es imposible», «Si lo quieres lo puedes conseguir». El resultado de tal palabrería es nocivo, como advierte Byung-Chul Han, pues si «Nada es imposible», no-poder-poder conduce a un destructivo reproche de sí mismo y a la autoagresión.²⁶

²⁵ Rölz, José, *Pensamiento universitario, enfoque crítico*, Editorial Universitaria, México, 1978, p. 31.

²⁶ Cfr. Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio*, *Op. Cit.*, p. 30.

Si tal clase de discurso ha invadido los espacios universitarios no se apunta hacia la construcción de sí de modo estético, sino hacia la autoexplotación, se estará “profesionalizando” para convertirse en verdugo y víctima de sí. Buscará la Universidad jóvenes y profesores multitareas (dar clases, uso de plataformas, labores administrativas, mensajería instantánea, diseño de materiales, y un largo etcétera) pues ese es el modelo de progreso, de ciudadano del siglo XXI, sin vislumbrar que con ello realmente se manifiesta una regresión a un estado salvaje en el que era necesario, en favor de la supervivencia, distribuir la atención en un sinnúmero de actividades. Se estará olvidando que con ello se renuncia a la *vita contemplativa* (vida contemplativa) que nos permite realmente ocuparnos de nosotros mismos y de lo que tenemos frente a nuestros ojos. Una vida que requiere de atención profunda en la que es posible, la escucha, el diálogo y la genuina comunidad (en oposición a la superficial comunidad virtual).

Y a propósito de la idea de comunidad, qué pasa con la comunidad universitaria, sobre qué está construida, sobre la utilidad, es decir, sobre el beneficio que cada uno puede extraer del otro, o quizá encima del miedo y el control, de ser así, es claro que no estamos inmersos en una comunidad genuina. La comunidad universitaria debería cimentarse en la amistad, que no aspira al gobierno o control de los otros sino de sí mismo en compañía de esos otros. “No un poder sobre los otros, sino una potencia sobre la construcción de sí mismo mediante la cual también se realiza el grupo”.²⁷ Será que se ha abandonado una comunidad en la que se codean los hombres con las mujeres, en la que se mezclan los jóvenes con los mayores y converge una pluralidad de modos de ver el mundo sin afán alguno por imponerse.

Frente a estas suspicacias no faltarán las voces que argumente que la Universidad no ha descuidado sus tareas, más aún, que se ocupa como nunca en su misión esencial, y se traerán a colación en este insulso reclamo una plétora de programas de estudio, guías institucionales, planes de acción, comités, cursos, capacitaciones, todos con algún mote que aluda a la Ética, como si la palabra acarrearra consigo la construcción del *êthos*.

El afán por emendar la labor de la universidad lejos de convertirse en una solución puede implicar un gran riesgo. Pues todo ese

²⁷ Onfray, Michel, *La comunidad filosófica, manifiesto por una universidad popular*, Gedisa, Barcelona, 2008, p. 24.

cúmulo de acciones no son más que, en la mayoría de los casos, meras fachadas, programas y planes realizados de modo instantáneo, sin consenso, sin escucha, sin comunidad. Gran ironía armar un programa de Ética con miras a la consolidación de comunidad o de consensos, mediante la imposición y la arbitrariedad.

Otro riesgo que se corre con estas estrategias es volver hacer de la Ética una mera disciplina, y ni siquiera con el rigor que exige el estudio de la Ética en tanto que rama de la Filosofía, sino como una materia optativa, complementaria, un accesorio e incluso una obligación.

Desde luego que la implementación de programas de estudio en torno a la Ética pueden ser el inicio de un camino hacia la consolidación de ésta como la forja del *êthos*. Pero para serlo deben nacer del seno de la comunidad académica y estudiantil, vigilando en todo momento que la Ética sea estudio y práctica, es decir, que se aborde su doble dimensión, impidiendo con esto, restringirla sólo al terreno de una mera asignatura. Además, sería necesario hallar puntos de encuentro entre las diversas áreas de profesionalización que ofrece la Universidad, para que tales programas, hagan eco realmente en la formación de los estudiantes y que ningún tema les sea ajeno. Esto sólo como el principio de una labor que ha de desempeñarse no sólo en las aulas, sino, y más importante, en todo el espacio universitario. Se trata de abrazar una vida Ética no por parcelas o campos, es decir, no sólo como profesor, alumno o administrativo, sino como seres humanos.

La ausencia de las Humanidades en la Universidad no sólo desvelaría un descuido de la genuina formación de nuestros jóvenes, sino que mostraría una falta total de auténtica educación, en favor, generalmente, de la profesionalización o tecnificación, es decir, la Universidad, de seguir este camino, se convertiría en un espacio de generación de capital humano, mano de obra profesionalizada, fabricada para insertarse en el mundo laboral.

La universidad como el espacio universal de la reflexión no puede renunciar a su tarea esencial, que no es otra más que el cultivo y preservación de lo humano. La ética, y el conjunto de las humanidades, han de consolidarse como la base esencial de cualquier programa universitario.

Será en sus prácticas, en la vida universitaria, que va desde la docencia, la investigación y hasta la divulgación del conocimiento, que se puede trabajar en la construcción de sí. Es decir, en una vida

universitaria activa, pluralista, democrática, en la que sean posibles los consensos, pero también los disensos.

4. HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

El quehacer sustantivo de la Universidad le concede desde el inicio un carácter humanista. La Universidad como una institución de enseñanza, pero también como una institución de cambio y transformación social, hacen de ella un centro de transmisión de la cultura, generadora y divulgadora de la ciencia y formadora de profesionistas. Estas características de la identidad de la Universidad deben estar enmarcadas por un principio mayor, que es la de formar seres humanos. La tarea de la Universidad no ha de reducirse a profesionalizar y capacitar sino a participar activamente en la formación de seres humanos.

La idea de formación apunta, como ya hemos expuesto, a la construcción de la totalidad de la persona. Es fundamental advertir que la mera adquisición y transmisión de conocimientos carecen de sentido si no se hallan íntimamente relacionados con la práctica vital. No basta con el aprendizaje y la acumulación de conocimiento, ellos aportan información, pero se requiere formación dirigida al desarrollo pleno de la humanidad.

Esta concepción sobre la Universidad se encuentra sintetizada en la definición de Eusebio Castro, como una Institución generadora de cultura y promotora de valores universales:

Es la institución que conserva el acervo de la cultura universal y nacional, la acrecienta y la difunde en la comunidad. Es también la apoderada de los valores más permanentes del hombre en el sentido teórico y en la capacitación para la praxis; y la orientadora de los ideales y de las aspiraciones de la comunidad y de la nación.²⁸

A esta caracterización de la Universidad podemos agregar la definición dada por José Rölz Bennet, ya citada en este trabajo, en la que se agrega la importancia de la formación humana de todos los que la integran en un ambiente de libertad, sin olvidar la creación de saberes y su principal promotora.

Frente a tales conceptos sobre la universidad no es posible soslayar una exigencia hacia las Universidades que las obliga a atender necesidades prácticas. Es claro que no es deseable evitar el carácter

²⁸ Castro Eusebio, *Ensayos histórico-filosóficos*, México, UNAM, 1962, p. 264.

práctico o útil del conocimiento, pues una de las funciones sustantivas de la Universidad es preparar profesionales capaces de brindar un servicio determinado a la sociedad, bajo el principio de una relación necesaria entre la teoría y la práctica. Sin embargo, el quehacer práctico no debe erradicar la reflexión y la crítica, más aún la reflexión y el pensamiento crítico son condiciones que son las cuales no es posible un genuino saber.

La Universidad, como escribe Noé Esquivel, es un lugar donde el ser humano aprende a pensar.²⁹ Sin embargo, en este espacio amenaza constantemente la tendencia hacia el no pensar o mal entender el pensar, en favor de la mera profesionalización de los estudiantes. En tales circunstancias la Universidad atenta contra su propia misión, a saber, la de formar seres humanos integrales y no mano de obra profesionalizada.

Una de las preocupaciones fundamentales de la Universidad ha de ser la práctica de la autonomía del pensamiento. La Universidad es el espacio más adecuado en el que convergen un abanico amplio de modos de pensar. El ejercicio autónomo del pensamiento en los espacios universitarios no se reduce sólo a la exposición de las ideas en las aulas o foros, sino en la práctica vital de las ideas que se comparten, conformando estilos de vida, que han de proyectarse más allá de los muros de la Universidad. De lo contrario se correría el riesgo de hacer de la Universidad un mero espacio de transmisión estéril de información, datos o conocimiento sin conexiones reales con la sociedad.

Es indispensable que la Universidad este en permanente conexión con su época y con la sociedad, ha de fungir como modelo cultural y ético. Una de las tareas centrales e ineludibles de las Instituciones de nivel superior es servir de brújula u orientadora, pues en ella se han materializar los más altos ideales de humanidad. Es importante advertir, que el vínculo de la Universidad con su época ha de ser siempre crítico y reflexivo, de lo contrario se corre el riesgo de verse sumergida en los intereses de los tiempos, que no siempre gozan de un carácter humanista. La Universidad es un centinela atento de su entorno, creativo en la construcción de soluciones a los problemas del momento, pero también cauto frente a los movimientos que atenten contra la dignidad humana.

²⁹ Cfr: Esquivel Noé, *La Universidad humanista ¿Utopía alcanzable?*, México, UAEMÉX, 2008, p. 84.

A la Universidad corresponde defender, fomentar y hacer valer esa autonomía del espíritu, tan necesaria a maestros, alumnos y hasta a la misma sociedad democrática. Porque la Universidad es la sede institucional de la vocación académica, la principal morada de la educación superior y de la investigación científica y humanística, la comunidad natural a la que pertenecen -de una manera u otra- todos los que se ocupan del cultivo del hombre.³⁰

La Universidad tiene el compromiso de generar en su comunidad pensamiento propio, transformador y con una proyección social. En este sentido, uno de los principales retos de la Universidad es formar seres pensantes, habidos de saber y deseosos de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad.

Una de las misiones centrales de la Universidad es promover y generar foros que permitan una genuina vida universitaria. De manera habitual se asume que acudir a la Universidad se reduce a tomar clases, aprobar curso, pero se olvida llevar una auténtica vida universitaria. Se trata de un modo de vida que va más allá de la acreditación de curso, talleres y seminario, que representan el aspecto profesionalizante de la Universidad. Vivir como universitario implica construir un espíritu crítico ante los problemas sociales, contar con una actitud de apertura a los diversos saberes, mantener la curiosidad intelectual y creadora. En este sentido la verdadera vida universitaria rebasa los márgenes de la preparación profesional y se centra en la construcción integral de seres humanos.

Es esencial que los miembros de la comunidad universitaria: académicos, alumnos y administrativos, propicien y fortalezcan espacios para pensar y repensar el ser y misión de la Universidad. Se trata de generar ambientes permanentes de crítica y autocrítica, donde la Universidad y sus integrantes se someten a revisiones permanentes. Esto, bajo un ambiente de libertad y respeto, con miras a mantener vigente y actualizado el papel de la Universidad en la sociedad. Pues la calidad de la vida universitaria no es responsabilidad exclusiva de sus autoridades, quienes marcan el rumbo, sino de toda la comunidad, que ha de estar involucrada activamente en la actualización y mejora de la Institución.

³⁰ Basave Fernández del Valle, Agustín, *Ser y quehacer de la Universidad*, México, UANL, 1971, p. 472.

