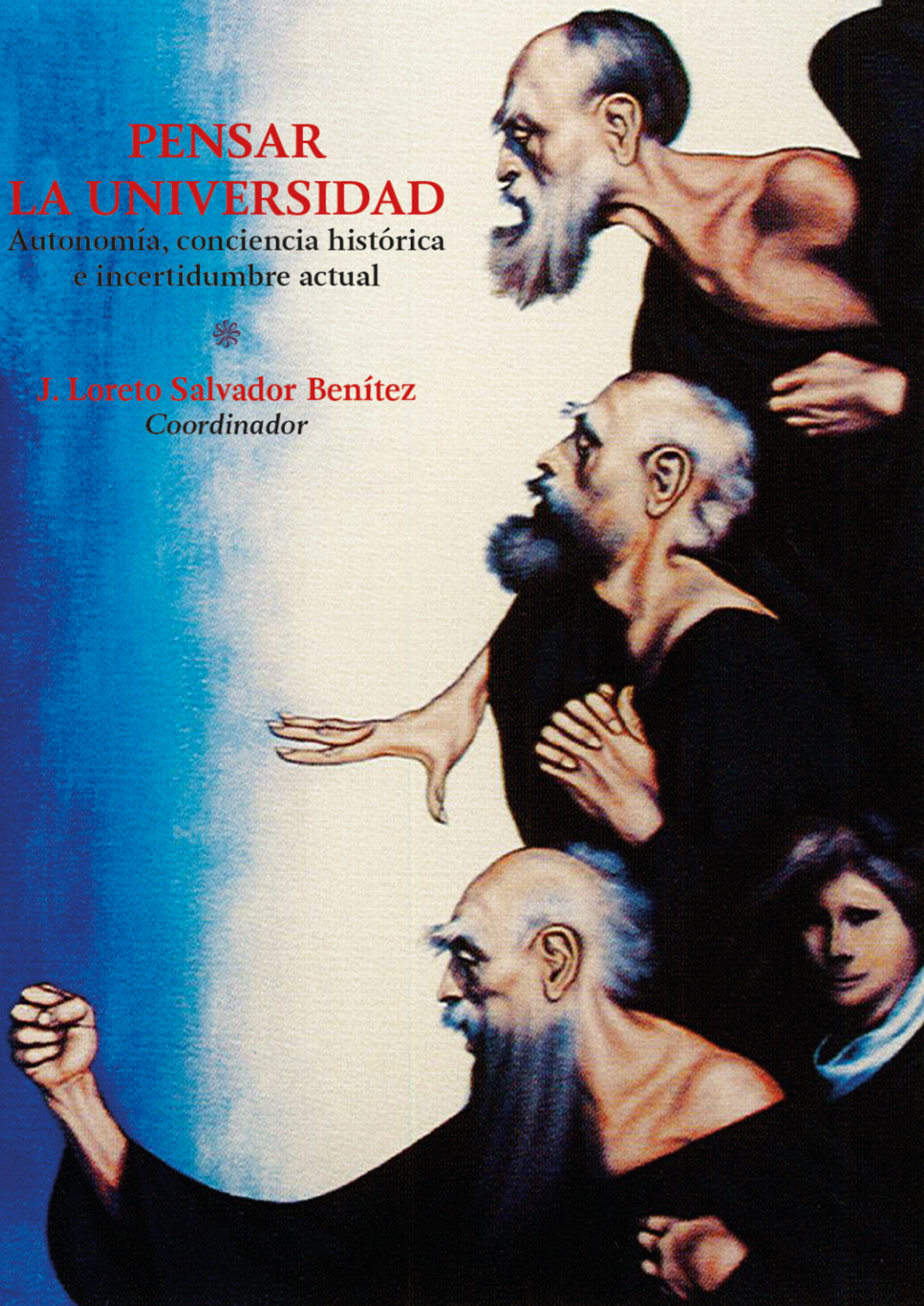


PENSAR LA UNIVERSIDAD

Autonomía, conciencia histórica
e incertidumbre actual



J. Loreto Salvador Benítez
Coordinador



PENSAR LA UNIVERSIDAD
Autonomía, conciencia histórica
e incertidumbre actual

Universidad Autónoma del Estado de México

Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales
Carlos Eduardo Barrera Díaz
Rector

Doctora en Ciencias Sociales
Martha Patricia Zarza Delgado
Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados

Doctor en Estudios Sociales
Emilio Gerardo Arriaga Álvarez
Director del IESU

Maestra en Administración
Susana García Hernández
*Directora de Difusión y Promoción
de la Investigación y los Estudios Avanzados*

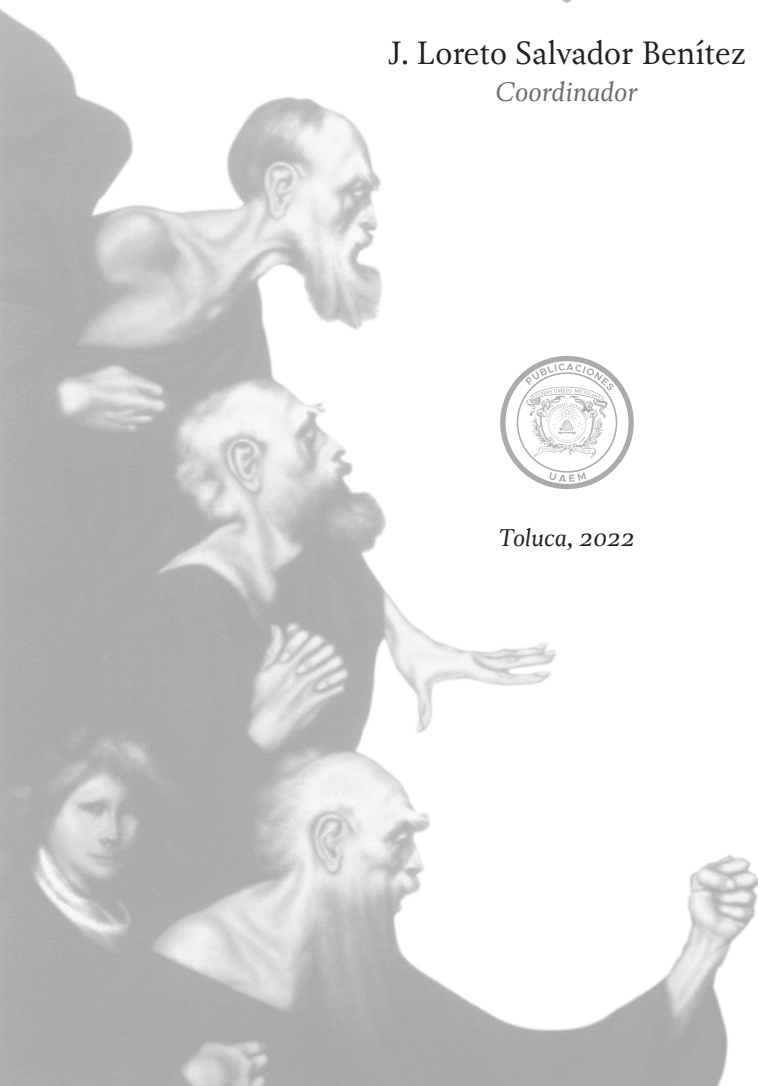
PENSAR LA UNIVERSIDAD
Autonomía, conciencia histórica
e incertidumbre actual



J. Loreto Salvador Benítez
Coordinador



Toluca, 2022



Pensar la universidad : Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual
/ J. Loreto Salvador Benítez, coordinador.

1ª ed.

Toluca, Estado de México : Universidad Autónoma del Estado de México,
Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, 2022.

302 p. ; 25 cm

ISBN 978-607-633-470-6 (impreso)

ISBN 978-607-633-468-3 (PDF)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Autonomía universitaria — Ensayos, conferencias, etc. — Siglo XXI.

2. Autonomía universitaria — Aspectos morales y éticos — Siglo XXI.

3. Educación superior — México — Ensayos, conferencias, etc.

I. Salvador Benítez, J. Loreto, coord.

II. Título.

LB2331.4 .P46 2022

PENSAR LA UNIVERSIDAD
Autonomía, conciencia histórica
e incertidumbre actual

J. Loreto Salvador Benítez
Coordinador

Libro sometido a sistema antiplagio y publicado con la previa revisión y aprobación de pares doble ciego externos que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores, nivel C. Expediente de obra 298/2021, Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados, adscrita a la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM.

Este libro es producto del proyecto de investigación 5027/2020CIC, de la Red de colaboración académica: Ética, Tecnociencia, Epistemología y Sustentabilidad, RETES, 2021.

Primera edición: junio de 2022

ISBN 978-607-633-470-6 (impreso)

ISBN 978-607-633-468-3 (PDF)

D. R. © Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto Literario núm. 100 Ote.

C.P. 50000, Toluca, Estado de México

www.uaemex.mx

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Imagen de portada: fragmento de *El arcángel senil* y *el adolescente Rafael Sanzio*, de Rafael Coronel.

Acrílico sobre tela: 170 × 270 cm. Reproducción autorizada por Juan Rafael Coronel Rivera a través del Museo Rafael Coronel. Gestor del permiso: Miguel Ángel Díaz Castorena.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



Esta obra queda sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, ya que permite a otros sólo descargar sus obras y compartirlas con otros, siempre y cuando den crédito, pero no pueden cambiarlas de forma alguna ni usarlas de manera comercial. Disponible para su descarga en acceso abierto: <http://ri.uaemex.mx>

Hecho e impreso en México

Índice

| | |
|--|-----|
| Prólogo | 9 |
| Introducción | 13 |
| I. Universidad para el siglo XXI. Autonomía y democracia Noé Héctor Esquivel Estrada | 29 |
| II. Conciencia histórica de la autonomía universitaria en México, 1929 Jenaro Reynoso Jaime | 75 |
| III. De la invención de la autonomía y su contexto en la universidad J. Loreto Salvador Benítez | 115 |
| IV. La autonomía universitaria en un contexto de incertidumbre Sergio González López | 151 |

| | |
|--|-----|
| V. Universidad y autonomía: el fenómeno de la comprensión y el quehacer de las humanidades. Hacia un diálogo desde la hermenéutica en Hans-Georg Gadamer Mario Díaz Domínguez | 179 |
| VI. La autonomía y el autodidactismo como categorías en ciernes en la propuesta pedagógica y didáctica del liberalismo educativo de Condorcet María del Rocío Lucero Muñoz | 211 |
| VII. <i>Êthos</i> y humanismo del modelo educativo de la UATX René Vázquez García José Antonio Mateos Castro | 247 |
| Epílogo | 287 |
| Acerca de los autores | 295 |

Prólogo

El tema de la auto-nomía juega un papel preponderante en los sistemas educativos, particularmente en el nivel superior. La noción misma tiene larga data y puede localizarse su origen en el ámbito político, en relación con la autodeterminación de las comunidades y pueblos, que configurarán naciones y sus respectivas formas de auto-gobernarse. En el ámbito del ser humano y la filosofía, será Immanuel Kant quien desarrolle la idea en su expresión máxima, como posibilidad de que la persona humana asuma su responsabilidad de conducir su vida, sin la tutela de agentes exteriores.

En el contexto del sistema educativo, las universidades constituyen un factor primordial en la instrucción y formación profesionales; de ello existe una consciencia social que se vincula, de alguna manera, con la noción de autonomía, que contribuye, a su vez, en la identidad, con ese ente denominado *universidad*, de raigambre histórica, académica e intelectual en sus inicios y científica y tecnológica hasta hoy en día.

En la trama de la vida es posible reconocer la estrecha relación y vinculación que se establece entre la diversidad de componentes, bióticos y abióticos, es esa realidad denominada naturaleza y mundo, donde radica la existencia humana como fenómeno civilizatorio, que incluye la cultura e historia. Se re-conocen

las partes que constituyen un todo, y así destaca una interpretación y lectura de la realidad natural, humana, social, a partir de la contradicción. La individualidad inserta en la comunidad; la institución (universidad) enmarcada en una sociedad particular, lingüística, étnica y culturalmente hablando; y simultáneamente éstas, en un continente, una región, una tierra. En esta imprescindible co-dependencia emerge la noción de autonomía. Aquí interesa su análisis desde el ámbito de la educación superior, dada la trascendencia que ésta tiene para la sociedad, donde surge en una dinámica que es producto de la inteligencia, sensibilidad y pasión de sus miembros que dan forma y sentido a las comunidades universitarias; de ello ha quedado registro y memoria en distintas etapas históricas, conformando por derecho propio una cultura universitaria.

En esta obra se reflexiona sobre la autonomía y aquello que caracteriza a la universidad pública en los actuales tiempos que corren del siglo XXI. Es posible a partir de esta temporalidad preguntarse por los alcances y el sentido de la autonomía y de la democracia universitaria. Ello conduce a su vez a la pregunta por la orientación de una educación para la libertad y la solidaridad; la posibilidad de que la universidad pueda contribuir y participar en la transformación de la sociedad actual. Y, ante la exclusión de gran parte de la población —sobre todo jóvenes en edad escolar— es pertinente la cuestión respecto a una educación superior para todos; pero también, en consonancia con tales interrogantes, es oportuno pensar en el significado de una “universidad por hacer”.

Se puede destacar a su vez una conciencia histórica con relación a la autonomía universitaria. Hay

elementos suficientes que van construyendo y dotando de sentido al discurso, testimonial y reflexivo de quienes conforman, en distintos momentos, la comunidad universitaria que, como agente, ha jugado un papel medular en la acción, pensamiento y reflexión respecto al ser y quehacer de la universidad. En distintas latitudes hay registro de movimientos de lucha por la autonomía, con la decidida participación de sus comunidades, lo que ha evidenciado contradicciones y tensiones entre el poder público y la aspiración de los universitarios por la autogestión, el autogobierno, es decir, la autonomía.

Referir a la autoridad y poder institucionalizado y la relación que se establece con las universidades es colocar en primer plano las contradicciones de diversa índole, pero sobre todo económico-políticas. De ella derivan tensiones que han generado movimientos sociales. La noción de autonomía se explica como una construcción que emerge en el contexto de los estados y la posibilidad de autogestión en ellos. Por una parte, en la universidad se afirmará y expresará, posteriormente, como libertad de cátedra, como resistencia al autoritarismo y sus excesos. Pero también es posible referir una autonomía en los agentes-estudiantes y su consideración ética, que lleva a asumir una responsabilidad, desde la capacidad y crecimiento intelectual y moral, no solo individual, sino institucionalmente hablando. De tal manera que es pertinente pensar en una autonomía que permita pasar a la acción auténtica, inédita, respecto a los nuevos retos que la vida social plantea.

Por otra parte, es posible pensar la autonomía más allá de los marcos normativos, de la libertad de cátedra y de investigación aludida antes, si se aspira a la comprensión

de los dilemas y retos que las sociedades y las universidades afrontan, en un contexto generalizado de incertidumbre en el ámbito mundial. Es decir, ante la complejidad social, es necesario considerar esta perspectiva para analizar, re-conceptualizar a la autonomía universitaria; recuperando temas y prioridades que implican riesgos, y en cierta forma peligros, de no considerar y atender los aspectos negativos que podrían representar.

Más que una simple abstracción, la autonomía representa una tesis: la universidad como condición de posibilidad para el acontecer del pensamiento autónomo. Ello implica que, como práctica, la autonomía no sólo radica e incumbe a la institución, sino también a los individuos que conforman y hacen a la universidad como comunidad.

Tal pensamiento autónomo tiene su realización en el sujeto de la educación; un sujeto autónomo moderno con capacidad cognitiva y autodidáctica. Se trata del individuo racional donde tiene lugar la autonomía. Entonces es posible identificar una interrelación de la parte, agentes, estudiantes con el todo como universidad-comunidad, donde la autonomía tiene lugar en el conocimiento, pensamiento y teoría, y en la acción, compromiso y responsabilidad con aquello que la coacciona, determina y limita; pero también con la crítica, libertad y la proyección al porvenir, a partir de la adversidad y contradicciones donde se inserta dinámicamente.

Introducción

El conjunto de ensayos que conforman la presente obra es el resultado del trabajo colaborativo en red de distintos cuerpos académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX). La figura del profesor-investigador ha resultado pertinente y productiva, desde hace muchos años, para las instituciones de educación superior, pues ha permitido vincular y fortalecer la investigación con la docencia universitaria y viceversa. Uno de los temas analizados por su importancia es el de la autonomía, y en este ámbito se enmarca también en los llamados autoestudios sobre la universidad, donde desde el interior de su propia comunidad, se trazan estrategias de abordaje en la investigación, como el presente caso.

Los cuerpos académicos se organizan en torno a redes de colaboración con el fin de coordinar esfuerzos, optimizar recursos y potenciar resultados; éste es el caso de la Red de Ética, Tecnociencia, Epistemología y Sustentabilidad, RETES, creada en 2014 con base en el *Reglamento de la investigación universitaria*, y en consideración a que los problemas de investigación se atienden colectivamente, desde diversas perspectivas en la pretensión de trascender las visiones particulares de las disciplinas, hacia formas de comprensión cercanas a

las fronteras cognitivo-epistemológicas y con la premisa de colaboración y trabajo académico interinstitucional.

En el acercamiento y estudio de dichas problemáticas como conceptos sustantivos que le subyacen, la RETES presentó un proyecto de investigación en el marco de la convocatoria 2020 para redes temáticas de colaboración académica, autorizado con el registro 5027/2020CIC, para estudiar, analizar y reflexionar sobre uno de los conceptos clave en la universidad: la autonomía. Pues el compromiso y la responsabilidad de la red es la articulación del trabajo académico y de investigación, en proyectos que contribuyan a la generación del conocimiento, la formación de recursos humanos, así como la difusión y divulgación de los resultados.

Como consecuencia y producto del trabajo en red, científico-didáctico-epistemológico, este libro trata el tema de la autonomía y sus diversas aristas e implicaciones, internas como externas. Cada uno de los capítulos analiza temáticas precisas en consonancia con las líneas de generación y aplicación de conocimiento, de sus respectivos autores, en el marco de sus cuerpos académicos y particularmente la red RETES. Cabe precisar que, como cualquier objeto de estudio e interés, éste no se agota ni mucho menos concluye con una investigación, por vasta que ésta sea, que si bien, puede arrojar datos que actualicen el estado de la cuestión, simultáneamente abrirá paso a nuevas interrogantes y problemas por plantear y trabajar en el corto y largo plazos. Estimamos pertinente hablar de la autonomía en estos tiempos cuando la universidad es objeto de crítica, escrutinio y observación en sus dinámicas y procesos internos institucionalizados, pero con fuerte influencia de factores externos. De hecho, los productos

universitarios propiamente como oferta de servicios de capacitación, docencia e investigación profesionales, al insertarse en la esfera social y productiva, también tienen un tipo de incidencia en la dinámica y conciencia del ser social. Existe una correlación imprescindible, universidad-sociedad, que afianza y fortalece ambas partes.

Ahora bien, en cuanto a la estructura de la obra, ésta responde a los siguientes criterios. Primero, es el hecho de destacar y dar lugar al pensamiento y trabajo de Noé Héctor Esquivel Estrada, quien fue uno de los fundadores del CEU-IESU, director de este Instituto (2018-2020) y Premio Estatal de Ciencia y Tecnología 2018, área de Sociales y Humanidades. La universidad en su ser y quehacer ha sido objeto de estudio e interés por décadas por parte de este investigador. Luego se consideró relevante la perspectiva histórica en el devenir de la idea de autonomía y su correlación con la universidad. También la “invención” del término y sus imbricaciones con la política, en contextos sociales dinámicos y de constante incertidumbre. Segundo, la perspectiva hermenéutica, en la comprensión de las humanidades, desde Gadamer, se vincula con los argumentos capitulares anteriores, y centra el análisis en la universidad y la autonomía; que se vincula con la didáctica y la pedagogía de Nicolas de Condorcet, quien destaca el valor central de la razón (*sapere aude*: atrévete a pensar, a saber), en la vida de los seres humanos desde el contexto de la instrucción pública y sus instituciones; así, el hombre instruido configura un sujeto autónomo. En esta secuencia cierra la obra la propuesta de un modelo educativo universitario, que coloca en primer lugar al *êthos* y a las humanidades en esa autonomía de la universidad. Estos últimos trabajos

proceden y se enmarcan en el cuerpo académico Modernidad y Humanismo.

De tal manera entonces, es viable referir el capítulo primero “Universidad para el siglo XXI. Autonomía y democracia”, donde Noé Héctor Esquivel Estrada presenta aquello que caracteriza a toda universidad pública; por ejemplo, su actual condición como universidad para el presente siglo; los sentidos y alcances de la autonomía universitaria y el ejercicio de la democracia que tiene lugar en su seno.

El autor se cuestiona ¿por qué pensar en una universidad para el siglo XXI?, ¿es posible configurar una universidad para nuestro tiempo?, ¿por qué pensar en una universidad diferente de la tradicional?, ¿cuáles son los problemas que enfrenta la universidad hoy? Y, como consecuencia de ello, expone que existen preocupaciones que deben ser pensadas y atendidas por quienes estamos involucrados y tenemos interés en la universidad.

Plantea la posibilidad de proponer principios básicos orientados a reformar la universidad pública, para responder a los desafíos que le presenta el siglo en curso, situación que manifiesta la necesidad de promover cambios en la universidad considerando que ésta ha quedado sujeta a los intereses del sistema neoliberal. También surge la cuestión ¿cómo orientar la educación para la libertad y la solidaridad; y sopesar si puede la universidad contribuir a la transformación de la sociedad?; estimando, a su vez, la posibilidad de una universidad para todos. Desde estas inquietudes, ¿qué significa una “universidad por hacer”?

Afirma Esquivel Estrada que la autonomía universitaria se convierte en un verdadero problema cuando tratamos de pensar y discernir si la universidad pública es

verdaderamente autónoma, tanto al interior de sí misma como al exterior. En su argumento parte de la convicción que la autonomía no es tan sólo una abstracción, sino un ejercicio cotidiano respetuoso y responsable de todos los universitarios. Lo que significa que la autonomía universitaria es real cuando todos sus integrantes son conscientes y están comprometidos en la vigilancia y realización de las prácticas que hacen autónoma a la universidad. Dicha autonomía no se da sólo por una legislación, sino que se conquista en la práctica cotidiana de estas funciones sustantivas: autogobierno, autoorganización, autoadministración y autolegislación. La universidad pública moderna nace como universidad autónoma determinada por dos principios inalienables e indivisibles, a saber: su autonomía interior y su autonomía exterior; ello se expone en el capítulo primero con profusión.

Además, plantea el autor que, en consideración con la autonomía como característica de la universidad pública, a ella le compete definir sus procesos democráticos que respondan al espíritu académico de la institución, debiendo privilegiarse el rubro académico en dichos procesos universitarios. Aquí radicaría una diferencia con el procedimiento de la democracia política pública. Estas circunstancias demandan ser analizadas y cuestionadas conforme al auténtico espíritu universitario. No hay cabida para el oscurantismo o las negociaciones ideológicas distorsionadas, sostiene el autor, dado que la universidad ahora debe estar comprometida con el ejercicio de una racionalidad dialógica, que la identifique como comunidad académica, lo que le conferirá el derecho y el reconocimiento de su autoridad moral en la sociedad.

En consonancia con las preocupaciones anteriores, Jenaro Reynoso Jaime, en su ensayo correspondiente al capítulo II intitulado, “Conciencia histórica de la autonomía universitaria en México, 1929”, se propone reconocer los elementos de la conciencia histórica y el proceso de construcción y significado de la autonomía universitaria en el discurso testimonial y reflexivo de los participantes en las jornadas de lucha por la autonomía de la universidad mexicana en 1929. Aspira a responder la cuestión de ¿cuáles variaciones en la conciencia histórica de la autonomía universitaria pueden reconocerse en su proceso de construcción, desde la emergencia del sujeto como estudiante de educación superior durante el movimiento de lucha por la autonomía en 1929?

Reynoso organiza su argumento en cuatro apartados: el primero responde a la pregunta ¿qué es la conciencia histórica y cómo se aplica el concepto a las demandas de autonomía de la universidad en México? En la respuesta se procura claridad con relación al significado del término *conciencia de autonomía*, desde los ámbitos de la filosofía y la historia. El ensayo aspira a reconocer las ideas que los sujetos ostentaban y comunicaban respecto a la estructuración y funcionamiento de una institución educativa que buscaban transformar. En el segundo apartado analiza el *Manifiesto liminar*, documento consagrado como vehículo de la nueva mentalidad modernista de los estudiantes universitarios de Córdoba, Argentina; desde el cual se desarrolló la tendencia reformista de la universidad latinoamericana de la primera mitad del siglo XX. En la tercera parte se efectúa un primer acercamiento a la circunstancia política mexicana, como contexto en el cual nace la conciencia estudiantil sobre la necesidad de separar

a la universidad de los intereses de las formas nacientes de hacer política por parte de quienes habían triunfado en la Revolución mexicana de principios del siglo xx. Cierra el autor con un cuarto apartado donde localiza y parafrasea las ideas e información que brindan los testimonios de algunos dirigentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional, que derivó en la obtención de la autonomía, para no depender más de la Secretaría de Educación Pública y, por tanto, del Estado mexicano.

En el capítulo III, “De la invención de la autonomía y su contexto en la universidad”, J. Loreto Salvador Benítez aborda, en el contexto del sistema educativo, el papel de las instituciones de educación superior, que constituyen un factor primordial en la instrucción y formación profesionales. Con el devenir histórico se va configurando una consciencia social respecto a la importancia de las universidades, y más aún con la emergencia de la noción de autonomía y su relación con ellas. Al menos desde el discurso y los actos de la comunidad universitaria, se ha contribuido a forjar, incluso, una identidad con la universidad, que experimenta una larga trayectoria académica, intelectual, científica y tecnológica.

En este ensayo se analiza la idea de autonomía, como una “invención” en el ámbito público y de autoridad; se destaca el aspecto filosófico moral en el terreno individual de los seres humanos, como agentes auto-nomos con capacidad sensible, de emociones, pues precisamente como capacidad humana de experimentar sentimiento(s), motivará originariamente a los juicios morales.

El autor primero se instala en la cuestión anterior, para contextualizar en la filosofía moral la noción de autonomía. Posteriormente se vincula con el denominado

nuevo sujeto moral, y su implicación con la autoconsciencia y autodeterminación, que lleva a la creencia en un ser autónomo pleno. Recurre al pensamiento de la filósofa valenciana Adela Cortina, en cuanto al sujeto autónomo, en cuya imagen sitúa la conciencia moral propia, de cada persona. Ello conduce a una ética discursiva, de la responsabilidad.

Se analiza la noción de autonomía en relación con la universidad y, particularmente, el caso de México; destacando la afirmación de la libertad de cátedra y una autonomía como resistencia a la autoridad y sus excesos, al autoritarismo.

El capítulo concluye con una posibilidad autonómica en los individuos, en tanto que agentes morales, y como capacidad para un crecimiento intelectual y ético. Autonomía que, en los hechos, se traduce en autogestión y autogobierno; aun en ello suele haber injerencia externa en la vida universitaria, trastocando el principio de libre autodeterminación y elección democrática; por lo que se hace necesaria una revaloración del concepto, que permita pasar a acciones y prácticas auténticas, inéditas, donde intervenga toda la comunidad universitaria asumiendo una responsabilidad.

El capítulo iv corresponde a Sergio González López, quien argumenta en torno a “La autonomía universitaria en un contexto de incertidumbre”; ahí sostiene que las actuales discusiones predominantes en México, en relación con la autonomía universitaria pública, refieren a la interpretación del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y normas derivadas de ella; en asuntos relacionados con la autonomía de su régimen interno, a la libertad de cátedra y de investigación.

Aquí se cuestiona si es esto suficiente para comprender mejor los retos de las sociedades y de las universidades, en particular para el enfrentamiento de los dilemas que supone un estado generalizado de incertidumbre en el ámbito mundial, como el que se vive actualmente. Sergio González cree que no, porque las normatividades, si bien son un medio que permite la regulación de las relaciones sociales, y en parte derivan de acuerdos entre grupos dirigentes, y que de alguna manera son aceptados por el resto de la sociedad, resultan incapaces —tal vez, afortunadamente— de expresar y regular la complejidad social siempre cambiante. Desde esta perspectiva, el autor aborda la autonomía universitaria, no sólo a partir de sus normas, sino plasmando nuevos retos que se están desarrollando durante las últimas décadas, y a los cuales prácticamente todas estas instituciones hacen caso omiso, sesgando o promoviendo asuntos que podrían ser riesgosos, si no consideran los aspectos negativos que representan.

En este capítulo se analiza la existencia de diversos mecanismos por los cuales las instituciones son influidas en su autonomía, desde aquellos de orden político, hasta otros que refieren a la búsqueda de perfiles que otorguen mayores reconocimientos, visibilidad y recursos. Pero, las universidades son encarnaciones de sujetos individuales que con un mayor o menor grado de comunidad y poder consiguen establecer sendas para el conjunto, quienes también imprimen su propia capacidad de juicio, intención y acción, dando plasticidad a la autonomía.

La autonomía universitaria debe considerarse como un conjunto de situaciones inestables que atañen relaciones complejas entre diferentes planos de realidad. Con esta premisa, se reflexiona sobre algunos de los

principales dilemas de la autonomía universitaria, en un contexto de incertidumbre que permea la actualidad y se proyecta al futuro.

En el ensayo, “Universidad y autonomía: el fenómeno de la comprensión y el quehacer de las humanidades. Hacia un diálogo desde la hermenéutica en Hans-Georg Gadamer”, que conforma el capítulo v, Mario Díaz Domínguez muestra los momentos vinculantes de la reflexión sobre la autonomía. Inicia con una revisión sobre el acontecer de la comprensión en la hermenéutica de Gadamer; luego expone la actividad fundante del pensar en las humanidades y su historicidad; como tercer apartado de su argumentación, señala a la autonomía como aquello que posibilita el cuestionamiento radical y el comienzo de un diálogo siempre abierto; y termina al brindar algunas indicaciones de la esencia y la tarea de la universidad.

El autor asume el objetivo de mostrar los rasgos esenciales de la hermenéutica gadameriana, para que ésta permita dilucidar las implicaciones y las exigencias de la autonomía. En este sentido, defiende la tesis de que la universidad es la condición de posibilidad para que acontezca el pensamiento autónomo. Su plan de abordaje permite dar cuenta de que la manera más propia de pensar es mediante la actividad libre. Por tanto, plantea, como exigencia, una revisión de aquello donde se manifiesta el pensamiento, el cual es una luz que nos somete a examen —afirma— a nosotros mismos y a nuestro entorno.

De tal manera que es posible reflexionar sobre la universidad como el espacio del pensamiento autónomo, que abre un horizonte de auto-comprensión, respecto a

ella misma; y que, simultáneamente, acoge el diálogo que alienta y privilegia el preguntar profundo. Tarea que, estima Mario Díaz, siempre ha sido para el quehacer de las humanidades, quienes muestran el dinamismo de nuestra existencia.

El capítulo VI corresponde al ensayo “La autonomía y el autodidactismo como categorías en ciernes en la propuesta pedagógica y didáctica del liberalismo educativo de Condorcet”, cuya autora es María del Rocío Lucero Muñoz, quien expone, siguiendo la línea de investigación que ha cultivado sobre el estudio y la filosofía de la educación, el pensamiento y obra de Nicolas de Condorcet. Se trata de la visión de este autor acerca del sujeto educativo autónomo moderno y su capacidad autodidacta que aparece ya en su propuesta de instrucción.

Al exponer la filosofía educativa del pensador galo, la autora contribuye a comprender la configuración del liberalismo como una visión del mundo que acompañó el devenir de la Modernidad, consolidándose en la Ilustración y que comprende la economía, la política y la educación. De esta manera, es posible identificar cómo el liberalismo aplicado en la educación fue configurando las categorías de individuo, sujeto, razón, instrucción, docente, estudiante, libro, grados de instrucción, escuela pública, etcétera; acontecimientos que guiaron la práctica educativa por mucho tiempo. Ahora, cuando el neoliberalismo y la globalización generan una lectura e interpretación del ser humano que permea en todas las actividades humanas, incluyendo la educación, guiada por categorías como: competencia, calidad, productividad, eficiencia, evaluación, docente como facilitador, justificando la mercantilización y privatización de la educación.

¿Qué puede derivarse de las anteriores interpretaciones? Se pueden contrastar, analizar sus limitaciones y fortalecer una lectura y comprensión de la educación, como un derecho inalienable y una formación en un humanismo, que comprenda e involucre un contexto regional y nacional como país latinoamericano.

En esta perspectiva, el texto asume el objetivo de exponer la categoría del hombre como individuo racional en la filosofía de Condorcet; configurando la categoría de sujeto, capaz de instruirse por sí mismo, dado que es autónomo y se proyecta como autodidacta en el campo educativo.

En consonancia, la autora desplegó una síntesis de la filosofía educativa del pensador francés; sus elementos y dimensión praxeológica de la instrucción con los recursos didácticos que propone y, como parte de ella, posibilidad de los ciudadanos para autoeducarse. Destaca el aspecto epistemológico y su estrecha relación con la instrucción que conduce a la generación de conocimiento.

El capítulo concluye con el surgimiento de la universidad y la centralidad de su carácter autónomo. Tal es la argumentación del capítulo basado en el libro, *Condorcet y la Ilustración. Una filosofía educativa*, de la autoría es de Lucero Muñoz.

René Vázquez García y José Antonio Mateos Castro, en su ensayo “*Éthos* y humanismo del modelo educativo de la UATX” y que conforma el capítulo VII, y último, exponen y discuten el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX); como institución pública de educación superior, sustenta su vocación humanista y de responsabilidad social ante los importantes retos que

enfrenta en la sociedad actual, entre los que destacan los diferentes aspectos de la globalización, la sociedad del conocimiento, el calentamiento global, la desigualdad social, la pobreza, la migración, entre otros. En ese sentido, la Universidad Autónoma de Tlaxcala asume la misión de generar conocimientos, formar profesionales e investigadores honestos, competitivos y comprometidos con la justicia social, el respeto y la pluralidad para contribuir al desarrollo perdurable del estado y del país.

El capítulo asume que la formación de un universitario en el mundo actual requiere comprender tanto la dimensión económica como política, cultural y ecológica de la vida social contemporánea, sin predominio de ninguna de las dimensiones; también implica mejorar la comprensión de sí mismo, entendiendo que es una realidad multidimensional. De ahí que el Modelo Educativo aspira a formar un *êthos* del universitario que comprenda los aspectos económicos y políticos de su sociedad y las diversas maneras que tiene para insertarse como trabajador, profesionista, consumidor y ciudadano tanto en una sociedad local como global.

El modelo educativo universitario analizado constituye una muestra fehaciente, desde una autonomía didáctico-pedagógica, diseño y evaluación curricular, de la posibilidad de trabajar en y desde la docencia e investigación, a partir de lo local de una comunidad autónoma en el espectro de la totalidad como una cultura globalizada.

Este acercamiento al tema de la autonomía universitaria como un hacer y vivir la circunstancia de la educación terciaria configura un *êthos* en tanto que es una manera de co-existir y con-vivir la institucionalidad de

la universidad. En distintos momentos y en generaciones diversas de universitarios, se ha asumido una conciencia de comunidad e identidad respecto a dicha entidad: la universidad constituye un valor y vanguardia en la docencia y la investigación, además de un proceso intelectual vivo, que se asume desde la autonomía y autoconciencia, como propio y único, para cada caso como campus y comunidad universitaria

El discurso actual sobre la autonomía en la universidad, si bien no se agota con un abordaje particular, como el esfuerzo y aporte que representa esta obra, sí resalta la pertinencia de pensar y analizar los cambios y contradicciones que tienen lugar en su derredor, en los ámbitos nacional, regional y mundial, que la involucran e impactan sustantivamente.

Una última consideración es precisa para contextualizar el producto singular de cada uno de los capítulos siguientes en el conjunto como libro. Y ésta es la articulación y expresión del trabajo académico coordinado, en el marco de la red RETES; muestra fehaciente de una heterogeneidad en líneas de investigación, que convergen en la unidad del grupo como coautores, sin menoscabar el interés y producción de los grupos de profesores-investigadores. Se puede apreciar una diversidad en enfoques respecto a la autonomía, precisamente por la procedencia y objetos de estudio de los cuerpos académicos que consolidan la red. Cabe destacar que se trató de una investigación en nodos y a distancia, realizada en el primer proyecto conjunto de RETES, que permitió afianzar el sentido de comunidad y quehacer colegiado; también mostrar diferencias de abordaje y acentuación discursiva, sin perder en ello coherencia argumentativa. Se ratifica

así una dinámica que mueve desde el pensamiento a la acción a la reflexión a partir de la experiencia de vida en la comunidad universitaria.

I

Universidad para el siglo XXI. Autonomía y democracia



Noé Héctor Esquivel Estrada

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene por objetivo presentar algunas reflexiones fundamentales que deben caracterizar a toda universidad pública, que así se precie de serlo, a saber: 1. Universidad para el siglo XXI; 2. Sentidos y alcances de la autonomía de la universidad pública; y 3. Democracia universitaria.

¿Por qué pensar en una universidad para el siglo XXI?, ¿es posible configurar una universidad para nuestro tiempo?, ¿por qué pensar en una universidad diferente de la tradicional?, ¿cuáles son los problemas que enfrenta la universidad hoy? existen preocupaciones que deben ser pensadas y atendidas por quienes estamos involucrados y tenemos interés en la universidad. Se trata de encontrar o proponer algunos principios básicos que orienten la reforma de la universidad pública de modo que sea capaz de responder a los desafíos que le presenta el siglo XXI. Situación que manifiesta la necesidad de cambios en la universidad, tales como: ¿por qué la universidad ha quedado sujeta a los intereses del sistema

neoliberal?, ¿cómo orientar la educación para la libertad y la solidaridad en la universidad?, ¿puede la universidad contribuir a la transformación de la sociedad?, ¿es posible una universidad para todos?, ¿qué significa una “universidad por hacer”?