Dentro de la perspectiva de formación humanista en la Universidad, el humanismo y la ética son dos elementos indispensables. Los principios éticos no son ajenos a la vida del ser humano, más aún, son condición de posibilidad para llevar una vida genuinamente humana. No se puede pensar en humanismo en la Universidad si se carece de una visión y fundamentación ética. En este sentido no se puede vivir como ser humano si se tiene claridad alrededor de los valores o principios éticos que dan sentido a las nuestras acciones y existencia.

Si se apuesta por una Universidad con sentido humanista no se puede soslayar que tal sentido no surge si la ética no está profundamente arraigada en todos los miembros de su comunidad. Es imposible pensar a la Universidad humanista sin ética. Es importante recordar, como ya hemos escrito, que la ética no se reduce a un conjunto de prescripciones o procripciones, obligaciones y sanciones, y que el humanismo no puede identificarse con una actitud humanitaria o reducido a un saber. La ética y el humanismo van más allá, se trata de modos de vida que se adquieren no sólo mediante un conocimiento teórico sino mediante el ejercicio práctico, a través del testimonio de vida humanista y ética.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren, José Luis, *Ética*, Revista de Occidente, Madrid, 1968.
- Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, Gredos, Madrid, 2007.
- _____, *Política*, Alianza, Madrid, 2019.
- Basave Fernández del Valle, Agustín, *Ser y quehacer de la Universidad*, México, UANL, 1971.
- Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio*, Herder, Barcelona, 2019.
- Colomer Eusebi, *Movimiento de renovación. Humanismo y Renacimiento*, Akal, Madrid, 1997.
- Cruz, Juan José, *En torno a la naturaleza de la ética*, *Identidad Universitaria*, n. 20, México, 2023.
- González, Juliana, *El ethos, destino del hombre*, FCE, México, 2007.
- José, M. M, *Diccionario ilustrado latín-español español-latín*. Vox, 2011.
- Kant Immanuel, *Pedagogía*, AKAL, España, 2018, p. 29.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro*, Katz discusiones, Buenos Aires, 2010.

Onfray, Michel, *La comunidad filosófica, manifiesto por una universidad popular*, Gedisa, Barcelona, 2008.

Píndaro, Odas, *Gredos*, Madrid, 2016.

Rölz, José, *Pensamiento universitario, enfoque crítico*, Editorial Universitaria, México, 1978

CAPÍTULO VII

SENTIDOS Y ALCANCES DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Noé Héctor Esquivel Estrada

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo estudiar, reflexionar y re-pensar los *sentidos y alcances de la Autonomía de la Universidad Pública y su contribución a la Educación Superior*, acompañada de los siguientes subtemas *autonomía - democracia y autonomía - ética*.

El tema en cuestión se convierte en un problema cuando intentamos saber y discernir si la universidad pública es verdaderamente autónoma o no; si el ejercicio de la autonomía se lleva a cabo tanto al interior (en todas sus funciones) como al exterior (en relación con el Estado y otros organismos académicos). Partir de la convicción sobre la necesidad de la autonomía universitaria no es una abstracción, sino un ejercicio cotidiano respetuoso y responsable por parte de todos los universitarios. Esto quiere decir que la autonomía universitaria es real cuando todos sus integrantes son conscientes y están comprometidos en la vigilancia y en la puesta en práctica de lo que significa e implica que una universidad sea autónoma. La autonomía de la universidad mexicana no se da sólo por legislación (prescrita en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), sino se adquiere también mediante la puesta en práctica diaria de sus funciones medulares: autogobierno, autoorganización, autoadministración y autolegislación. Además, pensamos que la verdadera autonomía de la universidad sólo es posible si se vincula directamente con el ejercicio democrático y con la responsabilidad ética en la vida universitaria.

¹ Algunas ideas, reflexiones y posturas críticas que se presentan en este trabajo han sido ya expuestas o tratadas en otro de mis trabajos intitulado “Universidad para el siglo XXI. Autonomía y democracia” (ahí puede encontrarse información ampliada), publicado en Salvador Benítez, J. Loreto (Coordinador), (2022), *Pensar la universidad. Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca Méx. pp. 29-73.

La universidad pública moderna nace como universidad autónoma determinada por dos principios inalienables e inseparables, a saber: la *autonomía interna* y la *autonomía externa*. La interna, consiste en reconocer que la universidad tiene la capacidad para autogestionar sus principios, orientaciones y directrices que deben practicarse en las funciones sustantivas de todos sus organismos académicos, por lo que se constituye en prerrequisito de la vida académica universitaria. La externa, consiste en la independencia e interacción dialogal entre la universidad y la sociedad, en especial en la independencia y cooperación entre la universidad y el Estado. Tocante a este segundo rubro, Carlos Monsiváis sostiene que esta autonomía de la universidad se ve “amenazada por las fragilidades del presupuesto...”² No se puede concebir el reconocimiento y ejercicio de la autonomía externa (del Estado) si no se pone en práctica y se respeta la autonomía en las funciones específicas de esta institución (Universidad). La autonomía es una tarea compartida, comprometida y responsable de todos los miembros que integran la universidad (autoridades, profesores, estudiantes y personal administrativo). En el fondo de esta idea subyace el reconocimiento de una auténtica comunidad académica.

Tanto la autonomía interna como la externa son requisitos indispensables para que la universidad pública cumpla con su finalidad y misión. Sin la plena libertad académica de sus profesores y sin una clara regulación política entre Universidad y Estado no se podrá cumplir cabalmente con los fines educativos y sociales.

La autonomía universitaria se convierte en un derecho fundamental de la universidad pública (en el caso de la universidad mexicana, conferido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). A fin de precisar y reconocer, al menos, las cuatro vertientes que integran sustancialmente la autonomía universitaria (autogobierno, autoorganización, autoadministración y autolegislación) que le son conferidas como facultades institucionales³, es que dedicaremos estas

² Monsiváis, Carlos, “Cuatro versiones de Autonomía Universitaria” 30 de nov. 2004. En <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>, p.7.

³ Para ampliar este tema ver González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique, (2009), *Autonomía universitaria y Universidad pública*. Autogobierno universitario, UNAM, México.

páginas a pensar críticamente ¿qué pasa con el ejercicio de la autonomía universitaria tanto al interior como al exterior?

En aras de encontrar el sustento legal de dicha autonomía y su vinculación con la educación nos remitimos a los siguientes documentos que respaldan esta investigación sobre la autonomía y su contribución a la Educación Superior.

En abril de 2021 se expide la Ley General de Educación Superior (Título Primero “Del derecho a la educación superior”) en el Artículo 2, específicamente, y en otros más, se habla de las universidades e instituciones de educación superior a las que por ley se les otorga y reconoce la *autonomía* de modo que puedan contar con todas las facultades y garantías institucionales y así realizar todas sus funciones educativas; el documento dice:

...por lo que no podrán menoscabar la facultad y responsabilidad de las universidades e instituciones de educación superior autónomas por ley de gobernarse a sí mismas; realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinar sus planes y programas; fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; así como administrar su patrimonio.⁴

Si éstas son las funciones, actividades, responsabilidades y tareas vinculadas a la *autonomía* -reconocidas por la Ley General de Educación Superior- considero, de suma importancia, abordar este tema como estructura sustantiva que caracteriza a la universidad pública; por lo que, a partir de estas disposiciones normativas dependientes del artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, investigaré sobre los *Sentidos y alcances de la Autonomía de la Universidad Pública y su contribución a la Educación Superior*, sustentado en diversos trabajos realizados por estudiosos de estos temas y en la propia experiencia como profesor e investigador durante muchos años en la universidad pública; y, procediendo hermenéuticamente haré interpretaciones que nos permitan abrir horizontes de comprensión y realización (basados en el binomio: *pensar-hacer*) para

⁴ DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. DOF: 20/04/2021. **Artículo 2**, p. 1.

una mejor educación a este nivel (vinculado a la categoría de *calidad de la educación*). Además, como parte de este tema central se abordarán (como ya se dijo) los subtemas de *autonomía - democracia y autonomía - ética*.

Pero, como se busca esclarecer los lazos existentes entre la autonomía de la universidad y la educación superior es que deseo recuperar un pensamiento de Pablo González Casanova sobre el sentido de la universidad, sobre su ideal; lo cual depende de saber ¿qué universidad queremos? ¿Qué objetivos debe perseguir la universidad respecto a la educación (docencia, investigación y difusión de la cultura)? ¿Qué formas tiene para gobernarse a sí misma? La reflexión, el análisis y la puesta en práctica de estas funciones son competencia de los universitarios, principalmente, de profesores y estudiantes. Ellos son la parte activa y directa de la educación. A los universitarios les corresponde proponer y definir qué significa la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Si reconocemos su autonomía, entonces la forma de gobernarse depende de sí misma, de sus miembros, no de factores externos que la coaccionen o le impongan lineamientos a seguir, sin tomar en cuenta el ideal de universidad que queremos. Construyamos esta ruta de universidad que necesitamos. No nos extraviemos del camino.

Educación tiene una pluralidad de sentidos; pues, educar tiene que ver con la vida, el pensamiento, la cultura, el quehacer y, finalmente, el ser. Así, educar y ser son términos que se entrelazan necesariamente. Podemos decir que se educa para ser y se es para ser educado. Si reconocemos qué es educar, estaremos capacitados para pensar, sentir y actuar. Estaremos reconociendo nuestra capacidad de ser.

Los que creemos en este rostro de la educación le apostamos a que no es asunto prioritario de desarrollo económico, tecnológico, científico, de capacidades para la producción de bienes materiales, sino de seres pensantes, críticos, propositivos que tienen la determinación de abrir nuevos horizontes a los jóvenes que han decidido educarse en la universidad cuya finalidad y misión es educar al ser humano. Si el hombre se hace, lo realiza educándose y la educación, necesariamente, se sustenta en valores que encarnan y representan el proyecto de humanidad que se quiere. Empobrecemos la educación si la pensamos y reducimos a términos de profesionalización.

En perspectivas excluyentes surgen dos visiones de educación:
a) la educación para la libertad, la equidad, la justicia y el bien común;

y b) la “educación” para la dominación, la rentabilidad y la instrumentalidad. Lo que nos obliga a re-pensar hacia dónde queremos que se oriente la educación superior, cuáles son sus objetivos y de qué manera conjugamos los aspectos que la constituyen como educación. Un sistema de educación que se oriente hacia la democracia debe asumir como eje rector de toda su vida académica el bien común, no el individual o de pequeños grupos. Educar en la justicia, la libertad y la verdad es lo único que hace posible la transformación de la sociedad.

Por eso Derrida afirma que una de las tareas fundamentales de la universidad debería ser la resignificación del ser y del hombre desde las humanidades, sin condiciones y sin presuposiciones.⁵

Pensar que la ruta de la educación en la universidad ha de ser ético-humanista es una tarea impostergable para los que nos dedicamos a esta labor (educación), considerando que los desafíos son enormes ante el escenario desalentador que nos indica otro rumbo tomado por algunas universidades. El humanismo no es otra cosa más que la configuración axiológica del ser humano.

Martha Nussbaum también encamina sus esfuerzos hacia la reivindicación y revitalización de la formación humanista, a través de la presencia de las humanidades y las artes en la educación, a fin de contribuir a la consolidación de una ciudadanía democrática. Por eso la democracia requiere de las humanidades para formar ciudadanos reflexivos, críticos y solidarios con todos los seres humanos.