El tema de la autonomía universitaria se convierte en un verdadero problema cuando tratamos de pensar y discernir si la universidad pública es verdaderamente autónoma, tanto al interior de sí misma como al exterior. Partimos de la convicción de que la autonomía no es una abstracción, sino un ejercicio cotidiano respetuoso y responsable 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 realización de las prácticas que hacen autónoma a la universidad. La autonomía de la universidad no se da sólo por legislación, sino se conquista en la práctica diaria de estas funciones sustantivas: autogobierno, autoorganización, autoadministración y autolegislación. La universidad pública moderna nace como universidad autónoma determinada por dos principios inalienables e indivisibles, a saber: su autonomía interior y su autonomía exterior (de las que hablaré ampliamente más adelante).

¿Por qué es la universidad un campo privilegiado para la instauración y el ejercicio de la democracia?, ¿a qué práctica democrática debe referirse la universidad?, ¿puede esta práctica satisfacer el sentido que identifique la democracia universitaria? En razón de la autonomía, que caracteriza a la universidad pública, es que a ella le compete definir claramente sus procesos democráticos, de modo que respondan al espíritu académico de la

universidad. Esto quiere decir que debe privilegiarse el componente académico en todos los procesos democráticos universitarios. En esto radica también su diferencia con el procedimiento de la democracia política. Así, reconocemos que las cuestiones político-electorales están desligadas de los fines académicos, de investigación y difusión de la cultura, propios de la universidad, lo cual no quiere decir que la universidad deba deslindarse de los asuntos político-sociales. Estamos hablando de la función democrática en la vida universitaria.

Todas estas situaciones buscan y demandan ser pensadas, analizadas y cuestionadas acordes con el auténtico espíritu universitario. Sobre todos estos asuntos no hay cabida para el oscurantismo o las negociaciones ideológicas distorsionadas. Una universidad para nuestro tiempo debe estar firmemente comprometida con el ejercicio de una racionalidad dialógica que la identifique como comunidad académica, lo que le conferirá el derecho y el reconocimiento de su autoridad moral en la sociedad.

UNIVERSIDAD PARA EL SIGLO XXI

¿Qué universidad necesita el mundo de hoy?, ¿qué universidad somos capaces de construir los hombres del siglo XXI? Seguramente debemos formular nuestros pensamientos y propuestas sin condicionamientos, así lo exige la naturaleza de la verdad con la que está comprometida la vida universitaria, es decir, la única condición a la que debe estar sujeta la universidad es la verdad. Ésta es la ruta que debe orientar la construcción de una universidad para nuestro tiempo.

Si pretendemos la configuración de un mundo nuevo, un mundo mejor, un mundo más humanitario, entonces indispensablemente necesitamos también otro tipo de educación y, por consiguiente, también de universidad. Una universidad que se pronuncie por una educación más universal, sustentada en los principios de la libertad y de la equidad. Una universidad que ofrezca las mismas oportunidades para todos los ciudadanos. Una universidad que ponga su mirada, sus inquietudes y sus objetivos en la restauración del orden social. Una universidad que se proponga y alcance la educación política y moral de todos los ciudadanos. Una universidad que no quede atrapada en las redes de un sistema económico injusto ni de su instrumentalización comercial. Necesitamos una universidad que sea capaz de pensarse a sí misma críticamente, que se gobierne, se administre, se organice, se legisle a sí misma y se conforme democráticamente.

Autores como Boaventura de Sousa y González Casanova, entre otros, nos aportan ideas y pronunciamientos que pueden ayudarnos a edificar la universidad que necesitamos y buscamos, en términos de una universidad actual.

Boaventura de Sousa hace dos pronunciamientos críticos a la universidad actual: el primero centrado en la funcionalidad administrativa que muestra el poco interés por atender las funciones sustantivas que caracterizan y son propias de la universidad hoy; el segundo se preocupa por incorporar los modelos organizativos de otras instituciones, lo que revela la incapacidad para construir modelos propios que den respuesta a las necesidades que demanda tanto la universidad como la misma sociedad.

Situación que manifiesta el estado de crisis en que se encuentra estancada la universidad de nuestra época.

González Casanova, por su parte, nos ofrece algunos objetivos necesarios, acompañados de valores, que deben resaltarse en la educación universitaria, a saber:

1. La universidad ha de procurar educar responsablemente al estudiante en el binomio inseparable: pensar-hacer, en donde se conjugan virtudes y cualidades que se plasman en el orden social, tales como la responsabilidad, el diálogo, el humanismo, la búsqueda de la verdad, la formación moral y política de los ciudadanos, etcétera, y que se manifiestan tanto en el orden público como en el privado. Aquí la educación universitaria no da lugar a ambigüedades ni corruptelas.

2. Crear sistemas de enseñanza abiertos con la más alta calidad en las especialidades, en el intercambio cultural, en la promoción social y democrática de la sociedad, con el apoyo de la ciencia y de la tecnología. Donde la capacidad de diálogo, entre todos sus miembros y con quienes no pertenecen a esa tradición cultural o científica, es indispensable. La educación universitaria debe ser ejemplo de diálogo abierto que posibilite el debate de las ideas encaminadas a la transformación de la vida universitaria.

En apariencia, parece que la presencia de la universidad en el ámbito social, político, económico, cultural, etcétera, está cumpliendo con su misión; sin embargo, una visión crítica de ésta nos permite descubrir que la universidad no sólo se ha quedado rezagada en sus funciones, sino que es inoperante ante los requerimientos que demanda el hombre de hoy; pero, lo más grave es que, ante tal situación, ella se hace cómplice en la justificación del *statu quo* en el que nos encontramos inmersos.

Ante tal situación surge la pregunta ¿cómo podemos justificar la presencia de la universidad en tales circunstancias? Parece que no hay manera de justificación. Boaventura de Sousa menciona que la única forma de legitimar a la universidad en crisis es reconocer que los únicos fundamentos o principios filosófico-políticos que deben regir y orientar a la universidad son los mismos sobre los que se asienta la sociedad democrática. Pero, la situación de la universidad actual nos revela que el modo de ser y organización de la universidad actual son demasiado precarios. Precariedad que se hace manifiesta en gran parte de su organización y funcionamiento.

El rumbo de la universidad es competencia de los universitarios y no de otros agentes extraños a la misma institución. Hablar de la transformación de la universidad quiere decir saber-hacer hacia dónde queremos que se oriente, ¿qué universidad queremos? Es así como podemos crear, idear y conformar una universidad para nuestro tiempo y circunstancias. No podemos, por ningún motivo, renunciar al ideal de universidad que pretendemos. Las propuestas que surjan del diálogo, de la revisión y de la crítica deben estar sustentadas en argumentaciones sólidas, pero no definitivas, sino en permanente revisión. ¿Cómo debe ejercer la universidad sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura? Además, de otras muchas de sus actividades.

La universidad no podrá promover la creación de comunidades interpretativas (autónomas, democráticas, plurales, críticas, etcétera) en la sociedad si no facilita su creación al interior, entre docentes, estudiantes y personal administrativo en sus organismos académicos.

La universidad debería reconvertir su esencia, esto quiere decir que sea un bien social público, que dé lugar a la pluralidad, que sea inclusiva y socialmente igualitaria, es decir, abierta a todo aquel que manifieste interés y capacidad para realizar una carrera universitaria, de donde se desprende que a ella le compete decidir y elaborar los medios de selección de ingreso y permanencia en la universidad y no sujetarse a los impuestos por otros organismos de “educación”, llámese SEP, Ceneval u otra organización, el dejarlo en sus manos demuestra su incapacidad para ejercer una de sus funciones que le es propia; así, pues, sus actividades han de estar al servicio de la formación-realización de los estudiantes, con un alto nivel académico y ser educadora de verdaderos ciudadanos.

Mónica Jaramillo comenta que la universidad pública, en especial la latinoamericana, enfrenta la crisis no sólo financiera (cosa de por sí ya grave), sino humana al poner en riesgo su esencia como institución formadora de auténticos seres humanos, por lo que es necesario seguir pensando qué es la universidad y cuál su misión. Señala: “La actual crisis de nuestras universidades públicas es, y lo es sobre todo una crisis de lo humano, una crisis de la imaginación y el pensamiento de los latinoamericanos y de la conciencia de nuestra dignidad de ser como autorrespeto”.¹

En esa misma tónica, Boaventura de Sousa hace dos señalamientos críticos a la universidad actual, que manifiestan su estado de crisis o vulnerabilidad. El primero, se

¹ Mónica Marcela Jaramillo R., “El principio de autonomía universitaria como autonomía democrática-descentralada. Antecedentes histórico-filosóficos de la evolución ético-política de su concepto”, *Revista de Humanidades*, p. 200.

centra en la funcionalidad administrativa que es un reflejo del poco interés por atender las funciones sustantivas que deben caracterizar a la universidad hoy; el segundo, en la preocupación por incorporar los modelos organizativos de otras instituciones, lo que revela su incapacidad para construir modelos propios que den respuesta a las necesidades que demanda tanto la universidad como la misma sociedad.

Él mismo sostiene que la crisis que más se ha agudizado en la universidad, en los últimos 10 años, es la crisis institucional y el valor que más ha sido afectado es el de la autonomía. Los recortes presupuestales a los que se ha visto sometida la universidad pública, principalmente, en lo tocante a las ciencias sociales y humanidades, se ve ampliamente reflejada en su sistema de enseñanza a nivel superior donde se atiende y privilegia el “producto universitario” que se vincula con el producto industrial, asemejándose a una organización empresarial. Se privilegia el criterio economicista. Y, desde un análisis crítico, aparece que la lógica de la universidad se contrapone a la lógica empresarial. La ausencia de pensamiento y actitud críticos revela una situación explícita de conformismo académico, laboral, económico, organizacional y estático; manifestación de una adhesión ingenua a las agendas oficiales.²

Uno de los temas que planteamos en la introducción es ¿si la universidad debe quedar atrapada en las redes del

² Cfr. Susana García Salord, “Tres retos vigentes en el campo de la investigación sobre educación superior en México: atender la pérdida de autonomía institucional, la adhesión ingenua a las agendas de retos oficiales, la ausencia de auto-crítica y de organización gremial”, en Humberto Muñoz García (coord.), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, pp. 103-118.

sistema político neoliberal y cuál es su riesgo? En los análisis y comentarios que realiza González Casanova, en la obra citada, sobre el neoliberalismo y la universidad, dicho autor expone claramente la tendencia del sistema neoliberal, que no sólo impacta sobre la educación superior, sino en todo el modo de vida y organización de la sociedad que queda a expensas de las políticas impuestas por el capital y la empresa. ¿Cuáles son los intereses que cobran fuerza e impulso, impuestos por el neoliberalismo? En el campo de la educación son claramente visibles, pero se encuentran disfrazados a través del principio de maximización de la utilidad para todos. Afirma: “Una sociedad en que domina el espíritu comercial de las empresas particulares no necesita hombres ‘educados’ ni ‘universales’, o los necesita en ‘número cerrado’ como élites o aristocracias científicas de alto nivel, u otras, aún más reducidas, que también puedan darse el lujo de ser ‘humanistas’”.³

Crece la demanda educativa pública, pero la oferta disminuye, razón por la cual proliferan las instituciones de educación privada que fácilmente asumen las políticas empresariales degenerando el sentido auténtico de educación. Pero, parece, que esta política también ha sido apropiada por la universidad pública; el trabajador que se desempeña como asalariado en la empresa privada, también está siendo forzado a seguir la misma ruta en la universidad pública. “Hoy corresponde a un proyecto hegemónico de transformación de la educación en mercancía y de conquista del sistema educativo como mercado”.⁴ ¿No resulta escandaloso que la universidad

³ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, p. 30.

⁴ *Ibidem*, p. 35.

pública se vea atrapada por las políticas de mercado y que, a su vez, renuncie a su misión educadora y transformadora de la vida social?

González Casanova juzga que la introducción y presencia del neoliberalismo en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y educativa es como la “mano invisible” que maneja los mercados desregulados en contra de la equidad, justicia y libertad. Esta forma de proceder ha dejado su huella manifiesta en el empobrecimiento intelectual y material de la humanidad.

No nos cabe la menor duda, dice que “la ofensiva neoliberal va a continuar con una política destinada a transformar en mercancía todo lo que sea electricidad, petróleo, comunicaciones, educación o gobierno”.⁵ En el campo de la educación superior, la política empresarial ha tomado las riendas de las universidades tanto en sus formas de organización como de sus proyectos y programas de estudio ofrecidos a manera de mercancías de consumo. Todos sus integrantes: profesores, estudiantes y administrativos son mentalizados, como parte de la empresa, para atender y obedecer los objetivos de “quienes mandan”: el capital económico. Asumir una visión crítica de esta orientación es competencia de estudiantes y profesores que, en oposición a esta ruta de “educación”, buscan dar un vuelco a la universidad. La universidad pública está en peligro de convertirse en promotora de ese modelo, impuesto por la política del Estado, que exige respeto, con base al subsidio económico que aporta. La universidad necesita una visión renovadora de las ciencias y de las humanidades.

⁵ *Ibidem*, p. 12.

El proyecto neoliberal, en su conquista por la educación, extiende sus redes en busca de la privatización a la que se une un proyecto humanitario de legitimación: “A la educación y el educando considerados como mercancías se asigna un mezquino programa de becas para estudiantes pobres y aplicados. Los ricos se encargarán del mismo, de acuerdo con su conciencia. ‘Without wealth there can be no Maecenas [Sin riqueza no puede haber Mecenas]’”.⁶

Se observa claramente que en el sistema neoliberal todos los servicios de educación, de salud, de alimentación, de vivienda (servicios absolutamente indispensables y básicos) se han convertido y sostenido en mercancías que alcanzan sólo a un grupo reducido de la población. Ésta es la política establecida por el neoliberalismo: de elitismo y exclusión. En el caso de los servicios de educación alcanzan sólo a aquellos que los pueden pagar; la educación pública (que tampoco es gratuita y general), bajo sus propios procedimientos, también es excluyente y su elitismo se ve arropado por sus prácticas oscuras y enmascaradas. ¿Cómo salir de esta situación? Paradójicamente, sólo con educación.

André Gorz, en su obra *La metamorfosis del trabajo: crítica de la razón económica*, llega a una de las siguientes conclusiones, que marca el rumbo que puede orientar el cambio de la política neoliberal, dice: “Convoca a un proyecto en que los ‘nuevos movimientos sociales’ estudiantiles e intelectuales se puedan unir a los clásicos movimientos obreros, campesinos y ciudadanos”.⁷ Solamente una fuerza de esta magnitud puede revertir el

⁶ *Ibidem*, p. 25.

⁷ *Ibidem*, p. 129.

rumbo de una sociedad actual vinculada con el proyecto mercantilista del capitalismo neoliberal. Ésta podría ser una verdadera reforma educativa, no como utopía, sino como realidad con una visión filosófica y humanista de la vida en sociedad.

Frente a los desafíos que se le presentan a la universidad actual, atrapada en las redes del neoliberalismo, de seguir así, la conducirán a una universidad en ruinas. Según González Casanova:

[...] muchos hay que buscan e incluso implantan modelos de una universidad alternativa, pública y de la sociedad civil, gratuita e incluyente, que logre alcanzar sus objetivos de docencia, investigación y difusión al más alto nivel y para el mayor número de posibles beneficiarios con organizaciones autónomas y descentralizadas, no autoritarias, y con una modernización de sus medios y métodos de enseñanza que combine la educación presencial y la educación a distancia, así como la cultura general y la especializada, crítica, científica, tecnológica, política y moral, todo dentro de un clima de libertad y de pluralismo en el pensar-hacer.⁸

Es indudable que ésta es la universidad que necesitamos y queremos, me atrevería a decir que ésta es la universidad que requiere la sociedad para su transformación. Si la universidad, como institución educativa, no busca y promueve este ideal y estos valores, entonces no sabemos que otra institución pueda realizarlos. Sabemos que debemos luchar contra corriente, pues los intereses de la empresa, del comercio, del poder económico y

⁸ *Ibidem*, p. 107.

político actual son otros. Habrá que ir en el rescate de la universidad pública.

Cuando González Casanova habla de la “Universidad nueva” no se refiere a una universidad utópica, sino que nos presenta la universidad del presente que está sustentada en tres factores que la constituyen: a) la revolución tecno-científica; b) la crisis de la social democracia y del comunismo y c) el neoliberalismo o capitalismo sin freno. Sobre la base de estos “principios” aparecen conceptos como “capitalismo académico” que va determinando el quehacer de la institución. “De hecho el concepto de capitalismo académico permite descubrir las transformaciones de las universidades en empresas lucrativas, o parecidas a las lucrativas, o como parte de las empresas lucrativas”.⁹ A fin de cuentas, la universidad se ha visto trastocada sustancialmente por las políticas del capitalismo mercantilista. ¿Dónde quedan las humanidades? Tarea nuestra es pensar y proponer una “universidad nueva” en términos diferentes, aún con el riesgo de equivocarnos.

También nos preguntamos ¿si la universidad puede o debe contribuir a la transformación social? ¿Si es posible una universidad para todos? Y sobre una universidad por hacer.

Para Boaventura de Sousa la auténtica reforma de la universidad pública debe ser identificada como creativa, democrática y emancipadora. En tanto la universidad pública no cumpla con su tarea de responsabilidad social no podrá justificar su legitimidad, pues ella se debe a la sociedad. “Contrariamente a lo que hace creer el capitalismo educativo, las deficiencias en el desempeño de

⁹ *Ibidem*, p. 102.

la responsabilidad social de la universidad no se generan por el exceso de autonomía, sino por el contrario por la falta de ella y de los medios financieros adecuados”.¹⁰ La universidad en estas condiciones ha quedado asfixiada económicamente y se ha visto en la necesidad de someterse a los lineamientos de los intereses impuestos por el capital público o de la empresa.

Ya hemos dicho que no se puede justificar la existencia de la universidad pública si no expresa su compromiso social. Sin embargo, de hecho, existen universidades sin compromiso social. Es decir, la presencia de estas universidades se hace manifiesta cuando vemos su ausencia ante los grandes problemas y retos que enfrenta la sociedad actual. José Narro expuso algunas reflexiones sobre el compromiso social que deberían tener las universidades, particularmente las de América Latina y el Caribe. Dice: “En Latinoamérica, la universidad pública ha generado espacios de libertad, democracia, justicia social, apego al derecho, respeto a la diferencia, compromiso y aporte a la solución de los grandes problemas sociales”.¹¹ Estas situaciones que presenta Narro marcan el camino hacia dónde debe orientarse el quehacer de la universidad pública, sin menoscabar que, en algunos lugares, la universidad pública ya ha iniciado este proceso de cambio social, es decir, su vinculación con la sociedad es más explícita y comprometida. Sin embargo, dice: “Necesitamos también innovación en lo

¹⁰ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, p. 137.

¹¹ José Narro Robles, “Universidad con compromiso social”, en Humberto Muñoz García (coord.), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, p. 21.

social. Innovación que a su vez requiere de creatividad para solucionar los problemas de siglos como la pobreza, la desigualdad o la exclusión”.¹²

Pero también observamos que algunos siguen apostando por hacer de la universidad un organismo dependiente del aparato estatal y político, pues consideran que los recursos económicos y los apoyos políticos son los derroteros que han de marcar el rumbo de la universidad. Una pregunta fundamental a la que deberíamos prestar atención es ¿dónde están los universitarios pensantes?, ¿dónde los pensadores que deben iluminar la realidad social, económica y política en la que estamos atrapados? Vaya ironía: ¡En qué cabeza cabe seguir pensando e insistiendo en esas cuestiones “idealistas”, cuando lo que importa es lo útil y la producción de capital económico. La profesora Milagros recupera un pensamiento de A. Llano que comenta: “[...] la defensa de las universidades en el siglo XXI es una ‘causa desesperada’ pero ‘las causas perdidas’ son las únicas por las que merece la pena luchar, porque en ellas se juega la clave de nuestro destino. Desde luego una institución en la que las humanidades no ocupan un lugar principal ha dejado de ser universidad”.¹³

Cuando Michel Onfray se pronuncia por una universidad popular, lo que busca es que en esa universidad tengan cabida los obreros, los artesanos, los campesinos y todos aquellos que tienen deseo de cultivarse en la vida,

¹² *Ibidem*, p. 23.

¹³ Milagros Otero Parga, “La universidad humanista ¿necesidad o capricho?”, en María de Lourdes Morales y Milagros Otero (coords.), *La universidad humanista*, p. 135.

es decir, que pueden adquirir las herramientas necesarias para vivir dignamente en la sociedad, con una actitud crítica ante todo lo que obstaculice ese propósito. No se trata de cultivarse llenándose de conocimientos, sino que “al aumentar su cultura, su saber, su inteligencia, su capacidad de reflexionar, de conducir correctamente su razón, disminuyen las probabilidades de defender en política, como en otros ámbitos, ideas estúpidas, pensamientos insulsos, ideologías peligrosas”.¹⁴

En su manifiesto se pronuncia por una Escuela de Educadores donde éstos se eduquen a sí mismos; no más la del maestro que enseña y educa, pues genera dependencia y dominio; ahora el auténtico maestro es aquel que permite y hace que sus alumnos se aparten de él. En el trasfondo está su propuesta por una universidad libre; una universidad no del futuro ni como ideal, sino una universidad que se transforma aquí y ahora; una universidad que, con y en la vida cotidiana, realiza revoluciones atómicas; una revolución de las microcausas que son capaces de mover el contingente humano.

La propuesta de Ricoeur es una universidad por hacer, es decir, no podemos ver a esta institución como terminada, totalmente definida, inamovible. Considera que, en todo el mundo, la universidad debe afrontar estos dos retos que marcarán su posible rumbo y destino: a) la masificación provocada por la demanda de ingreso, y b) la necesidad de realizar una selección para elegir a los aspirantes que tienen capacidad para la investigación y la creación de nuevos conocimientos.

¹⁴ Michel Onfray, “La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular”, p. 142.

Ambos son imperativos ineludibles que debe atender la universidad.

La política adoptada por algunas universidades de restringir el acceso a la educación superior no es lo deseable, pues el nivel cultural de la sociedad actual exige nuevas posibilidades de vida social en las que se inscribe la formación universitaria. Además, la existencia de sociedades democráticas se convierte en promotora de este tipo de aspiraciones educativas. Pero no se trata de una apertura indiscriminada, apunta Ricoeur: “Si no se puede ni se debe limitar el acceso a la enseñanza superior, al menos se lo debe controlar y dirigir.”¹⁵ La pregunta es ¿de qué manera?, ¿cuáles son las alternativas viables para reorientar la elección de esa población juvenil? El autor menciona la formación técnico-profesional como una forma de diversificar la educación superior. ¿Esta será la alternativa mejor que ayude a solucionar el problema de la demanda educativa, a la vez que contribuya a la formación humana que requiere la sociedad actual?, ¿se podrán encontrar o descubrir nuevas posibilidades?, ¿cuáles? Ricoeur insiste en la investigación como función y característica sustantivas de la universidad, de donde se desprende la exigencia de un riguroso control de ingreso; además, se necesita establecer un minucioso seguimiento de los estudiantes de nivel medio superior que aspiren a la educación universitaria. ¡Qué lejos están muchas universidades de cumplir con esa misión! La formación de investigadores se hace investigando, no por decreto ni asignación de plaza. “Hay que poner término al estúpido desgaste de los universitarios debido a tareas

¹⁵ Paul Ricoeur, *Ética y cultura*, p. 174.

administrativas o subsidiarias, así como a la enorme tontería del despilfarro de energías que acarrea la falta de medios”.¹⁶

Si se trata de una universidad que está por hacer, Ricoeur sostiene que “es a la nación a quien corresponde querer hacerla”.¹⁷ Pero nosotros creemos y sabemos que es, principalmente, tarea de la misma universidad revisarse y hacerse, no sin la participación de todos sus miembros: estudiantes, profesores, investigadores, administrativos y autoridades. Es así como puede arribarse a buen término y no esperar que el gobierno o agentes externos nos indiquen de qué manera debe hacerse la universidad.

SENTIDOS DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

El núcleo de la autonomía de la universidad pública radica fundamentalmente en el ejercicio de sus funciones propias tanto al interior como al exterior.

La universidad pública moderna (siglo xx) nace como universidad autónoma (Schelling, Schleiermacher, Humboldt y Stuart Mill, teóricos de la autonomía universitaria) determinada por dos principios inalienables e indivisibles, a saber: A) la autonomía interna que consiste en la autogestión interna de sus principios, orientaciones y directrices que deben reconocerse y practicarse al interior de todos sus organismos académicos, en sus funciones de educación, investigación, autorregulación de

¹⁶ *Ibidem*, p. 179.

¹⁷ *Ibidem*, p. 182.

sus programas académico-pedagógicos y en su ejercicio de libertad de cátedra e investigación. Boaventura de Sousa señala cuál es el sentido y lugar de la investigación: “[...] la investigación fue siempre considerada el fundamento y la justificación de la educación superior a ‘nivel universitario’ y la ‘atmósfera de la investigación’, vista como el contexto ideal para el florecimiento de los valores morales esenciales de la formación del carácter”.¹⁸ Desde esta perspectiva la investigación no sólo se orienta a la extensión de las fronteras del conocimiento, al desarrollo histórico-científico de un saber en particular, sino su recuperación como actividad plenamente humana (en el nivel de educación superior) transita desde la ética de la investigación en sí misma hasta su vinculación con otras disciplinas, tomando en consideración su reconocimiento y sus alcances en la vida social. Una expresión de la violación a los principios de su autonomía es la imposición de los mecanismos de evaluación externos y ajenos a los intereses de la propia universidad. Tipo de evaluación que ha traído como consecuencia la competencia laboral, económica, de reconocimiento, de sobreproducción y asignación de los recursos, estatales y federales. Si permitimos que la evaluación se convierta en el eje central del desempeño académico podremos estar seguros de que no cumplirá con el mínimo de su función, antes bien se convertirá en un instrumento de manipulación, de sumisión, de simulación y distorsión de la vida académica. Un pensamiento y reclamo recurrente es el de Humberto Muñoz, en sus trabajos sobre la universidad actual, en donde puntualiza que la investigación

¹⁸ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, p. 49.

que realiza la universidad ha quedado sumida y atrapada en las redes de la burocratización, vinculada con esquemas de evaluación rígidos y dependientes de organismos externos a la universidad. Habría que analizar si los programas de estudio e investigación —dice Muñoz— “tienen como exigencia principal mejorar su calidad académica, así como pugnar por el desarrollo sustentable de cada uno de nuestros países. No dejar pasar en sus planes y programas los aspectos éticos y políticos de la formación de los alumnos y abrir espacios públicos y democráticos de deliberación”.¹⁹ Asuntos que le son propios de su competencia, pero que parecen serle extraños. Así pues, se define la autonomía interna como el prerrequisito indispensable de la vida académica universitaria. B) La autonomía externa que consiste en la independencia e interacción dialógica entre la universidad y la sociedad (atención a las necesidades de la sociedad y de la universidad) y la independencia y cooperación entre la universidad y el Estado (con la consecuente vigilancia de las políticas de partidos, la asignación de los presupuestos económicos —impuestos que pagamos los ciudadanos—, la intromisión de las autoridades públicas, los intereses de las empresas, etcétera). Dice Carlos Monsiváis que la autonomía de la universidad es una “institución amenazada por las fragilidades del presupuesto y defendida por su condición absolutamente necesaria en el país”.²⁰

¹⁹ Humberto Muñoz García (coord.), “Prólogo” en *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, pp. 9-10.

²⁰ Carlos Monsiváis, “Cuatro versiones de autonomía”. Disponible en <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria> p. 7, consultado el 15 mayo de 2020.

También José Narro (haciendo referencia al movimiento estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina, en donde la reforma buscó separar a la universidad del Estado) insiste en la defensa de ese derecho de la universidad, afirma: “Es necesario entonces asumir y defender la autonomía con responsabilidad, porque garantiza la independencia respecto de todos los poderes económicos, políticos o religiosos”.²¹ De donde se desprende la necesidad e interés de que los universitarios vigilemos que la universidad ejerza sus funciones con plena autonomía y que sus órganos colegiados se ocupen de estructurarla para que se gobierne conforme a la institución convenga con sentido de responsabilidad social. Así, “la fuerza de la razón y el conocimiento son poderosos instrumentos para favorecer el cambio social y para que se definan políticas públicas que favorezcan al conjunto de la sociedad y no a unos cuantos”.²² De este modo se percibe cuál es la relación entre la autonomía de la universidad pública y los intereses sociales encaminados a instaurar el bien común social.

Por su parte, Boaventura de Sousa piensa que la crisis que más se ha agudizado en la universidad, en los últimos 10 años, es la crisis institucional y el valor que más ha sido afectado es el de la autonomía ¿Por qué la crisis institucional y por qué la autonomía? Ambos aspectos se encuentran muy cercanos, razón por la cual se abordarán de manera conjunta. Los recortes presupuestales a los que se ha visto sometida la universidad pública —de manera primordial en lo que atañe a las ciencias sociales

²¹ José Narro Robles, “Universidad con compromiso social”, en Humberto Muñoz García (coord.), *op. cit.*, p. 21.

²² *Ibidem*, p. 24.

y las humanidades— se ven ampliamente reflejados en el sistema de enseñanza a nivel superior donde se atiende y privilegia el “producto universitario” que directamente está vinculado con el producto industrial causando su deformación en el ser y quehacer de la universidad al grado de promoverla como si fuese una organización empresarial. El criterio que se establece como prioritario es el economicista. Situación que se convierte en peligrosa para la autonomía de la universidad, pues la lógica de la universidad pública debe contraponerse a la lógica empresarial. También la pérdida del sentido de la universidad se manifiesta en la contradicción entre evaluación y autonomía/autonomía y productividad; en estos términos lo expone Boaventura: “Efectivamente, en una sociedad democrática, parece evidente que la universidad deba rendir cuentas de los fondos públicos a pesar de todo significativos que absorbe, fondos, en gran medida, provenientes de los impuestos pagados por los ciudadanos”.²³ El problema que aquí se presenta es que la recepción de los fondos y su rendimiento de cuentas la hacen una institución dependiente del poder político que “suministra” tales fondos, y debido a ello debe someterse a los lineamientos del poder en turno, con lo cual su autonomía se ve afectada. Situación que provoca que el mismo sistema de evaluación sea impuesto por fuerzas externas y ajenas a la misma universidad. La evaluación que debe atender la universidad debe surgir de su propio interior o de organismos, nacionales o internacionales, que estén vinculados con la tarea académico-administrativa propia. La evaluación debe ser hecha por inter pares académicos.

²³ Boaventura de Sousa Santos, *op. cit.*, p. 74.

En ambos casos la universidad pública se ve afectada; en el primero, si la universidad queda bajo el resguardo total del poder del Estado, entonces ella debe servir a los intereses de éste (dependencia económica absoluta); en el segundo, si la universidad se ve privada del presupuesto económico aportado por el Estado, entonces, queda en manos de la política de la industria o del mercado y, consecuentemente, debe producir mercancías que compitan con la industria (a sabiendas de que la universidad no es una empresa).

Si el presupuesto que el Estado le asigna a la universidad pública —que se jacta de ofrecer educación gratuita— se ve restringido, entonces la universidad se verá en la necesidad de ofrecer y vender servicios —cursos de especialización, de regularización, diplomados, etcétera— para cubrir los gastos internos que requiere. Pero para nuestras universidades que se encuentran en estas crisis, la pregunta es obvia ¿dónde y de qué manera se ejercen los recursos públicos?, ¿cómo sanear esa situación que la deteriora? El autor hace el siguiente reclamo:

En el mismo proceso, con la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía, sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago, el derecho a la educación sufrió una erosión radical. La eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la situación de becas de estudio por préstamos fueron los instrumentos de la transformación de los estudiantes, de ciudadanos a consumidores.²⁴

²⁴ *Ibidem*, p. 97.

En esos mismos términos, Muñoz García expresa su postura crítica con el siguiente comentario: “Hoy en día, la universidad pública, en México y en América Latina, se ha vuelto una institución a la que, pese su carácter autónomo, se le evalúa, se audita y se le pide que rinda cuentas. Hasta ahora, las universidades han respondido a lo que han sido las políticas centrales de los gobiernos, siendo la más destacada la de evaluación”.²⁵ Actualmente todo está sujeto a evaluación: procesos, desempeño, productos, etcétera, todo condicionado por el financiamiento y la transparencia de los recursos económicos. Así lo percibe Boaventura de Sousa: “La autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado”.²⁶ Bajo estos rubros de autonomía aparece aquí un término “jabonoso” como lo es el de autosuficiencia. ¿Qué quiere decir que la universidad sea autosuficiente? No quiere decir, en absoluto, que se baste a sí misma sin necesidad de los demás; es autosuficiente porque tiene capacidad deliberativa para organizarse y vivir en comunidad, orientada a la consecución de sus fines y a la promoción de una “vida buena” en sociedad.

Si los problemas que inquietan e incomodan a la universidad pública son de su competencia resolverlos, si es que es autónoma, entonces ¿por qué apelar, acudir o solicitar al poder del Estado que intervenga o dé solución a esos problemas? Hecho que no hace más que revelar la incompetencia e incapacidad de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal administrativo) para autogobernarse y autodirigirse.

²⁵ Humberto Muñoz García (coord.), “Prólogo” en *op. cit.*, p. 12.

²⁶ Boaventura de Sousa Santos, *op. cit.*, p. 90.

La autonomía, en el interior como en el exterior, es un requerimiento indispensable para que la universidad pública pueda cumplir con su finalidad y su misión. En suma: sin una verdadera atención a la vida académica y sin una clara regulación política entre la universidad y el Estado, ésta no podría cumplir cabalmente con sus fines educativos ni sociales.

Vinculado al concepto *autonomía* aquí abordado, se siguen implicaciones ético-políticas que condicionan o impulsan su realización práctica; sólo por mencionar una aplicación: la responsabilidad compartida que deben asumir la universidad, la sociedad y el Estado, sin la cual no es posible su realización. Por eso la base de la autonomía es la autoafirmación y autorregulación de la universidad en el ejercicio de sus funciones académicas, sociales y políticas. El mismo Muñoz dice que “la universidad pública, en uso de su autonomía, tendrá que estar cada vez más involucrada en el desarrollo de la sociedad donde se localiza, manteniendo su solidez académica basada en la ética y el rigor científico e intelectual de su labor”.²⁷

Somos conscientes de que una de las improntas propias e indispensables de la universidad pública es la autonomía, la cual consiste en reconocer y respetar la capacidad que la universidad tiene para autogobernarse, autoorganizarse, autoadministrarse y autolegislarse. Estas funciones propias de la universidad pública no pueden estar sujetas a los intereses políticos del Estado ni sujetas a los intereses económico-productivos de la empresa.

²⁷ Humberto Muñoz García (coord.), “Prólogo”, en *op. cit.*, p. 17.

La autonomía universitaria se convierte en un derecho fundamental de la universidad pública. Con el fin de precisar las cuatro vertientes que integran la autonomía universitaria y que son reconocidas como facultades institucionales, citaré a Luis Raúl González y a Enrique Guadarrama que apuntan lo siguiente:

- 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 sus 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 límite que ajustarse al orden jurídico nacional.²⁸

Los autores sostienen que, junto con el reconocimiento de las facultades constitucionales, se les imponen a las universidades públicas 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

²⁸ Luis Raúl González Pérez y Enrique Guadarrama López, *Autonomía universitaria y universidad pública. El autogobierno universitario*, p. 38.

—Ser una institución forjadora de profesionistas con conciencia crítica y compromiso social.²⁹

De este modo se van entrelazando tanto derechos como responsabilidades que se desprenden de la autonomía conferida constitucionalmente y del reconocimiento de ésta por parte de la sociedad con sus consecuentes exigencias.

Autogobierno universitario

En atención a la primera vertiente de autonomía universitaria se reconoce como autogobierno a la facultad que tiene la universidad para conformar sus propios órganos de gobierno y gobernarse a sí misma.

La delimitación del campo del autogobierno está marcada por los fines de la universidad que son: docencia, investigación y difusión de la cultura.

La designación de las autoridades universitarias ha de estar regida por el espíritu de la ley universitaria que subsiste por el carácter y fin académico de la institución. Si una autoridad universitaria se designa al margen de esta finalidad, su designación debería ser cuestionada, pues no corresponde al espíritu de la vida y comunidad universitarias.

Los autores mencionados, González y Guadarrama, señalan que existen dos criterios jurisprudenciales que deben ser observados en el autogobierno universitario: “—La no injerencia del Estado en la elección de

²⁹ *Ibidem*, p. 39.

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”.³⁰

Respecto al ejercicio de su derecho a autogobernarse debemos reconocer que ahí está incluida la facultad para establecer los procesos para la designación, nombramiento o elección de sus autoridades.

¿Por qué no se puede concentrar el poder en una sola persona, sea el rector u otro miembro universitario, en la toma de decisiones? Sería inconstitucional, porque la forma de gobierno está prevista en el texto constitucional: republicano, representativo, democrático y federal. El poder centrado en una sola persona sería monárquico.

Así, temas centrales conectados sustancialmente con la autonomía universitaria son: la democracia, la gobernabilidad y la garantía constitucional.

Ninguna forma de gobierno federal o estatal tiene facultad para inmiscuirse en el gobierno universitario, específicamente en los mecanismos de designación de sus autoridades, previstas en la Ley Orgánica o Legislación Universitaria. Su intervención, sobre este asunto, está limitada no sólo al contenido de la legislación, sino también al cómo hacerlo y cuándo hacerlo (respecto a la designación de sus autoridades).

El acto de designación de las autoridades universitarias deber ser fundado, motivado y transparente, de lo contrario podría ser impugnado como un acto arbitrario. La designación de una autoridad universitaria (rector, director de escuelas, facultades, institutos) debe ser hecha por un órgano colegiado reconocido por

³⁰ *Ibidem*, p. 42.

la universidad (debe estar en su legislación) y debe ser hecho atendiendo al mejor perfil académico de quien pueda desempeñar esa función académica. González y Guadarrama aseveran:

Es evidente que el principio de la autonomía universitaria se vería seriamente vulnerado si se pretendiera imponer a la universidad pública un procedimiento determinado por 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.³¹

Autoorganización universitaria

La segunda vertiente de la autonomía universitaria se refiere a la autoorganización que consiste en el reconocimiento de la facultad que tiene la universidad para determinar sus programas y planes de estudio, las líneas de investigación, la libertad de cátedra y las políticas culturales.