Nos encontramos en el momento oportuno para pensar la universidad. La distorsión, el estatismo, la falta de iniciativa y de creatividad revelan el espíritu de una humanidad decadente. El compromiso de todos los universitarios nos llevará a retomar el rumbo que necesitan la universidad y la sociedad hoy. La recuperación de una educación humanista exige empeño y decisión; no se logra por absoluta gratuidad, ni se reduce a utopía hueca. Sus raíces emergen de la fe y la esperanza en el hombre mismo. Creer y esperar en el hombre son actos humanistas. La universidad tiene por fin buscar la verdad. Sólo así se favorecerá la vida humana en todas sus dimensiones.

⁵ Cfr. Derrida, Jacques, (2010), *La universidad sin condición*, Mínima Trotta, Madrid.

1. SENTIDOS DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

La pluralidad de estudios realizados acerca de la autonomía universitaria ha generado una diversidad de interpretaciones diferentes, divergentes y hasta contradictorias; lo que nosotros nos proponemos en este trabajo de investigación no es dar una respuesta a este conflicto de interpretaciones, sino buscar aquellos factores que contribuyan a un mejor desempeño de esta comunidad académica llamada universidad, sin perder la óptica de su autonomía. Por lo que hemos decidido iniciar este estudio planteándonos las siguientes preguntas: ¿Qué podemos entender por autonomía? ¿Dónde se origina la autonomía de la universidad? ¿Cuáles son aquellos aspectos sustantivos -desde nuestra perspectiva- que están plenamente vinculados a la autonomía de la universidad pública? ¿Qué compromisos deben asumir los universitarios que están convencidos y apuestan por la autonomía de la universidad? ¿Cómo se vincula la autonomía con la democracia? ¿Cuál es su nexa con la ética? ¿Es posible otra alternativa que favorezca la gratuidad de la educación superior? ¿Es posible distorsionar el sentido de la democracia? ¿Qué riesgos conlleva esta distorsión? Posiblemente el más inmediato es que la universidad se vea sometida al régimen y política del Estado (por su dependencia económica). Por lo que es necesario cobrar conciencia de que la autonomía de la universidad pública requiere de la convicción y el ejercicio responsable de todos los miembros que integran esta comunidad académica, a fin de vigilar que no se distorsione, se ignore o anule, en la práctica, el espíritu de su autonomía.

Vayamos al origen y fuente de esta autonomía.

El artículo 3°. Constitucional, en su fracción IV y VII prescriben, respectivamente, que:

Toda la educación que el Estado imparte será gratuita; [...] Las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue *autonomía*, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones

laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que ofrezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la *autonomía*, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.⁶

Además, al inicio de este artículo 3o. Constitucional, se prescribe lo siguiente:

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. [...]

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otros.⁷

La autonomía universitaria se convierte en un derecho fundamental de la universidad pública (de los universitarios). Iniciamos este tema buscando precisar las cuatro vertientes que integran la base de la autonomía universitaria y que son reconocidas como facultades institucionales; para ello, citaré a Luis Raúl González y a Enrique Guadarrama que definen y sostienen, en términos concisos, cada una de estas facultades, a saber:

⁶Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3o. en: <https://www.juridicos.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538> pp. 3-4. (Las cursivas son mías).

⁷Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3o. en: <https://www.juridicos.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538> pp. 1-2.

- *Autogobierno*: establecer mecanismos para designación de sus autoridades y para gobernarse a sí misma;
- *Autogestión administrativa* para el manejo presupuestal y los ingresos generados por sí misma;
- *Autoorganización académica* para establecer su planes y programas de estudio, así como fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, y
- *Autonormación*: aprobar su propia legislación interna, sin más limitante que ajustarse al orden jurídico nacional.⁸

Ambos autores muestran el nexo que se establece entre estas facultades y el compromiso social; de ahí que las universidades públicas deban cumplir las siguientes responsabilidades sociales:

- Ser una institución *democrática*;
- Ser una institución *solidaria* con los principios e ideales nacionales;
- Ser una institución con la *función social* de estudiar los problemas nacionales y hacer propuestas de solución y de búsqueda de desarrollo, y
- Ser una institución *forjadora de profesionistas* con conciencia crítica y compromiso social.⁹

De este modo se entrelazan tanto derechos como responsabilidades que se desprenden de la autonomía, conferida constitucionalmente, y de su reconocimiento por parte de la sociedad, con sus consecuentes exigencias.

María de Lourdes Velázquez (IISUE) hace un trabajo de investigación en el que se pregunta ¿cómo construir el imaginario de autonomía? Lo inicia con la pregunta ¿en qué consiste la autonomía?, a la que responde "... es la facultad de un individuo, una institución o una circunscripción territorial, de darse sus propias normas de vida y acción; ... es decir, la facultad de autorreglamentarse en asuntos pecu-

⁸ González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique, (2009), *Autonomía universitaria y Universidad pública*. El autogobierno universitario, p. 38. (Las cursivas son mías).

⁹ González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique, (2009), *Autonomía universitaria y Universidad pública*. El autogobierno universitario, p. 38. (Las cursivas son mías).

liares, interiores o locales, que tienen la institución o la región dentro de un Estado. Es precisamente desde esta connotación que se aplica el término a la UNAM, que es una institución pública, descentralizada del Estado.”¹⁰ Para el propósito de estas reflexiones, hemos de insistir en que la universidad no se entiende sin este principio fundamental que ha cohesionado a los universitarios como comunidad. No en vano la comunidad universitaria vela y defiende con ahínco su propia autonomía que le confiere identidad como comunidad académica. No se trata simplemente de un concepto, sino de situaciones vitales que unen e identifican a esta comunidad.

Aproximadamente hace cuatro años la Universidad Autónoma del Estado de México publicó un libro titulado *La universidad pública mexicana en el siglo XXI* en donde encontramos un apartado dedicado a la autonomía, característica de la universidad pública mexicana -sin ser exclusividad de ella- ; pero, para el funcionamiento adecuado de todas sus funciones se afirma que “La autonomía, entonces, es la condición institucional que permite el trabajo científico, humanístico y cultural independiente de los poderes políticos, económicos e ideológicos. Gracias a la autonomía la universidad es capaz de criticar las políticas públicas, las prácticas culturales opresivas y los efectos negativos de las actividades económicas sobre la sustentabilidad de la vida.”¹¹ Concepto de autonomía que no nos exime del ejercicio de la autocritica sobre el sentido, modo y operaciones reales en las funciones donde debe operarse esta facultad.

En 1929 se otorga la autonomía a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) bajo los lineamientos de autoorganización, libertad de cátedra, búsqueda del bien común y la justicia. Autonomía como resistencia ante el autoritarismo. Con el logro de la autonomía de la UNAM, Carlos Minsiváis sostiene que “Al dar un paso tan trascendental, la dirección de la Universidad quedará libre y definitivamente en manos de sus miembros, maestros y alumnos; pero, junto con la libertad, alumnos y maestros deberán asumir cabalmente el peso de

¹⁰ Velázquez Albo, María de Lourdes, “Construcción del imaginario de autonomía en la UNAM” en Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora), (2014), *Pensamiento crítico en educación, UNAM (IISUE), México*, pp. 161-162.

¹¹ Universidad Autónoma del Estado de México, *La universidad pública mexicana en el siglo XXI* (s.l y s.f.), pp. 111-112.

toda la responsabilidad que la gestión universitaria trae consigo.”¹² Este concepto de autonomía también se extiende y se aplica al territorio libre de la censura, lo que cobra sentido frente a los dogmatismos y cerrazones de pensamientos anacrónicos y retrógrados. Sin embargo, surge la pregunta ¿Hasta dónde llega el alcance de la autonomía sin que se convierta en un sueño guajiro?

Nuevamente Monsiváis con esa visión pertinente y postura crítica, comenta:

De la vanguardia de la década de 1960, sólo el grupo de teatro de Alejandro Jodorovsky y Nuevo Cine se desarrollan fuera de los espacios universitarios, y esto es posible porque Difusión Cultural, en años sin libertad de expresión política y artística, es el «territorio libre» regido por el anhelo de estar al día. En el esquema, lo político ocupa un sitio muy reducido, pero es inocultable el desprecio por la cultura oficial, sus inercias y cortesanas, que hacen del gobierno la fuente de los dogmas implícitos y del rechazo a cualquier disidencia, la que exista y la que conviene desaparecer antes de que se produzca.¹³

Un ejemplo manifiesto, quizá el más contundente y trágico de la segunda mitad del siglo XX (para México), fue la lucha y represión del Movimiento Estudiantil de 1968 que llegó a su culmen con la “matanza” de Tlaltelolco, en la Plaza de las Tres Culturas (¡2 de octubre!). El 30 de julio el Rector Javier Barros Sierra protesta en la Explanada de Rectoría y coloca la Bandera Nacional a media asta y con un discurso contundente dice “Hoy es un día de luto para la Universidad; la Autonomía está amenazada gravemente. Quiero expresar que la institución, a través de sus autoridades, maestros y estudiantes, manifiesta profunda pena por lo acontecido. [...] La Autonomía no es una idea abstracta, es un ejercicio responsable, que debe ser respetable

¹² Monsiváis, Carlos, “Cuatro versiones de Autonomía Universitaria” 30 de nov. 2004. En <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>, p. 2. En 1945 la autonomía se expresa en la Ley Orgánica vigente.

¹³ Monsiváis, Carlos, “Cuatro versiones de Autonomía Universitaria” 30 de nov. 2004. En <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>, p. 5.

y respetado por todos.”¹⁴ Ejemplo que debe motivar y mover a los universitarios a recuperar y promover el *espíritu de una autonomía real y viva* de la universidad.

Debemos insistir que la despolitización de la universidad (de los universitarios) viene a constituirse en enemiga de la autonomía. Por lo cual, los universitarios deben permanecer vigilantes, es decir, no desentenderse de los vaivenes, movimientos, ideologías y políticas del Estado. Actitud que fortalece su autonomía; en cambio, la actitud apolítica no sólo es enemiga de la autonomía, sino también de la universidad y, acaso más, es enemiga también del ciudadano y de la vida social.

1.1 AUTOGOBIERNO UNIVERSITARIO

Se reconoce como autogobierno a la facultad que tiene la universidad para integrar sus propios órganos de gobierno y así regirse a sí misma. Su delimitación está marcada por los fines de la universidad docencia, investigación y difusión de la cultura. La designación de sus autoridades debe regirse por el espíritu de la ley universitaria. Si alguna autoridad universitaria se designa al margen de esta ley debe ser impugnada.

A decir de González y Guadarrama, existen dos criterios jurisprudenciales que han de ser observados en el autogobierno universitario, a saber “- La no injerencia del Estado en la elección de los funcionarios universitarios y – La no exclusión en la autonomía universitaria de la aplicación de las leyes que conforman el Estado de Derecho en el país.”¹⁵ En esta facultad de autogobernarse están incluidos los procesos de elección, designación o nombramiento de las autoridades. Ninguna instancia de gobierno, Federal o Estatal, puede inmiscuirse en el gobierno universitario, es decir, en la forma, modo y tiempo de designación de las autoridades. Si la designación de alguna de autoridad no está fundada ni es clara y transparente debe ser impugnada como elección arbitraria. Cualquier autoridad universitaria -Rector, director de Escuelas, Facultades, Institutos- debe ser nombrada por un órgano colegiado y reconocido por la legislación.

¹⁴ Cfr. Monsiváis, Carlos, “Cuatro versiones de Autonomía Universitaria” 30 de nov. 2004. En <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>, p. 6.

¹⁵ González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique, (2009), *Autonomía universitaria y Universidad pública*. Autogobierno universitario, UNAM, México, p. 42.

Es evidente que el principio de la autonomía universitaria se vería seriamente vulnerado si se pretendiera imponer a la universidad pública un procedimiento determinado para la designación de Rector o que incorporara a su legislación, lineamientos específicos en este punto, pues sería atentatorio a lo que el propio Poder Judicial de la Federación ha establecido como límites a la revisión judicial de los procesos de gobierno universitario.¹⁶

1.2 AUTOORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

La autoorganización consiste en el reconocimiento de la facultad que tiene la universidad para elaborar sus programas y planes de estudio, sus líneas de investigación, la libertad de cátedra y las políticas culturales. Este derecho, que le confiere la autonomía, origina vínculos estrechos entre la universidad y la sociedad, de modo que toda la actividad académica universitaria debe orientarse al desarrollo y bien común de la sociedad. Esta facultad de autoorganizarse no puede quedar bajo la influencia o presión de fuerza política o ideológica alguna que distorsione su misión. Es ella la única que debe, con sus propios medios y recursos académicos, jurídicos y administrativos, organizarse para cumplir con la tarea que la sociedad le ha encomendado, no en beneficio de sus propios intereses sino de la sociedad. López Zárate, dice al respecto: “La organización universitaria está, supuestamente, pensada y diseñada para hacer posible el cumplimiento de los fines, objetivos y valores que la sociedad le ha encomendado; para alcanzar esos fines (y no otros), la sociedad le otorga la libertad y la responsabilidad de organizarse como considere conveniente (autonomía).”¹⁷

1.3 AUTOADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA

Autoadministración es la facultad conferida a la universidad para que administre su patrimonio cultural, sus bienes propios, el manejo presupuestal financiero otorgado por el Poder público y los recursos eco-

¹⁶ González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique, (2009), *Autonomía universitaria y Universidad pública*. Autogobierno universitario, p. 64.

¹⁷ López Zárate, Romualdo, “La organización universitaria: ¿apoyo o lastre para la transformación institucional?” en Muñoz García, Humberto (Coordinador), (2016), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, UNAM/Porrúa, México, p. 294.

nómicos generados por sí misma. Situación que resulta problemática y desafiante, de manera particular, por su dependencia económica del Estado. Dilema que la ha llevado a buscar alternativas de solución viéndose obligada a convertirse en prestadora de servicios remunerados y bajo el imperativo de responder a los intereses impuestos por el mercado. La postura crítica de Boaventura de Sousa lo lleva a las siguientes reflexiones:

Las políticas de investigación han sido orientadas de modo que privilegien la investigación en las áreas que interesan a las empresas y para la comercialización de los resultados de la investigación. Los recortes en el financiamiento público de la universidad son vistos «incentivos» para que la universidad busque financiamientos privados, para que establezca alianza con la industria, patente sus resultados y desarrolle actividades de comercialización, incluyendo la comercialización de su propia marca.¹⁸

Él mismo señala que una debilidad que caracteriza a la universidad pública actual es la pérdida de su autonomía científica y pedagógica provocada por su dependencia financiera del Estado. Esta descapitalización ha colocado a la universidad en estado de crisis y de vulnerabilidad ocasionando que se encuentre vigilada y controlada. En el fondo, surge la sospecha sobre si la universidad tiene capacidad para administrar sus propios recursos o debe quedar bajo el control del Estado. Si la universidad no ejerce su plena autonomía con responsabilidad, entonces, como dice Kant, se encuentra en ese estado de «minoría de edad».

López Zárate, por su parte, sostiene que “las universidades deben ser modelos de transparencia en el ejercicio de los recursos públicos y ejemplo de rendición de cuentas ante la sociedad del uso de esos recursos, tenemos la convicción, como comunidad, de cumplir estas demandas sociales que también son nuestras y que contamos con el conocimiento para hacerlo.”¹⁹ Sin el reconocimiento de esa capacidad de administración, a las universidades públicas se les achacará otro punto de vulneración y debilidad. Una forma de protegerse es promo-

¹⁸ De Sousa Santos, Boaventura, (2015), *La universidad en el siglo XXI*, Siglo XXI, México, pp. 134-135.

¹⁹ López Zárate, Romualdo, “La organización universitaria: ¿apoyo o lastre para la transformación institucional?” en Muñoz García, Humberto (Coordinador), (2016), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, p. 306.

ver e impulsar que sus decisiones sean colegiadas y no queden sujetas al arbitrio de ninguna autoridad en particular.

Sabemos que esta crisis financiera no es exclusiva de las universidades públicas mexicanas, que han sido exhibidas por malversación de bienes, sino de todas las universidades que enfrentan situaciones difíciles y deben buscar alternativas de solución.

1.4 AUTOLEGISLACIÓN UNIVERSITARIA

Consiste en el reconocimiento de la facultad que tiene la universidad para conformar su propia legislación que regirá o normará sus procedimientos, sin estar en oposición a la Constitución nacional. En definitiva, es la ley orgánica de la universidad que debe normar todas sus funciones propias que están previstas en su legislación.

La autonomía conferida a la universidad pública, en último término, no es en beneficio de ella misma, sino de la sociedad a la que se debe. De ahí que todas estas facultades (autogobierno, autoorganización, autoadministración y autolegislación) deben estar sustentadas y fortalecidas por el ejercicio real de todos los universitarios.

2. ALCANCES DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

A partir del artículo 3o Constitucional, que les confiere autonomía a las universidades públicas, esta facultad se convierte en un derecho que debe ser reconocido y ejercido por estas instituciones de educación superior; lo que significa tener la facultad para autogobernarse, sin arribar a la uniformidad de sus formas de gobierno; autoorganizarse sin que implique igualdad en la estructuración de sus planes y programas de estudio; autoadministrarse sin que se dé el mismo uso a los recursos presupuestales; y, autolegislar sin que se transgreda los principios constitucionales. La heterogeneidad de la universidad pública revela la riqueza de su concepción y aplicación de la autonomía. Ejemplo de esta pluralidad es la diversidad de leyes orgánicas que rigen a las universidades públicas.

Para reconocer y proteger estas funciones propias de la autonomía, Gonzáles y Guadarrama sostienen que “Cualquier acto de autoridad de gobierno que sea intromisorio en el quehacer universitario, en

cualquiera de sus vertientes (autogobierno, autorregulación, autoorganización académica y autogestión administrativa), debe ser calificado por los tribunales como inconstitucional.”²⁰ Para no caer en exageraciones o en extremos excluyentes entre las garantías institucionales, propias de las universidades, y el cumplimiento de las disposiciones constitucionales es necesario buscar el equilibrio entre ambas con respeto y responsabilidad. Bajo este tenor, podemos allegarnos de otro concepto de autonomía en el que se incluye la misión educativa de la universidad. “Es el principio establecido en la Carta Magna, para otorgar una protección constitucional especial a la universidad pública, a fin de que pueda cumplir con la obligación constitucional y la responsabilidad social de proveer a los estudiantes universitarios de una educación superior de calidad.”²¹

Los lineamientos y disposiciones otorgados por la Constitución a las universidades, respecto a su autonomía, son claros y precisos; sin embargo, discernir sobre sus alcances es competencia exclusiva de los universitarios. Pensar, reflexionar, dialogar y asumir una postura que favorezca el ejercicio de su autonomía es una tarea apremiante, a fin de realizar la misión educativa que la sociedad ha confiado a las universidades públicas. Podemos apelar, a manera de ejemplo, a la declaración de la autonomía de la Universidad Nacional Autónoma de México (4 de junio de 1929) con la que se inicia la independencia académica de esta institución; a sabiendas de que no podemos minimizar el problema de su dependencia económica respecto del Estado. Situación que debe atenderse y resolverse. Precisamente, otro tema candente ligado a la independencia académica es la libertad de cátedra que nos obliga a pensar ¿en qué consiste? ¿Cuáles son los criterios que deben tenerse presentes para su adecuado ejercicio? ¿Es lo mismo que la libertad de expresión, de pensamiento, de enseñanza o de opinión? ¿Hacia dónde debe orientarse la libertad de cátedra? Aspectos estrechamente vinculados a la autonomía y a la educación.

En la misma Ley General de Educación Superior, en su artículo 2, se describe de manera amplia y, a la vez, puntual, en qué consiste la autonomía de la universidad y sus alcances:

²⁰ González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique, (2009), *Autonomía universitaria y Universidad pública*. Autogobierno universitario, p. 27.

²¹ González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique, (2009), *Autonomía universitaria y Universidad pública*. Autogobierno universitario, p. 17.

Las universidades e instituciones de educación superior a las que la ley otorgue *autonomía* contarán con todas las facultades y garantías institucionales que se establecen en la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se regirán por sus respectivas leyes orgánicas, la normatividad que deriva de éstas y, en lo que resulte compatible, por las disposiciones de la presente ley.²²

2.1 AUTONOMÍA - DEMOCRACIA

La autonomía de la universidad pública reconoce el derecho que tienen todos los universitarios para definir claramente sus procesos democráticos que correspondan al espíritu académico de la universidad.

La instauración, el reconocimiento y la práctica de la autonomía, tanto al interior como al exterior, de la universidad pública contribuirá de manera sustancial a garantizar que los procesos se lleven a cabo democráticamente en todas las actividades de la vida universitaria; de esta manera, se establece un vínculo muy cercano entre la autonomía y la democracia, en el funcionamiento y práctica de la vida universitaria. Si se permite y se propicia el ejercicio democrático, se erradicarán las prácticas autoritarias, monopólicas y absolutistas en las funciones universitarias.

Esta apertura a la democracia se verá reflejada de manera práctica, pero no exclusiva, en la elección de sus autoridades: Rector, directores de Escuelas y Organismos, funcionarios, etcétera. Acciones en las que se requiere, de manera relevante, la participación de los estudiantes y profesores que están involucrados en la vida universitaria. En este sentido, democracia es conocimiento, conciencia, involucramiento, participación, capacidad crítica y de decisión en beneficio de toda la comunidad universitaria. Funcionamiento que, -como ya se dijo- no se limita o restringe a la elección de las autoridades, sino que contempla la participación responsable de todos los universitarios para un buen desempeño de la vida académica y organizativa de toda la universidad.

En síntesis, podemos afirmar que, si procedemos de esta manera, recuperaremos la facultad conferida a la universidad (a los universi-

²² Ley General de Educación Superior en dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021&print=true p.1.

tarios) para dirigirse por sí misma democráticamente sin ataduras o intereses distorsionados.