El trabajo que nos ofrece López Zárate titulado “La organización universitaria: ¿apoyo o lastre para la transformación institucional?” es un documento en el que nos muestra cuál es la relación necesaria entre la universidad y la sociedad. La universidad como institución se debe a la sociedad, es decir, sus funciones están orientadas no sólo a ser reconocidas por la sociedad, sino fundamentalmente a promover e impulsar el bien y desarrollo de la sociedad civil. Es en este sentido que

³¹ *Ibidem*, p. 64.

se debe a la sociedad. La universidad no se agota en sí misma; debe vigilar constantemente sobre su misión y sus quehaceres para no permitir injerencias extrañas que la entorpezcan o perjudiquen. No debe, de ningún modo y bajo ninguna presión, quedar sujeta a intereses políticos, económicos o de mercado. Las experiencias muestran que las intervenciones de parte del poder político público han dañado enormemente a la universidad. En la UNAM se puede constatar cuál ha sido el impacto causado por esas intervenciones violentas. Dice el autor:

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).³²

Es decir, cuando nos referimos a la autonomía de la universidad es porque la sociedad le ha reconocido ese poder de autoorganizarse y autogobernarse, no para obtener un beneficio propio, sino para el bien de la misma sociedad, sin este sentido la autonomía perdería su razón de ser.

Autoadministración universitaria

La tercera vertiente de la autonomía universitaria corresponde a la autoadministración que consiste en la

³² Romualdo López Zárate, “La organización universitaria: ¿apoyo o lastre para la transformación institucional?”, en Humberto Muñoz García (coord.), *op. cit.*, p. 294.

facultad que se le otorga a la universidad para el manejo presupuestal financiero otorgado por el poder público y el ejercicio de los ingresos generados por sí misma.

Un aspecto importante que considerar sobre este asunto es ¿cómo salvaguardar los valores y objetivos que se derivan de la autonomía universitaria a la vez que atender la presión de verse sometida a los criterios de la eficiencia y la productividad provenientes de la empresa y de la responsabilidad social?

La universidad presionada por la búsqueda y obtención de recursos financieros (autofinanciamiento) se ha visto obligada a convertirse en una institución prestadora de servicios remunerados. Parece que se impone el imperativo de responder a los intereses impuestos por el mercado. Con lo cual su naturaleza y quehacer sustantivos se ven afectados y distorsionados. Boaventura de Sousa dice al respecto:

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 como “incentivos” para que la universidad busque financiamientos privados, para que establezca alianzas con la industria, patente sus resultados y desarrolle actividades de comercialización, incluyendo la comercialización de su propia marca.³³

Situación que vale la pena pensarse, analizarse y criticarse. Ante estos desafíos se requiere de respuestas creativas, eficaces y comprometidas.

³³ Boaventura de Sousa Santos, *op. cit.*, pp. 134-135.

Este autor recalca que uno de los puntos más débiles de la universidad pública respecto a su autonomía científica y pedagógica se debe a su dependencia financiera del Estado. Tanto el desfinanciamiento como la descapitalización de las universidades públicas provocan el estado de crisis en que se encuentran. Por lo que “se trató entonces de una autonomía precaria y hasta falsa: porque obligó a las universidades a buscar nuevas dependencias, de mucho mayor costo que la dependencia del Estado y porque la concesión de autonomía quedó sujeta a controles remotos estrictamente calibrados por los Ministerios de Hacienda y Educación”.³⁴

Para quienes se han acostumbrado a pensar y promover los medios de control y el ejercicio eficiente del poder, la situación en la que se encuentra la universidad pública les viene muy bien, pues consideran que así debe ser vigilada y controlada la universidad, en razón del estado económico en que se encuentra. Pero, habrá que reflexionar si esta condición no revela la “minoría de edad”, a la que se refiere Kant, respecto a la capacidad en el ejercicio de la libertad.

Si la universidad no ejerce su plena autonomía con responsabilidad, entonces podemos reconocer que se encuentra en esa “minoría de edad” y, consecuentemente, no tiene la capacidad para el ejercicio de su libertad, en relación con lo que atañe a la administración. Ante esta situación, López Zárate comenta que han aparecido muchas expresiones que dan qué pensar, en razón de hechos que acompañan a algunos administradores y académicos de la universidad. Sin embargo, dice: “Considero que las

³⁴ *Ibidem*, p. 91.

universidades deben ser modelos de transparencia en el ejercicio de los recursos públicos y ejemplos 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”.³⁵

La crisis financiera no es exclusiva de las universidades públicas mexicanas, en particular de las que se han señalado “en riesgo”; en general, todas las universidades enfrentan situaciones difíciles que deben atender y buscar alternativas de solución.

Es importante para la universidad pública promover e impulsar que sus decisiones sean colegiadas para que no queden a expensas de voluntades individuales, así se trate del rector o cualquier otra autoridad.

Autolegislación universitaria

Es la facultad que tiene la universidad para estructurar su propia legislación en la que se sustentarán todas las normas jurídicas que deben regir la vida académica universitaria —internamente— y de vinculación con la sociedad —externamente—, sin que se provoque alguna contradicción con las disposiciones constitucionales.

La Legislación Universitaria ha de ser la expresión de una comunidad universitaria viva que sabe cómo debe regularse la vida de la universidad sin intromisión de agentes externos o intereses ideológicos que la perjudiquen.

³⁵ Romualdo López Zárate, “La organización universitaria: ¿apoyo o lastre para la transformación institucional?”, en Humberto Muñoz García (coord.), *op. cit.*, p. 306.

ALCANCES DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

La autonomía es un derecho común a todas las universidades públicas, lo que significa que a todas les compete la facultad de autogobernarse, esto no implica uniformidad en sus formas de gobierno; autoorganizarse sin que ello implique igualdad en la conformación de sus planes y programas de estudio; autoadministrarse sin que se dé el mismo uso al destino presupuestal de los recursos económicos; autolegislación significa que cada universidad tiene la facultad para conformar su propia legislación en atención a sus situaciones y circunstancias particulares. Su riqueza radica, precisamente, en esta heterogeneidad de la universidad pública nacional. Las distintas leyes orgánicas de las universidades públicas nacionales son un ejemplo de la pluralidad del sentido de autonomía.

González y Guadarrama, en su pronunciamiento a favor de la autonomía, dicen: “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”.³⁶ Se debe establecer el justo equilibrio entre el principio de autonomía universitaria y el control constitucional de la legislación universitaria. Esto quiere decir que se deben vigilar y respetar las diversas vertientes de la autonomía universitaria y con ese mismo procedimiento el estricto apego a la Constitución. Se trata de una garantía constitucional concedida a la autonomía universitaria institucional, es

³⁶ Luis Raúl González Pérez y Enrique Guadarrama López, *op. cit.*, p. 27.

decir, no sólo se debe garantizar el apego y cumplimiento constitucional, sino también el apego y realización de la autonomía institucional. Se conoce como garantía constitucional a la protección que brinda la Constitución a las instituciones autónomas, como las universidades públicas, de donde se derivan tanto sus compromisos y responsabilidades como el reconocimiento de sus garantías institucionales. La autonomía universitaria está obligada a cumplir con la observancia de las obligaciones constitucionales y legales que le son impuestas.

A partir de estas consideraciones es que podemos obtener otro concepto de autonomía universitaria que se expresa en los siguientes términos, según González y Guadarrama: “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”.³⁷

Existen lineamientos claros y precisos acerca de qué sea la autonomía de la universidad pública (por lo menos los expuestos en la Constitución y en las legislaciones universitarias), pero cuál sea su alcance, pienso que eso es competencia de los universitarios; es decir, el que podamos reflexionar, dialogar y proponer qué queremos que sea la universidad y cuál su ejercicio de autonomía resulta una tarea que no se puede soslayar o descuidar. Es una tarea apremiante si queremos y pretendemos salvaguardar el presente y futuro de estas instituciones educativas del nivel superior.

³⁷ *Ibidem*, p. 17.

Si pretendemos “conservar”, “sostener” y “proyectar” la autonomía de la universidad pública (de la que venimos hablando) se hace necesaria la unidad y lucha constante e impostergable de todos los miembros que la integramos y que creemos en la posibilidad de una universidad nueva, de una universidad para el siglo XXI.

AUTONOMÍA Y DEMOCRACIA

La autonomía y la democracia son dos asuntos íntimamente relacionados que se acompañan e implican mutuamente; pero, saber qué es la democracia en la universidad exige algunas precisiones. Por ello González y Guadarrama sostienen que “los cargos o empleos universitarios derivados de procesos de designación de autoridades universitarias por parte de un órgano colegiado son distintos a los de la administración pública, en cuanto al componente académico que los envuelve. Por eso se habla de una democracia universitaria distinta a la política, por privilegiarse los méritos académicos en todos los procesos universitarios”.³⁸ Por lo cual es absolutamente necesario que los procesos de designación estén establecidos en la Legislación Universitaria. A través de ella expresamente se manifiesta la voluntad de los universitarios, como símbolo de su autonomía en sus procedimientos de autorregulación.

El proceso democrático para la designación de un cargo académico, sea éste de rector, director o representante ante el Consejo Universitario debe apegarse a lo prescrito

³⁸ *Ibidem*, p. 75.

en la ley de la universidad, pues ésta es una expresión de la voluntad de los universitarios, por lo que, —como ya se ha expresado— no deben intervenir fuerzas externas o ajenas a la comunidad universitaria. Habrá que pensar y discernir si el criterio de “voto mayoritario” será el que más convenga al desempeño académico de la universidad.

El carácter democrático para la participación y designación de un cargo académico en la universidad quiere decir respetar la garantía de igualdad entre los participantes que cumplan con el perfil establecido en la legislación. En esta elección democrática se deben calificar los conocimientos y aptitudes de los aspirantes a ocupar el cargo. Los autores mencionados afirman que “en todo caso, las cualidades de quienes pretendan ser designados autoridad universitaria las establece, las valora y las resuelve casuísticamente el propio órgano colegiado, con base en el artículo tercero constitucional y la Ley Orgánica respectiva y, de ser el caso, su Legislación Universitaria”.³⁹

Mónica Jaramillo cita un fragmento de la obra de Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, en la que advierte que si la humanidad no mantiene viva la democracia, entonces “[...] las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos[...]”;⁴⁰ insiste en que nos estamos olvidando del

³⁹ *Ibidem*, p. 77.

⁴⁰ Mónica Marcela Jaramillo, “El principio de autonomía universitaria como autonomía democrática-descentrada. Antecedentes histórico-filosóficos de la evolución ético-política de su concepto”, *Revista de Humanidades*, p. 198.

aspecto humanístico de las ciencias y le estamos apostando al “cultivo de las capacidades utilitarias y prácticas”⁴¹ optando por la rentabilidad a corto plazo. A esta reflexión —dice la autora— hay que agregar el impacto del sistema neoliberal que está provocando que las universidades públicas en América Latina (IES) se conviertan en empresas mercantiles y fábricas que respondan a los intereses del mercado. “La actual crisis de nuestras universidades públicas es, y lo es sobre todo una crisis de lo humano, una crisis de la imaginación y el pensamiento de los latinoamericanos y de la conciencia de nuestra dignidad de ser como autorrespeto”;⁴² situación que nos ha llevado a perder el rumbo como seres humanos; hemos caído y descendido a niveles de dependencia que nos ha llevado a no saber más lo que somos, a tal grado que dejamos que otros decidan sobre nuestro ser y nuestro camino. Hemos perdido nuestra autonomía.

Jaramillo califica este proceso como “movimiento de aculturación deshumanizante de la universidad pública latinoamericana”⁴³ que no es producto sólo del sistema económico neoliberal o de la globalización, sino que es manifestación de la crisis estructural de la universidad, lo que nos exige ir al fondo de la situación para descubrir que ahí también se trastoca el principio de la autonomía universitaria.

La universidad que no ejerza su autogobierno, su autoorganización, su autoadministración y su autolegislación plenamente está en riesgo de perder o no ser reconocida

⁴¹ *Ibidem*, p. 198.

⁴² *Ibidem*, p. 200.

⁴³ *Ibidem*, p. 201.

su autonomía. Además, la legitimidad del ejercicio de estas funciones se la otorga su conformación democrática. “La forma de gobierno universitario se sustenta en lo que se puede identificar como democracia universitaria [...]”,⁴⁴ lo cual significa reconocer y privilegiar el carácter académico tanto de los procesos como de las personas que vayan a dirigir a la comunidad universitaria. Para la universidad pública es relevante, en la designación de sus autoridades, descubrir cuál es la orientación académica que se requiere o necesita la institución y el beneficio de la comunidad académica. Por ello, la designación ratificada por un órgano colegiado debe estar respaldado en un proyecto académico.

La gestión administrativa, que conlleva el desempeño de este cargo, debe estar siempre en dependencia de la función académica.

Los procesos democráticos, al interior de la universidad pública, tienen que ver fundamentalmente con la designación y elección de las autoridades universitarias, principalmente con el cargo de rector, director del organismo académico, representante maestro y alumno ante el Consejo Universitario o algún otro cargo. Como ya se comentó anteriormente, el criterio básico y fundamental para el desempeño de esos cargos ha de ser el académico, pues éste es el fin primordial de la universidad pública: educar y formar a la comunidad universitaria, especialmente estudiantes y profesores.

Pero habrá que tener especial cuidado en los procesos de designación de esos cargos directivos para que se apeguen a lo establecido en la ley universitaria, en donde están las disposiciones legales que deben regir

⁴⁴ Luis Raúl González Pérez y Enrique Guadarrama López, *op. cit.*, p. 21.

la organización y vida universitarias. Todo ello con la finalidad de prevenir la injerencia de agentes externos o extraños a la propia universidad. Y —como ya se mencionó también— la propuesta de la ley universitaria compete únicamente a los universitarios, pues este modo de proceder es lo que le confiere el carácter de autónoma. Vigilar que estas funciones se desliguen de los gobiernos, los partidos, los políticos, ya que ellos son ajenos a la misión y finalidad de la universidad: la búsqueda de la verdad.

Una auténtica educación democrática exige extender la educación superior, en las universidades, a todos los ciudadanos con capacidad para ello, pues en esto consiste auténticamente la educación universal (para todos); cualquier opinión contraria es antidemocrática. “Los argumentos elitistas contra la expansión de la educación superior del más alto nivel son voces de las cavernas”.⁴⁵ Así lo sostiene González Casanova. Además, no se puede poner en duda que una educación de calidad con esta tendencia debe estar signada por la congruencia entre el conocimiento científico y el humanístico.

Un tema recurrente de Noam Chomsky, en su discurso sobre la educación, es la relación entre ésta y la democracia, en donde, afirma que los valores deben cambiar. Su recurrencia a Dewey lo lleva a sostener que el concepto *producción*, desde esta perspectiva, debe cambiar, ya no es posible pensarlo en términos económico-materiales, sino en la conformación de una sociedad más justa y libre, así será que “el objetivo último de la

⁴⁵ Pablo González Casanova, *op. cit.*, p. 62.

producción no sea la producción de bienes, sino la producción de seres humanos asociados entre sí en términos de igualdad”.⁴⁶ Éste es el trazo diferente marcado por una educación democrática.

Sin embargo, la situación paradójica se hace presente cuando los gobiernos absolutistas (dictaduras) se presentan como defensores y promotores de la democracia; en realidad su único interés es el poder político y económico provocando mayor pobreza e injusticia en el pueblo.

Debe quedar claro que cuando se trata el tema de la transformación de la universidad, ésta no debe creer que se está procediendo en su contra, sino que es en contra de aquello que resiste o se opone a una transformación democrática y progresista. La transformación de la universidad compete a los universitarios. Es tarea, pues, de los universitarios redefinir constantemente qué queremos que sea la universidad.

¿Podemos pensar que la universidad es un campo privilegiado para la instauración y el ejercicio de la democracia? ¿Qué práctica democrática debe edificar la universidad? Tarea para pensar y proponer.

CONCLUSIONES

La autonomía no es algo (poder, beneficio, derecho, responsabilidad, encargo, etcétera) que se le haya dado a la universidad de una sola vez y para siempre, sino que es algo que debe ganarse todos los días en el ejercicio de sus actividades académicas, administrativas, de gobierno,

⁴⁶ Noam Chomsky, *La (des)educación*, p. 45.

formativas, pedagógicas. Con esta autonomía, la universidad debe conseguir sus fines y realizar sus funciones, procurando no deteriorar su naturaleza; por lo cual no puede compararse con otras instituciones que no son académicas, como dependencias de gobierno, asociaciones civiles o empresas (aunque sean autónomas).

Pensamos que el rumbo de la universidad es actividad sustantiva sólo de los universitarios y no de agentes extraños a la misma institución. Las propuestas que surjan del diálogo, de la revisión y de la crítica deben estar sustentadas en argumentaciones sólidas, pero no definitivas, sino en constante análisis al interior de la comunidad universitaria. De esta disposición y actitud puede surgir la conformación de una universidad para nuestro tiempo y circunstancias.

Existen situaciones sociales, políticas, económicas, educativas, culturales, éticas, morales, religiosas, etcétera, que están demandando a la universidad una pronta atención. La universidad debería reconvertir su esencia, es decir, que sea un bien social público, que dé lugar a la pluralidad de ideas, que sea inclusiva, socialmente igualitaria, que esté al servicio de la formación de personas con un alto nivel académico y educadora de verdaderos ciudadanos. Retos sobre los que debe reflexionar la universidad hoy.

Reconocer que la autonomía es real, tanto al interior como al exterior, siempre y cuando todos sus integrantes estén comprometidos en llevarla a cabo y consolidarla en su hacer diario.

Que la ruta de la autonomía no se estanque en el reconocimiento de la promulgación de la ley, sino que su práctica se lleve a cabo en todas sus direcciones.

Que la autonomía plena y real reconozca y respete la capacidad que tiene la universidad para autogobernarse, autoorganizarse, autoadministrarse y autolegislar.

Podemos afirmar y sostener que una verdadera y auténtica sociedad democrática —aplicable también a la universidad— es porque se le reconoce y califica como democracia viva, es decir, se trata de una democracia que garantiza la libertad y la justicia de todos los ciudadanos. Se trata de valores necesarios e indispensables para una convivencia social sana. El reto para el ejercicio de la democracia, al menos en nuestras “sociedades democráticas”, no consiste sólo en la posibilidad del voto libre, sino que se construyan las condiciones para vivir en libertad y justicia. Así, la democracia no puede restringirse a la elección de las autoridades representativas en el ejercicio del poder. Democracia es un modo de vida que identifica y distingue a una sociedad libre y justa.

A modo de síntesis podemos sostener, junto con González y Guadarrama, que se requieren cuatro condiciones básicas para el ejercicio pleno de la autonomía universitaria, a saber:

1. Libre determinación para elegir la forma de gobierno y la designación de las autoridades académicas;
2. Libre determinación para los programas y planes de estudio, las líneas de investigación y las políticas culturales;
3. Libre determinación sobre el destino de las partidas presupuestales y de los ingresos autogenerados como resultado de los instrumentos (convenios y contratos) celebrados con los diversos sectores productivos, gubernamentales y privados;
4. Libre determinación en el diseño del orden jurídico universitario, aprobando las normas legales de aplicación

interna y observancia obligatoria para toda la comunidad universitaria.⁴⁷

A estas condiciones mínimas se les reconocen las dos siguientes atribuciones necesarias para su correcto funcionamiento: son inmodificables, es decir, no están sujetas al vaivén político interno o externo; son intemporales, es decir, no sujetas al devenir de los tiempos o circunstancias.

BIBLIOGRAFÍA

Cohen, Tom (coord.); *Jacques Derrida y las humanidades. Un lector crítico*, México, Siglo XXI Editores, 2005.

Chomsky, Noam; *La (des)educación*. Barcelona, Austral, 2013.

Esquivel Estrada, Noé Héctor; *La universidad humanista ¿Utopía alcanzable?*, Toluca, UAEM, 2008.

García Salord, Susana; “Tres retos vigentes en el campo de la investigación sobre educación superior en México: atender la pérdida de autonomía institucional, la adhesión ingenua a las agendas de retos oficiales, la ausencia de autocrítica y de organización gremial”, en Humberto Muñoz García (coord.); *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* México, UNAM/Porrúa, 2016.

González Casanova, Pablo; *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.

González Pérez; Luis Raúl y Enrique Guadarrama López; *Autonomía universitaria y universidad pública. El autogobierno universitario*. México, UNAM, 2009.

⁴⁷ Luis Raúl González Pérez y Enrique Guadarrama López, *op. cit.*, p. 9. (La numeración es mía).

- Jaramillo, R. y Mónica Marcela; “El principio de autonomía universitaria como autonomía democrática-descentralada. Antecedentes histórico-filosóficos de la evolución ético-política de su concepto”, *Revista de Humanidades*, núm. 26, Universidad Andrés Bello, (julio-diciembre), 2012.
- Küng, Hans; *Una ética mundial para la economía y la política*. México, FCE, 2002.
- López Zárate, Romualdo; “La organización universitaria: ¿apoyo o lastre para la transformación institucional?” en Humberto Muñoz García (coord.) *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* México, UNAM/Porrúa, 2016.
- Monsiváis, Carlos; “Cuatro versiones de autonomía”. Disponible en <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-libres-autonomia-universitaria> pp.1-7, consultado el 13 de septiembre de 2020.
- Morales Reynoso, María de Lourdes y Milagros Otero Parga (coords.); *La universidad humanista*. Toluca, UAEM, 2014.
- Muñoz García, Humberto (coord.); *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* México, UNAM/Porrúa, 2016.
- Narro Robles, José, “Universidad con compromiso social”, en Humberto Muñoz García (coord.), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* México, UNAM/Porrúa, 2016.
- Onfrey, Michel; *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. Barcelona, Gedisa, 2008.
- Ricoeur, Paul; *Ética y cultura*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2009.
- Santos, Boaventura de Sousa; *La universidad en el siglo XXI*. México, Siglo XXI Editores, 2015.
- Serna de la Garza, José María y Gabriela Ríos Granados; *Autonomía universitaria y financiamiento. Derecho de la educación y de la autonomía*, México, UNAM/IPN, 2003.

II

Conciencia histórica de la autonomía universitaria en México, 1929



Jenaro Reynoso Jaime

INTRODUCCIÓN

Cada generación, o mejor dicho cada hombre, debe descifrar el enigma de su presencia y definir las reglas de su conducta. No es fácil. Pero la voluntad de ordenar la confusión o la duda da al más bello periodo de la aventura del ser —la juventud— su inmenso valor.¹

El escrito tiene como propósito reconocer los elementos de la conciencia histórica y el proceso de construcción y significado de la autonomía universitaria en el discurso testimonial y reflexivo de los participantes en las jornadas de lucha por la autonomía de la universidad mexicana en 1929. Busca responder a la pregunta de investigación: ¿cuáles variaciones en la conciencia histórica de la autonomía universitaria pueden reconocerse en su proceso de construcción desde la emergencia del sujeto estudiante

¹ UNAM, *La autonomía universitaria en México*, p. 358.

de educación superior durante el movimiento de lucha por la autonomía en 1929?

El texto se organiza en los cuatro apartados siguientes: el primero responde a la pregunta ¿qué es la conciencia histórica y cómo se aplica el concepto a las demandas de autonomía de la universidad en México?, con cuya respuesta se busca claridad en cuanto al significado del término conciencia de autonomía con base en la consulta de bibliografía desde la filosofía y la historia, toda vez que el estudio busca reconocer las ideas que los sujetos tenían y comunicaban respecto a la estructuración y funcionamiento de una institución educativa que buscaban transformar. El segundo apartado consiste en el análisis del *Manifiesto liminar*, documento consagrado como vehículo de la nueva mentalidad modernista de los estudiantes universitarios de Córdoba, Argentina, desde el cual se desarrolló la tendencia reformista de la universidad latinoamericana de la primera mitad del siglo xx. El tercero es un primer acercamiento a la circunstancia política mexicana como contexto en el cual nace la conciencia estudiantil sobre la necesidad de separar a la universidad de los intereses de las formas nacientes de hacer política por parte de quienes habían triunfado en la Revolución mexicana de principios del siglo xx. El cuarto y último apartado consiste en la localización y parafraseo de aquellas ideas e información que proporcionan los testimonios de algunos dirigentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional, que derivó en la obtención de la autonomía para no depender más de la Secretaría de Educación Pública y, por tanto, del Estado.

FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA DE SÍ EN EL MUNDO

En el proceso de desarrollo formativo del ser humano moderno se pueden destacar dos formas de conciencia histórica como resultado de la vida en sociedad. A partir del nacimiento o tal vez durante la fase final del periodo de gestación el ser humano comienza a desarrollar el conocimiento de lo que le rodea y de sí mismo en función de la satisfacción que debe dar a sus necesidades corporales con el auxilio de los otros, los miembros de la familia o grupo social en el que comienza a existir.

El proceso de vida es un trayecto en el que el ser humano se va educando históricamente a través de elementos fundamentales que posibilitan la sobrevivencia: por un lado está la presencia de los aportes masculino y femenino en su conformación biológica y de los aportes de otros sujetos sociales en el proceso de cuidado en la formación, el nacimiento y las edades posteriores por las que se transita al construir el camino que se llama vida humana; por otro lado, pero de forma concomitante e imposible de apreciar como algo separado de la dependencia social, se presenta la conformación paulatina de habilidades de cognición sobre las etapas de vida de sí mismo y de la naturaleza que rodea; esto es, la formación de la conciencia resulta de un proceso dialéctico de conocimiento individual en la interacción social.

La toma de conciencia del tiempo que se vive individual y socialmente es gradual y depende de la influencia de la colectividad social en el desarrollo de los individuos mediante mecanismos formales e informales que han variado en el devenir humano, como es el caso de la educación; por tanto, asumir conciencia temporal del

acontecer de sí mismo y de los otros implica la reflexión natural e innata a la acción humana y la inducción a realizarla por las consecuencias que, de diversa índole, tiene la acción de uno en los otros y de éstos en la expectativa del primero. El nacimiento y formación de la conciencia tiene un componente individual y otro social en el contexto natural donde es posible la vida.

En la medida en que el ser humano vive, lo hace relacionado con los otros seres humanos de su grupo social y de otros grupos, y de esa relación depende la conciencia de su propio ser; pero, la condición para lograr esta última es que reconozca implícitamente la constitución del ser del otro; sólo de esa manera es posible asumir identidades y divergencias que llevan a la convivencia o a la diferencia y la rivalidad entre grupos sociales. La formación de identidades posibilita la integración a varias colectividades en momentos diferentes y conlleva sentidos de pertenencia o coincidencia circunstancial; es decir, conciencia del vivir juntos.

La conciencia del tiempo vivido en relación con los otros y la presencia de éstos en la constitución del sí mismo del ser humano es la conciencia histórica o “forma de autoconocimiento argumentativamente compartido”, dice Gadamer.² Un grado de saber o conocimiento aparece en el momento e inmediatamente a la realización de las acciones como parte de la condición humana; pero, la intención cognoscitiva del tiempo propio y los hechos colectivos nace desde las acciones del presente y sus reflexiones. La posición que los humanos asumen respecto del presente que están viviendo expresa no sólo

² Hans-Georg Gadamer, *El problema de la conciencia histórica*, p. 35.

la conciencia de la historicidad de ese presente, sino también la relatividad de las opiniones de los sujetos; esto quiere decir, entonces, que la coincidencia en la asunción de hechos colectivos no implica la desaparición de experiencias de conciencia histórica individual.

Para Galino, la conciencia histórica es el proceso de comprensión del tiempo de los seres humanos por los seres humanos, por lo que al realizarlo se ponen en juego operaciones del intelecto y procesos relacionados con la afectividad y la moral humana. Dichas operaciones y procesos se refieren al ejercicio de la memoria, a la empatía en el reconocimiento de acciones humanas, a la generación de interrogantes sobre las circunstancias, a la disposición para detectar lo diferente pero humano, a la comparación entre las actitudes presentes y las adoptadas por los hombres en otros tiempos; en síntesis, el ejercicio intelectual y afectivo de todo lo humano en el reconocimiento de lo vital, de la vida humana.

La conciencia como comprensión de los hechos propios y de los hechos sociales lleva al sujeto a situarse en la época que vive y a autoimplicarse en esta última de múltiples formas, por ejemplo tiende a maravillarse ante lo desconocido por ser diferente de las formas presentes, a interrogarse por las situaciones causales de las acciones o decisiones tomadas, a emitir juicios sobre el carácter y desenlace de las acciones y finalmente a tomar partido frente los hechos, lo que le hace pensar en posturas y en acciones hacia el presente que vive; con ello la conciencia o comprensión le asigna nuevas responsabilidades.

Como puede concluirse, la conciencia histórica es el conocimiento humano del tiempo de los hombres en el tiempo del mundo y al construirse va estableciendo

diferencias o etapas de la infinita relación entre los dos segundos; así, la toma de conciencia se observa en la interrelación del pasado y el futuro desde una búsqueda que impone el presente. Desde el presente se plantean las interrogantes sobre lo acontecido, cuando éste se reconoce se llega a una comprensión comprometida con el presente y las posibilidades de cambio futuro. En ese sentido, Galino dice que “la historia puede ser un factor cualificado en la formación de la conciencia de la identidad personal y colectiva. Posee materia inagotable para suscitar reacciones, despertar la capacidad de los jóvenes para preguntarse, criticar y vislumbrar la importancia de una participación responsable, aunque modesta”.³

Tener conciencia histórica indica poseer la capacidad de reflexionar acerca de la importancia de las acciones personales realizadas en el contexto de la actuación del resto de los humanos, de la cual se desprende la decisión de darle otro sentido a la vida; el conocimiento intencionado de una panorámica de la vida social e individual hace nacer deseos de ser diferente y supuestamente mejor; de ese anhelo ético emanan las energías para enfrentar los obstáculos que se oponen al establecimiento del nuevo ideal. De la conciencia sobre la estructura, la coyuntura y el acontecimiento históricos se pasa a la acción transformadora con los medios que la misma conciencia le aporte a quien la enarbola, así se da paso a la construcción de un nuevo momento histórico.

En el mismo sentido, Santiesteban señala que la conciencia histórico temporal es una de las habilidades

³ Ángeles Galino, “Conciencia histórica y formación humana. Pensar la historia para la educación”, *Revista Española de Pedagogía*, p. 3.

del pensar histórico y tiene sus fuentes en la historia oficial, la contrahistoria, la memoria social y la ciencia histórica. El desarrollo de tal habilidad es posible “al alejarnos del presente hacia el pasado y hacia el futuro, ampliando nuestra perspectiva de los hechos y de los cambios históricos, de la interpretación de la experiencia vivida y de las posibilidades del porvenir”,⁴ pues permite situarse y comprenderse en el tiempo. Para dejar clara la naturaleza y función de la conciencia histórica en la transformación social, el autor la diferencia de la memoria histórica. Ubica a ésta como la acción de conocer y reivindicar el pasado por sí mismo: “La memoria está atascada en el pasado; la conciencia histórica se interpreta en el tiempo; es un proceso mental de interpretación de la experiencia humana que nos ayuda a comprender el presente y a dibujar el futuro o los futuros”.⁵

Por su parte, Cataño recupera la teoría de Rüsen sobre la conciencia histórica y en su exposición señala que este autor también diferencia la memoria de la conciencia al establecer una cadena causal entre memoria, conciencia y cultura históricas para explicar el proceso de construcción y de circulación del pasado con varios propósitos en las sociedades modernas. En su interpretación sostiene que la memoria histórica se sofisticada en la conciencia histórica, toda vez que ésta permite enlazar la interpretación del pasado con la comprensión del presente para sentar opciones hacia el futuro. En esa perspectiva la conciencia histórica es el proceso de “asimilación mental

⁴ Antoni Santisteban y Carles Anguera, “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”, *Clío & Asociados*, p. 252.

⁵ *Ibidem*.

del mundo y del propio ser” y se logra a través de las cuatro operaciones o subprocesos siguientes:

La primera consiste en el ejercicio de los sentidos durante la exploración del mundo interno y el mundo externo, procesando recuerdos, para establecer las diferencias entre un tiempo y otro. La segunda se refiere a la comprensión diferenciada del tiempo propio y el de los otros como resultados de la acción humana con base en las percepciones propias para explicar el mundo. La tercera se entiende como el momento en el que se puede controlar intencionalmente la vida práctica como efecto de la interpretación de los pasados propio y externo que se ha logrado y la cuarta se observa en que la orientación de la vida humana genera motivaciones conscientes hacia el futuro. Esta motivación “puede entenderse como fruto de las interpretaciones que apoyan la orientación en forma de intenciones, que en últimas determinan la voluntad, guían los impulsos y marcan intereses y necesidades”.⁶

El desarrollo de la conciencia de la historia, ya sea definida específicamente como proceso cognitivo desde la investigación pedagógica, con interés epistemológico desde la filosofía como interpretación hermenéutica o reducida a la memoria crítica de la vida pasada como arma de batalla, es fundamental, pues, dice Roitman, nos hace humanos.⁷ La conciencia histórica lograda por el hombre se convierte recursivamente en la base para tomar decisiones y con ellas dar paso a un nuevo tiempo; es decir, a una época diferente de la anterior que demuestra la

⁶ Carmen Lucía Cataño, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, *Historia y Sociedad*, p. 231.

⁷ Marcos Roitman, “La pospandemia y el capitalismo que viene”, *La Jornada*, p. 23.

permanente y continua naturaleza del ser del hombre: su transformación y la de sus hechos.

Con el marco conceptual de la conciencia histórica, se realizará en los siguientes apartados la recuperación de los hechos que se interrelacionaron para culminar en la transformación del mundo de la educación universitaria al finalizar la tercera década del siglo xx en México. La intención de la reconstrucción histórica consiste en reconocer las expresiones de toma de conciencia para insistir y actuar de forma extraordinaria e insistir en que la universidad nacional debería funcionar con carácter autónomo respecto del gobierno para lograr una nueva etapa de la historia de la institución.

LA CONCIENCIA HISTÓRICA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN EL MANIFIESTO LIMINAR DE 1918

El alcance de la conciencia histórica que los seres humanos logran desarrollar acerca del tiempo que viven puede reconocerse en el lenguaje cotidiano mediante el cual se esbozan evaluaciones de alguna circunstancia individual o colectiva, o colectiva desde la apreciación individual. Cuando la evaluación del presente lleva a indagar las causas en el pasado, y en automático aparece la imaginación de rasgos de un futuro diferente, nace la necesidad de comunicar las ideas a los otros con el fin de trabajar juntos en la construcción del mañana. Ese proceso se aprecia en el *Manifiesto liminar*, el documento que ha trascendido el tiempo como vehículo de las ideas reformistas de la universidad argentina, de la provincia de Córdoba, que en 1918 promovieron los estudiantes.

El encargado de redactar el *Manifiesto liminar* fue el doctor en Leyes y Jurisprudencia Deodoro Roca, quien a los 28 años era integrante del colectivo estudiantil que impulsaba la transformación de la universidad con base en su evaluación como una institución conservadora desde un discurso modernizador, reformista y revolucionario, lo que significaba una conciencia temporal de las circunstancias que vivían los estudiantes y el mundo de la educación superior, la cual el redactor logró sintetizar en un documento para entregarla a las posteriores generaciones como un manifiesto de los argumentos para construir nuevas historias en diferentes instituciones.

El documento fue publicado el 21 de junio de 1918 en la *Gaceta Universitaria*, un órgano de difusión creado por los estudiantes de la universidad de la provincia argentina de Córdoba. Desde su encabezado revela dos elementos fundamentales de la conciencia histórica alcanzada: el primero se refiere al sujeto del que emanan los posteriores conceptos y mensajes: “la juventud argentina de Córdoba” se autoconcibe como protagonista histórica con capacidad para dirigirse al resto de hombres que, al habitar en un espacio geográfico delimitado, Sudamérica, les permite compartir las características de esos jóvenes: ser libres.

Los estudiantes cordobeses poseían un sentido de identidad nacional como resultado de los hechos históricos que simbolizaban la construcción de la república después de la lucha por la independencia durante los siglos XIX y XX; no obstante, esa larga lucha, la verdadera libertad no se había conseguido hasta en tanto los jóvenes estudiantes no lo expresaran con un lenguaje propio y literal. Llamar a las expresiones de dominio cultural por su nombre, todavía presentes, era ser cada vez más libres y

tener menos vergüenza, pues era doloroso seguir dominados por la cultura monárquica y monástica, y no atreverse a luchar por la liberación aún de manera violenta. Pero la conciencia de que lo pasado permanecía en el presente era la condición para superarlo; el reconocimiento de esa circunstancia era el momento apropiado para dar un paso más en el proceso de libertad; ésa era la hora americana que los estudiantes decían estar viviendo.

La hora americana o el momento adecuado para continuar la lucha por la libertad se daba en la provincia donde reinaban formas económicas y estructuras sociales atrasadas; pero, donde los estudiantes habían logrado entender que su papel consistía en empujar en los cambios históricos para terminar con la soberbia de los tiranos locales que reproducían su esquema de dominio en la práctica de la universidad. Esta institución era fiel reflejo de la sociedad decadente al promover “la inmovilidad senil” que prevalecía en el ámbito social a través de docentes mediocres, ignorantes e inválidos intelectualmente, cuya actividad redundaba en tiranizar e insensibilizar a través de sus cátedras. La universidad que los estudiantes percibían, paradójicamente, no era beneficiaria de la ciencia moderna, sino persecutora de quienes promovían algún avance en ese rubro; esa actitud de los gestores universitarios contribuía a mantenerla en la mediocridad académica.

Como puede observarse, los estudiantes críticos mostraron capacidad de comprensión de los tiempos que corrían en su propio país a diferencia del adelanto que con el impulso a la ciencia se había logrado en otros; inclusive, pudieron generalizar la situación histórica a los demás países de América Latina y también articular la presencia del todo contextual en las características con las

que funcionaba la institución universitaria, por eso podían asegurar que el régimen universitario era anacrónico.