En 2017 la UNAM convocó a otros organismos académicos nacionales e internacionales para la realización de Foros reflexivos y de análisis que permitieran “poner sobre la mesa” algunas situaciones reales que requieren cambios de rumbo. De estos Foros, al año siguiente, se publicó el libro *La UNAM y los desafíos de la nación*, presentado por Enrique Graue, Rector, que señaló “Los tiempos difíciles, tiempos de cambio y de grandes retos, son precisamente los momentos precisos para convocar foros...”²³

Un foro importante, por la temática que nos ocupa en este momento, fue el de “Democracia y participación ciudadana” en el que se integraron académicos y especialistas de diversas nacionalidades e instituciones. De este foro recuperamos las siguientes reflexiones, inquietudes, desafíos y propuestas a cargo de los relatores de esta sesión. “Sabemos que es necesario innovar, repensar, pero sobre todo proponer alternativas; en este marco, la meta de los Foros universitarios es aportar elementos para tomar un nuevo rumbo con un espíritu de unión en torno a los problemas que nos aquejan. Contribuyamos a la construcción de un país más limpio, equitativo y justo.”²⁴ Consideramos que la formación democrática de la ciudadanía contribuirá, sin lugar a duda, a la transformación social de un país que se sustenta en valores como la solidaridad, la justicia, el bien común y la actividad responsable en la participación cotidiana de la vida ciudadana. Un aspecto que no se puede menospreciar o marginar es el representado por los grupos sociales con pensamiento crítico, las pequeñas organizaciones surgidas en las comunidades, los consejos vecinales que están atentos a las necesidades locales y que requieren de la participación ciudadana. “el último elemento de reflexión de Prud’homme fue la necesidad de promoción y fomento de una cultura cívica que sirva de base para la participación política. Las instituciones de educación, las públicas y

²³ Graue Wiechers, Enrique, “Presentación”, en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, p. 14.

²⁴ Cuellar Vázquez, María Angélica; Chávez López, Arturo; Singer Sochet, Martha (Relatores), “Democracia y participación ciudadana.” Relatoría de la primera sesión en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, pp. 197-198.

de educación ética, las organizaciones de la sociedad civil y las redes ciudadanas tienen un papel esencial.”²⁵

Por eso en un auténtico sistema democrático no se puede limitar la participación a la consultoría, sino que las pequeñas organizaciones representativas deben tener el poder de decisión para transformar situaciones que reclaman cambios en las formas de vida o de procedimiento. Aplicado esto a la universidad, hemos que reconocer que sus órganos de gobierno tienen el poder de decisión dando lugar a un ejercicio democrático, sin que ello impida la rendición de cuentas.

En este mismo Foro, Lorenzo Córdova Vianello con su intervención sobre la participación cívica y democrática aseveró que ésta debe ganarse desde abajo y desde dentro (Encívica), es decir:

Crear espacios de discusión cierta, franca, con verdad, con deliberación, y que genere contextos de exigencia, debe orientar los esfuerzos de una cultura cívica, que no puede ser vista como una responsabilidad exclusiva de una institución del Estado sino de las instituciones del Estado en su conjunto; de las organizaciones de la sociedad civil, de las universidades, incluso de los medios de comunicación, pero articulados y alineados con una política pública de largo alcance.²⁶

En una entrevista a Martha Nussbaum, titulada “La educación humanística es el principal ingrediente para la salud democrática”, le preguntan ¿qué pasa con la democracia? a lo que contesta: “Creo que el ingrediente más importante para la salud de la democracia es la educación de la ciudadanía, una educación con un fuerte contenido humanístico.”²⁷ Además, sostiene que es urgente y apremiante incorporar en la curricula escolar el pensamiento crítico, para asumir una postura y analizar lo que sucede en nuestra sociedad.

¿En qué consiste el ejercicio democrático? ¿Cuáles son las competencias que se requieren para la práctica democrática? Sebastián

²⁵ Cuellar Vázquez, María Angélica; Chávez López, Arturo; Singer Sochet, Martha (Relatores), “Democracia y participación ciudadana.” Relatoría de la primera sesión en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 205.

²⁶ Cfr. Cuellar Vázquez, María Angélica; Chávez López, Arturo; Singer Sochet, Martha (Relatores), “Relatoría de la primera sesión” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 212.

²⁷ Nussbaum, Martha, “La educación humanística es el principal ingrediente para la salud democrática” en *analectapolit.* [Vol.6|PP.167-178|enero-junio|2016|Medellín-Colombia o también en: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09> p. 20.

Álvarez P. en su artículo “Martha Nussbaum y la educación en humanidades” menciona que la autora “Sostiene que la democracia necesita de las humanidades para formar ciudadanos reflexivos, críticos y conscientes de la interdependencia entre los seres humanos”²⁸ de donde podemos inferir algunas de las “capacidades” para el ejercicio en la vida democrática.

También podemos agregar que, dentro de la propuesta de Nussbaum de una democracia liberal, se exponen tres capacidades constitutivas del quehacer democrático individual y social, que son la vida examinada (autorreflexiva, cuyo punto de partida es el análisis socrático que suscita que los seres humanos sean capaces de pensar por sí mismos); la ciudadanía mundial que permite o posibilita que los seres humanos se encuentren en una condición de interdependencia en relación con la humanidad entera; y, la imaginación narrativa que pretende que se adopte una formación humanista centrada en la empatía, es decir, que fomente que los seres humanos seamos capaces de comprender la situación histórica y vital por la que atraviesan las demás personas, ponernos en lugar del otro. “De forma consecuente, la vinculación de la imaginación narrativa con la formación humanista representa un aporte valioso para la ciudadanía democrática, en la medida que permite a los ciudadanos, desde la experiencia artística, mostrarse sensibles a los logros y sufrimientos ajenos.”²⁹

En resumen, podemos señalar que las competencias de la ciudadanía democrática, para Nussbaum, son las siguientes:

- Reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación.
- Reconocer a los otros ciudadanos como personas con igualdad de derechos.
- Interesarse por la vida de otros.
- Imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo.
- Emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos.
- Pensar el bien común de la nación como parte de un todo.

²⁸ Álvarez Posada, Sebastián, “Martha Nussbaum y la educación en humanidades” en *Analecta política*, 6 (10), p. 167.

²⁹ Álvarez Posada, Sebastián, “Martha Nussbaum y la educación en humanidades” en *Analecta política*, 6 (10), p. 169.

- Concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo e interdependiente.³⁰

El objetivo de estas reflexiones críticas de Nussbaum es apuntalar y apostar por la educación, como un recurso indispensable, para salir de esta crisis a nivel mundial. El abandono y deterioro de las humanidades se convierten en el atentado contra la vida democrática. Vida democrática que se empeña en rescatar el sentido de la vida humana. Vida “humana” atrapada por el régimen de un sistema económico depredador de las humanidades y las artes, mismo que ha sumergido en una crisis a la educación a nivel mundial. Así lo reafirma Salamea Carpio “Forjando el nuevo modelo de desarrollo humano, en donde la educación en artes y humanidades tiene total protagonismo en su función de fomentar en los ciudadanos, aptitudes o capacidades mínimas para su desempeño democrático, y desde una perspectiva mundial.”³¹

¿En qué sentido y medida este sistema educativo sustentado por la rentabilidad y el lucro afecta y deteriora la vida democrática? Dice, de nuevo, Salamea “En síntesis, en esta propuesta se defiende la enseñanza de las artes y humanidades por su aporte en la formación de ciudadanos con aptitudes democráticas fundadas en un modelo contrario al desarrollo económico. Es necesario apostar por un modelo de desarrollo humano que se dirija a revitalizar la democracia, la realidad humana y la calidad de vida.”³²

Podemos señalar que este nuevo modelo educativo, propuesto por Nussbaum, favorecerá y propiciará la vida democrática en tanto contribuya a desarrollar capacidades mínimas como son la formación de un pensamiento propio, crítico, capaz de enjuiciar argumentativamente las formas de gobierno, de poder y autoridad actuales, que promueva un entendimiento abierto, capaz de establecer relaciones con todos los seres humanos de diferentes culturas, razas, sexos, credos y construir una sociedad cosmopolita; además, este tipo de educación

³⁰ Álvarez Posada, Sebastián, “Martha Nussbaum y la educación en humanidades” en *Analecta* política, 6 (10), p. 171.

³¹ Salamea Carpio, Diego Roberto, “Reflexiones al «Duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial»”, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, junio, 2018, p. 20 (Publicación en línea. ISBN: 978-9942-35-108-1).

³² Salamea Carpio, Diego Roberto, “Reflexiones al «Duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial»”, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, junio, 2018, p. 23 (Publicación en línea. ISBN: 978-9942-35-108-1).

propiciará que los seres humanos seamos más sensibles a las necesidades, problemas y situaciones vitales que afectan la vida humana. Si se promueve este modelo de educación se alcanzará a visualizar el impacto tanto en la vida individual como social y siempre con miras al bien de la comunidad.

1.2 AUTONOMÍA - ÉTICA

En el texto -ya mencionado- *La universidad pública mexicana en el siglo XXI* se reconocen valores que deben caracterizar al pueblo mexicano y que deben ser promovidos desde la educación, a saber, la honradez, honestidad, solidaridad, justicia, respeto, legalidad, confianza, generosidad, sensatez y sabiduría; con tal reconocimiento y promoción se impulsaría un modo de ser humano diferente. Ahí se alude a un pensamiento de Samuel Ramos, expuesto en su obra *El perfil del hombre y la cultura en México*, en donde el filósofo mexicano sostiene que, si estas ideas se impulsan e incentivan en la educación, se podrá “renovar el modo de ser, los deseos y capacidades del hombre mexicano, desde una filosofía espiritual menos utilitarista y materialista, menos superficial e inmediatez, menos indolente y más humana.”³³

Tarea nada fácil, pues, para una población de más de 126 millones de habitantes se cuenta tan sólo con 34 universidades públicas estatales. Dato preocupante que debe ser puesto sobre la mesa de la reflexión crítica a fin de encontrar alternativas que posibiliten esta nueva forma de ser humanos.

En este mismo texto se mencionan retos y desafíos que debe enfrentar y a los que debe responder la educación superior (sabemos que no sólo ella) por ser el objeto de este trabajo, tales como una educación para todos, el financiamiento de la educación -a fin de resolver el problema de la gratuidad-, la creación de nuevos espacios de educación superior con diferentes alternativas de profesionalización, la apertura de escuelas superiores multiculturales, el apoyo a los estudiantes de escasos recursos económicos, y muchos problemas más.

Es conveniente advertir, en este campo, de un gran riesgo que asecha a la educación superior que es la colonización de la universidad

³³ Cfr. Universidad Autónoma del Estado de México, (s.f.) *La universidad pública mexicana en el siglo XXI*, p. 25.

pública atrapada por las políticas del mercado en el escenario de la globalización económica.

María Herlinda Suárez Z., en su trabajo “En defensa de la universidad pública”, al referirse a este peligro que corre la universidad, comenta que “De ahí que pueda decirse que el futuro de la universidad pública fue construido a partir de la lógica de los mercados, nacionales e internacionales, así como del manejo de recursos financieros a partir de la evaluación.”³⁴ Si éste es el criterio que rige a la universidad pública, entonces sí esta institución se encuentra en un verdadero riesgo respecto a su presente y futuro; y, tendríamos que preguntarnos ¿si éste es el destino de la universidad pública en el siglo XXI? ¿Si es la universidad que queremos y necesitamos? O ¿Hacia dónde debería orientarse la universidad actual?

Por su parte, Patricia Mar (IISUE), en su trabajo “Universidad, investigación y autogestión del conocimiento”, aborda un tema -del que ya hicimos mención anteriormente- que tiene que ver con una actividad relevante para la comunidad académica universitaria, nos referimos al sentido de la libertad de cátedra. Dentro del contexto de la educación, el término “libertad de cátedra”, generalmente, se restringe al campo disciplinario del conocimiento en el cual el profesor tiene la libertad para “enseñar”; sin embargo, este concepto de libertad de cátedra, relacionado estrechamente con la autonomía, debe ampliarse al ámbito del ejercicio de la libertad en la formación educativa; es decir, una de las tareas fundamentales de la educación universitaria debe enfocarse en la formación de la libertad, tanto del estudiante como del profesor. La autora, en este trabajo, sostiene “La libertad es una condición necesaria e insustituible para que la responsabilidad pueda ser tanto reconocida como asumida y viceversa, la responsabilidad es también condición para la libertad.”³⁵ De modo que no las podemos separar indiscriminada o arbitrariamente. La universidad, como parte de la sociedad, también está comprometida en la formación de valores que se reflejen en los seres humanos responsables y libres.