Dicho anacronismo de la universidad cordobense podía identificarse en la autoconcepción cuasidivina de directores y maestros, quienes ejercían el poder y estatus que la institución les otorgaba, unos con el uso de fuerza y muchos de ambos sin poseer la formación disciplinaria en la que se desempeñaban. Los profesores, sin la autoridad que podía otorgarles el conocimiento de su ciencia, la fundaban sobre una actitud condescendiente, de lejanía y de superioridad respecto de los estudiantes por el sólo hecho de ser los maestros; de este modo de entender el trabajo educativo, aseguraban los estudiantes, resultaba que la enseñanza fuera hostil e infecunda.

La cultura tradicional hegemónica en la provincia de Córdoba se reflejaba en el concepto de autoridad del que emanaba la vida práctica universitaria; para los estudiantes la imposición de la paz por la obediencia de los reglamentos y el silencio derivado de la negación de la ciencia parecía “el chasquido del látigo que sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes” y para mantener a la universidad como un régimen carcelario. El concepto que regía a la institución universitaria era arcaico, bárbaro y tiránico, pues sólo servía “para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia” que emanaba de la casta de profesores mediocres, cuya función de enseñar buscaba sólo burlar y embrutecer a los estudiantes.

En el marco de esa apreciación de la docencia y del funcionamiento general de la universidad, las propuestas que promovían las autoridades sólo aparentaban buscar cambios, ya que en la práctica funcionaban para que los universitarios conservadores que administraban la

institución se reagruparan para resistir a los cambios y seguir controlando la universidad; esa interpretación fue la que expresaron los redactores del manifiesto respecto de las reformas que promovió el rector José Nicolás Martienzo como resultado de la intervención del gobierno radical de Hipólito Irigoyen y que buscaba democratizar la elección de rector al nombrar a una asamblea universitaria integrada por el total de profesores titulares y suplentes para hacerlo.⁸ Sin embargo, al llevar a la práctica, los cambios con la elección de un nuevo rector, los estudiantes concluyeron que “se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra, los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad”.⁹

En el contexto de la estructura social de principios del siglo xx, los estudiantes sostenían que del conjunto de los sujetos de la universidad, los únicos que podían promover los cambios y con ello hacer avanzar la historia eran ellos, porque los estudiantes sufrían los embates de la sociedad tradicional también en la escuela y estaban dispuestos a romper la única cadena que los mantenía atados, aún a costa de su propia vida, a través de la organización de la Federación Universitaria de Córdoba. Al reclamar su derecho a la insurrección aseguraban que “entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra

⁸ Cecilia Pitelli y Javier Hermo, “La reforma universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio de América Latina”, *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p.12.

⁹ *Manifiesto liminar, op. cit.*, p. 3.

única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son —y dolorosas— de todo el continente”.¹⁰

En su discurso, el nuevo sujeto histórico de América alcanzaba una dimensión más grande y efectiva en la organización colectiva de la federación universitaria; pero su acción histórica se justificaba porque al estar integrada por estudiantes jóvenes era desinteresada, pura y en camino siempre de ser heroica. Eso le daba la estatura para denunciar la inmoralidad e ilegalidad en la elección de rector con nuevas reglas que hacían a la universidad aparentemente más democrática; podía demandar un nuevo trato como sujeto en formación profesional y hasta promover acciones revolucionarias como la toma de la universidad y la declaratoria de huelga para lograrlo.

La reforma de la universidad a través de la organización y la acción revolucionaria en los procesos electorales de coyuntura se justificaban porque transportaban nuevas ideas respecto de la universidad y de la acción de sus sujetos. El manifiesto trascendió, por una parte, al tiempo porque contenía una visión integral de la universidad que se oponía a la de una institución tradicional controlada hasta la inmovilidad por el Estado en connivencia con el clero y una burocracia universitaria anquilosada. Por otra parte, los estudiantes se oponían al método docente cuya base era el principio de autoridad; a este oponían y proponían un trato amoroso del profesor al alumno, pues sólo la vinculación espiritual entre ambos aseguraba un aprendizaje fructífero, pues “la educación es una larga obra de amor a los que aprenden”, aseguraban.¹¹

¹⁰ *Ibidem*, p. 2.

¹¹ *Ibidem*.

La reivindicación de una pedagogía del amor permitió visibilizar que el principio de autoridad se desplegaba también al ámbito de la administración de la universidad, ya que los directivos, además de respaldar su autoridad docente, los planes de estudio no se modificaban por temor a que desaparecieran las asignaturas y los profesores perdieran su trabajo; es decir, se privilegiaban los intereses de los profesores y no la renovación constante del contenido científico en la formación profesional; inclusive se criticaba que la institución funcionara “en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia”.¹²

El principio de autoridad se traducía en dominio en el ámbito de gobierno de la universidad, puesto que los estudiantes denunciaban el control que los miembros de la Compañía de Jesús ejercían sobre los docentes y, por tanto, en el nombramiento de autoridades. En el caso de la elección de rector en 1918 con ironía señalaban que mientras unos profesores votantes calculaban su apoyo oportunista a quien ya iba ganando; otros, los reaccionarios y conservadores, integrantes de una secta, “en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!)”.¹³

¹² *Manifiesto liminar, op. cit.*, p. 3.

¹³ *Ibidem.*

Frente a la estructura y funcionamiento de la universidad tradicional bajo control religioso, los estudiantes argumentaron en favor de la principal demanda que fue retomada en los años siguientes en otras universidades del continente; el reclamo de un gobierno democrático para la universidad que le daría la intervención de los estudiantes. El carácter del ideal estudiantil se sintetiza en esta cita: “La juventud ya no pide. Exige que se reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes, está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución de las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa”.¹⁴

Desde una mirada actual, en una revaloración que Didrikson hace del *Manifiesto liminar*, 100 años después de su publicación, señala que, además de la belleza del lenguaje con que fue construido, contenía conceptos que convocaban a la rebelión estudiantil con ideas inaugurales de transformación, autonomía y cogobierno que en ese momento no se conocían en el mundo y, por ello, tuvo impacto en otros procesos de organización y movimientos posteriores en universidades de la región de América Latina. Este autor asegura que “el movimiento de Córdoba marcó y tuvo importantes repercusiones en América Latina y el Caribe, quizá como ningún otro, porque aún sigue mostrando su fortaleza conceptual y programática en la gran mayoría de universidades públicas que mantienen su plena autonomía, el derecho del

¹⁴ *Manifiesto liminar*, op. cit., p. 4.

Estado para garantizar su financiamiento, el cogobierno de fuerte participación estudiantil”.¹⁵

En una entrevista que Alejandra Castro le hace a Diego Tatián, decano actual de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, a propósito del significado del *Manifiesto liminar* en el centenario de su publicación, éste resalta, entre otros aspectos, el asunto del lenguaje usado y los significados de frases y palabras con las que se proyectó conciencia de la necesidad de cambiar de época. Argumenta en favor de una liberación del lenguaje que se usaba en la ciudad de Córdoba con el significado contundente de frases asentadas en el manifiesto como: “acabamos de romper la última cadena” o “hemos resuelto llamar a las cosas por el nombre que tienen”, pues con ello proyectaban una especie de liberación sociohistórica que se había postergado.

Según este filósofo, en las palabras del *Manifiesto* se prefigura un deseo de cambio y de futuro que no se sabe cuál es; pero es necesario comunicarlo para revolucionarlo y luchar por una “democracia o república universitaria”, como resultado de una “revolución de las conciencias”. Subvertir el lenguaje de la sociedad tradicional significa “resistir la imposición de una ‘lengua única’ que pretende hacerse pasar por obvia, inventar nuevas palabras de hablar capaces de precipitar otra vez ‘la obra de la libertad’, y también preservar de su extinción burocrática el anhelo de cambiar la vida y comprender el mundo”.¹⁶

¹⁵ Axel Didrikson, “100 años de autonomía universitaria. Retro (pro)spectiva”, *Integración y Conocimiento*, p. 8.

¹⁶ Diego Tatián, “La incomodidad de la herencia”, *Integración y Conocimiento*, p. 19.

El nuevo lenguaje crítico del *Manifiesto* provenía de la conciencia que había adquirido la juventud estudiantil universitaria y se había traducido en acciones de organización de congresos donde la nueva visión se esparcía y sedimentaba en nuevas generaciones de estudiantes de otros países de América Latina, la cual motivaba a la evaluación de sus propias instituciones en sus circunstancias específicas y a la organización y movilización para demandar reformas que encarnaban una nueva conciencia histórica de los sujetos de la universidad.

El nuevo sujeto de la historia, el estudiante de educación superior, se había conformado a fines del siglo XIX y principios del XX en las universidades construidas en América Latina para consolidar los estados nacionales después de la lucha de independencia. Las instituciones albergaron a un sector privilegiado de la sociedad que se convirtió en portador de las ideas modernistas y con ello en crítico de la cultura escolar que venía de antaño, como fue evidente en las demandas del movimiento de Córdoba. Las ideas reformistas que culminaron con la conciencia de la necesidad de la autonomía tuvieron su propia historia, pues se propagaron de varias formas y por diversos agentes.

Roberto Machuca dice, en su artículo “Vinculaciones estudiantiles latinoamericanistas. Hacia una dimensión latinoamericana de la reforma universitaria [ca.1900-1918]”, que las nuevas ideas se difundieron, por una parte, a través de agentes, como Alfonso Reyes, José Vasconcelos y Pedro Henríquez Ureña, quienes crearon redes intelectuales “que cubr[ieron] toda la América Latina, y con toda su diversidad posibilitan una dimensión latinoamericana del

estudiantado”.¹⁷ Esta dimensión, por otra parte, se refiere a que la organización de congresos de estudiantes permitió conformar un espacio de esparcimiento de la conciencia estudiantil sobre sí mismos y su función.

Los congresos de estudiantes eran actos novedosos de un sujeto emergente y al mismo tiempo espacios recursivos para reafirmar su identidad, desde donde adoptaría derroteros específicos. Machuca destaca los siguientes congresos realizados antes del movimiento de Córdoba: Primer Congreso Centroamericano de Estudiantes Universitarios, Guatemala, 1901; Primer Congreso Americano de Estudiantes de 1908 en Montevideo, Uruguay; Segundo Congreso Estudiantil Americano de 1910 en Buenos Aires, Argentina; en 1911 en la capital de El Salvador se reunió el Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes; el Tercer Congreso Estudiantil Americano se realizó en Lima, Perú, en 1912; el año siguiente, 1913, se realizó en Nueva York un VII Congreso Internacional de Estudiantes, lo que indica que desde años antes se realizaba esta práctica. Las reuniones de estudiantes fueron escenario de dos tendencias: una que difundía la doctrina panamericana que obedecía a los intereses de los Estados Unidos, y otra reivindicaba una identidad latinoamericanista de carácter antiimperialista.¹⁸

¹⁷ Roberto Machuca Becerra, “Vinculaciones estudiantiles latinoamericanistas. Hacia la dimensión latinoamericana de la reforma universitaria (ca. 1900-1918)”, en Silvia González Marín y Ana María Sánchez (coords.), *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*, p. 66.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 66-77.

POLÍTICA POSREVOLUCIONARIA Y UNIVERSIDAD: FUENTE DE CONCIENCIA HISTÓRICA

En 1979 la Universidad Nacional Autónoma de México publicó una obra relacionada con los festejos conmemorativos del cincuentenario de la autonomía de la UNAM en varios tomos. El tomo I, titulado *La autonomía universitaria en México*, contiene una sección final con testimonios de algunos integrantes de la generación del 29, ellos son: Salvador Azuela, Efraín Brito Rosado, Baltazar Dromundo, Antonio Flores Ramírez Gamboa, Alejandro Gómez Arias, José María de los Reyes, Alfredo Ruiseco Avellaneda, Santiago X. Sierra y Carlos Zapata Vela. El tomo XIV lleva el título *Conferencias y discursos sobre la autonomía*, cinco de las cuales fueron impartidas por el mismo número de participantes del movimiento por la autonomía de la universidad nacional en 1929; ellos fueron Efraín Brito Rosado, Baltazar Dromundo, Antonio Flores Ramírez, Alejandro Gómez Arias y Santiago X. Sierra.

La obra general tenía el propósito de recuperar brevemente el proceso histórico que derivó en la obtención del carácter autónomo de la universidad y hacer un balance amplio del desarrollo que la institución había logrado con esa condición durante la época 1929-1979. De esta fuente histórica, en este apartado se busca recuperar las ideas de la conciencia de la autonomía que dirigió la acción de los estudiantes y que se encuentra implícita o explícita en los discursos y conferencias que rememoran los hechos históricos de aquel periodo; por tanto, la investigación consiste en analizar el discurso para encontrar los conceptos, ideas y hechos que señalen

cómo es que los actores obtuvieron la conciencia sobre la necesidad de luchar por la autonomía universitaria.

En 1929 los estudiantes protagonistas de lo que ellos mismos llamaron, “la revolución de mayo”, oscilaban entre los 15 y los 23 años de edad; eran estudiantes universitarios que cursaban desde el primer año de la escuela nacional preparatoria o alguno de los grados de los estudios profesionales en alguna de las escuelas o facultades; muchos eran estudiantes que habían cursado la preparatoria en escuelas de las entidades y tuvieron posibilidades económicas para sostener sus estudios en la universidad nacional. La visión de estos últimos era más crítica que la del resto de estudiantes; los que llegaban de la provincia a la capital del país podían observar que hasta ese momento la revolución sólo había significado una sustitución de hombres o, si acaso, de grupos sociales; pero, a la universidad no había llegado la corriente ideológica revolucionaria. Para Carlos Zapata Vela, por ejemplo: “Las estructuras universitarias estaban profundamente marcadas por el positivismo en la filosofía y el elitismo en lo social. En realidad, se trataba de la promoción de profesiones liberales y de una cultura bastante distante de la realidad mexicana de entonces. Cuerpos docentes y estudiantado, en su mayoría tenían como tarea formar ‘gentes cultas’ y profesionistas preparados extrañamente ajenos al gigantesco y trascendental hecho de la revolución”.¹⁹

La forma como algunos estudiantes habían logrado reconocer que la universidad era un espacio todavía no afectado por la revolución y, por tanto, tenía un carácter conservador estaba relacionada con la historia política

¹⁹ UNAM, *La autonomía universitaria de México*, p. 380.

reciente; para Zapata Vela fueron determinantes la propaganda política del Partido Liberal de los Flores Magón en su manifiesto y su órgano *Regeneración*; también había contribuido la lectura de la obra *México bárbaro*, de John Keneth Turner, y los principios populares asentados en la Constitución de 1917, para llegar a “la universidad no sólo con la conciencia y la mente marcadas por los hechos de la violencia armada, sino también con el pensamiento alertado por las ideas que se tremolaron en la década anterior.”²⁰

En cambio, para otros estudiantes la presencia gubernamental en la universidad podía reconocerse en que había personas que, al mismo tiempo que trabajaban en alguna oficina de gobierno, también tenían una plaza de trabajo en la institución educativa y en ese doble papel trataban de hacer labor política para alinearla con los intereses oficiales; algunos, como Efraín Brito Rosado, llegaron a calificar el papel de aquéllos como una intromisión mezquina, facciosa o arbitraria al señalar que “en varias ocasiones, burócratas oportunistas, que querían estar con un pie en el presupuesto nacional y otro en la universidad, trataron de imponer absurdas ideologías mistificadas, cosa que nunca lograron”.²¹ Para José María de los Reyes “se planteaba la necesidad de no permitir que llegaran a las escuelas universitarias, con carácter de profesores, los políticos de la época, pues pensábamos que era conveniente que la Universidad tuviera una vida propia, alejada de la política militante”.²²

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*, p. 343.

²² *Ibidem*, p. 360.

El conjunto de los estudiantes universitarios no eran ingenuos, políticamente hablando, como puede inferirse de las citas anteriores en las que señalan situaciones concretas de intromisión, porque su visión también incluía los grandes acontecimientos nacionales que tenía que enfrentar el Estado e incluía a la universidad entre esos condicionantes de la vida política. El hecho político más importante que sirvió de marco al movimiento estudiantil, el cual derivó en el otorgamiento de la autonomía, fue la elección de presidente de la república en 1929. El hecho destaca porque fue la primera vez que el partido de la revolución o de los integrantes de la llamada “familia revolucionaria” debió enfrentar a un opositor surgido de sus propias filas y que, por haber sido rector de la universidad y secretario de educación, había acumulado fuerza electoral.

Para Salvador Azuela casi todos los estudiantes eran partidarios del opositor Vasconcelos y eso les daba energía moral para luchar por la autonomía; Brito Rosado asegura que se dividieron en dos corrientes: quienes ayudaron en la campaña electoral y quienes apoyaron la huelga de estudiantes. “Hubo unidad ideológica, pero bifurcada en dos direcciones: vasconcelismo y autonomía universitaria”.²³ En la opinión de Salvador Dromundo el mismo Vasconcelos reconocía la división entre estudiantes como desventaja para su movimiento, aunque “el vasconcelismo de los autonomistas nunca influyó en sus tareas, ni, por otra parte, ello nos llevó a negar el pasado inmediato: haber sido vasconcelistas era un timbre de orgullo, un expediente moral de la conducta”.²⁴

²³ *Ibidem*, p. 341.

²⁴ *Ibidem*, p. 348.

Otro de los protagonistas, Antonio Flores-Ramírez Gamboa, razona que la huelga estudiantil contra la modificación en el sistema de evaluación y su conversión en movimiento por la autonomía no tuvo sus orígenes en el movimiento electoral vasconcelista, sino que aquél fue estrictamente académico y sólo coincidió con este temporalmente. Flores-Ramírez se declara no vasconcelista, debido a su diferencia con el opositor en cuanto al maniqueísmo “en lo que mira a que la latinidad implica posesión exclusiva de la cultura, y que los anglosajones representan la barbarie, me ha sido siempre inaceptable”;²⁵ y también porque Vasconcelos “se oponía a la huelga por creer que perjudicaba su candidatura. Esto era equivocado; quizá hasta oportunista”.²⁶ Para el máximo líder del órgano director de la huelga, Alejandro Gómez Arias, el movimiento nació y se desarrolló independientemente de la vida política; sin embargo, el vasconcelismo estuvo presente como fuerza opositora por su significado de política alternativa frente a la forma que había mostrado una década de gobiernos revolucionarios; sólo 12 años de ejercicio del poder por los políticos revolucionarios y ya se aseguraba que era necesario renovar y rectificar la forma de hacer política; el vasconcelismo representó esa posibilidad de vida democrática y movilizó a los mexicanos antes y después del movimiento estudiantil, pues “Vasconcelos había pasado por la Rectoría y la Secretaría de Educación, dejando una obra sin paralelo. Casi todos los universitarios le debían algo de su formación cultural y, aun cuando hoy parezca extraño, también de su

²⁵ *Ibidem*, p. 352.

²⁶ *Idem*.

pasión revolucionaria. Tal vez el vasconcelismo fuera el trasfondo de cuanto acontecía en la nación”.²⁷

Para Carlos Zapata Vela, el vasconcelismo era más bien contrarrevolucionario, pues se convirtió en opositor a la gestión revolucionaria del jefe máximo de aquellos años: Plutarco Elías Calles. Según Zapata Vela, ese carácter fue percibido por los estudiantes para “no dejarse conducir por quien después, más tarde, no demasiado más tarde, demostró sus auténticas estructuras conservadoras, confesionales y antipopulares; y por eso supieron, certeramente, mantenerse al margen del vasconcelismo”.²⁸ Estas diversas posturas respecto a la relación de los estudiantes con la vida política de la década de los veinte, particularmente con la primera oposición a los políticos revolucionarios, muestran a una institución, cuyos sujetos revelan identidad y conciencia de la necesidad de preservar a la universidad de la intervención gubernamental y, todavía más, mantenerla con carácter libre.

LA CONCIENCIA HISTÓRICA DE LA AUTONOMÍA EN LOS TESTIMONIOS DE SUS ACTORES

Las formas de vida política antidemocrática de obtener y conservar el poder, que surgieron con quienes triunfaron en la revolución 1910-1917, fueron identificadas por los estudiantes como una amenaza para el funcionamiento y cumplimiento de los propósitos de la universidad. La intromisión del gobierno en los asuntos universitarios

²⁷ *Ibidem*, p. 357.

²⁸ *Ibidem*, p. 385.

era lógica, puesto que la universidad dependía legal y orgánicamente de la Secretaría de Educación del Gobierno Federal; sin embargo, las acciones de su titular y la recepción de sus directrices por funcionarios universitarios estimularon más la identidad institucional y la conciencia de que la autonomía de la universidad era necesaria para poder trabajar sin intervenciones.

Los protagonistas del movimiento destacaron por lo menos tres posturas de las autoridades respecto a sus demandas y acciones: una representada por Calles, el presidente Portes Gil y el jefe del Departamento del Distrito Federal José Manuel Puig Casauranc, quienes por conveniencia o principios políticos le daban por su lado a los estudiantes; por otra parte, la aparente tendencia conservadora representada por el rector, directores de facultades y el secretario de educación Ezequiel Padilla, quien por haber sido militante antimaderista y prohuertista,²⁹ se oponía a las pretensiones estudiantiles y, finalmente, de algunos directores como el de medicina Manuel Ocaranza, de profesores como José Romano Muñoz, Pedro de Alba, Pedro Ordorica, Maximino N. Anzures y de personalidades como el filósofo Antonio Caso, quienes mostraron abiertamente simpatía por las demandas estudiantiles.

Para los protagonistas, el papel del secretario Ezequiel Padilla durante las manifestaciones le asignó al movimiento un doble sentido: el primero fue trágico, pues reducía el problema de conciencia histórica a un berrinche por las calificaciones y por ello llamó a las fuerzas del orden para que reprimieran a los estudiantes el 23 de mayo de 1929

²⁹ *Ibidem*, p. 383.

en las calles de San Ildefonso y Plaza de Santo Domingo. El segundo se derivó de su acción testaruda, ya que la violencia estimuló el romanticismo y la pasión propios de gran parte de los jóvenes universitarios, quienes destacaron la oportunidad de reaccionar contra sujetos intransigentes y situaciones anacrónicas que era necesario dejar atrás. Uno de los protagonistas, Alfredo Ruiseco Avellaneda, asegura que la intromisión antes y la represión durante el movimiento los llevó a pensar en la necesidad de tener “libertad de acción, de pensamiento, de expresión, de investigación y de enseñanza, encaminados a redimir la conciencia mexicana”.³⁰

Después de reconocer la conciencia mexicana:

Era necesario encaminarla hacia la posibilidad de integrarse como núcleo consciente, libre y total de la persona individual con una colectividad que no se le ofreciera desde fuera como alternativa para sobrevivir, sino como la condición necesaria y real donde su auténtico ser pudiera penetrar hasta su fondo cultural, para descubrir que solo allí es posible encontrar la esencial “alteridad” que significa la existencia de los demás. Sólo así podría encontrar el sentido de la expresión “yo mismo”. Porque si no asumiese la experiencia de ser con los demás, jamás podría romper el falso destino que lo convierte en solitario expósito de la vida.³¹

Además de la identidad que los estudiantes, como universitarios, lograron al reaccionar frente a las acciones autoritarias del poder político, la conciencia de sí mismos

³⁰ *Ibidem*, p. 370.

³¹ *Ibidem*, pp. 370-371.

y de los otros, de donde nació la necesidad de la libertad y la autonomía para lograr un ser diferente de la institución, hubo otras aristas y aspectos que influyeron y fueron determinantes en el proceso histórico. Baltazar Dromundo asegura que la autonomía era un viejo sueño de la inteligencia mexicana y latinoamericana, muchos de cuyos integrantes estimularon con sus ideas a través de conversaciones y entrevistas a quienes lucharon por la autonomía: “los estudiantes insolventes que asistíamos al modesto restaurante La Oaxaqueña, sitio cercano a este solar de la preparatoria. Allí coincidíamos con Haya [de la Torre], con Julio Antonio Mella, con Gómez Arias, Ruiseco y García Villalobos, y con tantos más que pensaron que de la autonomía de la Universidad dependía el destino ético de la nación”.³²

Flores-Ramírez reconoce que en su formación para la toma de conciencia de estudiante que debía luchar por la autonomía fue importante no sólo enterarse de los hechos de la vida política y participar en los procesos de organización estudiantil, también fue determinante la influencia de los maestros de la universidad; asegura que “intrusos, nos habíamos asomado a las aulas en las que Antonio Caso exponía a Bergson y a Boutroux, como Erasmo Castellanos Quinto hablaba del Siglo de Oro, mientras nosotros estábamos bajo el influjo positivista de Porfirio Parra, cuyo texto de lógica ordenaba nuestro pensar”.³³ En la experiencia de Alejandro Gómez Arias también apareció Antonio Caso como el “monstruo sagrado

³² Baltazar Dromundo, “Razón de ser de la autonomía universitaria”, en *UNAM, Conferencias y discursos sobre la autonomía*, p. 33.

³³ *Ibidem*, p. 38.

mayor de la universidad” por sus clases de Arte y Sociología, quien “era, además de un hombre profundamente enterado y abierto a las ideas nuevas, un ejemplar extraordinario de una raza casi extinta, la de aquellos capaces de dar vida, pasión a las palabras”.³⁴

Para Gómez Arias en la preparatoria universitaria también fueron excepcionales: “Castellanos Quinto, Isaac Ochoterena, Sotero Prieto, López Aguado, Caso, Lombardo, Bassols”,³⁵ quienes con sus acciones hicieron que el paso por la institución universitaria fuera “el tiempo precioso que debería detenerse. Cuando todo es nuevo y fresco. Cuando se descubren libros, ideas, músicas, cuando van tomando cuerpo los amores que se desvanecen y los odios que duran toda la vida”.³⁶ Luego en la Escuela de Jurisprudencia, sostiene el líder estudiantil “se oían las voces de los viejos maestros famosos —testimonios de un pasado irrecobrable— dueños de las cátedras más áridas y difícilmente accesibles, pero también las de las generaciones nuevas que tenían un sentido mucho más moderno de la técnica de la enseñanza y también de la función social del derecho y del jurista”.³⁷

Es indudable que en los estudiantes estaba presente el eco del *Manifiesto liminar* y del movimiento autonomista de Córdoba, Argentina, de la década anterior, por lo que puede reconocerse la influencia de los hechos latinoamericanos en el movimiento mexicano de 1929; Antonio Flores-Ramírez ratifica esta idea al señalar que,

³⁴ *Ibidem*, p. 45.

³⁵ *Ibidem*, p. 44.

³⁶ *Idem*.

³⁷ *Ibidem*, p. 45.

por ejemplo, “tomábamos indistintamente cerveza en El nivel que Pasita, allá por el Jardín de los Sapos, cantando a aquel Sandino que, allá en Nicaragua, buscaba libertad”.³⁸ Además del movimiento estudiantil argentino y la lucha nacionalista de Augusto César Sandino, entre los universitarios mexicanos cundió el interés por hacerse visibles a través de la organización y la realización de congresos para tratar temas de su interés.

De acuerdo con el testimonio de Baltazar Dromundo, en la tercera década del siglo xx se habían organizado varios congresos de estudiantes en México: el primer congreso internacional se realizó en la Ciudad de México en 1923, el segundo en Puebla en 1924, el tercero en Ciudad Victoria, Tamaulipas en 1925; el cuarto en Oaxaca en 1926, el quinto congreso en Culiacán, Sinaloa, en 1927; el sexto congreso en Mérida, Yucatán, a principios de 1929. El protagonista asegura que casi en todos los congresos emanaban pronunciamientos sobre lo que consideraban problemas políticos y otros propios de las universidades: en 1923 la Federación de Estudiantes de México solicitó la autonomía al Congreso de la Unión; en 1925 la resolución del congreso estudiantil, argumentando a favor de la autonomía, fue entregada al gobernador de Tamaulipas Emilio Portes Gil; el congreso de Sinaloa fue particularmente importante porque allí surgió la Confederación Nacional de Estudiantes, se pronunció por el respeto a la vida humana y el rechazo a la reelección y el abuso de poder por sus efectos negativos en la libertad de expresión y la democracia. Tanto en Sinaloa como en Yucatán, los congresos propugnaron

³⁸ *Ibidem*, p. 39.

por “la autonomía de la Universidad con la intervención técnica y administrativa de los estudiantes en todas las escuelas y facultades, fundamentando jurídicamente la reforma universitaria”.³⁹

La desestructuración del poder político que la revolución permitió la expresión de diferentes posturas políticas, las cuales fueron protagonistas en los años posteriores y aparecieron en distintos ámbitos. Al interior de la familia revolucionaria también anidaron esas diferentes ideologías y prácticas políticas, las cuales por algunos años aparecieron en propuestas e intentos de políticas diferentes al nuevo centralismo que iniciaron los políticos posrevolucionarios. Una de ellas fue la relacionada con la universidad; por eso aseguraba Alejandro Gómez Arias que cronológicamente hablando la idea de la autonomía para la universidad fue anterior a cualquier otro proyecto en Latinoamérica; aseveración que sustenta en la siguiente cita: “Nuestro relato cubre casi veinte años de trabajos, principia al nacer la universidad con el discurso de su recreador, Justo Sierra, y poco después el informe de su primer rector, y rueda a través de intentos fugaces —Michoacán, San Luis Potosí— y fundamentalmente de los reclamos constantes de los estudiantes en todos sus congresos, en distintas iniciativas y proyectos legislativos”.⁴⁰

Además de Gómez Arias, otros protagonistas ratifican lo que se ha documentado a lo largo de este escrito en el sentido de que la autonomía para las universidades latinoamericanas era una demanda que venía de años anteriores

³⁹ UNAM, *La autonomía universitaria de México*, p. 345.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 355.

y en 1929 se dieron las circunstancias propicias en México para demandarla y lograrla. Salvador Azuela asegura que el ambiente favorable a la autonomía había iniciado desde 1910 cuando Justo Sierra creó la Universidad Nacional; sostiene, además, que “prepararon la autonomía entre los hombres del Ateneo de la Juventud, Antonio Caso, José Vasconcelos y Pedro Henríquez Ureña. Henríquez Ureña la postuló en su tesis optar al título de licenciado en Derecho, en 1914, trabajo que se titula *La Universidad*”.⁴¹

Efraín Brito Rosado, por su parte, sostiene que Justo Sierra pronunció un discurso inaugural de la universidad en 1910, en el cual señaló la necesidad de la libertad para los centros de altos estudios; destacó que en 1912 el primer rector de la universidad Joaquín Eguía Liz demandó lo mismo y en 1917 el gobernador de Michoacán Pascual Ortiz Rubio había decretado la autonomía para la Universidad de San Nicolás de Hidalgo.

La historia integral de la nación en sus diferentes aspectos confluyó en el movimiento estudiantil de mayo de 1929 en la Universidad Nacional de México, el cual nació con la demanda de anular la reforma oficial de exámenes o reconocimientos semestrales en la Facultad de Jurisprudencia y luego se extendió a otras escuelas y facultades, a escuelas del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y de otras entidades del país. Del reconocimiento de las limitaciones democráticas de la vida política y su impacto en la marcha de una institución de educación superior que necesitaba de libertad para organizarse y realizar sus actividades bajo formas que rebasaban la mirada y concepción oficial surgió la organización estu-

⁴¹ *Ibidem*, p. 335.

diantil y una amalgama de ideas que configuraron nuevos conceptos de autonomía universitaria.

La conciencia de la autonomía que movió a la acción política de los estudiantes contenía más o menos aspectos colaterales y otros centrales en torno a los cuales los sujetos se aglutinaron. El principio en torno al cual giraron otros complementarios fue el de la libertad “para determinar por sí mismas su actividad de investigación, de docencia y difusión de la cultura y asimismo su organización y funcionamiento administrativo”, como sostenía Brito,⁴² o libertad para pensar y expresarse, de acuerdo con el pensamiento de José María de los Reyes.⁴³ La libertad consistía en anular la prohibición de que los estudiantes intervinieran en la dirección de la institución; Flores Ramírez parafrasea a Alejandro Gómez Arias para señalar que la autonomía consistiría en permitir que los estudiantes organizaran la vida universitaria con sus propias normas; no en sentido anárquico, sino que podía conseguirse mediante organización y disciplina.⁴⁴ Pero también como decía Dromundo al citar a Eguía Liz, “el ideal de la universidad, el ideal de toda enseñanza, es la libertad absoluta respecto del poder público”.⁴⁵ La libertad era condición de la autonomía porque “es libertad para fértiles ansiedades en la perenne juventud del espíritu y en ese ámbito de libre proyección del pensamiento y grato desenvolvimiento del alma, hay que centrar el deseo y la energía, sobre las esquivas revelaciones de la ciencia en

⁴² *Ibidem*, p. 339.

⁴³ *Ibidem*, p. 361.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 351.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 346.

su conformación de la verdad, en contacto con la belleza y el triunfo final de la voluntad”, según Brito Rosado.⁴⁶

Para Gómez Arias “el concepto autonomía, naturalmente, se ha precisado, dibujado al paso del tiempo. A veces se le entendió, simplemente, como la separación entre Universidad y Estado, otras con visión más justa y dinámica, se pensó en la capacidad de la institución para autogobernarse y por mecanismos democráticos ir reformando sus propias estructuras y determinando sus fines”.⁴⁷ Libertad y su correlación con autonomía eran conceptos precedidos de principios teóricos y convicciones filosóficas relacionadas con una nueva concepción de hombre, diferente de la mirada positivista que lo conceptuaba sólo como una abstracción racionalista; el hombre era esencialmente histórico; es decir, capaz de tomar decisiones y generar formas de vida o cultura singulares e irrepetibles que conformaban la identidad propia; esa creencia en el hombre como ser histórico era la que subyacía a la acción política estudiantil.

Esa creencia o conciencia histórica de los jóvenes estudiantes, que ellos reconocían como el espíritu universitario, les generaba, al mismo tiempo, gusto por participar en la vida pública de México desde las trincheras, ya fuera oficial u opositora, como amar, defender y buscar el fortalecimiento de la universidad, aun cuando para ello tuvieran que enfrentarse al peligro y usar armas para defenderse.⁴⁸ La conciencia de la necesidad de libertad llamó a la rebeldía estudiantil y ésta ubicó a los jóvenes

⁴⁶ *Ibidem*, p. 343.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 355.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 364-365.

por primera vez como sujetos históricos en México, los dejó como evidencia que, aseguró Gómez Arias: “es posible interesar, organizar, poner en marcha a los jóvenes mexicanos, si se les ofrece una empresa generosa y alta. Ayer, hoy, mañana y siempre”.⁴⁹

Dromundo reconoce que como estudiantes ambicionaban un México sin arbitrariedades como sueño de juventud, aunque expusieran la vida para alcanzar su ideal; observa que esta disposición estuvo no sólo en los líderes, sino también en “la gran masa anónima, la que recorrió calles y provincias clamando por nuestras banderas, carente de toda protección, sin otro estímulo que los impulsos de su corazón y los dictados de su conciencia”.⁵⁰

CONCLUSIONES

La formación de la conciencia histórica comienza antes del nacimiento con el desarrollo de los sentidos que permiten al ser humano percibir los fenómenos externos, la cual es condición básica para después recibir el estímulo de mecanismos intencionales como la educación formal, amén de otros mecanismos informales que contribuyen en el desarrollo de aquélla. La conciencia de vivir juntos y las características de ese vivir resultan de la interacción entre el componente individual y las diferentes colectividades en las que el ser humano permanece o transita. La conciencia histórica es un saber de las condiciones en que se asumen la decisión

⁴⁹ *Ibidem*, p. 357.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 349.

individual, el carácter de ésta y sus consecuencias en los otros, lo que pone en juego la afectividad y el ejercicio intelectual, y se traduce en un situarse en la época y autoimplicarse en la promoción de cambios y nuevos sentidos a la vida personal y social.

El *Manifiesto liminar* argentino de 1918 es un documento en el que los estudiantes cordobeses lograron asentar la conciencia del tiempo que les tocó vivir y demandar transformaciones. El redactor del manifiesto demuestra la emergencia del estudiante como sujeto histórico nuevo en el continente, capaz de reconocer la disfuncionalidad de las instituciones educativas y marcarle nuevos derroteros para llevar a cabo la hora americana de la libertad. La conciencia histórica estudiantil se apreciaba en el reconocimiento de la presencia del pasado en las prácticas tradicionales de la universidad y la necesidad de incorporar a los nuevos sujetos en la construcción de una institución inspirada en la libertad y la autonomía.

La aparición de los estudiantes de educación superior como sujetos reales con conciencia propia se dio en México en la tercera década del siglo xx. La revolución de 1910 y el proceso de reconstrucción nacional en los años siguientes sirvieron de marco temporal para que el agente estudiante reconociera a la institución, que le daba el ser como ajena o alejada de los procesos históricos nacionales, pero cercana al poder político, y planteara la necesidad de independizarla del Estado casi desde su nacimiento. La conciencia histórica de la necesidad de la autonomía para la Universidad Nacional de México fue un proceso complejo en el que confluyeron diversos actores, momentos y circunstancias. Algunos políticos coincidieron en su discurso con las demandas emanadas de los congresos

de estudiantes, en los que fue reiterada la necesidad de separar a las universidades de la lucha por el poder y sus formas autoritarias de ejercicio. La circunstancia política más importante que coincidió con el movimiento por la autonomía fue la elección presidencial de 1929, pues en pleno proceso electoral iniciaron las movilizaciones con posibilidades de unirse a la oposición vasconcelista.

La necesidad de la autonomía estaba clara en los estudiantes y en algunos políticos y docentes universitarios. El contexto revolucionario y posrevolucionario que vivieron los estudiantes protagonistas, en el que conscientemente avizoraron evidentes contradicciones entre el ideal, el discurso y la práctica política institucional, fue el tiempo-espacio en el que desplegaron el aporte intelectual de sus estudios universitarios para reconocer los remanentes de la cultura positivista en la universidad y las nuevas ideas que cuestionaban la práctica universitaria. La conciencia de las limitaciones que la dependencia estatal imponía a las instituciones de educación superior llevó a los estudiantes, fundamentalmente, a la reflexión, la organización, la protesta y el diálogo con las autoridades, las cuales, temerosas de que la efervescencia estudiantil se vinculara con la oposición política a los revolucionarios convertidos en políticos, cedieron una autonomía limitada que mantuvo un relativo control, pero sirvió de base al desarrollo posterior de la universidad nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Cataño, Carmen Lucía; “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, *Historia y Sociedad*, núm. 21, Medellín, Colombia, 2011.
- Didrikson, Axel; “100 años de autonomía universitaria. Retro(prospectiva)”, *Integración y Conocimiento*, vol. 2, núm. 7, 2017. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18686>, consultado el 27 abril de 2020.
- Gadamer, Hans-Georg; *El problema de la conciencia histórica*, Madrid, Tecnos, 1993.
- Galino, Ángeles; “Conciencia histórica y formación humana. Pensar la historia para la educación”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 52, núm. 198, 1994.
- González Marín, Silvia y Ana María Sánchez Sáenz (coords.); *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*. México, UNAM, 2011.
- Pitelli, Cecilia y Javier Hermo; “La reforma universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio de América Latina”. Historia de la educación, *Revista Interuniversitaria*, núm. 29, 2010.
- Roitman, Marcos; “La pospandemia y el capitalismo que viene”, *La Jornada*, 14 de junio de 2020.
- Santiesteban, Antoni y Carles Anguera, “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”, *Clío & Asociados*, La Plata, Argentina, pp. 18-19, 2014.
- Silva, Héctor y Rudolf Sonntag; *Universidad, dependencia y revolución*, México, Siglo XXI Editores, 1971.
- Tatián, Diego; “La incomodidad de la herencia”, *Integración y Conocimiento*, vol. 2, núm. 5, 2016. Disponible en <https://revistas.>

unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15722, consultado el 15 de mayo de 2020.

UNAM; *Conferencias y discursos sobre la autonomía*, vol. XIV, México, UNAM, 1979.

_____ *La autonomía universitaria en México*, vol. 1, México, UNAM, 1979.

III

De la invención de la autonomía y su contexto en la universidad



J. Loreto Salvador Benítez

INTRODUCCIÓN

En el contexto del sistema educativo, el papel de las universidades constituye un factor primordial en la instrucción y formación profesionales. Se puede afirmar que existe una consciencia social de ello, aunada a la noción de autonomía que, al menos en el discurso, contribuye de alguna manera en la identidad con ese ente llamado universidad, de larga trayectoria académica, intelectual, científica y tecnológica. Este ensayo analiza la idea de autonomía, su emergencia como “invención” en el ámbito público y de autoridad; enfatizando su aspecto filosófico moral en el terreno individual de los seres humanos, en tanto que agentes *auto-nomos* con capacidad sensible, de sentimientos, pues precisamente como capacidad humana de experimentar sentimiento(s), inducirá, motivará originariamente a los juicios morales.

La primera parte se centra en la cuestión anterior, con el fin de contextualizar en la filosofía moral la noción de autonomía. Luego se vincula con el denominado nuevo sujeto moral, y su implicación con la autoconsciencia y

autodeterminación, que lleva a la creencia en un ser autónomo plenamente. Aquí se recupera parte del pensar de la autora valenciana Adela Cortina, por cuanto al sujeto autónomo, cuya imagen sitúa la conciencia moral propia. Ello conduce a una ética discursiva, de la responsabilidad. La segunda parte aborda propiamente la noción de autonomía en relación con la universidad y, particularmente, el caso de México; destacando la afirmación de la libertad de cátedra y una autonomía como resistencia a la autoridad y sus excesos, al autoritarismo. Se concluye una posibilidad autonómica en los individuos, en tanto que agentes morales, y como capacidad para un crecimiento intelectual, ético. Autonomía que, en los hechos, se traduce en autogestión y autogobierno; aun en ello suele haber injerencia externa en la vida universitaria, trastocando el principio de libre autodeterminación y elección democrática. Por estas coyunturas, se hace necesaria una reconsideración del concepto, que posibilite pasar a acciones y prácticas auténticas, inéditas, donde intervenga toda la comunidad universitaria asumiendo su responsabilidad.

LA NOCIÓN DE AUTONOMÍA

El concepto *autonomía*, como moralidad, se atribuye a Kant en tanto que invención. Este vocablo como lo concebía el pensador requiere de libertad contracasual; en la experiencia del deber moral nos es otorgado en tanto que constituye un “hecho de razón”, que muestra, de manera indiscutible, que el ser humano posee libertad como miembro del reino de lo noumenal. Empero, hay

quien considera que “el pensamiento moral de Kant es tanto difícil de entender como original y profundo”.¹

Conviene partir, previamente, de concepciones antiguas en torno a la idea de moralidad. Así tenemos que puede entenderse en uno de sus sentidos más hondos, como una cuestión de obediencia que se debe respecto al Creador.

La autoridad de Dios sobre nosotros se nos manifiesta mediante la razón, así como mediante la revelación y el clero. Pero no todos somos igualmente capaces de ver por nosotros mismos lo que la moralidad exige [...] y dado que la mayoría de la gente no suele entender las razones para acatar los dictados de la moralidad, es necesario amenazar con castigos lo mismo que ofrecer recompensas con el fin de garantizar un acatamiento suficiente de la ley que genere el orden moral.²

De lo anterior deriva una nueva perspectiva a fines del siglo XVIII que asume la creencia de que todas las personas son, en condiciones de igualdad y normalidad, capaces de convivir juntos en una moralidad de autogobierno. De esta manera se cuestiona el supuesto hecho que afirma: la mayoría de la gente necesita de alguna autoridad pertinente para que la instruya en relación con lo que se precisa en casos morales específicos.

Pensar en la moralidad como autogobierno brinda un contexto social donde cada una de las personas puede aspirar a controlar adecuadamente las acciones

¹ J. B. Schneewind, *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna*, p. 23.

² *Ibidem*, p. 24.

propias, sin intervención alguna de otras entidades, como pueden ser la Iglesia o el Estado. La antigua moralidad comprendida como obediencia, adolecía de las implicaciones anteriores. La filosofía moral al inicio de la modernidad cuando nace el concepto de “[...] la moralidad como autogobierno aportó de este modo una vital contribución a la ascensión en Occidente de la visión liberal sobre la forma correcta en que individuo y sociedad se relacionan”.³ Se pone en relación y evidencia un hecho, antes visto como natural por prescripción divina, pero ahora destaca el individuo —autónomo— ante los sectores de la vida moral, política, religiosa y social. Y en estos asuntos afirma Schneewind: “solo podemos ser lo que podemos pensar y decir que somos”. A partir del siglo XVIII se asume la conciencia por producir una teoría moral como autogobierno; lo anterior desde la comprensión de que las anteriores interpretaciones morales limitaban apreciar la denominada dignidad humana. Aquí hallamos a Bentham y Kant mismos, quienes asumen la dignidad y valía del ser humano pensando una moral como autogobierno.

De acuerdo con Schneewind, y en este contexto del pensamiento europeo y occidental, Kant es preciso al

proponer un replanteamiento verdaderamente revolucionario de la moralidad. Sostenía que nosotros nos autogobernamos porque somos autónomos. Con ello quería decir que somos nosotros mismos quienes legislamos la ley moral. Es sólo debido a la acción legislativa de nuestra propia voluntad como nos sujetamos a la ley moral; y la propia acción es lo que le

³ *Ibidem*, p. 25.

permite a cada cual observarla. Kant fue el primero en abogar por la autonomía en términos tan afirmados. Su teoría, por supuesto, presenta un interés que rebasa lo histórico y está más compenetrada con la ética filosófica actual que la obra de cualquier otro pensador de principios de la época moderna, con la probable excepción de Hobbes.⁴

Schneewind identifica el “proyecto ilustrado” para la moralidad como el intento de acotar el predominio divino sobre la vida terrenal, sin dejar de pensar por supuesto en Dios. Al respecto destacan dos enfoques de la moralidad en su basamento divino; a) el “voluntarismo” defiende que Dios impuso la moralidad porque así fue su voluntad; b) el “intelectualismo” afirma que Dios no crea la moralidad; cuando imparte mandamientos de índole moral, su voluntad es orientada por su intelecto que sabe de los eternos valores.⁵ Ambos abordajes coinciden en que la práctica moral es cuestión de sometimiento a leyes o reglas, y no tanto a procurar una solidaridad comunitaria; sin embargo, hay acuerdo en que la moral tiene el propósito de contribuir al bien común.

De otra manera y como consecuencia de las guerras que tuvieron lugar en el Viejo Continente desde el siglo xvi hasta mediados del xvii, así como las confrontaciones civiles en Gran Bretaña, extendidas al fin del siglo xvii, se entendieron —y acaso también justificaron— en cuanto se relacionaban con la religión. “La moralidad tal como la interpretaban las iglesias, ellas mismas desgarradas por desacuerdos sectarios, no podían proporcionar un

⁴ *Ibidem*, p. 26.

⁵ *Ibidem*, p. 29.

sentido interno de comunidad ni suficientes coerciones externas para que la vida civilizada fuera posible”.⁶

En el tiempo de Hobbes, Inglaterra vivió una dinámica de guerra que alteró constantemente la paz. El autor de *Leviathan* se interesó por el ámbito civil antes que mundial, habiendo sufrido los embates de la conflagración en carne propia. Así, con toda autoridad expone que

la utilidad de la filosofía moral y civil no se ha de estimar tanto por las ventajas que surgen de su conocimiento como por las calamidades que acarrea su ignorancia. Ya que todas las calamidades que pueden evitarse con la habilidad humana provienen de la guerra, sobre todo de la guerra civil [...], la causa de la guerra civil es que se desconocen las causas de la guerra y la paz, y que hay muy pocos que hayan aprendido los deberes con los que la paz se afirma y se conserva, esto es, la verdadera regla de vivir. Y el conocimiento de esta regla es la filosofía moral.⁷

Hobbes configuró como filósofo moral del siglo XVII un cuerpo extenso de conocimiento y reformulación creativa. Para él la filosofía es el hallazgo racional de las conexiones que resultan entre las causas y los efectos; lo anterior en el sentido de generar los efectos que la vida humana precisa; y lo que más se requiere es la paz, de ahí entonces que la filosofía moral procura evitar que la comunidad se disperse y desintegre por presiones que genera la naturaleza humana. Es decir, procurar no caer en el estado de naturaleza. El filósofo está pensando en

⁶ *Ibidem*, p. 30.

⁷ Thomas Hobbes (De Corpore, I,7), en J. B. Schneewind, *op. cit.*, p. 116.

una sociedad, que en su momento, está bajo el dominio de un monarca; de ahí que en el *Leviathan* aluda a normas para sustraer del peligro y la muerte, dando a la sociedad preceptos para evitar la anarquía.⁸

Hobbes también destaca que no hay ninguna “regla común respecto al bien y al mal que pueda derivarse de la naturaleza de los propios objetos”. Al explicar lo que obstaculiza vivir entre unos y otros se distancia de Aristóteles, rechazando la idea de una sociabilidad natural; niega que seamos animales políticos por naturaleza; no hay ningún deseo natural por reunirse; sostuvo que “no buscamos, pues, por naturaleza compañeros, sino obtener de los demás honor o comodidad; esto es lo que buscamos en primer lugar, y a los demás secundariamente”.⁹ Si bien el provecho propio está en la base de las formaciones sociales, también genera grandes dificultades que tienden a preservarse. De ahí que parezca ser, el egoísmo, la principal fuerza y motivación humana aparentemente eficaz. Así lo afirma en otro pasaje, “cuando algo se hace voluntariamente es por algún bien del que lo quiere, [y que] en los actos voluntarios de todo hombre busca él algún provecho para sí mismo”.¹⁰

Entonces hay una tesis del universal egoísmo humano expuesta en el pensamiento hobbesiano; pero más importante aún es su explicación sobre la propensión al conflicto debido a apetencias y aversiones que las personas comparten —en opinión de Hobbes— no importando las diferencias físicas. Se le teme a la muerte y se le rehúye

⁸ Thomas Hobbes en J. B. Schneewind, *op. cit.*, p. 116.

⁹ *Ibidem*, p. 118.

¹⁰ *Ibidem*, p. 119.

por encima de todas las cosas; en tanto que se procura la gloria y que se reconozca la superioridad personal sobre los demás.

En el estado de naturaleza, que es la condición en que estamos sin gobierno, todos tenemos motivos perentorios para estar siempre preparados ante cualquier hostilidad. Aun cuando no estemos realmente peleando, nuestro temor hacia otros es tal que ello inhibe casi toda cooperación; y nos deja peor de lo que estaríamos si tan sólo pudiéramos confiar unos en otros. Y sin embargo, parece que somos incapaces de encontrar algún motivo para hacerlo.¹¹

Pensar la muerte es una posibilidad siempre latente, mirada a través y mediante “otras” muertes; las circunstancias naturales, sociales y de emergencia de distinta índole, como ahora el caso de una pandemia, motiva, obliga a repensar la finitud humana desde la autonomía, de pensamiento y acción, de cada persona, si bien individual, estrechamente vinculada, a-nexada a relaciones comunitarias, grupales, institucionales que convierten toda autonomía en heteronomía por la fortaleza del conjunto como un todo: la sociedad, local, nacional, mundial; y máxime ahora, por motivos de salud pública. Pero continuemos con el desarrollo de la idea en curso.

¹¹ J. B. Schneewind, *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna*, p. 120.

AUTONOMÍA COMO INVENCION

El planteamiento de Immanuel Kant afirma que la moralidad en los seres humanos radica en una ley que a sí mismos se imponen; al proceder así se otorga un motivo para obedecer. Se denomina autónomos a los agentes que de esta manera se autogobiernan. Se trata de una propuesta revolucionaria; no obstante, es un vocablo que toma del pensamiento político de los siglos XVII y XVIII, cuando se usaba para referirse a la idea de los Estados como entidades autogobernables.¹² Kant plantea que “la facultad de representar lo verdadero es la cognición, y que la facultad de experimentar lo bueno es el sentimiento”. [Y también que] “la conciencia de un sentimiento [...] el sentimiento de la belleza y de la dignidad de la naturaleza humana”. “[...] la moral filosófica pura, en la que no hay principios empíricos sino la ‘metafísica de la moral’”.¹³

Si Newton halló una ley oculta que posibilita ver un orden divino en la naturaleza, Rousseau hizo algo similar respecto al mundo moral, al explicar la falta de orden que predomina en el mundo; y lo evidencia de tal manera que deja en claro que la responsabilidad no es divina, sino de los seres humanos. En tanto Kant se ocupa de una ley moral que procura hacer que los defectos sean en todo caso, buenos. A Kant —como a Rousseau— le motiva el mundo moral. “El único bien naturalmente necesario de un hombre en relación con la voluntad de los demás es la igualdad (la libertad) y en

¹² Cfr. J. B. Schneewind, *op. cit.*, p. 571.

¹³ Immanuel Kant en J. B. Schneewind, *op. cit.*, p. 573.

relación con la unidad toda”.¹⁴ Herder registra de Kant argumentando a sus estudiantes que “el sentimiento no egoísta es similar al poder de atracción y el egoísta al poder de repulsión. Ambos en conflicto constituyen un mundo”. También en *Metafísica de las costumbres*, Kant sostiene que “al hablar de las leyes del deber (y no de la naturaleza) [...] nos consideramos en un mundo moral (inteligible), donde, por analogía con el mundo físico, la atracción y la repulsión juntan a los seres racionales (sobre la tierra)”.¹⁵ También se afirma que el amor acerca a los seres humanos en tanto que el respeto los mantiene a distancia; pero constituyen ambas “fuerzas morales” que son necesarias para que “el reino de los seres morales” perviva.

Schneewind sostiene que la creatividad kantiana posibilita “inventar el nuevo principio”. Las primeras obras de Kant trataron cuestiones científicas y metafísicas; posteriormente su interés por el problema del mal lo llevó a encaminar sus pensamientos en una dirección que lo condujo a la ética. Según este autor, Kant afirma que la voluntad de Dios no podría considerarse como condición única de su constitución, porque “una voluntad siempre presupone la posibilidad interna de la cosa misma”¹⁶ que lo quiere así. “Kant sostiene que las cosas pueden ser buenas únicamente si alguien lo quiere o lo desea; y quererlo y desearlo presuponen la posibilidad del objeto de la voluntad o del deseo”.¹⁷

¹⁴ *Ibidem*, p. 580.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Immanuel Kant en J. B. Schneewind, *op. cit.*, p. 584.

¹⁷ J. B. Schneewind, *op. cit.*, p. 585.

Respecto a la espontaneidad primero, y luego a la libertad, Kant establece que “es la acción que nace de un principio interno. Cuando esta espontaneidad se determina de conformidad con la representación de lo mejor que existe, se llama libertad. Cuanto más pueda decirse con certeza de una persona que se somete a la ley y que, por ende, cuanto más esté determinada por todos los motivos propuestos para la voluntad, mayor es la libertad de dicha persona”.¹⁸ Se trata en todo momento del ser humano, aquel que ostenta razón, ciertamente, pero también emoción. Sobre esta última noción Kant afirma que las personas deben apelar al sentimiento, porque éste es el modo de experimentar el bien. De igual manera consideraba al sentimiento como parte originaria de los motivos en el juicio moral; y no tan sólo como un motivo. En algún momento Kant coincide con Hutcheson y Rousseau en la idea respecto a que, la razón por sí sola, como antaño se le comprendía, no podría mover a la acción. En la *Crítica de la razón pura*, el filósofo afirma, según paráfrasis de Schneewind que “sin una vida futura en la que se recompense la virtud, tendríamos que considerar las leyes morales como “vanas quimeras” que no podrían ser “resortes del propósito y de la réplica”.¹⁹

Kant afirmó de algún modo la idea de “espíritus” que, estima, entran en contacto con el mundo de los seres vivos, el ámbito corporal; de tal manera que “entre las fuerzas que mueven el corazón humano, algunas de las más poderosas parecen estar fuera de él”.²⁰ En tal visión

¹⁸ *Ibidem*, p. 589.

¹⁹ *Ibidem*, p. 595.

²⁰ *Ibidem*, p. 596.

no se pueden estimar los requerimientos egoístas sin “sentirnos atados y limitados por una cierta sensación”, que hace prestar interés al hecho que, un tipo de voluntad ajena a esta actividad del interior de las personas, que debe coincidir con los deseos por hacer, antes de que algo se pueda hacer sobre éstos. “Éste es el origen de los impulsos morales, que a menudo nos inclinan a actuar contra los dictados del interés personal”.²¹ [Kant precisa que dichos impulsos morales son] “la fuerte ley del deber y la ley más débil de la benevolencia”. [De tal manera es posible saber que] “en nuestros motivos más secretos dependemos de la norma de la voluntad general”,²² que da principio en los seres de razón una conformación sistemática que lleva a la unidad moral de acuerdo con leyes básicamente espirituales. Sobre lo anterior cabe la siguiente analogía: Newton denomina “gravedad” a la atracción mutua entre las partículas, donde se determina una causa real, sin detenerse en disquisiciones metafísicas sobre su naturaleza. Así, a la contención ajena que se experimenta con un acto egoísta, se le denomina “sentimiento moral”, por tanto de la misma forma se estará denominando lo que las personas experimentan en su interior, sin explicarlo del todo.²³

Dicho sentimiento Kant lo precisa en tanto que regla; así argumenta:

Los conceptos de bien y mal determinan, ante todo, un objeto para la voluntad. Pero ellos mismos están sujetos bajo una

²¹ *Ibidem*, p. 596.

²² *Ibidem*, p. 596.

²³ *Ibidem*, p. 596.

regla práctica de la razón, la cual, si es razón pura, determina *a priori* la voluntad respecto de su objeto. Ahora bien, para decidir si una acción, posible para nosotros en el ámbito de lo sensible, es o no el caso que cae bajo la regla, se requiere una facultad de juzgar práctica mediante la cual, lo que fue dicho de modo universal (*in abstracto*) en la regla, se aplique in concreto a una acción.²⁴

Kant precisa, se trata de una ley práctica no de índole natural, donde median determinantes empíricos, sino “una ley de la libertad, según la cual la voluntad debe ser determinable independientemente de todo elemento empírico”.²⁵ Lo moralmente bueno es, en cuanto al objeto, —plantea— algo suprasensible que no tiene alguna correspondencia con intuición sensible; y la capacidad de juzgar, conforme a las “leyes de la razón pura práctica”²⁶ aparece atada a dificultades consistentes en que se procura instrumentar una ley de la libertad a acciones, en tanto eventos que ocurren, en el universo de los sentidos y, por ende, corresponden a la naturaleza.

Conviene tener presente la ley —moral— de la razón pura práctica, en el contexto de la autonomía de las personas, y que, proviniendo dicha noción de las instituciones y organizaciones, como entes de autoridad y gobierno, retorna a ellas con mayor énfasis por las consecuencias e implicaciones de los actos de gobiernos e instancias, que afirman “su” autonomía cuando conviene y, llanamente, la olvidan a conveniencia. Dicha ley fundamental de la razón pura práctica, la plantea Kant

²⁴ Immanuel Kant, *Crítica de la razón práctica*, p. 80.

²⁵ *Ibidem*, 80.

²⁶ *Ibidem*, 80.

de la siguiente manera: “Actúa de modo que la máxima de tu voluntad pueda, al mismo tiempo, valer siempre como principio de una legislación universal”.²⁷

Como quedó asentado antes, la idea de la autonomía propiamente pasa del ámbito político de los Estados a la experiencia individual de la razón y la voluntad, profusamente analizado por Kant. Luego, la noción ha tomado más aplicación y sentido propiamente en el terreno de las instituciones, y en este contexto las universidades no son la excepción. Enseguida se revisan diversas interpretaciones en torno a dicha idea en relación con la universidad, en tanto que éstas han terminado por configurarse como agentes formales de gran influencia e impacto en el ser social, donde emergen y cobra sentido su actuación.

AUTONOMÍA Y NUEVO SUJETO MORAL

La autonomía lleva a pensar en el sujeto moderno, quien se caracteriza por dos rasgos: la autotransparencia desde la plena autoconsciencia y la autodeterminación, “que le llevan a creerse autosuficiente, dominador de la naturaleza externa e interna, plenamente autónomo”.²⁸ Pero esta idea del sujeto es infundada; ocurre un ataque triple a esta noción: a) la crítica psicológica que desvela al sujeto consciente (Freud); b) la crítica filosófico-psicológico-sociológica de la razón instrumental o de aquella reflexión que funciona como “lógica de la identidad y de su sujeto” (Nietzsche); c) el cuestionamiento desde

²⁷ Immanuel Kant, *op. cit.*, p. 35.

²⁸ Adela Cortina. *Ética aplicada y democracia radical*, p. 123.

la filosofía del lenguaje, “de la razón autotransparente y de su sujeto, fundador de sentido” (Wittgenstein). A la anterior idea de sujeto se atribuyen fenómenos como el fascismo y el estalinismo, esto es: totalitarismos; por lo que se concluye: “es menester arrumbar la noción de ‘humanismo’ que se basa en una idea semejante de sujeto y sustituirla por un ‘antihumanismo teórico’”.²⁹

Sujeto, conciencia, razón se entronan en la persona que representa, a su vez, a un individuo; así el individualismo —que inicia Leibniz en opinión de Renaut— degenera en subjetivismo dado que entiende por libertad, independencia; lo que dificulta compaginar con las nociones de “alteridad” o “solidaridad”. El humanismo kantiano muestra en la idea de autonomía exigencias de alteridad e intersubjetividad, dado que la autonomía es “trascendencia de la inmanencia”. Las dimensiones de alteridad, autonomía y trascendencia en la inmanencia se recuperan de la filosofía kantiana, y son propuestas para superar, afirma Cortina: “las lacras del individualismo moderno”. En esta propuesta la figura del “sujeto abierto a la alteridad”, sitio de la trascendencia,

consciente de su finitud, podría encontrarse en esa *transformación pragmático-lingüística* de la filosofía kantiana de la consciencia que, según Habermas, nos lleva desde un concepto de razón desarrollado en términos de reflexión por la filosofía del sujeto moderno a un concepto de racionalidad, desarrollado en término de comunicación por la filosofía de la *intersubjetividad*, desde una razón centrada en el sujeto a la *racionalidad comunicativa*, del “paradigma”

²⁹ *Ibidem*, p. 124.

del conocimiento del objeto al del *entendimiento entre sujetos*, capaces de habla y acción”³⁰

El nuevo paradigma posibilita moverse desde el concepto de razón desplegado como reflexión a la noción de racionalidad considerada en términos de comunicación.

El factum de la autonomía

Adela Cortina parte, al modo trascendental, de

un *factum* constitutivo de la vida social: el hecho de que aunque admitamos como ineludibles la contingencia, la contradicción interna y la finitud, contar con sujetos hasta cierto punto autónomos, es condición de sentido y validez *de buena parte de nuestra vida: de la política democrática, del derecho moderno, de una praxis médica [...] de una praxis pedagógica orientada a favorecer la formación del propio juicio y no a inculcar doctrinas.*³¹

Sobre esta última idea la autora afirma que los pedagogos precisan de orientación para elegir entre el esclarecimiento de valores, el contagio de actitudes o el desarrollo del juicio moral. Ante las problemáticas cotidianas, la filosofía más que escandalizarse por su “banalidad” puede proceder al modo del trascendentalismo, que parte de un *factum* irrefutable e intenta “dar razón de él”. Se trata entonces de un hecho que importa; no obstante, dado que el término es

³⁰ Jürgen Habermas (1989) en Adela Cortina, *op. cit.*, p. 126.

³¹ Adela Cortina, *op. cit.*, p. 127.

polisémico conviene precisar el significado del ejercicio de la autonomía del sujeto, dado que su aclaración configura la clave de la ética aplicada,³² observa Cortina.

En esta línea argumentativa respecto al agente humano, *The Belmont Report* define a la persona autónoma como

un individuo capaz de deliberar sobre sus objetivos personales y actuar bajo la deliberación. Respetar la autonomía es dar valor a las opiniones y elecciones de las personas así consideradas y abstenerse de obstruir sus acciones, a menos que éstas produzcan un claro prejuicio a otros.³³

Cabe destacar esta intencionalidad al daño y afectación; en ocasiones de manera premeditada o bien no intencionada. Lo cierto es que en el ámbito personal como institucional, ocurren actos de consecuencias diversas, para bien o para mal, que exigen su análisis, comprensión e, incluso en algunos casos, sanción. De ahí, por una parte, Adela Cortina precisa que autonomía significa ausencia de presiones externas o internas (el dolor), madurez psicológica para decidir por sí mismo. En tal sentido, en el caso de enfermedades irreversibles, “el paciente tiene derecho a vivir, si así lo quiere, su propia muerte”, tal es la cuestión que plantea, por otra parte, la eutanasia, el bien morir; ello pone a prueba el paternalismo médico que en

³² *Ibidem*, p. 128.

³³ Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de la investigación. Disponible en http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10._INTL_Informe_Belmont.pdf, consultado el 10 de enero 2021.

este caso es superado, para dar lugar al principio de la relación dialógica entre sujetos autónomos.³⁴ Ciertamente son temas delicados y polémicos porque la vida humana está de por medio. Llevemos la analogía a instituciones u organizaciones que asumen “su” autonomía, pero dependen de respaldos y voluntades ajenas a sí mismas; de tal manera que, dicha autodeterminación, autogobierno, es puesto en riesgo debido a la dependencia a agentes externos, quienes pueden incidir en el término y cierre —muerte institucional— como organismos públicos.

Referir a la autonomía, al sujeto, al juicio moral lleva a la persona en tanto que ser humano; de ahí a la noción de humanidad y sus distintos acercamientos en el afán de su comprensión; es decir, los humanismos, que en su momento han destacado la característica de los individuos y sus motivos a la acción, incluso más allá de ellos; tal es el caso de la autonomía entendida como, “trascendencia en la inmanencia”, pero —esos humanismos— terminan imponiendo deberes supuestamente surgidos de sí mismos y a ellos dirigidos; sin embargo, siguen siendo coaccionales. Lipovetsky observará que se asiste al atardecer del deber kantiano, al deceso de los imperativos categóricos y los mandatos, al ocaso de la coacción del cual no pueden liberarse los humanismos. La sociedad actual muestra cansancio respecto a prédicas maximalistas, por “las ‘normas indoloras’ de la vida ética, que no exigen renuncia y sacrificio, sino diseñar las condiciones éticas que conviertan al individualismo responsable en el *êthos* de nuestras sociedades”.³⁵

³⁴ Cfr. Adela Cortina, *op. cit.*, p. 238.

³⁵ Gilles Lipovetsky en Adela Cortina, *op. cit.*, p. 129.

En consonancia con la pensadora de Valencia, la ética es una exigencia, antes que una moda, “es la resultante lógica de la toma de conciencia por parte de los individuos de sus derechos subjetivos. De ahí que la ética de nuestro tiempo no sea la moral del deber, sino la ética de las instituciones políticas, económicas o jurídicas que, tengan o no los individuos buena voluntad, va imposibilitando que se violen sus derechos”.³⁶ Aquí podemos ubicar bien y oportunamente el caso de las universidades; y en esta lógica urge reconstruir “una figura inédita de sujeto autónomo situada a la altura de nuestra conciencia moral, como es el caso de las personas autocomprendidas como interlocutores válidos [...] irrepetibles y capaces de universalidad”.³⁷ En tal sentido apunta a una ética de la responsabilidad, discursiva que, como observa Apel, asegure “que lo bueno acontezca” y no tan sólo las personas muestren buena voluntad. Respecto a la idea de responsabilidad,³⁸ como cuerpo teórico que atañe a la filosofía moral, se ha analizado la cuestión en los ámbitos personal, científico, tecnológico y social; en tal contexto hoy en día las universidades, como antes las empresas, se asumen “socialmente responsables”. Pero éste es otro tema del que no se ahondará aquí.

Más bien y desde otra perspectiva, para Morin, autor de la noción “pensamiento complejo”, la autonomía constituye un proceso de índole biológica e implicaciones culturales. Así lo expone:

³⁶ Adela Cortina, *op. cit.*, p. 129.

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ Para más precisión pueden consultarse las obras de Roman Ingarden, Hans Jonas en los ámbitos filosófico, científico y tecnológico, y a François Vallaey, quien analiza profusamente la responsabilidad y su relación en y con la universidad.

Principio de autonomía/dependencia; introduce la idea de proceso auto-eco-organizacional. Toda organización necesita para mantener su autonomía de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma. Todo proceso biológico necesita de la energía y la información del entorno. No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias. Nuestra autonomía como individuos no sólo depende de la energía que captamos biológicamente del ecosistema, sino de la información cultural. Son múltiples dependencias las que nos permiten construir nuestra organización autónoma.³⁹

Así entonces, la autonomía como una organización, resultado de una dependencia energética e informativa, permite identificar la relatividad de dicha autonomía. Es posible destacar una correlación dialéctica uno-todo, entre el individuo y el conjunto como totalidad, sea la comunidad, la familia, la institución, la sociedad y un todo más pleno: la humanidad, la Tierra, de la que imprescindiblemente la vida, en tanto auto-organización, depende y se debe.

VERSIONES SOBRE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN MÉXICO

El interés e importancia de la autonomía en relación con las instituciones radica en su posibilidad de auto-gestión; no obstante, plantea contradicciones a partir de la red de correlación y codependencia que se establece en las sociedades humanas, a través de las instancias de administración y gobierno creadas históricamente,

³⁹ Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta, *Educación en la era planetaria*, p. 41.

como resultado de acciones individuales, comunitarias, grupales y sociales consignadas a lo largo de la historia de la humanidad. Así la autonomía por ejemplo cobrará sentido, invariablemente, respecto a otra instancia de autoridad y poder; esto se expone a continuación.

De acuerdo con Monsiváis, un importante literato de México, quien a través de su obra registró parte de una época de la cultura e historia política del país, se pueden identificar cuatro momentos en torno a este hecho de sumo significativo en la academia, ciencia y política universitarias. Como todo término, el de autonomía ha pasado por una diversidad de acepciones, a decir del autor:

definiciones móviles, ajustables en los momentos de crisis. [Así se le ha entendido como] i) la capacidad de autogobierno; ii) la independencia formal o real de la Universidad ante el Estado; iii) el espacio entre el presupuesto otorgado (por el Estado) y las decisiones libres de la institución; iv) la extraterritorialidad (rechazo de la entrada de la fuerza pública al campus); v) la libertad de cátedra y de investigación; vi) auspicio de las libertades de expresión, artística y cultural; vii) defensa de la participación de la comunidad en asuntos públicos [...] los cambios semánticos dan por resultado autonomías diversas y contradictorias.⁴⁰

⁴⁰ Carlos Monsiváis, “Cuatro versiones de Autonomía Universitaria”, *Letras Libres*, 30 de noviembre de 2004. Disponible en <https://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>, consultado el 9 abril de 2019.

El primer momento y versión

Lo radica en 1929, cuando la candidatura de José Vasconcelos a la presidencia de México entusiasma a los estudiantes universitarios; que bien se aclara, entiéndase por tales a “la minoría activa que, por su impulso o por la inercia de los demás, representa la totalidad”. Al candidato se le asocia con la “civilización”, ante la “barbarie” de los generales posrevolucionarios. El entonces rector de la Universidad Nacional, Antonio Caso, aprueba el examen escrito que sustituye a los tres exámenes orales que presentaban los estudiantes de Derecho; de ahí derivan manifestaciones y enfrentamientos con la policía, y desde el poder político se observa “franca indisciplina”; como consecuencia se declara una huelga en Derecho el 5 de mayo, y dos días después se clausura la escuela por acuerdo presidencial. El movimiento se extiende a casi todas las escuelas y en el pliego petitorio se reclama, entre otros puntos, la autonomía universitaria. Monsiváis afirma que posterior a un discurso de Vasconcelos dado en Veracruz, donde destaca la solidaridad estudiantil para defender sus derechos, el presidente Portes Gil “sale al paso y les regala la autocrítica del régimen y la Autonomía. [...] la dirección de la Universidad quedará libre y definitivamente en manos de sus miembros, maestros y alumnos; pero, junto con la libertad, [...] deberán asumir cabalmente el peso de toda la responsabilidad que la gestión universitaria trae consigo”.⁴¹

⁴¹ Carlos Monsiváis, *op. cit.*, p. 2.

La libertad de cátedra

Un segundo momento se tiene en 1933, la autonomía como una libertad de enseñanza. Derivado de un primer congreso de universitarios en México celebrado este año en Veracruz, se determina que el problema en el país es de producción y distribución de la riqueza material; ahí es donde las universidades y los universitarios, en tanto que intelectuales, contribuirán mediante sus cátedras en el ámbito exclusivamente científico a una sustitución del régimen capitalista por una organización política que socialice instrumentos y medios de producción. Así, repentinamente se intenta cambiar un tono académico, dominado por el discurso de la jurisprudencia, por un lenguaje científico y filosófico que supere supersticiones y vincule la educación y con ella a los estudiantes con los fenómenos naturales y del universo. Así emerge en esta perspectiva el culto “marxista” a la infraestructura, donde la historia enseñará el desarrollo de las instituciones, priorizando el hecho económico como factor de la modernidad. La ética y su generación de normas se orientarán a la promoción de una sociedad sin clases, con base en posibilidades iguales culturales y económicas para todos. “La toma del poder se desprenderá de la toma de conciencia que es asunto de método. Los que demandan la transformación de la entonces Universidad a secas, disponen de un caudillo, Vicente Lombardo Toledano, un miembro de la élite convertido al marxismo. El enemigo a vencer, asegura Lombardo, es la pedagogía capitalista y sus frutos funestos”.⁴²

⁴² Carlos Monsiváis, *op. cit.*, p. 3.

Se asume así que la universidad preferentemente procurará analizar y discutir, entre profesores y alumnos, los problemas de interés público, y donde cada persona asumirá la responsabilidad de las argumentaciones que exprese y sustente.

La difusión cultural

En el periodo de 1953 a 1965 el trabajo realizado en Difusión Cultural de la Universidad Nacional alude a otra acepción de autonomía, como el patrocinio de la creación libre; ello se circunscribe a dos hechos: al movimiento multidisciplinario de primer nivel en el ámbito cultural que trastoca la hegemonía priista en la institución, y al traslado de las facultades, ubicadas en el centro histórico, a la actual Ciudad Universitaria, entonces la periferia de la ciudad. La idea de campus remite a la modernidad y a una especie de liberación de estereotipos de “universitario posvirreinal y antirrevolucionario, y el universitario nacionalista y premoderno, [en su lugar] se alaban una americanización galopante y la necesidad de ubicar nuevas mentalidades [...]”.⁴³ Papel medular juega la *Revista de la Universidad* que publica literatura, arte, historia y filosofía; la cultura entonces, como una posibilidad de mejora de vida en los universitarios. La difusión cultural sin intención explícita cambia el panorama, la autonomía es el territorio exento de censura, hasta donde la época lo posibilita. La universidad se configura como campus de impulso de vanguardia, al tiempo de comenzar una “democratización del conocimiento”. La

⁴³ *Ibidem*, p. 4.

cultura propiamente y su difusión, pero también expresión y creación, que antaño adolecía de libertad de expresión política y artística, es el nuevo “territorio libre” guiado por el deseo de la vanguardia, el estar al día. De esta manera, la UNAM se configura en el mayor espacio de formación de un público nuevo —que irá configurando la clase media emergente mexicana—; así, en la vorágine cultural universitaria, desde la universidad, “se fomenta la ilusión y las realidades de la Autonomía ante la censura, el mayor obstáculo para la creación en y de una sociedad cerrada”.⁴⁴

Autonomía como resistencia al autoritarismo

El año de 1968 es significativo para México y su universidad; ocurre que por motivos del movimiento estudiantil, el gobierno en turno ocupa el campus universitario. Dos años antes en 1966 desde el poder político se auspicia a un grupo de pseudolíderes para promover una huelga contra el supuesto autoritarismo del rector Ignacio Chávez, un eminente cardiólogo. Se asume aquí como una derrota para la autonomía y comunidad universitaria, en construcción como proyecto.

Posterior a este episodio, el rector que le sigue, Javier Barros Sierra

protesta contra la violación de la autonomía. Hoy —afirma— es un día de luto para la Universidad; la Autonomía está

⁴⁴ Carlos Monsiváis, “Cuatro versiones de Autonomía Universitaria”, *Letras Libres*. Disponible en <https://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>, p. 5, consultado el 9 de abril de 2021.