³⁴ Suárez Zozaya, María Herlinda, “En defensa de la universidad pública” en Muñoz García, Humberto (Coordinador), (2016), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, MAPorrúa, México, p. 243.

³⁵ Mar, Patricia, “Universidad, investigación y autogestión del conocimiento” en Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora), (2014), *Pensamiento crítico en educación*, UNAM (IISUE), México, p. 442.

No se puede descartar o impedir que la universidad pública contribuya a la educación superior con su pensamiento y postura críticos, es decir, su labor debe orientarse a la formación de conciencias críticas que se encarnen en la formación de sujetos autónomos, responsables y libres, con capacidad para transformar su entorno social y educativo. De esta manera se realiza, prácticamente, la conjunción entre el pensamiento teórico y la praxis emancipatoria.

Precisamente, estas actividades y funciones de la universidad pública autónoma se encuentran estrechamente vinculadas a valores éticos que la universidad debe vigilar, promover y fomentar en la vida académica de los universitarios. No se pueden entender todas estas actividades propias de la universidad al margen del principio de responsabilidad compartida en la formación de los miembros de esta comunidad académica, lo que se verá reflejado en el desarrollo de la sociedad con un sentido más humano.

3. CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA AUTÓNOMA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El punto de partida de estas reflexiones se centra en las preguntas siguientes: 1) ¿En qué consiste la educación superior?, ¿cuáles son sus retos y cuáles sus posibilidades de realización? Y, 2) ¿De qué manera se involucra la universidad en esta panorámica de la educación superior y cuál es su contribución?

Respecto al primer punto, nos enfocamos en la pregunta ¿qué es la educación y qué compromiso conlleva educar? Reconocemos que educar tiene una pluralidad de sentidos que se conectan con la vida, con el pensamiento, con la cultura, con el quehacer y, finalmente, con el ser. Así, podemos afirmar que se educa para ser y se es para ser educado en el desempeño cotidiano de la vida.

La Ley General de Educación Superior, fundada en el artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala como objeto de este nivel de educación:

Contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que ponga al servicio de la Nación y de la socie-

dad sus conocimientos; [...] Establecer criterios para el financiamiento correspondiente al servicio público de educación superior, ...³⁶

Este objeto de la Ley General de Educación Superior está desplegado en siete títulos que, de forma precisa, nos indican lo que debería atender la educación superior, cómo y con qué medios llevarla a la realidad. En cuanto al contenido de este objeto no da lugar a vacíos y cumple cabalmente con este compromiso, propio del Estado, en lo que concierne a la educación pública superior; pero, dicho objeto está muy lejos de ser aplicado realmente en nuestro sistema educativo.

¿Por qué reflexionar sobre la educación? Porque la educación, no cabe la menor duda, es uno de los puntales indispensables y fundamentales para la construcción cultural de un país. Por eso, uno de los retos urgentes para la educación es contribuir a la resolución de los graves problemas que afectan a nuestra sociedad.

En los Foros organizados por la UNAM -mencionados anteriormente- uno fue dedicado a “Grandes retos y desafíos de la educación superior” donde se señala que “Con la misma claridad con la cual es posible reconocer las fortalezas de la educación, es preciso señalar que en el siglo XXI se viven serias insuficiencias que reclaman una profunda atención en términos analíticos y una respuesta efectiva en términos de política educativa.”³⁷

Los datos estadísticos que se expusieron en este Foro, referentes sólo al aspecto cuantitativo, son verdaderamente alarmantes, de ahí la necesidad de atender con prontitud esta situación (casi 5 millones de personas en condiciones de analfabetismo, según el INE).

Tratándose, específicamente, de la educación superior se menciona críticamente que “en México se carece de un sistema de educación superior coherente y claro, existiendo en cambio un conglomerado escasamente articulado de instituciones que operan en condiciones diversas y desiguales.”³⁸ En este mismo documento se insiste en el problema de la desigualdad social y en la pobreza que se manifiesta,

³⁶ Ley General de Educación Superior en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021&print=true, p. 1

³⁷ Casanova Cardiel, Hugo y Castro Zavaleta, Ilse (Relatores) “La educación y sus retos” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 288.

³⁸ Casanova Cardiel, Hugo y Castro Zavaleta, Ilse (Relatores) “La educación y sus retos” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 298.

de manera clara, en los grupos más vulnerables y marginados de nuestra población. Debido a ello se le reconoce como un reto urgente que reclama atención.

En las exposiciones y discusiones salieron a la luz temas críticos respecto a la educación superior en México, como la equidad, la evaluación y el financiamiento. Tocante a la equidad encontramos una postura crítica respecto a los hechos que se viven en este país; dice:

Así, es posible afirmar que en México se vive una educación injusta. Injusta en el sentido estricto de la palabra, es decir, derechos que están en las normas, pero que no se cumplen. Y, por otro lado, derechos que no son exigibles, que no son justificables, y ésta es la esfera en la cual tiene sentido una conceptualización de la equidad como justicia o como falta de justicia.³⁹

El análisis crítico acerca del estado que vive la educación actual de nuestro país refleja graves problemas de equidad e injusticia que se manifiestan, principalmente, en los sectores más pobres, en las zonas rurales y en los pueblos indígenas, por eso una de las propuestas es “La única forma de salir del círculo vicioso entre educación de mala calidad y pobreza es llevar calidad educativa justamente ahí donde no la hay.”⁴⁰

En la Ley General de Educación Superior, artículo 4, se menciona que cuando un estudiante decide cursar la educación superior y tiene dificultades para ello, el Estado debe otorgar apoyos académicos en términos de equidad e inclusión

En relación con la evaluación sabemos de los graves problemas que enfrenta la educación, pues no cuenta con un mecanismo adecuado que llene las expectativas de la evaluación. El intento de superar este problema mediante la evaluación del desempeño del magisterio ha sido insatisfactorio. “Pese a todo lo anterior existe una tendencia en la academia para objetar la evaluación como un mecanismo efectivo

³⁹ Casanova Cardiel, Hugo y Castro Zavaleta, Ilse (Relatores) “La educación y sus retos” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 310.

⁴⁰ Casanova Cardiel, Hugo y Castro Zavaleta, Ilse (Relatores) “La educación y sus retos” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 311.

para la mejora de la calidad de la educación.”⁴¹ El documento desarrolla algunas propuestas.⁴²

Respecto al financiamiento se formula la siguiente pregunta ¿cuáles son los principales problemas que enfrentan las universidades públicas en relación con el financiamiento? Se apunta que la Ley General de Educación, en su artículo 25, establece que el Estado (federal, estatal y municipal) debe designar, al menos, el 8% del PIB (Producto Interno Bruto). El documento señala siete aspectos problemáticos de financiamiento y cinco propuestas a tomar en consideración.⁴³

En el artículo 60, incisos VII y VIII, la Ley de Educación habla sobre la obligatoriedad y gratuidad de la educación; en referencia a la gratuidad, dice:

Gratuidad, a las acciones que promueva el Estado para eliminar progresivamente los cobros de las instituciones públicas de educación superior a estudiantes por conceptos de inscripción, reinscripción y cuotas escolares ordinarias, en los programas educativos de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado, así como para fortalecer la situación financiera de las mismas, ante la disminución de ingresos que se observe derivado de la implementación de la gratuidad;⁴⁴

Además, tanto el inciso IX como el X, nuevamente, abordan el tema de la autonomía de la universidad y otras instituciones de educación superior.

Cabe observar que, en algunas universidades, el asunto de la gratuidad va en retroceso porque en lugar de avanzar progresivamente hacia la gratuidad -tal como se señala en el artículo 60- se implementan más cuotas que deben pagar los estudiantes de nivel superior.

El artículo 63 insiste en algunas funciones, tareas y responsabilidades respecto a la educación pública superior, dice:

⁴¹ Casanova Cardiel, Hugo y Castro Zavaleta, Ilse (Relatores) “La educación y sus retos” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 307.

⁴² Cfr. Casanova Cardiel, Hugo y Castro Zavaleta, Ilse (Relatores) “La educación y sus retos” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 307.

⁴³ Cfr. Casanova Cardiel, Hugo y Castro Zavaleta, Ilse (Relatores) “La educación y sus retos” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 305.

⁴⁴ Ley General de Educación Superior en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021&print=true, p. 2.

En la integración de los presupuestos correspondientes, de conformidad con la disponibilidad presupuestaria, en su caso, se contemplarán los recursos financieros, humanos, materiales y la infraestructura necesarios para el crecimiento gradual, desarrollo y cumplimiento de las funciones de las instituciones públicas de educación superior, bajo los mandatos constitucionales de obligatoriedad y gratuidad, además de los criterios de equidad, inclusión y excelencia.⁴⁵

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. Presenta los avances al 31 de marzo de 2021 -anteriores a una formulación definitiva- que originan un amplio debate acerca de los alcances y límites de la educación; para algunas organizaciones internacionales la educación debe atender y resolver los problemas que se presentan en el mundo; para otras instituciones la educación es un factor de suma importancia, pero no se le puede atribuir la resolución de toda la problemática a nivel mundial. Pero, sea cual fuere la postura de estos organismos, todos coinciden en sostener el papel fundamental que desempeña la educación, lo cual implica saber y conocer los grandes retos y tareas que le corresponden a la educación.

La educación debe planearse a largo plazo, sin dejar de atender las situaciones actuales urgentes; por eso se requiere de políticas y estrategias que ofrezcan lineamientos con una visión esperanzadora. “Una educación regenerativa [para 2050] que cure, repare, reconvierta y renueve posee un enorme potencial para encaminar al mundo hacia futuros más justos y sostenibles para todos.”⁴⁶

Una visión humanista y emancipatoria de la educación debe estar fincada en el principio ‘la educación como un derecho humano y como un bien público’. Necesitamos de un humanismo que no centre sus reflexiones e intereses sólo en el hombre, sino en interrelación con todo el planeta, seres vivos y no vivos. Somos seres que habitamos el mundo (nuestra casa) y que compartimos la vida con todos los demás seres que integran esta tierra.

⁴⁵ Ley General de Educación Superior en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021&print=true, p. 21.

⁴⁶ Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. *Los Futuros de la educación: Aprender a convertirse*, en <https://es.unesco.org/futuros-education>, p. 3.

También debemos considerar lo que significa ser humano en una era de rápida transformación tecnológica. La educación constituye una de las vías esenciales de las que nos servimos para reelaborar nuestras relaciones con un mundo más que humano. [...] La educación habilita y fortalece los caminos hacia una humanidad que valora la diversidad para construir juntos lo común.⁴⁷

De modo que debemos pensar la educación bajo el principio siguiente ‘la educación es un bien público, común y mundial, donde no caben visiones egoístas, miopes ni particularistas’.

Esta misma Comisión señala algunos escenarios donde se predice “la muerte de las escuelas” como algo eminente. Algunos piensan que la escuela será sustituida por la tecnología digital y la inteligencia artificial “las escuelas se perciben como instituciones obsoletas. Los profesores se convierten en profesionales prescindibles, que podrían sustituirse fácilmente por otras formas de seguimiento y supervisión.”⁴⁸ La Comisión asevera que se le debe hacer frente a esta ruta peligrosa con un nuevo contrato social educativo donde se asuma que el principio rector debe ser ‘la educación es un bien público y común’.