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 y respetado por todos.⁴⁵

Ahí se reivindica a la universidad como “nuestra casa”, así como las libertades de expresión, pensamiento, reunión y la más valiosa: la autonomía. En relación con la fecha y los acontecimientos, se ha confundido esta última noción universitaria con la extraterritorialidad; sin embargo, no es lo que afirmó entonces el rector Barros: “La Autonomía no es una idea abstracta, es un ejercicio responsable, que debe ser respetable y respetado por todos”. [No obstante tal pronunciamiento] “se viola la Autonomía no sólo porque la policía y el Ejército proceden con extrema violencia, sino por la ilegalidad multiplicada de las operaciones ‘relámpago’. Al tiempo que se viola la Autonomía se viola la Constitución de la República. [...] la Autonomía, en tanto que garantía de libertades del pensamiento y la disidencia, es un elemento indispensable”.⁴⁶

La idea en cuestión aplica en diversos ámbitos: de gobierno, personal, institucional, organizacional. El problema que puede identificarse es la gama de opciones para comprender esa creencia en que se puede asumir un gobierno propio a partir de sí mismo; como se puede deducir de la propia palabra: auto-propio y nomos-ley. Ante ello es innegable la evidente interconexión que

⁴⁵ Discurso pronunciado el 30 de julio de 1966 en la explanada de Ciudad Universitaria en Carlos Monsiváis, *op. cit.*

⁴⁶ Carlos Monsiváis, *op. cit.*

establecen las partes en cualquier tipo de sistema, volviendo relativa esa posibilidad de autonomía plena, dado que siempre habrá una correlación antes o después, con otra parte de un todo específico.

Llevado el caso al ámbito de los individuos, quienes a su vez constituyen comunidades diversas que asumen cierta autonomía; en el contexto actual de la comunicación e información tecnológicas, la idea de autonomía puede tomar otro sentido; al menos así lo observa en el ámbito personal Jaron Lanier, quien es contundente al afirmar: “¿Cómo podemos seguir siendo autónomos en un mundo en el que nos vigilan constantemente y donde nos espolean en uno u otro sentido unos algoritmos manejados por algunas de las empresas más ricas de la historia, que no tienen otra manera de ganar dinero más que consiguiendo que les paguen por modificar nuestro comportamiento?”.⁴⁷

Tal argumento se inserta en el denominado mundo digital, particularmente de los dispositivos inteligentes que acompañan a gran parte de individuos hoy en día por todo el orbe.

Esta variable que configuran la producción y operación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituye un factor clave en las dinámicas derivadas de las actividades universitarias en todo el mundo. Sin duda, no hay espacio universitario actual que prescindiera del aspecto tecnológico en su quehacer y ser. Es posible identificar un condicionamiento en este sentido, en relación con la autonomía de las universidades, al depender no sólo de la infraestructura en cuanto dispositivos, sino en los software que precisan ser adquiridos.

⁴⁷ Jaron Lanier, *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato*, p. 6.

Pero ésa es otra línea de investigación que aquí, por el momento no se abordará, y sobre la cual ha aportado Jaron Lanier,⁴⁸ entre otros. Este informático y pensador argumenta que individualmente se está perdiendo el libre albedrío y, agregaríamos, con ello la certeza de una autonomía personal.

En el contexto de México y la denominada autonomía universitaria, está presente la Ley General de Educación Superior (LGES), de donde se desprende un mensaje en el sentido que “en este territorio devastado tanto por la peste (elegantemente llamada Covid-19) como, pronto, por los requisitos, no habrá transformación, ni siquiera algún pequeño cambio. Al contrario, enfrentados a los requisitos excluyentes, los jóvenes verán, como en los mejores momentos neoliberales, que la legalidad no los defenderá a ellos, sino a los obstáculos a su justa aspiración”.⁴⁹

Como el acceso a la educación superior, que por derecho les corresponde. Dicha ley establece que el Estado aplicará políticas para garantizar el acceso a la educación superior a todos quienes acrediten, con el certificado de bachillerato o su equivalente, la conclusión de los estudios correspondientes al medio superior, y que cubra los requisitos de las instituciones de educación terciaria. Suena sensato, pero un tema de burocracia subyace aquí, así como los actos de ésta, que ponen en entredicho la noción de autonomía universitaria,

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Hugo Aboites; “LGES: regreso al pasado neoliberal”. Diponible en <https://www.jornada.com.mx/2020/09/12/opinion/016a2pol>, consultado el 12 septiembre 2020.

respecto a variables diversas provenientes del exterior de su seno.

Bajo el amparo de esta nueva disposición jurídica, “todos esos dispositivos pueden permanecer dado que son intocables requisitos de las instituciones, y como tales, el Estado nada podrá hacer si la persona no cumple con alguno de ellos. Estamos frente a una inaudita cesión de una función del Estado (garantizar la educación) a lo que decidan establecer las autoridades de las instituciones públicas y también las de las privadas (!)”⁵⁰

Posterior a un análisis de la LGES, Aboites expone que existe un organizado pacto por la Secretaría de Educación Pública, en favor de las burocracias institucionales y empresarios de la educación privada. De tal manera que el Estado se libera de la responsabilidad de garantizar la educación;⁵¹ en 2012, se apostó por la calidad educativa, y en 2020 se afirma el derecho a la educación. Este tema sin duda, involucra las ideas de autonomía y conciencia en el quehacer de los universitarios todos; pero debido a una desarticulación crónica, aunado ahora con un confinamiento obligado, el análisis y diálogo necesarios torna en inmovilización y silencio.

Otros actores institucionales y respecto a la autonomía en las instituciones de educación superior, observan un aspecto clave de dicha ley, en cuanto a

la reivindicación del respeto irrestricto a la autonomía de las universidades, pero también que dichas instituciones sean responsables en la rendición de cuentas y la transparencia en

⁵⁰ *Ibidem.*

⁵¹ *Ibidem.*

el manejo de los recursos, toda vez que estos últimos años se han conocido actos graves de corrupción. En otras palabras, esta prerrogativa que gozan algunas universidades conlleva una responsabilidad y un compromiso de autogobierno para fijar sus propósitos académicos, pero también para hacer un uso adecuado de los recursos. Evitar la corrupción y transparentar el manejo de los recursos son aspectos fundamentales de esta propuesta legislativa.⁵²

El fenómeno de la corrupción derivado de la administración de recursos financieros públicos ha afectado y cuestionado gravemente la noción de autonomía en la universidad. Este tema álgido y sensible puede y debe ser tratado en su momento y en otro espacio, dadas las fuertes implicaciones, no sólo económicas, financieras y políticas, sino incluso morales; como línea de investigación se ha abordado en los gobiernos en sus distintos niveles, y en menor medida en las instituciones de educación superior.

CONCLUSIONES

La autonomía, entonces, es condición del individuo derivada de su capacidad para dirigir, guiar y orientar sus actos por sí mismo, es propio de un estado o naturaleza autónoma en el hombre. Si bien la persona asimila contenidos derivados de la cultura, la educación en proceso de socialización constantes, de un periodo determinado del desarrollo fisisicológico individual, la idea y

⁵² Ley General de Educación Superior: entre lo deseable y lo difícil de realizar, *Gaceta Universitaria*, núm. 143, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Disponible en <https://bit.ly/3kyd5R2>, consultado el 8 de marzo 2021.

práctica de la autonomía se fortalece regularmente en la edad adulta, es decir, en la madurez plena en los aspectos físico y mental. Naturalmente hay una autonomía en la actividad corporal e intelectual; esto es que el individuo humano experimenta un crecimiento por sí mismo en un ciclo vital propio y único; mentalmente es manifiesta la autonomía en los pensamientos y sueños, conciencia y razón en cada sujeto. No obstante que hay factores externos que influyen y condicionan, de alguna y muchas maneras, el ejercicio de la autonomía, siempre existirá el momento y la disyuntiva de tomar una decisión, de asumir un compromiso, de actuar. Se expresa así la autonomía en cada ser humano que proyecta un reflejo de la cultura, la comunidad, el espacio y el tiempo que le toca vivir. Se detecta, paradójicamente, una contradicción en la autonomía personal; si bien la humanidad cree asumir sus propias decisiones —que en un sentido existencial e individual lo es— éstas revisten el sentir y la visión de una cultura y época determinadas, por lo que la expresión, el aliento propio y vital, si bien autónomo, carga con la fuerte influencia de otros. Las interpretaciones de las cosas pasan por el tamiz de las disciplinas, de los deseos y pensamientos de los hombres que, con su actitud, libertad y voluntad propias, características de la autonomía individual, han sido ejemplo e influencia para otros hombres. La persona se fortalece cuando ejerce su autonomía, pero también se desvalora cuando esa capacidad y condición la relega y subestima, al delegar la toma de decisiones propias que les incumben a otros de los que depende.

No autónomo puede ser aquel individuo, sobre todo adulto, que depende precisamente de otros, para asumir compromisos y responsabilidades de la propia vida; no

ejerce y reivindica su libertad y voluntad para aclarar, discurrir, comprender y razonar lo que en su vida acontece, con el propósito de tomar el control de su devenir, en la medida de las posibilidades propias y lo que está a su alcance y decisión. Se puede caracterizar así una limitada autonomía humana que redundará en el conformismo, la inmovilidad y un tipo de pereza intelectual. Las personas son emocional e intelectualmente maduras, auténticas y libres, cuando conocen las posibilidades de crecimiento que aporta su autonomía; pero cuando no la practican como un hábito que oriente y dé sentido a sus vidas, caen en la heteronomía como la condición y posibilidad de dependencia respecto a otros, agentes o fuerzas del exterior.

Respecto a las instituciones públicas, particularmente las de educación superior, la autonomía que asumen y reivindican se desprende de confrontaciones políticas respecto al poder público instituido. En tanto que instancias educativas, constituye un imperativo asumir la autonomía como moralidad, donde sus actos, si bien personales derivados de las figuras de autoridad, constituyen ejemplos para la comunidad universitaria, pero también para la sociedad en general. Se trataría de una autonomía, como práctica ética consuetudinaria, que alienta y valora la solidaridad comunitaria —más allá del imperio del individualismo— a efecto de contribuir al bien común, a la empatía personal, universitaria, social; como estrategia, incluso, para fortalecer el tejido social, por largo tiempo deteriorado. Sobre esta noción de empatía, muy bien coincide con el sentimiento(s), y perspectiva kantiana, en tanto que manera de experimentar el bien; dicho de otra forma, sentimiento que origina y motiva los juicios morales.

La autonomía universitaria, como conciencia de comunidad, de alguna manera se expone, analiza y critica en la docencia e investigación; es parte de los procesos de enseñanza aprendizaje históricamente dados de manera viva y presencial. Debido a la contingencia de salud pública que ha llevado al confinamiento de la sociedad, por motivos de cuidado y precaución médicas, es posible mirar en el hecho de la pandemia por Covid-19, una variable cuyo impacto ha modificado el devenir universitario, orillando a inéditas prácticas de enseñanza y trabajo administrativo, docente y de investigación. La autonomía así es puesta en cuestión, evidencia una proclividad al control y manipulación; no obstante que sea motivada por razones de salud, las decisiones proceden del exterior.

Es posible reivindicar la autonomía universitaria en su libertad de cátedra y libre pensamiento, pero también como una crítica —y su implicación de análisis y comprensión, epistemológica, filosófica y científicamente— a la autoridad y sus sesgos autoritarios, alentando en todo caso una conciencia democrática, de participación ciudadana en la república. Pero hay una paradoja por salvar, para una efectiva práctica autonómica, y ésta es la dependencia económica respecto a entidades suprainstitucionales, esto es, los gobiernos en sus distintos niveles que, por mandato constitucional, tienen la encomienda de brindar la educación, entre ella la superior. En tal contexto la autonomía, en los hechos, se traduce en autogestión y autogobierno; no obstante, incluso en ello suele haber injerencia externa en la designación de la autoridad máxima universitaria, trastocándose así ese principio de libre autodeterminación o elección democrática. Por éstas y otras coyunturas, se

hace necesaria una reconsideración del concepto, que posibilite pasar a acciones y prácticas más auténticas, donde intervenga toda la comunidad universitaria, no sólo en el discurso en sí, más bien en acciones concretas; lo que permitiría fortalecer la identidad, cooperación, participación y responsabilidad en asuntos de la propia comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, nacional, regional e, incluso, mundial.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo; “LGES: regreso al pasado neoliberal”, *La Jornada* 12 septiembre 2020. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2020/09/12/opinion/016a2pol>, consultado el 12 septiembre 2020.
- Cortina, Adela; *Ética aplicada y democracia radical*, 4ª ed., Tecnos: Madrid, 2007.
- Kant, Immanuel; *Crítica de la razón práctica*; FCE: México, 2017.
- Informe Belmont, The; Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de la investigación. Disponible en http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10._INTL_Informe_Belmont.pdf, recuperado el 10 de enero 2021.
- Ley General de Educación Superior: entre lo deseable y lo difícil de realizar, *Gaceta Universitaria*, núm. 143, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Disponible en https://www.uaa.mx/portal/gaceta_uaa/la-ley-general-de-educacion-superior-entre-lo-deseable-y-lo-dificil-de-realizar/, consultado el 8 de marzo de 2021.
- Lanier, Jaron, *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato*, trad. de Marcos Pérez Sánchez). Disponible en <http://>

catedratos.com.ar/media/Lanier-Jaron-Diez-razones-para-borrar-tus-redes-sociales-de-inmediato-XcUiDi-2018.pdf, consultado el 7 de agosto de 2020.

Monsiváis, Carlos; “Cuatro versiones de Autonomía Universitaria”, *Letras Libres*, 30 de noviembre, 2004. Disponible en <https://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>, consultado el 9 abril de 2019.

Morin, Edgar, Emilio R., Ciurana y Raúl D. Motta; *Educación en la era planetaria*, Gedisa, Barcelona, 2003.

Schneewind, J. B., *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna*, FCE, México, 2017.

IV

La autonomía universitaria en un contexto de incertidumbre



Sergio González López

INTRODUCCIÓN

Hoy veo el problema de la razón instrumental moderna sobre todo en su aplicación a cosas con las cuales todos tenemos que ver como educadores, o dentro de la familia, en la escuela y en todas las instancias de la vida pública. No podemos ni debemos engañar a la juventud con la promesa de un futuro de espléndido confort y de creciente comodidad. Debemos educarla, en cambio, en el placer de la responsabilidad compartida, de la auténtica convivencia y de la recíproca entrega de los seres humanos. Esto es lo que falta en nuestra sociedad y en la convivencia de muchos. La juventud es la que más lo advierte. Recordemos el antiquísimo dicho: “La juventud tiene razón”.¹

Las discusiones predominantes en México con respecto a la autonomía universitaria pública refieren a la interpreta-

¹ Hans-Georg Gadamer; *El estado oculto de la salud*, p. 100.

ción del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y normas derivadas, en asuntos en relación con la autonomía de su régimen interno, a la libertad de cátedra y de investigación. ¿Es esto suficiente para poder comprender mejor los retos de las sociedades y de las universidades en particular para el enfrentamiento de los dilemas que supone un estado generalizado de incertidumbre en el ámbito mundial como el que se vive actualmente? Creemos que no, porque las normativas si bien son un medio que permite la regulación de las relaciones sociales y en parte se derivan de acuerdos entre grupos dirigentes y que de alguna manera son aceptados por el resto de la sociedad, son incapaces —tal vez, afortunadamente— de expresar y regular la complejidad social siempre cambiante. Desde esta perspectiva, es que pretendemos la autonomía universitaria no sólo desde sus normas, sino plasmando los nuevos retos que se están desarrollando desde las últimas décadas y a los cuales estas instituciones, como prácticamente todas, hacen un caso omiso, sesgando o incluso promoviendo asuntos que podrían ser riesgosos si no consideran los aspectos negativos que podrían representar.

Existen diversos mecanismos por medio de los cuales las instituciones son influenciadas en su autonomía, desde aquellas de orden político, hasta otros que refieren a la búsqueda de perfiles que les otorguen mayores reconocimientos, visibilidad y recursos. Algunos de ellos se expresan en índices de calidad, de visibilidad, de empleabilidad, la aplicación de estándares, la citación. Entonces, el ser de las instituciones se justifica y amolda a la necesidad de alcanzar dichos parámetros de las instituciones mejor posicionadas. Y, en torno a ello,

las funciones sustantivas tienden a ajustarse. Pero, las instituciones son encarnaciones de sujetos individuales que con un mayor o menor grado de comunidad y poder consiguen establecer sendas para el conjunto, quienes también imprimen su propia capacidad de juicio, intención y acción, dando plasticidad a la autonomía.

El propósito del capítulo es reflexionar sobre algunos de los principales dilemas de la autonomía universitaria en un contexto de incertidumbre actual y futuro. El planteamiento que se defiende es que la autonomía universitaria debe considerarse como un conjunto de situaciones inestables que atañen relaciones complejas entre diferentes planos de realidad. Para desarrollarlo, se inicia con una referencia breve a la normatividad sobre la autonomía universitaria en México; se continúa con la exposición de algunos dilemas que se considera deben ser incorporados en el tratamiento del quehacer y de la autonomía universitaria; para, finalmente, reflexionar sobre las posibilidades de autonomía universitaria ante la incertidumbre.

LA NORMATIVIDAD ACERCA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN MÉXICO

La autonomía universitaria, en México, tiene como norma máxima la fracción VII del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos² que dice:

² Cámara de Diputados (2021), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, del 11 de marzo 2021. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>, consultado el 2 abril de 2021.

Las universidades y las 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 de 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 establezca 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.

A partir de ella, se desprenden normatividades en disposiciones sectoriales de los tres niveles de gobierno, como en las constituciones de los gobiernos estatales. Entre las establecidas a en el ámbito federal están la Ley General de Educación de 2019³ —que tiene un capítulo específico sobre la educación superior—, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978,⁴ aún vigente, pero que se encuentra en proceso de abrogación por una nueva ley

³ Cámara de Diputados. “Ley General de Educación”. Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>, consultado el 2 de abril de 2021.

⁴ Cámara de Diputados. “Ley para la Coordinación de la Educación Superior”. Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 29 septiembre de 1978. Disponible en <https://bit.ly/3MMmbFS>, consultado el 3 abril de de 2021.

que fue promovida por iniciativa de integrantes de las cámaras de Diputados y Senadores en septiembre de 2020,⁵ aprobada por la Cámara de Senadores en marzo de 2021⁶ y aprobada en lo general por la Cámara de Diputados en el mismo mes.⁷

La Ley General de Educación establece en su capítulo iv el tipo de educación superior, respetando el régimen jurídico de autonomía establecido constitucionalmente, a la vez que expone otras normas educativas que tienen pertinencia para la educación superior y general, como los capítulos: v. Del fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación; vi. De la educación indígena; vii. De la educación humanista; viii. De la educación inclusiva; ix. De la educación para personas adultas; y xi. De las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital para la formación con orientación integral del educando.

Una interpretación de la citada fracción vii es que la autonomía universitaria constituye una facultad otorgada por el Estado, que les permite a las instituciones que la reciben la responsabilidad de a sí mismas gobernarse,

⁵ Cámara Senadores. “Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General Educación Superior”, 9 septiembre 2020. Disponible en <https://bit.ly/3vZ2vHV>, consultado el 3 de abril de 2021.

⁶ Cámara de Senadores. “Aprueban, por unanimidad, Ley General de Educación Superior”, *Boletín*, núm. 581, 9 diciembre 2020. Disponible en <https://bit.ly/3kyucGg>, consultado el 3 abril de de 2021.

⁷ Cámara de Diputados. “La Cámara de Diputados aprobó, en lo general, el dictamen que expide la Ley General de Educación Superior”, *Boletín*, núm. 6058, 9 de marzo de 2021. Disponible en <https://bit.ly/3y6a5DI>, consultado el 3 abril de 2021.

administrar su patrimonio, realizar sus funciones sustantivas y determinar las reglas hacia alumnos y personal académico y administrativo, así como respetar la libertad de cátedra, investigación y discusión de ideas. Entonces, al interior de ésta podríamos distinguir un segundo nivel de autonomía referido a la libertad de cátedra, investigación y acciones que bien podría constituirse en un ámbito de menor verticalidad y de mayores posibilidades para otorgar a la autonomía un resquicio de involucramiento y participación de la comunidad en el ejercicio de sus libertades para contribuir en el desarrollo de las funciones sustantivas de las universidades en un entorno complejo como el actual, donde uno de los principios que priva es el de la incertidumbre.

EL COMPLEJO E INCIERTO PANORAMA ACTUAL Y FUTURO

En los momentos actuales, es casi imposible considerar la vida sin dos cuestiones que la están marcando: el distanciamiento social físico y el uso de las tecnologías digitales. El temor ante el riesgo del contagio por el SARS-CoV-2 ha trastocado las actividades sociales y económicas. El uso de las tecnologías se presenta como el medio para sobrellevar dicho distanciamiento, pero también como el acceso voluntario u obligado para tejer una nueva realidad mediática, con base en la abundancia “acerca de” más que el “el”.

En lo educativo, visto en un sentido amplio, esta situación trastoca de manera desigual las formas para su operación, algunas radicalmente y otras superficialmente, donde la diferencia entre ambas debe considerar más el

sentido que la intensidad. Por ejemplo, está siendo intenso el uso de las tecnologías en lugar de la asistencia a las instituciones educativas; pero no es un cambio radical de la tendencia que ya venía construyéndose con la serie de plataformas para la educación en línea.

La educación, como casi todas las actividades sociales, se encuentra aturdida ante las implicaciones de la pandemia del Covid-19. En lo particular, algunos de los principales rasgos son el confinamiento y el predominio de las modalidades educativas a distancia que estarían formando parte de la llamada “nueva normalidad”. Antes de la situación pandémica, en la educación se estaban promoviendo diversas vertientes, como la profesionalización, la instrumentación y la aplicación de las nuevas tecnologías. Entonces, esta “nueva normalidad” no podría suponerse como totalmente nueva, sino más bien el reforzamiento acelerado de una tendencia dominante que privilegia el individualismo y la tecnologización.

Así, el mundo actual se nos presenta como incierto, acelerado, individualizante, desigual y deshumanizante.

Incierto en cuanto pareciera que carecemos de la posibilidad de tener algún tipo de futuro como referente y donde este futuro imaginado o reflexionado cada vez amerita ser reconstruido en plazos más cortos, no se presenta un solo tipo de futuro, sino una gama de futuros; en este sentido, nos encontramos en un estado donde la pretensión de predictibilidad —una de las principales promesas de los modelos cuantitativos— cede espacio a las posibilidades.

Acelerado, porque somos testigos de profundos cambios en lapsos cada vez más cortos, desde los nuevos modelos tecnológicos de todo tipo, que refuerzan la dinámica

del reemplazo programado y el estilo de vida consumista, hasta los cambios impulsado por fenómenos como el confinamiento y los tele (trabajo, estudio, ejercicio, entre otros), que nos plantean “nuevas normalidades”.

Individualizante, porque se pregona la idea del potencial individual, de tener nuestro propio perfil, las condiciones de aislamiento propician que cada uno resuelva en la medida de sus posibilidades la manera de conectarse con el mundo, por el descrédito de las instituciones de todo tipo que obliga a que cada uno deba ser quien resuelva sus propios problemas, de manera imaginaria porque son las propias instituciones —sobre todo las comerciales— las que ofrecen el menú de opciones.

Desigual, por las diversas condiciones para reconocer y enfrentar los problemas, tanto de tipo económico, social, cultural, tecnológico y geográfico, pero también porque la tecnología nos ofrece mundos más segmentados y más polarizantes. Deshumanizante, porque no sólo las relaciones sociales están cada vez más mediatizadas por las tecnologías digitales, sino que el proceder, el protocolo de ellas tiende a imponer las condiciones y alcances mediante las cuales podrían estar sustituyendo muchas de nuestras aspiraciones humanas.

Ante ello, cuál es el papel de las instituciones educativas, sobre todo las de educación superior que supondrían propiciar el nivel más elevado de conocimiento, la preparación para insertarse en el mercado laboral y, de alguna manera, otorgar el reconocimiento social a través de la extensión de un título, cédula o patente. En cuanto, predominantemente, el conocimiento que ofrecen es repetitivo y fuertemente disciplinario más que creativo

e interdisciplinario, privilegiando la construcción de objeto medible y manipulable según procedimientos ya establecidos que otorgan certidumbre sobre lo que es científico a diferencia de lo que no es; reificando a las personas como a las relaciones sociales para la reproducción de un sistema que no se comprende ni interesa conocer en sus implicaciones más profundas, donde la pretendida predicción por medio de la cuantificación cada vez por medio de modelos más complejos, tiene límites ante las posibilidades. Continúa volcada hacia la “pertinencia” social entendida como la supuesta inserción de sus egresados al mercado laboral, pero sobre todo volcada a alcanzar los estándares de calidad que establecen acreditadoras públicas o privadas, nacionales e internacionales, porque esto le permite, sobre todo en el corto plazo, la obtención de un prestigio institucional e individual, como un medio para demostrar esa pertinencia. El reconocimiento social y laboral exclusivo de las universidades cada vez está cuestionado porque contar con el título ya no constituye una garantía de ascenso social, a la vez que se abren otras opciones formativas con creciente aceptación por parte del mercado, como los estudios técnicos o múltiples cursos para la certificación de habilidades especializadas.

Ante estas cuestiones inciertas y de múltiples implicaciones, ¿cómo podrían entenderse la cuestión de la autonomía en general y de la universidad en particular? Si resulta claro que más que un estado fijo e identificable se trata de situaciones inestables y no lineales que cambian de manera cada vez más acelerada y tienen que concebirse en diversos planos temporales y espaciales. Incluso, ¿cuál sería el grado de autonomía que debería

pretenderse de entidades como las universidades en el contexto actual?

LA TENSIÓN ENTRE LA INCERTIDUMBRE Y LAS ESTRATEGIAS DE FUTURO SIN ASUMIR LA RESPONSABILIDAD Y HACIA UNA CONCIENCIA MUNDIAL

Si bien son evidentes indicios de crecientes fuerzas sociales y naturales que apuntan hacia una gran problemática a escala planetaria, como es el caso de los mercados financieros y económicos globalizados, los problemas geopolíticos, el crimen organizado, la enorme interconexión a través de medios digitales, la abundancia de información, así como el cambio climático y la reciente pandemia. Sin embargo, estos “fenómenos globales” tienen afectaciones desiguales entre grupos sociales, regiones y empresas, siendo más crudos entre aquellos que padecen pobreza económica, social, cultural. La magnitud y gravedad de la problemática, así como la imposibilidad de poder comprenderla en sus manifestaciones, sus razones y escenarios futuros, propicia un estado de incertidumbre. Pero, también este estado de incertidumbre es diferente entre quienes sólo pueden comprender y tomar decisiones en su entorno inmediato, a diferencia de quienes tienen la capacidad de mayor influencia con sus decisiones.

Las tendencias de la computación la conocen mejor e intentarán materializarlas las grandes empresas tecnológicas y de comunicación como Dell, Quantum, IBM, Google, Amazon, Apple, Microsoft, Facebook, Huawei, Alibaba, entre otras, que sus usuarios y los propios gobiernos, generando preocupaciones e intentos para poder

regularlos. Mientras las grandes empresas están avanzando aceleradamente en el desarrollo de sus productos que impactan la totalidad de las actividades humanas y no humanas con el fin de dominar sus mercados y obtener mayores ganancias, como la computación cuántica, la inteligencia artificial, la robótica, la biotecnología, entre otras, sin asumir los costos e impactos negativos. Las regulaciones gubernamentales son lentas y complicadas, adquiriendo diversas formas y en respuesta a intereses diversos: por una parte, para cuestionar el predominio oligopólico en el mercado, como para enfrentar la competencia de empresas de otros países; para el establecimiento de control a graves problemas como los probables impactos negativos sobre la privacidad de datos, el mercado laboral, la salud, los regímenes políticos y el armamento de destrucción masiva automatizado.

En tanto, los usuarios, consumidores, clientes de estos productos y servicios están envueltos en la incertidumbre por la vorágine de la aceleración del cambio tecnológico sin comprender sus implicaciones profundas no sólo en las cuestiones técnicas, sino en prácticamente todos los ámbitos de sus vidas. Están maravillados por los aparatos, dispositivos, plataformas, aplicaciones, las redes sociales, la accesibilidad a noticias, información, servicios comerciales, de entretenimiento y educativos. Sólo vislumbran tenuemente o prefieren tomar como una fatalidad la vulnerabilidad de su privacidad y la debilidad de sus decisiones individualizadas. Están volcados en el sobrevivir en el corto plazo y sin claridad sobre proyectos de largo plazo que mejoren sus vidas. Están en la incredulidad y apatía política, la realización de actividades eventuales y mal pagadas y la cada vez menos fuerte

idea de que, con un título universitario, sus hijos podrán alcanzar un ascenso social.

Pareciera que estamos más ante un flujo poderoso de decisiones de largo plazo y disruptivas, que son tomadas por grupos reducidos y selectos, donde los millones de decisiones individuales para sobrellevar el corto plazo sólo siguen la tendencia que le marcan sin cuestionarla y en plena incertidumbre.

La aceleración

La aceleración de los cambios es uno de los distintivos de la época actual. Sin embargo, a lo largo de la historia, los cambios se han venido acelerando con respecto a las épocas previas. Entonces, cuáles podrían ser algunos de los distintivos que harían particular a la situación actual, que justifique resaltar la relevancia de la aceleración. Constituye una ideología, una propuesta, un mecanismo de incertidumbre, el cuestionamiento del progreso, el desarrollo desigual y combinado, y que se da en una fase de disrupción existencial donde la desigualdad y polarización social, la accesibilidad de la capacidad destructiva, la globalización del crimen organizado, el cambio climático y el nivel de la tecnología cuestionan la condición humana y los escenarios son la destrucción o la superación de ésta, o que busquemos las opciones para recuperar una humanidad que haya aprendido de la gravedad de haberse sentido e intentado ser superior a otras especies, invulnerable al contexto físico y ajeno al bienestar de todos.

Ante la capacidad de destrucción de la especie y para alterar las formas de vida del planeta, en otros términos,

por estar jugando con fuego de manera imprudente, es fundamental la disminución de la aceleración de manera urgente, aplicando criterios precautorios en las áreas más sensibles y buscando los acuerdos y mecanismos que replanteen la dirección de nuestros estilos de vida; de esta manera, la precaución se constituye en un medio político, económico, ético y educativo, donde exista una clara relación entre derechos y responsabilidades y se privilegie el bien común. Ha habido algunos avances, pero su dinámica difícilmente llegará a tiempo antes que nos hayamos destruido o alcanzado niveles de daño que difícilmente puedan recuperarse.

La individualización

En este contexto, otra de las cuestiones centrales la constituye el privilegio a la individualización de la sociedad. Bauman, incluso, se refiere como la sociedad de individuos. En principio, parece ser paradójico suponer la posibilidad de la existencia de una sociedad integrada por individuos, sobre todo en una época como la actual, donde la comunicación por medio de las tecnologías digitales a escala planetaria es una de las principales características. Sin embargo, valdría la pena considerar algunos de los rasgos que hacen posible a una sociedad, y sería la comunión de intereses, de acciones y de formas de comunicación. Donde esta comunión de intereses estaría expresada en la convergencia de propósitos en función del reconocimiento cotidiano de formar parte de dicha sociedad; de acciones cuando las expresiones de estos fines en común se expresan en diversas formas

cooperativas o de organización; y de comunicación en cuanto participación en un diálogo entre los integrantes. Este conjunto de factores se va cohesionando cuando se comparte una ideología o creencias. En la situación actual, porque no es objetivo del trabajo mostrar los procesos desarrollados históricamente, la ideología capitalista predominante se sustenta en una serie de estilos de vida aceptados consciente o inconsciente por la mayoría de los integrantes de la sociedad, y consisten en la búsqueda del beneficio individual, expresable sobre todo de manera material, y con base en el esfuerzo individual más que cooperativo.

En este sentido, los intereses compartidos tienden a irse segmentando entre grupos afines cada vez más reducidos, que actúan para alcanzar propósitos cada vez más específicos, y por canales de comunicación cada vez más individualizantes ante el crecimiento abrumadoramente acelerado de la información, ubicando a las personas en segmentos o perfiles cada vez más comprimidos y superficiales.⁸

La desigualdad-polarización

Si bien, se podría suponer que en promedio las condiciones de vida de la humanidad han mejorado en cuanto expectativas de vida, disponibilidad de bienes materiales, acceso a servicios. También lo es que no se ha podido superar la profunda desigualdad social y que, ante el reforzamiento de la individualización como estilo de vida, las

⁸ Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados*, s/p.

visiones polarizadas son una de las expresiones de mayor riesgo que se encuentran atizadas por la segmentación producida por la sobreabundancia de información. En la actualidad, las tecnologías digitales han desempeñado un papel crucial. Por una parte, si bien han favorecido la accesibilidad de grupos cada vez más amplios en materias como la educación, también lo es que han ahondado las diferencias entre aquellos grupos y comunidades que disponen de los dispositivos e infraestructura necesaria. En el caso de la participación de las redes sociales en situaciones de polarización social y política son emblemáticos los casos de Cambridge Analytica en procesos como el Brexit y la elección presidencial de Estados Unidos en 2016; o de Facebook en la situación política de Myanmar. En torno a ello, se han establecido planteamientos y acciones desde instituciones públicas y organizaciones sociales para reducir estas influencias polarizantes. Probablemente, buena parte de la polarización, además de la no resolución del conflicto, supone dificultades para la comunicación voluntaria o inducida por otros actores y para fines diversos que no necesariamente convergen para el beneficio de los diferentes actores y grupos. La cuestión de la tecnología es sobre todo por la magnitud que alcanza y el grado de perfeccionamiento de recursos para alcanzarlo, como el análisis de datos o la agnotología, se ha constituido en una verdadera industria.

Deshumanización

El principal dilema que vivimos, probablemente, es el de la deshumanización, sobre todo en esta época donde

la capacidad humana se muestra cada vez más como omnipotente y omnipresente. Sin embargo, esta misma capacidad humana desarrollada a lo largo de millones de años combina con los dominios alcanzados por la aceleración de los últimos, nos brinda la posibilidad de vislumbrar, pero también las posibilidades de cuestiones esenciales disruptivas, entre por lo menos cuatro posibilidades: la subordinación de lo humano por la tecnología; la construcción de un “humano mejorado”, la destrucción de lo humano, y la constitución de una nueva oportunidad de humanidad. Las dos primeras, con un claro dominio de la tecnología sobre lo humano; la tercera, con el predominio de la exaltación de la imposición de los intereses individuales y grupales a cualquier costa, con cualquier medio, sin reglas ni límites, y, a pesar de ser la más antropocéntrica, tendría como resultado la pérdida generalizada de la especie; una última, en varios sentidos, porque difícilmente habrá otras para corregir o desandar el camino, la más difícil de imaginar como factible, pero que se forja en la esperanza de la recapitación oportuna, la de un nuevo pacto de humanidad, en el que sí existe la posibilidad de rehacer parte del camino para marcar el sendero necesario del bien común, esta alternativa, inspirada en el biocentrismo, recupera nuestra condición física en la naturaleza y las cuestiones comunes en lo social, cuestionando estilos de vida y principios vigentes a la fecha. Es la posibilidad menos clara y, tal vez, la más difícil de realizarse, pero, mientras se piense, aún es posible.

LA UNIVERSIDAD ANTE LOS DILEMAS ACTUALES Y FUTUROS

¿Qué tanto cuestiones como las delineadas son tratadas en los espacios universitarios para contribuir al replanteamiento sobre su función?, ¿cuáles son algunos de los modelos predominantes de universidad?, incluso ¿se podría pensar en una desaparición de la universidad, por lo menos tal y como es entendida en la actualidad? A grandes rasgos podríamos pensar en tres modelos: uno dominado por la excelencia y la productividad; otro, imitativo, uno más cuestionante.

El primero es impulsado por las grandes universidades, que reproducen y refuerzan, tal y como lo ha señalado Nussbaum, con respecto a las universidades estadounidenses; el segundo es implementado principalmente en los países subdesarrollados, movidos por la imitación de los modelos “exitosos”, la búsqueda del ranking y la ausencia de un cuestionamiento al interior de su ámbito y desvinculada de la problemática social; el tercero critica y formula alternativas como las delineadas por Boaventura de Sousa Santos.⁹ También se vislumbran otras alternativas además de los tres modelos presentados. Desde las universidades de los países desarrollados, como el caso algunos departamentos de las universidades de Stanford, Harvard y Oxford, que resaltan los límites y riesgos, y plantean la necesidad de la humanización; desde los pensadores que ofrecen alternativas, el énfasis está en formas democráticas,

⁹ Boaventura de Sousa Santos, *Educación para otro mundo posible*. Disponible en <https://bit.ly/39kWBZV>, consultado el 5 diciembre de 2020.

entre otras. En el caso de las universidades de países subdesarrollados, no es perceptible algún proyecto en marcha, por estar influenciada por diversos intereses que no dejan entrar al planteamiento de la problemática. Ahí es donde la autonomía reviste una cuestión central para replantear su función.

LA IMPORTANCIA DEL HUMANISMO EN LAS UNIVERSIDADES

En las universidades se cultivan en principio todas las áreas del conocimiento científico y se forman personas en sentido humanístico. Sin embargo, existe una profunda disputa entre ambas orientaciones, con el predominio de las primeras e incluso la tendencia a la imposición de su razón instrumental a la segunda con el riesgo de su desaparición. Ésta no es novedosa porque en gran medida sienta sus antecedentes más reconocidos desde el siglo xv con la modernidad, que va suponiendo una creciente separación entre las ciencias naturales y exactas con respecto a las humanísticas y sociales; pero que en la actualidad denota una profunda gravedad por la agudización de la disputa, con implicaciones para el ser de la universidad y su responsabilidad social.

Por tales motivos, y dado que la universidad es el espacio donde se cultivan todos los conocimientos, una de sus principales responsabilidades es el reconocimiento explícito de la disputa con la finalidad de resolverla, no con base en la imposición de uno sobre el otro, sino en la apertura de puentes dialogales entre las disciplinas para su reconocimiento de que los problemas que enfrenta la sociedad no son disciplinarios, y que sus respuestas deben

abordar los múltiples dilemas que surgen de manera interdisciplinaria e incluso transdisciplinaria.