El que la educación sea pública y común no quiere decir que se limite a la dependencia y financiamiento del Estado, por supuesto que ésta es una de sus obligaciones, sino a la participación de todos los ciudadanos que están interesados en los problemas, retos, desafíos y metas que debe atender la educación actual. Hablamos de educación pública cuando nos referimos a la educación formal -escolarizada, académica, presencial o virtual- que se imparte en las instituciones educativas de nivel básico, medio-superior y superior. Lo que nos lleva a reflexionar y cuestionar si la educación formal, que se imparte en estas instituciones, cubre los requisitos mínimos que se deben exigir a quienes imparten educación. Habrá que atender el problema de “educadores” o “profesores” que desempeñan este trabajo y no sabemos si contribuyen al desarrollo de sus estudiantes o más bien los perjudican, lo que daña la educación. No se trata de una crítica a aquellos

⁴⁷ Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. *Los Futuros de la educación: Aprender a convertirse*, en <https://es.unesco.org/futuros/education>, p. 3.

⁴⁸ Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. *Los Futuros de la educación: Aprender a convertirse*, en <https://es.unesco.org/futuros/education>, p. 11.

académicos que no satisfacen los requerimientos, sino a sus actitudes distorsionadas que atentan contra la formación y salud mental de los estudiantes. Ejemplo de ello, puede ser, el alto índice de reprobación que se vincula a percepciones económicas extraordinarias.

La Comisión ve la necesidad de crear o generar espacios nuevos para la educación pública común “en los que resulte posible estudiar, trabajar y aprender juntos. La educación es el lugar en el que nos reunimos para compartir conocimientos, pensar juntos, aprender juntos, y encontrarnos con lo diferente.”⁴⁹ Lugar donde podemos aprender a convivir y crecer juntos con ideales e intereses comunes.

El fin primordial de la educación no es la generación de capital humano -puede ser una consecuencia-, sino la formación de seres humanos. “La educación y el aprendizaje tiene que ver con las interacciones humanas, el diálogo y el intercambio. Las escuelas representan formas de vida colectiva que no pueden sustituirse totalmente por el aprendizaje a distancia.”⁵⁰

Otro acontecimiento, que no podemos dejar pasar desapercibido, fue el Foro Mundial sobre Educación que se realizó en Incheon (República de Corea), en mayo de 2015, en donde se llegó a la siguiente *Declaración*. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. El objetivo de este movimiento mundial es que se establezca y respete la educación para Todos. Se reconoce que, desafortunadamente, este objetivo está lejos de alcanzarse.

Surge una nueva visión de la educación hacia 2030, transformar las vidas mediante la educación. Se trata de una educación integral que se convierta en el motor transformador de las vidas humanas. En el núm. 5 de esta Declaración se precisa que “La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la

⁴⁹ Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. *Los Futuros de la educación: Aprender a convertirse*, en <https://es.unesco.org/future-sofeducation>, p. 13.

⁵⁰ Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. *Los Futuros de la educación: Aprender a convertirse*, en <https://es.unesco.org/future-sofeducation>, p. 14.

protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.”⁵¹

En el núm. 14 de afirma “Estamos por tanto decididos a aumentar el gasto público en educación, de acuerdo con el contexto nacional, e instamos a que se cumplan los objetivos de referencia internacionales y regionales de asignar de forma eficiente a la educación al menos un 4% y un 6% del producto interno bruto o al menos entre un 15% y un 20% del total del gasto público.”⁵²

El Documento muestra un lado interesante no sólo por el amplio recorrido de los aspectos relacionados con la educación, sino porque “dependen” de la educación; se señalan retos, desafíos, metas y tareas que deben atenderse de manera conjunta. Se insta a que las naciones con mayores recursos económicos apoyen a las que no tienen, a fin de alcanzar el objetivo mundial compartido ‘la educación para todos y en las mejores condiciones’ y así promover el bien común de todos los seres humanos.

En atención al segundo aspecto sobre la función de la universidad en la educación superior y su contribución, Enrique Graue W., Rector de la UNAM, en la Presentación del libro *La UNAM y los desafíos de la nación*, de manera clara y precisa señala cuál es la contribución educativa que debe hacer la universidad para la construcción del México de hoy. Lo que manifiesta el compromiso de la universidad en la educación con sentido social. La educación no puede deslindarse de los problemas que atañen directamente a la sociedad. Idea que marca una de las directrices y tareas propias de la universidad. Dice al respecto “La aspiración del proyecto es contribuir con nuestros saberes y pensares a encontrar alternativas viables para que la justicia, la democracia, el crecimiento económico y el desarrollo social alcancen a todas las regiones del país y a todos los sectores de la población.”⁵³

⁵¹ Foro Mundial sobre Educación 2015. *Declaración de Incheon Educación 2030*: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002_spa p. (¿?) num. 5.

⁵² Foro Mundial sobre Educación 2015. *Declaración de Incheon Educación 2030*: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002_spa p. (¿?) num. 14.

⁵³ Graue Wiechers, Enrique, “Presentación” en Lomeli Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 14.

Con tal propósito se convocó a Foros de discusión con libertad de pensamiento en la búsqueda de entendimientos comunes y soluciones a los problemas sociales. “La intención fue comenzar un diálogo, desde la libertad que nos otorga la autonomía, con el rigor académico que nos distingue, con la capacidad crítica y analítica que nos da el conocimiento colectivo y con el único afán de servir a México.”⁵⁴

En ambos párrafos mencionados descubrimos algunos valores por los que se debe pronunciar la educación universitaria, tales como la justicia, la libertad, la democracia, la equidad, el bien común, etcétera, con la finalidad de fortalecer y realizar el proyecto social.

La pluralidad temática de los Foros (democracia, igualdad, derechos humanos, seguridad, migración y repatriación, política exterior, educación, ciencia y tecnología, desarrollo económico, cultura, cambio climático, entre otros) son un indicador de la visión panorámica a la que debe tender la universidad debido a las situaciones problemáticas inherentes a cada tema; pero, siempre sin desligarlo del aspecto social, humano, laboral, económico. Cuando se menciona, por ejemplo, el Foro de Ciencia, Tecnología e Innovación se insiste en que las reflexiones y diálogos “podrían encaminarnos a resolver estos problemas. ... La idea de esta reflexión es dar un primer paso ante los cambios y retos que vienen para nuestro país.”⁵⁵

En tratándose de las universidades -todavía como instituciones confiables socialmente- se espera de ellas que “por el hecho de ser autónomas, las universidades tienen mucho que decir a la sociedad para resolver los grandes problemas que las aquejan.”⁵⁶

Se señala también que las universidades se han visto afectadas por la falta de contratación de profesores de tiempo completo y de manera muy palpable se nota el predominio del trabajo administrativo sobre la formación académica. En el gobierno universitario se percibe una orientación centralista que no permite la participación más directa

⁵⁴ Graue Wiechers, Enrique, “Presentación” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 15.

⁵⁵ Franco, José; Acosta Long, Alicia; Arriaga Ríos, Carlos y Valencia Jiménez, Fernando (Relatores) “Ciencia, Tecnología e Innovación” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, pp. 35. 36.

⁵⁶ Casanova Cardiel, Hugo y Castro Zavaleta, Ilse (Relatores) “La educación y sus retos” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, p. 300

y efectiva de académicos y estudiantes. Obstáculos que también limitan su proyección social.

A MODO DE REFLEXIONES “CONCLUSIVAS”

* La *autonomía de la universidad pública mexicana* no se limita a la facultad conferida por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sino es una lucha, proceso y conquista que debe ganar la comunidad académica, día con día, con el ejercicio de sus actividades académicas, de gobierno y administrativas.

* La *autonomía vista como construcción, compromiso y responsabilidad* exalta la imagen de la universidad ante sus propios integrantes y ante la sociedad que tiene esperanza y confía en esta institución educativa.

* No podemos delegar las funciones específicas de la universidad en agentes u organismos extraños. El rumbo de la universidad compete fundamentalmente a los universitarios. La universidad cuenta con los recursos competentes para alcanzar sus objetivos y realizar sus tareas que son fruto de la reflexión, el diálogo, la crítica y el conocimiento.

* La universidad es un bien social público que debe insertarse en la vida social a fin de construir una sociedad más humana, justa, libre y multicultural.

* No se puede reconocer a una *universidad autónoma* si no está comprometida con los *procesos democráticos* que se extienden a todas las funciones sustantivas que la distinguen como institución educativa (autogobierno, autoorganización, autoadministración y autolegislación).

* Si la universidad es una comunidad verdaderamente educativa debe cumplir con la formación humana e íntegra de todos sus miembros, con valores que los distingan y hagan de ellos agentes de transformación social. Seres humanos con justicia, libertad, responsabilidad y promotores del bien común.

* La universidad como auténtica comunidad académica -modelo de educación- no puede desentenderse de su misión, compromiso y responsabilidad en la construcción de la educación de su país, con sus reflexiones, propuestas y acciones concretas que ayuden a la transformación de la educación en todos sus niveles, y de manera especial en

la educación superior; injerencia que se reflejará en el cambio de vida social, económica y política del país. Ésta es la universidad que necesitamos construir y que la sociedad nos exige.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Posada, Sebastián, “Martha Nussbaum y la educación en humanidades” en *Analecta política*, 6 (10), pp. 167-178.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes, *Los Futuros de la educación: Aprender a convertirse*, en <https://es.unesco.org/futuresofeducation> pp. 1-18.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º. en: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538> pp. 1-5
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 23.
- Córdova Vianello, Lorenzo, en Cuéllar Vázquez, María Angélica; Chávez López, Arturo y Singer Sochet, Martha, (Relatores), “Democracia y participación ciudadana.” Relatoría de la primera sesión, en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, p. 212.
- Cuéllar Vázquez, María Angélica; Chávez López, Arturo y Singer Sochet, Martha, (Relatores), “Democracia y participación ciudadana.” Relatoría de la primera sesión, en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 197-219.
- Declaración de Incheon, *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial sobre la Educación 2015. (ED/WEF2015/MD/3) en https://www.seu.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Declaracion_Incheon.pdf
- Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior DOF: 20/04/2021.
- Derrida, Jacques, (2010), *La universidad sin condición*, Mínima Trotta, Madrid (segunda edición).
- De Sousa Santos, Boaventura, (2015), *La universidad en el siglo XXI*, siglo veintiuno, México.

- Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora), (2014), *Pensamiento crítico en educación*, UNAM (IISUE), México.
- El duro discurso de Martha Nussbaum sobre los futuros de la educación mundial, pronunciado el 10 de diciembre, con motivo del doctorado *honoris causa* que le fue entregado por la Universidad de Antioquia – Colombia, publicado en: *Analecta polit.*/Vol. 6/No.10/PP.167-178/enero-junio/2016/ISSN:2027-7458/Medellín-Colombia. <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09>
- Foro Mundial sobre Educación 2015, *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002_spa
- González Casanova, Pablo, (2013), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México.
- González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique, (2009), *Autonomía universitaria y Universidad pública*. El autogobierno universitario, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Graue Wiechers, Enrique, “Presentación” en Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 13-15.
- Jaramillo R., Mónica Marcela, “El principio de autonomía universitaria como autonomía democrática-descentrada” Antecedentes Histórico-Filosóficos de la evolución ético-política de su concepto. Revista de *Humanidades*. Universidad Andrés Bello, N° 26 (julio-diciembre 2012): pp. 195-247.
- Ley General de Educación Superior en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616263&fecha=20/04/2021&print=true pp. 1-28.
- Lomelí Vanegas, Leonardo (Coordinador), (2018), *La UNAM y los desafíos de la nación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- López Zárate, Romualdo, “La organización universitaria: ¿apoyo o lastre para la transformación institucional?” en Muñoz García, Humberto (Coordinador), (2016), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa, México, pp. 291-308.
- Los futuros de la educación. Aprender a convertirse. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. Marzo de 2021. (ED-2021/FoE-OD/1).