Algunos planteamientos de Hans-Georg Gadamer pueden ser esclarecedores sobre lo que está implícito en este dilema y por qué es fundamental develar las implicaciones que tiene.

En su obra *Verdad y método*, Gadamer plantea que entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, la diferencia no es de métodos “sino una diferencia de objetivos de conocimiento. La cuestión que nosotros planteamos intenta descubrir y hacer consciente algo que la mencionada disputa metodológica acabó ocultando y desconociendo, algo que no supone tanto limitación o restricción de la ciencia moderna cuanto un aspecto que le precede y que en parte la hace posible”.¹⁰ Pero también señala que el arte, la filosofía y la historia están incluidos en las formas de experiencia que quedan fuera de la ciencia, por lo que su verdad, “no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica”.¹¹ Precisamente, en sentido opuesto al de la ciencia, también señala que las ciencias del espíritu y en particular la hermenéutica, pretende “comprender e interpretar la experiencia humana en el mundo”.¹²

En su libro *El estado oculto de la salud*, muestra su preocupación ante la razón instrumental moderna, a la que ve como un problema “sobre todo en su aplicación a cosas con las cuales todos tenemos que ver como educadores, o dentro de la familia, en la escuela y en todas las

¹⁰ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 11.

¹¹ *Ibidem*, pp. 23-24.

¹² *Ibidem*, p. 23.

instancias de la vida pública. No podemos ni debemos engañar a la juventud con la promesa de un futuro de espléndido confort y de creciente comodidad. Debemos educarla, en cambio, en el placer de la responsabilidad compartida, de la auténtica convivencia y de la recíproca entrega de los seres humanos”.¹³

En su conferencia “La educación es educarse”, dictada en 1999, Hans-Georg Gadamer sostuvo tajantemente que “si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de lo que se trata, y en que sólo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina”.¹⁴

El planteamiento es que, ante el predominio e intento de imposición de las ciencias positivas sobre otras ciencias (en particular, las humanas) y, ante todo, sobre todas las esferas de la vida humana, produciendo una especie de cosificación de lo humano y la vida en general. Se hace necesaria la exploración de propuestas que vivifiquen (que refuercen la vida en sus diferentes modalidades) como propósito último del quehacer humano.

En este sentido, en lo que respecta a las ciencias, no se trata de la sustitución de unas sobre otras, como forma de superación del conflicto por medio de la eliminación, porque cada una de ellas tienen sus propios objetivos y métodos, sino de complementariedad entre ambas por medio de vasos comunicantes que refuercen el desarrollo de ellas, teniendo como fin el beneficio de la humanidad. Esto es particularmente relevante porque enfrentamos

¹³ Hans-Georg Gadamer, *El estado oculto de la salud*, p. 100.

¹⁴ Hans-Georg Gadamer, “La educación es educarse”, *Revista de Santander*, p. 99. Disponible en <https://bit.ly/3kElbat>, consultado el 9 de mayo de 2016.

una problemática existencial donde el predominio de la razón humana está atentando contra la naturaleza, pero también contra sí misma con un predominio con crecimiento exponencial de la tecnología.

LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Se aborda la cuestión de la autonomía universitaria a partir de algunos de los planteamientos de Carmen González Marín en su artículo “Autonomía y heteronomía” de 2004.¹⁵ ¿Por qué recurrir a un texto que trata la autonomía en general, en lugar de otros que de manera más directa lo han hecho? En primera instancia, por la creencia de que la propuesta de González privilegia la idea de la autonomía más como proceso que como estado o meta, proceso consciente que se contextualiza, es borroso e incierto. En un segundo momento, por considerar que esos atributos otorgados a la autonomía brindan una riqueza de posibilidades para la interpretación de la autonomía universitaria en un contexto de incertidumbre y, en ese sentido, podría brindar más oportunidades para hacer apuntes hacia una agenda de propuestas que desarrollar en estas instituciones.

Según Carmen González en la autonomía

culmina un proceso, de demarcación a veces borrosa, en el que fundamentalmente el entorno y la educación permiten

¹⁵ Carmen González Marín, “Autonomía y heteronomía”, *Isegoría*, pp. 203-217. Disponible en file:///C:/Users/ENVY/Downloads/483-482-1-PB%20(1).pdf, consultado el 1 de septiembre de 2020.

o fuerzan la adscripción de tal propiedad a quien antes no la poseía. Es la culminación del proceso de crecimiento de la persona [para lo cual] se precisa un aprendizaje para que se produzca la transición entre un ser no autónomo, aunque humano, y el sujeto autónomo. Es en este aprendizaje en el que naturalmente hemos de considerar la necesidad de lo que sólo podemos denominar “heteronomía”.¹⁶

Esta referencia es muy rica en posibilidades interpretativas hacia la autonomía universitaria, porque confiere a la autonomía una direccionalidad de crecimiento y realización humanos y, aunque remite explícitamente a la idea de sujeto autónomo, también pudiese inferirse este proceso para una institución como la universitaria, al estar constituida por sujetos que tienen múltiples puntos de confluencia (profesional, vocacional, social y cultural) y que contribuyen a la formación del conocimiento como de valores sociales, pero también porque, según la autora, el ser humano precisa del aprendizaje para constituirse en sujeto autónomo. Siendo la universidad una de las instituciones donde se crean y recrean los conocimientos en su estadio superior, de manera natural estaría incorporada la universidad en ese proceso de transición hacia dicho sujeto autónomo.

Pero, siguiendo con González¹⁷, este sujeto, para tener conciencia de su autonomía, requiere de una forma de internalismo conformado por el autoconocimiento, la autotransparencia y la unidad de sí mismo para poder advertir que los principios que lo rigen son propios, garantizando así la continuidad entre su intención, acción

¹⁶ *Ibidem*, p. 204.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 206-207.

y juicio. Estas condiciones —podríamos suponer— tienen pertinencia para la autonomía universitaria al demandar que tanto sus integrantes como su organización constituida requiere de una conciencia de su autonomía con base en el ejercicio de la transparencia y el conocimiento para sí, y con respecto a los otros, para la formulación crítica con pretensiones de consenso de los juicios y acciones y su derivación en acciones como comunidad, al interior de ella como del entorno social con quien interactúan.

Esta situación nos lleva hacia un posicionamiento donde se estaría entendiendo a la autonomía del sujeto, o un colectivo como la universidad, no como la pretensión hacia la autosuficiencia ni la autarquía, sino hacia la autoconsciencia y el ser consecuente en las intenciones, juicios y acciones, lo cual supone tensiones, porque alcanzar la autoconsciencia como consecuencia no se puede pretender que puedan ser plenos para el sujeto como para los integrantes de una institución, sino como grados o niveles de un proceso.

Las tensiones también se presentan en la oposición autonomía/heteronomía, donde, según González, “el sujeto heterónimo es aquel que actúa de modo que sus acciones se consideran buenas en la medida en que se adecuan al estándar preestablecido; de ahí su falta de valor moral”.¹⁸ La cuestión también podría trasladarse al caso de la oposición entre autonomía/heteronomía universitarias cuando una institución heteronomizada sería aquella que se adecua a los estándares e intereses establecidos desde el exterior de ella. Abundan ejemplos al respecto cuando se acepta, *per se*, como bueno que una

¹⁸ *Ibidem*, p. 213.

universidad se esfuerce por alcanzar los índices y *rankings* establecidos unilateralmente por las instituciones evaluadoras del sector educativo para poder obtener o recibir la promesa de mayores recursos o sólo reconocimientos con valor simbólico.

En la cita señalada al inicio del apartado se hace referencia a la demarcación borrosa del proceso de autonomía que es posibilitada por el entorno y la educación. González señala que “ser un sujeto moral exige la plasticidad de actuar en contextos opacos y cargar con ello y sus consecuencias”.¹⁹ Acerca de esto es importante el abordaje de la contingencia, la casualidad, la incertidumbre y el error para el sujeto autónomo, la autora señala que el aprendizaje, la unidad interna y la autotransparencia son herramientas en la lucha por la certeza y una posición pragmatista de atribuir autonomía a otros, así como asumir una distinción de grado más que metafísica de absolutos y apostar por la plasticidad que hace improbables las salidas universalmente aceptables o aceptadas.²⁰

Esto, pensando en la autonomía universitaria, podría interpretarse como que, ante un contexto complejo, incierto y borrosamente delimitado, desde la conciencia de nuestra propia autonomía como la de otros, es posible abordar el contexto con diferentes grados y sin la pretensión de soluciones válidas y aceptadas para todos. En otros términos, ante contextos como los que vivimos actualmente, asumir la autonomía universitaria como una autoconciencia que es consecuente con el crecimiento

¹⁹ *Ibidem*, 203.

²⁰ *Ibidem*, pp. 209, 210, 214, 215.

de las personas, instituciones y comunidades, posibilita asumir los problemas desde múltiples frentes, que se autoenriquecen a su interior, pero también con las otras instancias autónomas, porque no se trata de soluciones únicas y válidas para todos. En otras palabras, la autonomía abre las puertas a la colaboración consciente y consecuente de intenciones, juicios y acciones.

CONCLUSIONES

Sin duda, el ambiente propiciado a raíz de la pandemia ha tenido impactos significativos en prácticamente todas las áreas sociales y ha llevado a repensar sobre el futuro que se estaría construyendo. Pero, esta pandemia más que crear una nueva normalidad a partir de su emergencia, ha develado y acelerado una nueva realidad que se ha venido construyendo desde décadas atrás, y que pone a la condición humana en una situación disruptiva, cuestionando incluso la viabilidad de alcanzar algún futuro no sólo para la humanidad, sino la vida en general en nuestro planeta. Paradójicamente el interregno en el que nos encontramos enfrenta la cúspide de la gran capacidad alcanzada por la humanidad para crear, transformar y destruir; con su contraparte de alta vulnerabilidad humana que pone en riesgo su supervivencia, por los estragos sociales y naturales que ha provocado, y se expresan en la polarización, violencia y depredación planetarios; como la posibilidad real de constituirse en un apéndice de las máquinas que ha creado para el poder y la dominación a ultranza *per se*.

Curiosa o dramáticamente, si bien la pandemia ha mostrado las profundas desigualdades sociales, también

ha reforzado la idea de que la tecnología ha sido el mejor instrumento para la resolución de los problemas. Desviando la atención de la necesidad de la búsqueda de nuevos acuerdos sociales, al estar maravillada por el caballo tecnológico de Troya.

¿Qué tanto nuestras universidades están abordando este contexto para comprender su quehacer y responsabilidad ante el riesgo y la incertidumbre? Muy probablemente están avocadas en el reforzamiento de la alternativa tecnológica, viendo sus ventajas, pero desconociendo sus riesgos. Esto, en parte, es porque pretenden subirse al *mainstream* o tendencia dominante de las universidades competitivas, exitosas, reconocidas y mejor posicionadas en los diferentes *rankings*. Sin reconocer, con ello, que están cediendo autonomía, responsabilidad social y la formación humanística.

En este marco, se plantea la importancia de recuperar la autonomía universitaria, no como autosuficiencia ni autarquía, sino como autoconciencia y coherencia que fortalece la colaboración consciente y comprometida entre sujetos, instituciones y grupos sociales para enfrentar los retos existenciales actuales y que si no los atendemos en el corto plazo con urgencia, muy probablemente estaremos cancelando la viabilidad de futuro para las siguientes generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Cámara de Diputados, “Ley para la Coordinación de la Educación Superior”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de septiembre de 1978. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/>

sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf, consultado el 3 abril de 2021.

_____, “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación* (última reforma publicada), 30 septiembre de 2019. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>, consultado el 2 de abril de 2021.

_____, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 11 de marzo de 2021. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>, consultado el 2 abril de 2021.

_____, “La Cámara de Diputados aprobó, en lo general, el dictamen que expide la Ley General de Educación Superior” en *Boletín*, núm. 6058, 9 de marzo de 2021. Disponible en <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>, consultado el 3 abril de 2021.

Cámara de Senadores. “Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General Educación Superior”, 9 de septiembre de 2020. Disponible en https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/3/2020-09-09-1/assets/documentos/Iniciativa_Diversos_Gpos_Ley_Educacion_Superior_Act.pdf, consultado el 3 abril de 2021.

_____, “Aprueban, por unanimidad, Ley General de Educación Superior”, *Boletín*, núm. 581, 9 diciembre 2020, disponible en <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/49924-aprueban-por-unanimidad-ley-general-de-educacion-superior.html>, consultado el 3 abril de 2021.

Gadamer, Hans-Georg; *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme, 2007.

_____; *El estado oculto de la salud*. Barcelona, Gedisa, 1996.

_____ ; “La educación es educarse”, *Revista de Santander*, segunda época, núm. 6, marzo 2011, Universidad Industrial de Santander, Colombia, pp. 90-99. Disponible en <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revista-Santander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>, consultado el 9 mayo de 2016.

García Canclini, Néstor; *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona, 2005.

González Marín, Carmen; “Autonomía y heteronomía”, *Isegoría*, 30, 2005, pp. 203-217. Disponible en [file:///C:/Users/ENVY/Downloads/483-482-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ENVY/Downloads/483-482-1-PB%20(1).pdf), consultado el 1 septiembre 2020.

Santos, Boaventura de Sousa; *Educación para otro mundo posible*, Buenos Aires, CLACSO, 2019. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190712045634/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf, consultado el 5 diciembre de 2020.

V

Universidad y autonomía: el fenómeno de la comprensión y el quehacer de las humanidades. Hacia un diálogo desde la hermenéutica en Hans-Georg Gadamer



Mario Díaz Domínguez

INTRODUCCIÓN

Este capítulo consiste en señalar momentos vinculantes de la reflexión sobre la autonomía: primero, hacer una revisión del acontecer de la comprensión en la hermenéutica gadameriana; segundo, mostrar la actividad fundante del pensar en las humanidades y su historicidad; tercero, designar a la autonomía como aquello que posibilita el preguntar radical y el comienzo de un diálogo siempre abierto; por último, ofrecer algunas indicaciones de la esencia y la tarea de la universidad. Una vez desarrollados tales puntos, podemos defender la tesis de que la universidad es la condición de posibilidad para que acontezca el pensamiento autónomo. El contenido de este capítulo lleva por objetivo mostrar los rasgos esenciales de la hermenéutica de Gadamer para que ésta nos permita dilucidar acerca de qué implica y qué exige la autonomía. Con esto, nos daremos cuenta de que la manera más propia de pensar es por medio de la actividad

libre; por consiguiente, se exige una revisión de aquello donde se manifiesta el pensamiento, el cual es una luz que nos somete a examen a nosotros mismos y a nuestro entorno. De esta manera, podemos pensar a la universidad como el espacio del pensamiento autónomo que abre el horizonte de comprensión de ella misma, y a su vez, funge como acogimiento del diálogo privilegiando el preguntar profundo, tarea que siempre ha sido para el quehacer de las humanidades, las cuales muestran el dinamismo de nuestra existencia.

EL ACONTECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN

La filosofía de Gadamer es una visión importante para reflexionar acerca de las humanidades, de esta mirada brotan las primeras formas de acercamiento a la comprensión (*verstehen*). Las humanidades no pueden ser comprendidas sin su historia, pues ésta le es constitutiva. En el quehacer de las humanidades podemos captar, hasta cierto punto, nuestro estar siendo históricamente y en qué medida hemos ido comprendiendo. Sólo si nos atenemos a la comprensión podemos saber acerca de nuestro actuar y proceder en el mundo, porque es nuestra manera más propia de ser. Aceptar esta tesis es el primer paso para una hermenéutica filosófica. Por ello —nos dice Gadamer— al final de su introducción a su magna obra *Wahrheit und Methode*:

[...] estamos ante el foro de la tradición histórica a la que todos pertenecemos comunitariamente. La presente investigación intenta cumplir esta exigencia vinculando lo más estrechamente posible los planteamientos de la historia de los

conceptos con la exposición objetiva de su tema. La meticulosidad de la descripción fenomenológica, que Husserl convirtió en un deber, la amplitud del horizonte histórico en el que Dilthey ha colocado todo filosofar, así como la interpretación de ambos impulsos en la orientación recibida de Heidegger hace varios decenios.¹

Como podemos ver, el pensamiento de Gadamer no pretende una destrucción de la tradición para empezar nuevamente de un punto cero, sino desarrollar hasta qué punto nuestra constitución humana, y aquello que aprendemos, está en todo momento presente la tradición. Pues ésta constituye el comprender. La tradición es entonces un acontecer, es decir, de lo que no somos dueños ni señores. Por eso el comprender se convierte en una tarea inagotable, la cual nunca terminamos de aprehender porque nos tiene atrapados.

Lo que a Gadamer le interesa es la teoría de la experiencia real que es el pensar. Esa experiencia real del pensar es la experiencia de la comprensión. Gadamer quiere describir lo que pasa con nosotros cuando comprendemos. Estamos tan atrapados por la comprensión que nunca llegamos a tener conciencia plena de qué está sucediendo con nosotros. Lo que logramos captar son ciertos matices y aspectos de aquello que acontece. Estamos ante claroscuros. Por lo tanto, lo que sucede cuando comprendemos no necesita de una fundamentación.

Gadamer comentó en una reunión celebrada en Heidelberg el 3 de agosto de 1999 que “el entender está basado en una dialéctica del poder y no poder: cuando

¹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 27.

entiendo, puedo algo, soy capaz de algo, empero en virtud de qué y de qué manera lo puedo, eso no lo domino por completo”.² Si comprender es vérselas con algo, erguirnos ante algo no sabemos absolutamente el para qué de esa comprensión, hacia dónde se dirige, de dónde viene, cómo soy capaz de lo que soy capaz.

El influjo de la tradición actúa aquí como importante luz en la oscuridad, pero por su carácter inmemorial no cesamos de preguntarnos por eso que no sabemos. La tradición no es algo que nos oprime y nos avasalla, sino más bien es la que nos permite conocer nuestra realidad histórica; a saber, de qué manera hemos comprendido y hasta dónde hemos llegado. La tradición es la medida para saber si seguimos el camino o es momento de hacer un giro. No podemos mirar hacia otra parte, sino conocemos el campo en el que nos movemos.

Gadamer nos recuerda aquí dos cosas relevantes: la primera es la actitud socrática de la ignorancia docta y la segunda es un carácter pietista del comprender. Ante el primer punto, recordemos que Sócrates sabía que no sabía, por esto el oráculo lo declaró el hombre más sabio. Reconocer la ignorancia nos permite buscar saber. La ignorancia es, entonces, la posibilidad de llegar a conocer algo. Pero eso que vamos conociendo se nos va dando, y, a su vez, nos va abriendo a nuevos ámbitos por conocer, lo cual nos deja de nuevo en cierta oscuridad.

Nuestra verdadera condición humana consiste entonces en que saber, y saberlo todo, sólo los dioses; nosotros los mortales sabemos que no sabemos; y, por lo tanto,

² Jean Grondin, *Introducción a Gadamer*, p. 39.

aspiramos al saber. El divino Platón lo expone claramente, y conviene aquí colocar el pasaje completo:

Pues la cosa es como sigue: ninguno de los dioses ama la sabiduría ni desea ser sabio, porque ya lo es, como tampoco ama la sabiduría cualquier otro que sea sabio. Por otro lado, los ignorantes ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios, pues en esto precisamente es la ignorancia una cosa molesta: en que quien no es bello, ni bueno, ni inteligente se crea a sí mismo que lo es suficientemente. Así, pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar. —¿Quiénes son, Diotima, entonces —dije yo— los que aman la sabiduría, si no son ni los sabios ni los ignorantes? —Hasta para un niño es ya evidente —dijo— que son los que están en medio de estos dos”³ (204a 1).

El filósofo está entonces entre los que saben (sabios) y lo que no saben que no saben (ignorantes). Él busca saber porque se ha dado cuenta de su ignorancia. Sin embargo, en este anhelo de saber se encuentra lo desgarrador y el dolor. El saber guarda cierto peligro y riesgo. *Verbi gratia*: Edipo al enterarse de su situación real, Prometeo que conoce acerca del destronamiento de Zeus, Príamo al saber sobre la destrucción de Ilión por el nacimiento de París, etc. Por medio de Gadamer podemos leer acerca del sufrimiento de la experiencia del saber:

La experiencia presupone necesariamente que se defrauden muchas expectativas, pues sólo se adquiere a través de

³ Platón, *Symposio*, p. 248.

decepciones. Entender qué es la experiencia es, sobre todo, dolorosa y desagradable. Se justifica si se atiende a su esencia. Ya Bacon era consciente de que sólo a través de instancias negativas se accede a una nueva experiencia. Toda experiencia que merezca este nombre se ha cruzado en el camino de alguna expectativa. El ser histórico del hombre contiene, así como momento esencial una negatividad fundamental que aparece en esta referencia esencial de experiencia y buen juicio. [...] la esencia de la experiencia de manera indicada es seguramente Esquilo, que encontró la fórmula, o mejor dicho la reconoció en su significado metafísico, con la que expresar la historicidad interna de la experiencia: aprender del padecer (*Πάθει μάθος*). Lo que el hombre aprenderá por el dolor no es esto o aquello, sino la percepción de los límites de ser hombre, la comprensión de que las barreras que nos separan de lo divino no se pueden superar.⁴

Gadamer, amplio conocedor del mundo clásico, se da cuenta de la insipiencia socrática, lo que le permite reconocer, que toda comprensión porta el sello de no terminar de comprenderse. No somos una autoconciencia clarificadora de toda la realidad. Pues el mismo Aristóteles reconoció que el *νόησις νοήσεως* pertenecía sólo a la divinidad. Además, a esto se suma el padecer, es decir, el sufrir por saber que no se sabe todo y que cuando algo se sabe afecta a nuestra existencia misma. Por ejemplo: el padecimiento de conocer la traición de un amigo, el destino funesto o que todos morimos. Por consiguiente, si el comprender es un ser capaz de algo “ese ser capaces no es un tanto hacer sino un padecer,

⁴ Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 432.

un *pathos*, que para Gadamer es el entender. Su hermenéutica filosófica tratará de entender ese entender”.⁵

Ahora bien, sobre el pietismo, conviene aquí narrar que muchos años después de la muerte de la madre de Gadamer, Emma Karolinne Johanna Gewiese (1869-1904), él encontró entre las cosas de ella la edición del *Fedón* de Mendelssohn y el libro pietista del barón von Feuchtersleben *Zur Diät der Seele*. Este pietismo que se enfoca en la piedad de la intimidad del corazón para cambiar el alma. Esta idea tendrá una presencia importante en la vida de Gadamer.⁶

Como se sabe, históricamente el pietismo fue una reacción en contra de la ortodoxia protestante y quería volver a las tesis originales de la Reforma protestante: libre interpretación de la Biblia y el culto interior a Dios. Se buscaba negar lo exterior de toda organización eclesiástica.⁷

El propio concepto de la comprensión tenía un tono de fondo pietista. Decía que en él se insinúa que el ser humano no logra entenderse a sí mismo, y que a través de este fracaso de su comprensión y certeza de sí mismo debe llevar el camino de la fe. *Mutatis mutandis*. Esto mismo vale también para el uso hermenéutico del término. Para los seres humanos, entenderse a sí mismos es algo inacabable, una tarea siempre nueva y una constante derrota (GW 10, 142).⁸

⁵ Jean Grondin, *op. cit.*, p. 39.

⁶ Cfr. Jean Grondin, *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*, p. 40.

⁷ Cfr. Nicola Abbagnano, *Diccionario de filosofía*, p. 817.

⁸ *Dekonstruktion und Hermeneutik* (1998), *apud*, Jean Grondin, *op. cit.*, p. 40.

Siempre estamos tratando de comprendernos, y en la medida que ampliamos nuestro horizonte, siempre empezamos de nuevo; pero no igual. Esto quiere decir que el hecho de no comprendernos absolutamente no invalida lo que hemos aprehendido, sino que lo que logramos comprender nos muestra que todavía hay un horizonte desconocido. De esta manera, estamos ejecutando siempre la comprensión. “Ésta no puede otorgarse a sí misma privilegio ninguno, ni la de hoy ni la de mañana. Ella misma está abrazada por horizontes cambiantes y tiene que moverse con ellos”.⁹

La derrota no significa aquí algo pesimista, antes bien, que al pretender determinar, lo indeterminado de la comprensión, estamos ante una tarea imposible. Porque seremos vencidos por el propio acontecimiento del comprender. Pues, no podríamos afirmar jamás que alguien comprende todo, sino que capta algo de aquello que comprende; con lo cual, no se comprende menos cuando no se comprende todo. Recordamos con esto a la παιδεία griega, la cual enseñaba que, la formación no es por el camino de querer saberlo todo, sino un saber que hay cosas que uno no sabe.

La comprensión como acontecimiento no puede ser fundamento del todo, ya que ella misma es quien nos tiene retenidos. En su trabajo titulado *Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica*, Gadamer, el testigo del siglo, nos dice: “Comprender significa aquí reconocer y hacer valer: ‘concebir lo que nos tiene prendidos’ (E. Staiger)”.¹⁰

⁹ Hans-Georg, Gadamer, *op. cit.*, p. 632.

¹⁰ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, p. 110.

Hemos visto que la hermenéutica filosófica de Gadamer tematiza fenomenológicamente el acto de la comprensión. De esta manera se nos ofrece una aproximación a lo que implica y exige la comprensión y su posible transparencia.

Esta manera de abordar la comprensión del acontecer la podemos pensar en las humanidades. El Néstor de la filosofía, Gadamer, a diferencia de Heidegger, se enfrentará a la problematización de las ciencias del espíritu, la cual comenzó con Dilthey, pero Gadamer mostrará puntos de encuentro y desencuentro. De hecho, los comentaristas de Gadamer afirman que la segunda sección de *Verdad y método* es una discusión constante con el historicismo de Dilthey.

Para Gadamer, las humanidades son el lugar preciso para la tematización de la existencia del ser humano. En ellas podemos dar cuenta y razón de nuestra propia constitución; a saber, de nuestro acontecer en el mundo.

HUMANIDADES

Este acontecer en el mundo es de suma importancia, porque revela que no somos dueños y señores de la verdad como lo han postulado las ciencias naturales y metodologismo científico. Ahora estamos aquí ante una fenomenología del acontecer sobre la comprensión. Esta visión nos permitirá entender que la verdad no sólo está en la seguridad del método científico, sino también que hay verdad en las humanidades. La gran discusión que nosotros presentamos en este apartado consiste en mostrar que las ciencias se han apoderado de la realidad, es

decir, que todo debe ser medido bajo el modelo científico, y aquello que no se ajuste a este modelo tiene el siguiente destino: que no es verdadero y que no tiene importancia. ¿Acaso las humanidades no tienen la relevancia de una ciencia? ¿Por qué hemos trasladado el modelo científico a las humanidades?

Estas preguntas claves son centrales en Gadamer, porque la lucha no es contra el método científico, sino contra el fanatismo del cientificismo y metodologismo de la época. Este ámbito nos alcanza y nos compete a nosotros, porque la universidad, así como la enseñanza educativa, es guiada por esta visión de la objetividad científica. Pues la ciencia se ha erguido como la dueña de la verdad. Todo lo que no diga ciencia no vale. Ante este monopolio de la ciencia se dirige, en parte, la hermenéutica filosófica de Gadamer, porque si aceptamos que la ciencia es la única portadora y dadora de verdad, queda fuera la verdad de otro tipo de experiencias humanas como la que se manifiesta en las humanidades. ¿Acaso no hay verdad en otras regiones del saber que no se gobiernen bajo el método científicista?

Los inicios filosóficos de Gadamer fueron neokantianos, ahí él entendía que la ciencia y la verdad no se reducen únicamente a las ciencias naturales. También la ciencia y la verdad se encuentran en la filosofía, la filología, la historia y el arte. Las humanidades exigen su propio rigor y sus propios principios. Gadamer estará de acuerdo con los neokantianos al señalar que las humanidades son experiencia de verdad, pero no estará del todo de acuerdo con la necesidad de principios metodológicos.

Gadamer se preguntará acerca de la posibilidad metódica en las humanidades, pues éstas han quedado en todo

momento expulsadas o bajo la tutela de las ciencias naturales. Gadamer ya había encontrado en el discurso, *Vorträge und reden*, del científico Hermann Helmholtz lo siguiente:

Hermann Helmholtz realizó su justísima ponderación de las ciencias naturales y las del espíritu, poniendo tanto énfasis en el superior significado humano de las segundas, la caracterización lógica de éstas siguió siendo negativa, teniendo como punto de partida el ideal metódico de las ciencias naturales. Helmholtz distinguía dos tipos de inducción: inducción lógica e inducción artístico-instintiva. Pero esto significa que no estaba distinguiendo estos métodos en forma realmente lógico, sino psicológica. Ambas ciencias se servirían de la conclusión inductiva, pero el procedimiento de conclusión de las ciencias del espíritu sería el de la conclusión inconsciente. Por eso, requiere tacto y otras capacidades espirituales como la memoria y el reconocimiento de autoridades, mientras que la conclusión autoconsciente del científico natural reposaría íntegramente sobre el ejercicio de la propia razón.¹¹

Como podemos ver, ya Helmholtz le brindó a Gadamer la importancia de la forma metódica de proceder de las humanidades y de las ciencias naturales. No obstante, se sigue viendo claramente que aquello que tiene que ver con las humanidades no se relaciona con la razón. Gadamer reconoce la distinción de contenidos de ambas áreas del saber, pero no estará de acuerdo en que las humanidades no tengan que ver con la razón. Helmholtz procede así por el ideal metódico de las ciencias naturales, el cual no necesita de su historia. Por consiguiente, él no podía

¹¹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*.

comprender el otro modo de acceso y procedimiento de las humanidades, ya que éstas exigen su propio tratamiento.

La hermenéutica tiene distintos campos de acción y no únicamente la centralización en la ciencia. Eso no la despoja de su verdad. Hay entonces, sin relativismo, modos de acceso a la verdad a través de las humanidades, como es el caso del arte, la literatura, la filosofía y la teología. Recordemos que Aristóteles fue un pluralista metódico. No podemos pedirle al retórico pruebas matemáticas y al matemático demostraciones retóricas. El estagirita ya acusaba de necios o torpes a quienes solicitaran eso. El principio básico de la metodología de Aristóteles es que no se puede pedir el mismo tipo de exactitud en cada ámbito de objetos y hay que pedir a cada ámbito de objetos la especie de exactitud que reclama. En suma, no es pertinente sujetar a todos los sectores de la realidad a un solo método, pues eso sería forzarlos.

El autor de *Verdad y método* toma el modelo de las humanidades para afrontar y mitigar la soberbia de la ciencia. Intentará demostrar que también hay experiencia de verdad en las humanidades. La hermenéutica presenta aquí la familiaridad que tenemos con la verdad, a través de las humanidades, y su comprensión. La preocupación que nosotros tenemos en este escrito consiste en denunciar la expansión del modelo cientificista al ámbito de las humanidades. La ciencia se ha impuesto con su monismo metódico, desterrando todo aquello que no se deje atrapar por él; por ende, las demás áreas del saber tienen que buscar cómo entrar a ese monismo para que sean tomadas en cuenta como serias. Gadamer lo dice magistralmente en la introducción a *Verdad y método*:

Teniendo en cuenta la primacía que detenta la ciencia moderna dentro de la aclaración y justificación filosófica de los conceptos de conocimiento y verdad, la pregunta por el conocimiento y su verdad no parece legítima. Y, sin embargo, ni siquiera dentro de las ciencias es posible eludirla del todo. El fenómeno de la comprensión no sólo atraviesa todas las referencias humanas al mundo, sino que también tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico. La presente investigación toma pie en esta resistencia, que se afirma dentro de la ciencia moderna frente a la pretensión de universalidad de la metodología científica. Su objetivo es rastrear la experiencia de la verdad, que el ámbito de control de la metodología científica, allí donde se encuentre e indagar su legitimación. De este modo las ciencias del espíritu vienen a confluir con formas de la experiencia que quedan fuera de la ciencia: con la experiencia de la filosofía, con la del arte y con la de la misma historia. Son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios que dispone la metodología científica.¹²

Notemos entonces que no es adecuado forzar el ideal metodológico a las humanidades, pues se estaría tratando de controlar el acontecer de la comprensión, pero esto no es posible porque nos rebasa. Las humanidades tienen otra forma de comprender que consiste en la participación del acontecer, y esta experiencia no es de dominio y ni mucho menos de control. Con las humanidades podemos indicar el límite del método del cientificismo.

Podemos darnos cuenta que Gadamer a diferencia de su maestro Heidegger encuentra radicalidad en el

¹² *Ibidem*, p. 24.

planteamiento del problema de las humanidades. Desde la óptica heideggeriana, una mayor profundización tendría que abandonar la metodología de las humanidades y su historicismo. Pero Gadamer quiere volver a traer al pensamiento el problema de las humanidades. No para darles un fundamento como lo pretendió Dilthey, sino para señalar la inoperancia universal metódica de las ciencias naturales. Gadamer escribe en el tomo II de *Verdad y método* en su autopresentación (1977):

Comprender la naturaleza como Sócrates se entiende aquí a sí mismo es una exigencia que la física aristotélica realizó a su manera. Pero esta exigencia no es compatible con lo que es la ciencia desde el siglo XVII y con lo que la ciencia de la naturaleza y del dominio de la naturaleza basada en la ciencia ha posibilitado. Esta es exactamente la razón de que la hermenéutica y sus consecuencias metodológicas no hayan podido aprender de la teoría de la ciencia moderna tanto como de otras tradiciones más antiguas que conviene recordar.¹³

Las humanidades son más antiguas que la ciencia, su historicidad aún nos sigue hablando, aunque sea en un suave sonido, porque nuestro pensamiento técnico ya no alcanza a oír de mejor manera. No se trata entonces de buscar un método para las humanidades, sino de comprender su propia constitución que es la misma del ser humano: histórica. Ahí, podemos encontrar las tradiciones más adecuadas a nuestra estructura comprensiva humana. La comprensión histórica será entonces aquello con lo debemos entablar un diálogo. Sólo así podremos

¹³ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, p. 393.

darnos cuenta de por qué somos como somos y no de otra manera. Empero, ¿qué significa dialogar? En esta pregunta se esconde la autonomía.

Diálogo, pregunta y autonomía

El diálogo gadameriano guarda, como el socrático-platónico, la estructura de la pregunta. Ésta nos da apertura, pues nunca cierra un tema. Pero si no tenemos libertad de pensamiento, no puede ser posible que elaboremos preguntas, que interroguemos a la realidad. Por lo tanto, si no hay autonomía, no hay pregunta. Si estamos en un medio en donde se ha clausurado la autonomía, ya no será posible abrirnos a otros modos de abordar algún problema académico, social, cultural, político.

Un verdadero diálogo acontece cuando somos libres de expresar nuestros cuestionamientos ante cualquier respuesta ofrecida respecto a un asunto por tratar. La autonomía nos permite no estar siempre de acuerdo con lo que está sucediendo a nuestro alrededor. Diálogo, autonomía y el preguntar son tres dimensiones que nos permiten posibilidades de transformación de nuestro entorno en algo más humano, es decir, en una mejor relación con la realidad y no en un carácter de imposición hacia la realidad.

La pregunta también nos coloca en la negatividad, es decir, en la experiencia dolorosa de saber que no se sabe. Por eso no podemos aceptar las respuestas a la ligera, sino que debemos entender que toda respuesta viene de una pregunta, pero que ésta es posible porque hay autonomía. La ausencia de autonomía es grave y

dolorosa, pues conviene recordar que por esa ausencia mataron a Sócrates. No porque no creyera en los dioses o porque corrompía a la juventud, sino más bien porque se atrevía a preguntar sobre su realidad y todos los factores que la estaban constituyendo. Sócrates era autónomo en su pensamiento, pero el modelo político que le tocó vivir no vio viable esa autonomía socrática, porque todo aquel que dialogaba con Sócrates ya no podía permanecer igual, experimentaba un cambio de actitud y una necesidad de transformación de su medio. Cosa no conveniente para ciertos beneficios particulares. Gracias a la autonomía como origen podemos modificar lo que deba ser modificado de la realidad. El movimiento del preguntar y su acogida en el diálogo nos conducen a un mejor cuidado de nuestro habitar. “La dialéctica posee en un principio un sentido muy socrático en Platón: encarna el arte del diálogo, *διαλέγεσθαι*, practicado por su maestro y magistralmente actualizado en los diálogos. Mediante el intercambio de ideas y la confrontación de las opiniones es posible confiar acercarse a la verdad”.¹⁴

El diálogo exige un arte, es decir, un trabajo que implica un esfuerzo y una actividad de apertura a la alteridad, tener cuidado del Otro es tener cuidado de uno mismo. El diálogo debe ser practicado como un oficio, no sólo para el filósofo, sino también para cualquier agente de la realidad. Nadie está imposibilitado para dialogar.

El diálogo dialéctico que contempla la pregunta es un arte de discutir y desmembrar las certezas establecidas y las evidencias aceptadas. El diálogo es un ir y venir

¹⁴ Jean Grondin, *Introducción a la metafísica*, p. 73.

con el Otro(s), que nos llega a desplazar de aquello que creíamos erradamente. El diálogo es un encuentro con lo desconocido, que llega a hacernos temblar cuando nos damos cuenta de que hemos perdido toda autonomía y toda capacidad de preguntar para abrir la realidad, y saber que hay más modos de relación con ésta. El diálogo nos transforma a todos.

En la dialéctica es preciso ver también de qué se habla, es decir, captar el sentido de la idea. Por tanto, en el sentido más sustancial, la dialéctica designará en Platón el conocimiento y la comprensión de la idea, es decir, del ser mismo. Platón sabe bien que esta visión no es natural no común, pero que a la dialéctica le incumbe cultivarla.¹⁵

Si nos damos cuenta Platón nos está transmitiendo que al tener el análisis de la idea debo también intuir su sentido. Ver la idea es ver también su sentido. Éste no me lo ofrece en totalidad la sola dialéctica formal, sino su vinculación con la experiencia vital en la cual emergió la necesidad de preguntarme por tal idea. Se trata de entender que no hay una separación entre las ideas y el mundo experimentado. La idea remite a su aplicabilidad. Este ámbito de unidad me permite adentrarme al problema del sentido. Un sentido de la idea en nuestro ámbito vivencial.