- Mar, Patricia, “Universidad, investigación y autogestión del conocimiento” en Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora), (2014), *Pensamiento crítico en educación*, UNAM (IISUE), México.
- Monsiváis, Carlos, “Cuatro versiones de autonomía universitaria” 30 de nov. 2004. En <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>, pp. 1-7.
- Muñoz García, Humberto (coordinador), (2009), *La universidad pública en México*, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa, México.
- _____ (Coordinador), (2016), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa, México.
- Nussbaum, Martha, “La educación humanística es el principal ingrediente para la salud democrática” p.rubiera/p.gallego/oviedo22.10.2012/07:05 La filósofa y profesora Martha Nussbaum./robinHolland (Entrevista breve).
- Nussbaum, Martha, “La educación humanística es el principal ingrediente para la salud democrática” en *analectapolit.*|Vol.6|-PP.167-178|enero-junio|2016|Medellín-Colombia o también en: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09> pp. 19-22.
- Salamea Carpio, Diego Roberto, “Reflexiones al «Duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial»”, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, junio, 2018, (Publicación en línea. ISBN: 978-9942-35-108-1).
- Suárez Zozaya, María Herlinda, “En defensa de la universidad pública” en Muñoz García, Humberto (coordinador), (2016), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa, México.
- Universidad Autónoma del Estado de México, (s.f.). *La universidad pública mexicana en el siglo XXI*. Universidad Autónoma del Estado de México, (s.l.).
- Velázquez Albo, María de Lourdes, “Construcción del imaginario de autonomía en la UNAM” en Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora), (2014), *Pensamiento crítico en educación*, UNAM (IISUE), México, pp. 161-169.

BREVE SEMBLANZA DE LOS AUTORES

Sergio González López

Doctor en Urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Arquitectura por la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciado en los Asentamientos Humanos por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Profesor de tiempo completo del Instituto de Estudios sobre la Universidad, UAEMéx. Investigador Nacional Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores.

Coordinador General de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio (RII). Desde 1999 hasta 2023. Consejero Académico de la Red Iberoamericana de Postgrados sobre Política y Estudios Territoriales (RIPPET), desde 2005

Coordinador del Centro de Estudios de la Universidad. Director del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), Universidad Autónoma del Estado de México.

Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México desde 1986. Impartió docencia en programas de licenciatura, maestría y doctorado en las Facultades de Planeación Urbana y Regional, Arquitectura y Diseño, Geografía, Economía, Humanidades, Ciencias Políticas y Derecho.

Entre sus publicaciones recientes, están:

González-López, Sergio (2022), La autonomía universitaria en un contexto de incertidumbre. Salvador Benítez, J. Loreto (Coord.), *Pensar la universidad. Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 151-178. Editado: 21 junio 2022. ISBN 978-607-470-6 (impreso) e ISBN 978-607-633-468-3 (PDF). http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/113230/Pensar_Universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González-López, Sergio (2022), Transdisciplina y permacultura: una exploración hacia la formación universitaria. Vargas Cancino, Hilda C. y María Cristina Chávez Mejía (coords.). *Universidad y soberanía alimentaria. Un compromiso ético social*. Madrid: Editorial DYKINSON. pp. 77-100. ISBN: 978-84-1122-129-0. <https://www.>

dykinson.com/libros/universidad-y-soberania-alimentaria-un-compromiso-etico-social/9788411221290/

González, Sergio y Loreto Salvador-Benítez (2022), Dilemas de la educación superior y el mercado de trabajo en el contexto de la disrupción tecnológica, *Educere*. Vol. 26, Núm. 83 (26), 169-185. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/17477/21921928686>

González-López, Sergio; Theis, Ivo Marcos (org.) (2022). *Iberoamérica ante los nuevos retos de la geopolítica mundial: territorios en disputa, resistencias y organización de la esperanza a escala urbana y regional* – volúmenes 1 y 2. Florianópolis, SC: Editora Nave, 2022. E-book (PDF; 2 Mb). ISBN 978-65-84762-06-0. Septiembre 2022. 323 y 264 páginas. <https://www.editoranave.com.br/baixegratis>

J. Loreto Salvador Benítez

Dr. en Humanidades. Ética. Adscrito al Instituto de Estudios Sobre la Universidad, UAEMéx. Productos derivados de proyectos de investigación recientes, sobre salen los libros: *Pensar la universidad. Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual* (2022), ISBN: 978-607-633-470-6. *La idea educación de calidad*. ODS y Universidad (2024), ISBN: 978-607-8702-95-5.

Profesor-investigador definitivo, perfil PROMEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Líder del Cuerpo Académico: Estudios de la Universidad.

José María Aranda Sánchez

Grado académico: Doctor en Urbanismo (UNAM). **Adscripción:** Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México. **Cuerpo Académico:** Arte como conocimiento, Líder: En Consolidación. **Reconocimiento:** Miembro del SNI Nivel II.

Docencia: Facultad de Artes: Maestría en Estudios Visuales. Facultad de Humanidades: Maestría y Doctorado en Humanidades, Estudios Latinoamericanos.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: Licenciatura en Sociología.

Proyecto de investigación concluido: Cultura Visual/Digital y Ecología Profunda: generando acciones colectivas contra el Cambio Climático. UAEMEX (2022). Responsable Técnico.

Libro en prensa: José María Aranda Sánchez-Cynthia Ortega Salgado, 2024. *Activismos ecologistas-feministas y desafíos por la justicia social y ambiental: el caso de Greenpeace-México*. 253 pág. Universidad Autónoma del Estado de México.

Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

Doctor en Educación con Mención Honorífica por el primer lugar de su generación. Profesor-Investigador de Tiempo Completo (PTC), definitivo. Asignado al Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Así mismo, integrante del Colegio de Cronistas de la UAEMex. Forma parte de la comisión editorial de la Revista REDCA. Dicha revista es un medio de difusión científica y de investigación educativa, con periodicidad cuatrimestral, la cual cuenta con indicaciones en DOAJ, Latindex, Latinrev, MIAR, entre otros. SNI nivel I otorgado por CONACyT (en el periodo de 2016 a 2019). Actualmente se tiene el reconocimiento de Perfil PRODEP otorgado por la Secretaría de Educación Pública a nivel federal. De 1988 y hasta la fecha. Ha ejercido la docencia, impartiendo diversos cursos, seminarios y talleres en Posgrado. Además, ha dirigido poco más de cincuenta tesis de Licenciatura y Posgrado. Es conferencista en foros nacionales e internacionales.

También ha realizado diversos proyectos de investigación con y sin financiamiento institucional. Ha publicado diversos artículos en revistas académicas y libros en editoriales de prestigio, entre ellos “El ensayo académico, procesos de enseñanza en la lectura y escritura científica”, 2018. Publicado en la editorial Cengage Learning, en marzo de 2018.

Yessica Mondragón Palma

Yessica Mondragón Palma. Licenciada en filosofía, Maestra y Doctora en humanidades: ética social por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente cursa Estancia Posdoctoral por México-CONAHCYT, Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU), Universidad Autónoma del Estado de México. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Ha sido coordinadora de los Seminarios Permanentes de Hermenéutica y de Ética ¿para qué? Ha publicado algunos artículos en Revistas Nacionales e Internacio-

nales como los siguientes: “Ética, responsabilidad y política en el pensamiento de Paul Ricoeur”; “La filosofía y el lugar de la pregunta en Martin Heidegger.”; “Reflexiones éticas sobre las ciencias naturales, la salud y la enfermedad”.

Juan José Cruz Aguilar

Es Doctor en Ética por la UAEMéx. Es maestro en Filosofía con área de acentuación en metafísica y ontología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es licenciado en filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Realizó, durante la licenciatura, estudios en la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido ganador de la *Presea* Ignaciano Manuel Altamirano, máximo galardón que otorga la UAEMéx, para reconocer la excelencia académica. Actualmente es profesor de Filosofía en el Conservatorio de Música del Estado de México, Bachillerato Musical; en la Facultad de Humanidades, en el Platel Ignacio Ramírez Calzada, de la escuela preparatoria, (UAEMéx) y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM/CCH) sistema incorporado. Sus líneas de investigación giran en torno al idealismo y romanticismo alemán, la hermenéutica y el pensamiento de Arthur Schopenhauer. Como parte de su labor de divulgación de la filosofía ha publicado “Sobre la inclinación natural del hombre hacia la Filosofía”. Junto con las temáticas anteriores ha trabajado pensamiento novohispano, específicamente la antropología filosófica de Francisco Javier Clavijero. Estas investigaciones han dado como resultado una serie de artículos y el libro “El entrecruce de la racionalidad en el s. XVIII novohispano” en el que es coautor. Además, es miembro permanente del Seminario de Hermenéutica del Instituto de Estudios Sobre la Universidad. Coordina en la Facultad de Humanidades el Seminario de ética: ¿ética, para qué? También es coordinador del Seminario de Estudios Sobre Schopenhauer y la Escuela Pesimista. Forma parte del consejo editorial de la Revista de Filosofía “Cuadernos de pesimismo”.

Noé Héctor Esquivel Estrada

Dr. en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesor de filosofía en la Facultad de Humanidades y en el Posgrado de Humanidades: Ética Social. Investigador en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad. Miembro del Sistema Nacional

de Investigadores Nivel II. Autor de libros como: *Jürgen Habermas: acción comunicativa y ética del discurso. Estudios y complementos* (UAEMEX/Gedisa, 2016); *Racionalidad de la ciencia y de la ética en torno al pensamiento de Jürgen Habermas* (UAEMEX, 1994); *Hacia una ética consensual. Análisis de la ética haebemasiana* (Torres Asociados, 2003); *Trazos para una ética hermenéutica en la vida y obra de Hans-Georg Gadamer* (UAEMEX/Torres Asociados, 2012); Coordinador del libro *Pensamiento Novohispano N° 1-23*; el último artículo publicado en la Revista *Hermenéutica Intercultural*: “Reflexiones críticas sobre tendencias y desafíos éticos para la universidad del siglo XXI. Perspectivas filosófico-hermenéuticas” N° 41, 2024.

Los integrantes de este libro hemos querido rendir un homenaje a nuestro querido amigo y compañero el Dr. Sergio González López(†) por los años que convivimos y trabajamos juntos en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU). Hemos integrado siete trabajos de investigación con un objetivo común: reflexionar sobre la Educación Superior, la Ética y la Inteligencia Artificial. Temas que, juzgamos, atañen directamente a la vida universitaria. Cada uno de estos trabajos revela el interés y la preocupación por atender estos asuntos con los que hemos tenido que convivir, atender y lidiar en el desempeño de nuestra labor educativa universitaria. Deseamos y esperamos que logren alcanzar algunas de las expectativas de los lectores.