En este caso cuando nos preguntamos por la autonomía, ¿a qué sentido estamos haciendo referencia? Si nos damos cuenta y prestamos atención, tenemos el común denominador de que casi siempre preguntamos por algo que no está o que es muy confuso. Pero esta

¹⁵ *Ibidem*, p. 74.

ausencia o esta confusión no radica únicamente en una pregunta meramente conceptual abstracta, sino más bien en una carencia de sentido vivencial. Es decir, que el preguntarnos por la autonomía refleja que esa idea nos es hoy distante o confusa, que hemos extraviado su sentido originario, que hemos vestido esa idea de autonomía de otro ropaje. Pero el pensamiento puede reiterar la pregunta por la autonomía. Esto significa que podemos volver a indagar sobre su sentido en nuestra vida cultural y en la vida universitaria.

La pregunta conlleva un sentido, una dirección que nos guía hacia saber algo. Por consiguiente, el preguntar nos pone de manifiesto que olvidamos algo. El preguntar encierra un intento por comprender nuestra situación autónoma. En toda pregunta vamos nosotros ahí incluidos. Preguntamos por lo que nos asombra e interpela, nunca se pregunta por indiferencia. Nuestra propia existencia nos impele a realizar ciertas preguntas y no otras. Las preguntas son la indicación de volver a buscar lo preguntado, porque hemos experimentado su vacío. Todo esto se concentra en la siguiente cita de Gadamer:

Deberemos preguntarnos por la estructura lógica de la apertura que caracteriza a la conciencia hermenéutica [...] en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta. No se hacen experiencias sin la actividad del preguntar. El conocimiento de que algo es así y no como uno creía implica evidentemente que se ha pasado por la pregunta de si es o no es así [...] la forma lógica de la pregunta y la negatividad que le es inherente encuentran su consumación en una negatividad radical: en el saber que no se sabe. Es la famosa docta ignorantia de Sócrates [...] es esencial a toda

pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir una orientación. El sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido.¹⁶

Dado que toda respuesta es quebrantada por la pregunta, lo que nos queda es estar adentrados en el carácter del preguntar. Pues después de Sócrates y Platón sabemos que lo más difícil es preguntar y sobre todo mantenernos en la pregunta. Pues toda respuesta siempre nos deja insatisfechos. Por tal motivo, la pregunta siempre se erige ante la respuesta. De hecho, volver a preguntar es regresar al problema. Y se regresa al problema porque no hemos terminado de decirlo, por eso la pregunta se reitera sin cesar.

No tenemos en la hermenéutica filosófica tierra firme. Parece que continuamente estamos ante el mar tempestuoso u otras veces sosegado, pero seguimos en el mar. La radical experiencia hermenéutica no ve el suelo fijo que vio Descartes, y del cual parte toda la modernidad. Gadamer nuevamente construyó un barco para echarse a alta mar. Abandonó la certeza por la pregunta. ¿Pero es posible estar siempre en alta mar? ¿Acaso no seguimos siendo terriblemente modernos y queremos gritar tierra firme?

Estas preguntas son el hechizo de las ciencias naturales, que prometen tierra firme siempre. Podemos pensar que por eso Gadamer ve en las ciencias del espíritu otro tipo de comportamiento. Pues en las humanidades

¹⁶ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 439.

sabemos que lo importante no es la respuesta, sino el saber preguntar. Porque saber preguntar es ver lo que los demás no ven. Es permanecer en el diálogo. La autonomía de la estructura histórica de las humanidades es la que guía la pregunta. “No hay interpretación ni entender que no responda a determinadas preguntas que requieren respuestas. El entender se desarrolla así como realización histórico-transmisora de la dialéctica de pregunta y respuesta”.¹⁷

El que no pregunta es porque cree que sabe todo. Pero aquel que diga que posee la verdad, lo único que demuestra es su incapacidad de preguntar y, por lo tanto, de dialogar. Pues si la forma más radical del pensamiento es la pregunta, desde ese horizonte podemos entender lo que Heidegger dijo, al afirmar, que la ciencia no piensa; a saber, que la ciencia no deja ser a la pregunta, porque inmediatamente quiere responder y no abrir la respuesta. A diferencia de las humanidades, en las cuales, el carácter del preguntar permite su universalidad.

Sin autonomía no tenemos preguntas, y sin preguntas no tenemos diálogo, y sin diálogo estamos sin rumbo y sin sentido universal. Lo único que nos guía es nuestro yo particular, y autocentrado, en el mundo. Pero con autonomía, el diálogo nunca cesa, pues las preguntas están ahí ejerciendo su actividad. Nos ponemos bajo la dirección del diálogo. “La dinámica de preguntas y respuestas envuelve a los propios dialogantes, de tal manera que ellos mismos, en realidad, son conducidos y guiados por el mismo diálogo”.¹⁸

¹⁷ Jean Grondin, *Introducción a la hermenéutica*, p. 169.

¹⁸ Santiago Guervós, *Hans-Georg Gadamer (1900-)*, p. 36.

La hermenéutica de Gadamer muestra la necesidad de estar en diálogo, puesto que esto constituye el escenario cardinal de nuestro ser en el mundo. En esta dialéctica autónoma de la pregunta y la respuesta podemos alumbrar y hacer posible otra realidad.

Ya desde la hermenéutica anterior a Gadamer, se habla de un diálogo con los textos, para lograr aprehender el sentido de lo escrito. El cimiento hermenéutico es que interpretar un texto es dialogar con él, pues ocurre que al texto también le hacemos preguntas, y en la medida que avanzamos la lectura el texto nos va hablando. De igual manera la autonomía nos permite ver a la realidad como un texto, al cual interrogamos una y otra vez.

Recordemos que Platón solía decir que la filosofía es el diálogo del alma silenciosa consigo misma. Tenemos un diálogo con la historicidad, con el otro, con nosotros mismos, con Dios. El diálogo es tan cercano a nosotros que por su obviedad cotidiana no lo tematizamos, pero cuando nos preguntamos por él nos damos cuenta de que encierra grandes tesoros. Gadamer menciona acerca del diálogo:

La productividad mayéutica del diálogo socrático, su arte de comadrona de la palabra, se orienta desde luego a las personas que constituyen los compañeros de diálogo, pero también se limita a mantenerse en las opiniones que éstos exteriorizan y cuya consecuencia objetiva inmanente se desarrolla en el diálogo. Lo que sale en su verdad es el logos, que no es mío ni tuyo, y que por eso rebasa tan ampliamente la opinión subjetiva de los compañeros de diálogo que incluso el que lo conduce queda con el que no sabía.¹⁹

¹⁹ Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 446.

La autonomía me permite estar ante un diálogo que no domino, ni controlo, sino que la pregunta me va guiando en todo momento. El diálogo tiene una preeminencia respecto a los que estamos conversando, lo cual le otorga su autonomía. La dialéctica del preguntar atrapa a los interlocutores siendo éstos llevados por el acontecer del diálogo. Pues la pregunta rompe lo dogmático para que el diálogo siga siendo. Este preguntar es el pathos del no saber. Heráclito, el esplendente, dice en su fragmento 1: *Οὐκ ἐμοῦ, ἀλλὰ τοῦ λόγου ἀκούσαντας ὁμολογεῖν σοφόν ἐστὶν ἐν πάντα εἶναι*. “No a mí, sino al logos escuchando, es sabio con-decir [con el logos] que todo es uno”.²⁰

Como podemos ver, no se trata de ninguno de los conversadores, de hecho, ellos tienen que abrir sus creencias para permitirse dejar llevar por el diálogo, por eso Heráclito comienza con un adverbio de negación en la primera persona, pues no se trata de lo que yo quiera decir ni tampoco lo que digan los demás, sino de lo que el asunto mismo es. Siguiendo el fragmento, nos exhorta a que tengamos siempre el carácter de lo abierto en nosotros: el preguntar.

El diálogo hermenéutico no puede ser el monólogo de la ciencia subjetiva separada en su laboratorio, sino que el diálogo nos alcanza a tal grado de convertirnos en algo más o en alguien más. Puede terminar la conversación entre dos o más personas, pero si estuvimos abiertos al diálogo, éste sigue hablándonos. El diálogo nos transforma. Gadamer nos dice:

Preguntar permite siempre ver las posibilidades que quedan en suspenso. Por eso no es posible comprender la cuestiona-

²⁰ Traducción de Jorge Eduardo Rivera, *Heráclito. El esplendente*, p. 25.

bilidad desgajándose de un verdadero preguntar, como en cambio sí es posible comprender una opinión al margen del propio opinar. Comprender la cuestionabilidad de algo es en realidad siempre preguntar. Frente al preguntar no cabe un comportamiento potencial, de simple prueba, porque preguntar no es un poner, sino probar posibilidades. Desde la esencia del preguntar se vuelve claro lo que el diálogo platónico pretende demostrar en su realización fáctica. El que quiera pensar tiene que preguntarse. Cuando alguien dice “aquí cabría preguntar”, esto es ya una verdadera pregunta, atenuada por prudencia o cortesía.²¹

Dado que el quehacer del preguntar, a través de la autonomía, es quebrar el suelo firme, esto nos permite a su vez abrir otras posibilidades. ¿Posibilidades de qué? De pensar que la realidad y la universidad puede tratarse de distinta manera, sin adjuntarse a modelos que no le corresponde en su esencia. La autonomía del preguntar nos permite ver que la realidad tiene más de un sólo matiz. Nuestro grave error consiste en pensar que nuestro matiz es toda la realidad.

El preguntar es volverse a parar frente a la realidad y captar otro posible matiz. Por ello, la realidad es posibilidad, pues siempre nos está evocando a preguntar. Por lo tanto, el diálogo autónomo hace que la conciencia subjetiva pierda su soberanía. “La tarea final de *Verdad y método* consistirá en demostrar que este carácter hermenéutico del diálogo, cuya realización consiste en la dialéctica de pregunta y respuesta, es la característica universal de nuestra experiencia lingüística del mundo”.²²

²¹ Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 453.

²² Jean Grondin, *op. cit.*, p. 170.

ESENCIA DE LA UNIVERSIDAD

Hemos venido afirmando que sólo se comprende a partir del diálogo y que éste debe prestar atención a la dialéctica de la pregunta-respuesta. La universidad juega aquí un papel de vital importancia, porque ella es quien forma y acoge al pensamiento. La universidad es el espacio que ofrece condiciones de posibilidad para la crítica, es ese universo que nos muestra las infinitas reflexiones acerca de todo lo que compete al orden de lo humano, es el lugar por antonomasia del diálogo, porque cultiva la actitud del preguntar. Todas estas características de la universidad sólo pueden ser posibles a partir de su autonomía. Si la universidad olvida su esencia, la autonomía dejará fuera la actitud de apertura ante el mundo: sin preguntas, sin pensamiento crítico y sin diálogo. Si esto llega a ocurrir, esperemos que esto nunca pase, la universidad ya no puede seguir llamándose así. Martin Heidegger refiere de una manera excelsa a este punto:

La universidad debe ser dirigida espiritualmente. La comunidad de profesores y alumnos sólo se despierta y fortalece arraigando auténticamente y en común en la esencia de la Universidad. Pero esta esencia se dará, si, ante todo, los propios dirigentes son en todo momento dirigidos; dirigidos por lo inexorable de esa misión espiritual [...] la pregunta sigue siendo ineludible: ¿estamos nosotros, profesores y alumnos en la esencia de la Universidad? Esta esencia está en su autonomía, que es su autoadministración, su autogobierno. El rasgo esencial predominante de la Universidad; autonomía que debe ser mantenida. ¿Hemos pensado todo lo que exige de nosotros esta reivindicación de la autonomía? Autonomía significa: ponernos nosotros mismos la tarea y determinar

incluso el camino y el modo de su realización, para ser lo que debemos ser. Pero, ¿sabemos realmente quiénes somos nosotros? ¿Podemos saberlo, sin la más constante y severa autorreflexión?²³

Como podemos ver, la autonomía universitaria exige condiciones fundamentales dentro de las cuales las más relevantes son: el sentido de la universidad —hacia dónde apuntan sus proyectos— y la rigurosidad del pensamiento de la propia comunidad universitaria. Rigurosidad, entiéndase, como el adecuado modo de acceso a aquello que nos congrega: comprensión, historicidad y diálogo. Todo esto con la finalidad de vigilar que la universidad no abandone su modo de ser más propio: la autonomía.

La universidad ha sobrevivido a diferentes cambios de acuerdo con los modos de producción establecidos, pero no puede dejar de albergar su autonomía, esto es, conservar la enseñanza y la autoafirmación intelectual de su propia tradición humanística, la cual consiste en reflexionar acerca de lo que somos siempre: humano, demasiado humano. La esencia de nuestra humanidad está en su finitud. Esta condición finita que somos nos permitirá entender que tenemos límites que condicionan nuestra comprensión acerca de realidad. No obstante, estos límites no son una barrera que nos impida conocer, sino más bien que, se van ampliando en la medida en que el diálogo acaece en nuestro ser. Los límites son nuestro recordatorio humano de que no podemos olvidarnos que no señoreamos el mundo. Gadamer nos dice:

²³ Martin Heidegger, *La autoafirmación de la universidad alemana*, p. 8.

Del mismo modo, la universalidad de la experiencia hermenéutica no debiera ser en principio asequible a un espíritu infinito que desarrollase desde sí mismo todo cuanto es sentido, todo lo *νοήτον*, y que pensase todo lo pensable en la plena autocontemplación de sí mismo. El Dios aristotélico (y también el espíritu hegeliano) ha dejado tras sí la “filosofía”, este movimiento de la existencia finita. Ninguno de los dioses filosofa, como decía Platón.²⁴

Éste es el principio de prudencia que debemos asumir como universidad, ya que no nos dedicamos a pensar porque estamos en posesión de la verdad absoluta, sino porque no la tenemos. El esfuerzo de la comunidad universitaria, gracias a su autonomía, consiste en preservar el gobierno humanístico de la universidad para construir nuevas personas que sean más personas. Que el ser humano sea más ser humano. La universidad humanística nunca fue un programa epistemológico, es decir, saber más de todo; pues no se trata de saber más, sino de ser más humano.

Hoy se privilegia todo saber que incida en el crecimiento económico, pero las humanidades se enfocan en el saber humano y en una incesante búsqueda de saber. No se trata de ser mejores, sino de ser humanos. La universidad permitiría entonces centrarse en diferentes saberes de lo humano teniendo siempre como bases la reflexión y la crítica. Lo que hace a los seres humanos semejantes es que cada uno lleva en sí mismo la figura de los otros seres humanos.

Si consideramos que hemos desviado el rumbo de la universidad es momento de detenernos y traer a la pre-

²⁴ Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 580.

sencia de nuevo la pregunta por su esencia para recobrar y dar vigencia a nuevos caminos, poniendo al descubierto su propia autonomía. Esto nos serviría para ampliar la idea de universidad que hoy se ha reducido a meros procesos metódicos cuantitativos de evaluación. Recordemos que el preguntar es volver a recuperar. En el prólogo que hace Gadamer a la obra de Jean Grondin *Introducción a la hermenéutica*, nos dice el filósofo de Heidelberg:

El entender no es un método, sino una forma de convivencia entre aquellos que se entienden. Así se abre una dimensión que constituya la práctica de la vida misma. La hermenéutica no pretende la objetivación científica del método, sino el escucharse mutuamente, y también, por ejemplo, el escuchar a alguien que sabe narrar. Es ahí donde comienza lo imponderable al que nos referimos cuando los seres humanos se entienden”.²⁵

Hans-Georg Gadamer nos ofrece una propuesta para retomar el camino universitario y lo hace a través del carácter inocente de la ciencia, el cual consiste en defender la contribución del humanista a la renovación de un país y la importancia de la autonomía universitaria para que esta tarea se lleve a cabo. Pues hoy el pensamiento humanista ha puesto en cuestión el sistema que nos envuelve y, por lo tanto, el trabajo radica en la posibilidad de reformulación de lo que estamos siendo. El ideal de Gadamer coincide con el ideal del investigador académico: en ese carácter inocente de la ciencia.

En el discurso de rectorado, que emite Gadamer, en la Universidad de Leipzig, insiste en la autonomía de las

²⁵ Prólogo de Hans-Georg Gadamer a Jean Grondin, *Introducción a la hermenéutica*, p. 12.

universidades para una buena contribución a la sociedad y un baluarte contra cualquier cosa que atente contra lo humano. Gadamer nos dice que el carácter inocente de la ciencia se compone de tres ejes centrales: su objetividad, trasciende la disputa de opiniones para hacer valer sólo principios razonables. Su firmeza, la cual sólo debe satisfacer la verdad en donde sus conclusiones no son reconocidas hasta generaciones posteriores. Su humildad, como la aceptación del juicio en otras personas.

La objetividad, la firmeza y la humildad deben ser los tres principios de la universidad y ésta debe propugnar su defensa. Sólo así se podrá hacer frente al dominio metodologista de las ciencias y su dirección empresarial. Estos tres términos se convierten en el futuro anterior de las universidades, porque no dejaremos de postular que la crisis de la universidad es la crisis de nuestra cultura. Por lo tanto, nos corresponde trabajar de manera solidaria de acuerdo con lo que exige realmente la universidad sin dejar de soslayo nuestra postura moderada y vigilante. Sólo así podremos adquirir un sentido más amplio para nuestra existencia y nuestra realidad.

La universidad debe ser la guía hacia la cultura humana para desechar todo aquello que no es propio de nuestro ser. Por eso, el diálogo con el contexto histórico-social nos permitirá una grieta para poder cambiar. Ésta es la tarea para toda la vida de la universidad. Si ésta se apega a ello, bien podemos proferir con verdadero sentido: ¡Larga vida a la universidad!

CONCLUSIONES

Lo que se ha demostrado en este capítulo es la importancia del fenómeno de la comprensión, pues a partir de ello podemos saber que siempre estamos comprendiendo algo porque siempre estamos en relación con las cosas del mundo. El comprender, antes de ser un conocimiento teórico, es un acontecer práctico que nos obliga a actuar en el mundo de diferentes formas, porque las cosas nos van exigiendo su propio tratamiento y, esto, a su vez, genera un comportamiento en nosotros. No nos relacionamos de la misma manera con el andar en bicicleta que con el nadar en la piscina. Pero el saber andar en bicicleta y el nadar en la piscina sólo lo aprendimos ejecutando la acción. En Gadamer, esa acción que nos posibilita hacer algo es accionada por algo más, no empieza en ella misma. Es la historia efectual que actúa en nosotros sin que lo sepamos. Por lo tanto, podemos comprender algo porque previamente tenemos un cierto modo de acceso a las cosas. Este ámbito de lo previo es la herencia histórica que nos transmite cierto modo de comprender algo. Por tal motivo, nunca podemos empezar sin más.

Ahora bien, se le llama acontecer de la comprensión porque nosotros no determinamos, ni mucho menos originamos, los eventos que acaecen en la realidad. Con la palabra *evento* no nos estamos refiriendo a la realización de una actividad planeada, sino más bien a aquello que ocurre en nuestra existencia que no es planeado. Por consiguiente, comprender a la comprensión nos permite tener un horizonte más amplio de la realidad que nos engloba y relacionarnos con ésta de mejor manera.

De lo anterior se sigue que el carácter de las humanidades nos permite constatar que su desarrollo es su propia historicidad. En las humanidades podemos captar el modo de ser humano en sus diferentes etapas históricas, logrando comprender por qué hemos llegado a ser lo que somos. Sin embargo, ésta no es la única tarea de las humanidades. Hoy que estamos sumergidos en un mundo en el cual se exige un sólo modelo de comprensión, metódico-científico, las humanidades tienen que hacerle frente a esta dictadura que convierte el modelo del acontecer de la comprensión en algo siempre fijo y seguro. Pero, ¿acaso el recorrido de nuestra vida nos ha mostrado que tenemos todo en nuestras manos?

Ante tal cuestión, las humanidades han intentado asimilar el modelo estadístico de la ciencia, pero ha fracasado en ello, porque esa forma de abordar la realidad no es la manera en que las humanidades trabajan. Esto nos conduce a replantearnos el quehacer de las humanidades apelando a su propia historia, y es ahí que encontramos su constitución: la inquietud del preguntar y el comienzo de un diálogo que no se cierra ante la primera respuesta, sino que adquiere un sentido de búsqueda inalcanzable, lo cual refleja que no tenemos el dominio ante un verdadero diálogo, pues la dialéctica de la pregunta-respuesta nos pone más allá de lo que teníamos al inicio del preguntar. Nos va abriendo a nuevos caminos. Nuestra comprensión va adquiriendo un nuevo ver. Sin embargo, nada de esto es posible si el pensamiento no es libre. Pues hemos dicho que la autonomía es lo que permite que aparezca la pregunta. Si no hay autonomía, no hay preguntas radicales, y sin éstas no hay diálogo alguno. Estaríamos en una inmo-

vilidad terrible atentando contra el propio carácter de la comprensión que es móvil.

Por todos los puntos señalados anteriormente podemos decir que la tarea de la universidad consiste en salvaguardar su esencia; a saber, su autonomía. Dado que la universidad procura al pensar humano, no puede absorber modelos que echen fuera al pensamiento crítico. Sabemos que la crítica consiste en analizar, revisar, examinar, juzgar; pues la tarea de la universidad, y su comunidad docente, estudiantil y de investigación, es precisamente someter a examen la realidad que estamos viviendo hoy. La universidad por su autonomía debe congregarse para a la postre pensar en su unidad. Nunca renunciar al pensamiento. Pues si lo hace dejará de ser universidad. Y para ello, tendrá que defender su autonomía contra todo lo que pretenda arrebatarla. Podemos decir entonces que sin universidad no hay pensamiento y sin pensamiento no hay cultura humana. Hacemos nuestras las palabras del comediógrafo griego Menandro: *Ya nada humano nos es ajeno.*

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola; *Diccionario de filosofía*, México, FCE, 2010.
- Gadamer, Hans-Georg; *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 2005.
- _____, *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 2004.
- Grondin, Jean, *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003.
- _____, *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*, Barcelona, Herder, 2000.
- _____, *Introducción a la metafísica*, Barcelona, Herder, 2006.

- _____, *Introducción a la hermenéutica*, Barcelona, Herder, 2002.
Guervós, Santiago; *Hans-Georg Gadamer (1900-)*, Madrid, Ediciones del Orto, 1997.
Heidegger, Martin; *La autoafirmación de la universidad alemana*, Madrid, Tecnos, 2009.
Platón, *Symposio*, Madrid, Gredos, 2015.
Rivera, Jorge Eduardo, *Heráclito. El esplendente*, Santiago de Chile, bricklediciones, 2006.

VI
**La autonomía y el autodidactismo
como categorías en ciernes en la propuesta
pedagógica y didáctica del liberalismo
educativo de Condorcet**



María del Rocío Lucero Muñoz

INTRODUCCIÓN

Siguiendo la línea de investigación que he cultivado a lo largo del tiempo, la filosofía de la educación, así como el estudio acerca la filosofía educativa de Condorcet que se concreta en un libro y diferentes artículos,¹ presento este capítulo que versa sobre la visión de este filósofo francés acerca del sujeto educativo autónomo moderno y su capacidad autodidacta que aparece ya en ciernes en su propuesta de instrucción.

Exponer la filosofía educativa de dicho autor nos ayuda a comprender la configuración del liberalismo como una visión del mundo que acompañó el devenir de la Modernidad, consolidándose en la Ilustración y que abarca no sólo a la economía con Adam Smith, a la política con John Locke, sino también a la educación con este autor francés.

¹ Cfr. María del Rocío Lucero Muñoz, *Condorcet y la Ilustración. Una filosofía educativa*.

También nos muestra cómo el liberalismo aplicado en la educación fue configurando las categorías de individuo, sujeto, razón, instrucción, docente, estudiante, libro, grados de instrucción, escuela pública, etcétera; junto con ello la cualidad de un individuo *autónomo* que en la instrucción desarrolla su capacidad de educarse a sí mismo o *autodidactismo* y que guía la práctica educativa por mucho tiempo; de esa manera, nos relacionamos con la temática que plantea esta obra, pero desde una perspectiva histórica, o sea nos interesa enfocar cómo la *autonomía* y el *autodidactismo* se fueron configurando en el devenir histórico y como su fundamento enraíza en el contexto de la Ilustración, en una visión del ser humano ilustrado que también permea en todas las actividades humanas incluyendo la educación.

Para llegar a la determinación de estas categorías, partimos de la noción de texto que formuló Gadamer y en el cual incluye a los objetos, los hombres y las creaciones de las diversas prácticas humanas. En este caso, las obras escritas por los diversos autores, como Condorcet, son textos que permiten un diálogo y una comprensión del texto como un proceso complejo, donde el lector parte de una precomprensión, y el texto objeto de lectura nos permite nuevas comprensiones que genera nuevas preguntas y comprensiones dando lugar al desarrollo o ampliación del conocimiento filosófico

Entonces este trabajo tiene como objetivo mostrar la categoría del hombre como individuo racional, como sujeto autónomo en la filosofía de Condorcet y los conceptos que se van formando alrededor de ellas y donde se vislumbra el autodidactismo en el campo educativo.

Para poder exponer este tema, en la primera parte se hizo una síntesis lo más apretado posible de la filosofía educativa de Condorcet, sus elementos, la dimensión praxeológica de la instrucción con los recursos didácticos que propone, haciendo la observación que al ir redactando esta síntesis, por más que intenté abreviar el elemento epistemológico y el de instrucción, no fue posible hacerlo, ya que la justificación del elemento de instrucción está en lo epistemológico y en lo antropológico, apareciendo totalmente imbricados, lo que a su vez nos muestra que la visión filosófica de la educación de Condorcet es coherente y sistemática.

En la segunda parte me refiero al surgimiento de la universidad y a la centralidad del carácter autónomo para ella. Por último, las conclusiones a las que pude arribar. Así pues, ése será el orden de este trabajo y haré un parafraseo y referencia del libro *Condorcet y la Ilustración. Una filosofía educativa*, de mi autoría.

LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE CONDORCET

Después de un análisis de las obras de Condorcet: *Cinco memorias sobre la instrucción pública, informe y proyecto de decreto sobre la organización general la instrucción pública y Bosquejo para un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, pude establecer, en el libro antes mencionado, que la filosofía educativa de este autor estaba constituida por lo que denominé principios, elementos y dimensiones; pero por los objetivos que persigue este artículo sólo desarrollaré los elementos antropológico filosófico, epistemológico, ético y

de instrucción, además se expondrán los propósitos, el método, los grados de escolarización y los recursos didácticos que integran a la dimensión de instrucción, lo cual me posibilitará relacionarlo con los conceptos de *autonomía* y *autodidactismo*, que en forma incipiente se manifiestan en esta filosofía y su relación con la universidad moderna. Inicio la exposición de las tres primeras, centrándome con más amplitud en la que llamo dimensión praxeológica de la instrucción.

El elemento antropológico filosófico

Es la visión del hombre que tiene Condorcet y que le permite, por un lado, fundamentar su propuesta de instrucción, por otra, formular los fines que pretende alcanzar con ella, es decir, el tipo de hombre y sociedad que considera valiosos. Según este filósofo, el hombre es un ser natural, con facultades otorgadas por la naturaleza y capaz de perfectibilidad, de estas facultades la más relevante es la razón, pero la naturaleza no reparte equitativamente esas capacidades, por lo que algunos serán más inteligentes que otros, unos tendrán más imaginación que los demás, algunos serán más creativos, entre otros, y de ahí derivará una cierta tipología.

Los hombres que cuenten con mayores capacidades y facultades serán los genios que harán desarrollar el conocimiento, la ciencia, las innovaciones de los instrumentos y las creaciones artísticas. “Los hombres de ingenio que prefieren ilustrar a sus semejantes que gobernarlos, que no quieren mandar más que en nombre de la razón [...] y se complacen en ser juzgados por

sus iguales. Estos hombres no pueden ser más que muy poco frecuentes.²

Aquellos que sus facultades no están tan desarrolladas serán hombres ordinarios que viven de su trabajo y de su esfuerzo personal y cotidiano. Ellos pueden desempeñar oficios y profesiones que también contribuyan al progreso de la sociedad, y hasta habla de hombres mediocres, que no viven una vida de pobreza, pero tampoco logran alcanzar la fortuna que le dan sus facultades, lo que les provoca resentimiento y que marca su relación con los demás en su vida cotidiana.

Esta desigualdad de facultades y talentos, inherente a los seres humanos, es una desigualdad de hecho:

[...] toda desigualdad de hecho no es necesariamente una ofensa a los derechos de la humanidad: sólo si ocasiona servidumbre, la ley si bien tiene el deber de impedir que un hombre se someta a otro, no tiene en cambio el derecho de prohibir a alguien gozar plena y pacíficamente de sus fuerzas o sus talentos. Una ley que, bajo el pretexto de la igualdad, obstaculizara un goce semejante, no sería otra cosa que el instrumento del resentimiento.³

La desigualdad de hecho se incrementará si el hombre no cultiva su razón, en cambio, si la usa permanentemente, logrará llegar a ser independiente y *autónomo*:

Mientras haya hombres que no obedezcan únicamente a su razón, que reciban sus opiniones de un parecer ajeno, en vano

² Nicolas de Condorcet, *Cinco memorias...*, p. 210.

³ *Ibidem*, p. 82.

se habrán roto las cadenas, en vano estas opiniones indispensables serían verdades útiles; el género humano no estaría, por ello, menos dividido en dos clases: la de los hombres que razonan, y la de los hombres que creen, la de los amos y la de los esclavos.⁴

Aunque Condorcet reconoce esta desigualdad física y natural entre los hombres, no por ello la acepta pasivamente, sino que busca el medio de aminorarla, pues considera que es imposible desaparecerla. Este medio es de dos tipos; uno es a través del derecho, aunque los hombres son desiguales en sus facultades, son iguales en sus derechos naturales, son iguales por el hecho de ser hombres, una solución de tipo jurídico y, dos, se da por medio de la instrucción, la cual tendrá como tarea principal el desarrollo y el perfeccionamiento de las cualidades que el individuo posee, así como la de todos los miembros de la sociedad, es el derecho de ser instruido.

La instrucción al perfeccionar las facultades del individuo con la ayuda de la Ilustración hará posible que los hombres logren una superioridad, no económica, sino de las luces, del ingenio y del mérito.

Esta superioridad sea de la razón y las verdaderas luces, para esforzarse por formar hombres instruidos y no sujetos hábiles, en fin, que los inconvenientes de esta superioridad se vuelvan menores a medida que se comparta entre un mayor número

⁴ Nicolas de Condorcet, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública presentados a la asamblea nacional en nombre del comité de instrucción pública los días 20 y 21 de abril de 1792*, p. 284.

de individuos, que cuanto más ilustrados son los que gozan de ella, menos peligrosa es y que es entonces el verdadero, el único remedio contra esta superioridad de habilidades que, en lugar de dar a la ignorancia apoyos y guías, sólo es fecunda en medios de seducirla.⁵

Aquí tenemos, ya en ciernes, por un lado, el *sapere aude* kantiano, por otro, la meritocracia que se volverá central en la sociedad capitalista como justificación de la desigualdad social.

Cuando se logre, un individuo ilustrado será un hombre “activo, animado por el deseo de saber o la necesidad de pensar”⁶ y libre, pues “[...] se *conduce por sí mismo* [...] el que escoge sus guías”⁷ nadie se los impone, o sea, un espíritu ilustrado, moderno y así edificará una sociedad fraterna:

Hermanos en común y donde cada uno, utilizando sus fuerzas para el bien de todos, es recompensado por las dulzuras de una benevolencia recíproca, por el disfrute de haber merecido el reconocimiento o la estima [...]. La necesidad de merecer la estima conduce, al contrario, a esa paz interior que es la única que posibilita la felicidad y propicia la virtud.⁸

Y al perfeccionar sus facultades con la ayuda de la instrucción, la sociedad se acercará

⁵ *Ibidem*, p. 294.

⁶ Nicolas de Condorcet, *Cinco memorias...*, *op. cit.*, p. 173.

⁷ *Ibidem*, p. 209.

⁸ *Ibidem*, p. 115.

al estado en el que todos tendrán las luces necesarias para conducirse de acuerdo con su *propia razón*⁹ en los asuntos comunes de la vida, y mantenerla exenta de prejuicios, para conocer bien sus derechos y ejercerlos de acuerdo con su propia opinión y su conciencia; en el que, en fin, la estupidez y la miseria no serán ya sino accidentes, y no el estado habitual de una porción de la sociedad.¹⁰

Con una estima propia, ya que tiene que ver con el reconocimiento de sus capacidades y de sí mismo, que se pertenece y llega a ser todo lo que potencialmente es, un individuo *autónomo*, libre y feliz, éste es el hombre ideal que Condorcet quiere contribuir a construir por medio de su propuesta de instrucción.

A su vez, la sociedad que se busca alcanzar estará formada de individuos que hacen avanzar el conocimiento, las artes, la industria y que son buenos seres humanos, buenos ciudadanos, en donde con libertad expresan sus ideas, ejercen sus derechos y conviven fraternalmente. Una sociedad igualitaria en sentido jurídico, pero desigual en sentido antropológico y económico, ya que los individuos por naturaleza son desiguales, esta sociedad no subordina al hombre, sino que contribuye para que se realice a sí mismo según sus propios talentos. Éstos son los fines o teleología que pretende alcanzar su propuesta de instrucción.

⁹ Las cursivas son mías. María del Rocío Lucero Muñoz, *Condorcet y la Ilustración...*

¹⁰ Nicolas de Condorcet, *Bosquejo para un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, p. 187.

Elemento epistemológico

Según el análisis de sus obras que lleve a cabo, considero que este elemento se subdivide en un elemento gnoseológico y uno específicamente epistemológico; entendiéndolo por gnoseología, o teoría del conocimiento, aquella disciplina filosófica que reflexiona acerca de la manera de visualizar el proceso de conocimiento en general,¹¹ por lo que incluye los conceptos de sensación, razón, verdad, error; y la epistemología se refiere específicamente al proceso de construcción del conocimiento científico, entonces engloba los conceptos de ciencia, método del orden razonado del saber y el de elementalización. Se expondrá primero la teoría del conocimiento y después la epistemología condorcetiana.

CONCEPTOS GNOSEOLÓGICOS

Aquellos conceptos que tienen que ver con la explicación del modo en que el hombre conoce su origen, su criterio de verdad y que abarca diversos tipos de conocimientos. El hombre cuenta con los sentidos, los sentimientos, las pasiones y la razón, todas ellas facultades que están presentes en el ser humano. De éstas, las facultades que están relacionadas directamente con el conocimiento son los sentidos y la razón.

Los *sentidos* son los que nos dan las ideas al entrar en relación con los objetos, estas ideas son reflexionadas por la razón y de ahí se van elaborando ideas superiores.

¹¹ Cfr. Johannes Hessen. *Teoría del conocimiento*.

“Nuestras ideas, incluso las más abstractas, las más puramente intelectuales, por así decirlo, deben su origen a nuestras sensaciones”,¹² lo cual nos muestra su posición empirista en torno al origen del conocimiento y la influencia de Locke en su pensamiento.

La *razón* es la facultad que trabaja con la información obtenida de los sentidos, de ahí va a derivar todo tipo de ideas, con las cuales va a trabajar para llegar al conocimiento. Esta capacidad racional no es infalible, sino que puede errar, por lo que una de sus tareas más importantes es vigilar constantemente las ideas que elabora para no caer en el error; así verdad y error no se dan en forma separada, sino que una nos remite al otro.

Verdad. Ésta se alcanza por medio de la razón. Ella la busca en la naturaleza y se la arranca, para conocerla y dar lugar a nuevas verdades, con esto nos muestra que hay una noción de verdad como objetividad, como correspondencia, o sea, la verdad está ahí y sólo tenemos que buscarla. Pero en ocasiones nuestras facultades se equivocan y dan paso al error.

Error. Es una condición que la naturaleza ha otorgado al ser humano, por lo que la razón tiene que alertarse para no caer en él, afianzarse en las verdades y avanzar junto a la sociedad en el progreso del conocimiento.

Las acciones del entendimiento que nos conducen al error o que nos mantiene en él, desde el paralogismo sutil [...] hasta los desvaríos de la dependencia, pertenecen [...] a la teoría del desarrollo de nuestras facultades individuales, y por la misma razón, la manera en que los errores generales se in-

¹² Nicolas de Condorcet, *Bosquejo...*, op. cit., p. 97.

roducen entre los pueblos y se propagan, se transmiten, se perpetúan, forman parte del cuadro histórico de los progresos del espíritu humano.¹³

El error aparece en el proceso de búsqueda de la verdad y puede superarse si se usa, el método del análisis, la observación y el cálculo como medios para elaborar el conocimiento científico. El papel del error no es negativo, pues al superarlo el hombre puede liberarse de la servidumbre y la dependencia, alcanzar el conocimiento no sólo de la ciencia, sino también de sus derechos y de ese modo alcanzar su ciudadanía.

El origen de los errores se debe al grado diferente de instrucción de los hombres o a las profesiones que cultivan.

La razón es la facultad que al someter todo a su análisis se constituye como criterio de verdad, al que será sometida toda actividad humana y de donde extraerá su legitimidad, pero además al seguirla como una facultad que nos guía, produce consecuencias buenas para el individuo.

Cuanto más dispuestos estén los hombres, por la educación, a razonar con exactitud, a captar las verdades que se les presentan, a rechazar los errores que se les quiere imputar [...] más se debe confiar en obtener y conservar buenas leyes, una administración sabia y una constitución verdaderamente libre.¹⁴

La razón de la que nos habla Condorcet no es individual, sino que es una facultad que se da en todos los hombres

¹³ *Ibidem*, p. 57.

¹⁴ Nicolas de Condorcet, *Cinco memorias...*, *op. cit.*, p. 85.

de tal forma que se asume como una razón común. Se considera que con todos estos elementos, se puede visualizar que la razón para Condorcet es el aspecto que guía toda su filosofía; pues al ser una facultad, por medio de la cual busca la verdad y elabora la ciencia, también es la que posibilita su soberanía, su poder de elaborar acuerdos junto a los demás individuos, que le permitan formar una voluntad general, con la cual elabora leyes que rigen la vida social y que deben estar sujetas a crítica y modificación constante, también la razón contribuye a sustentar un sentido moral del individuo, pues al aplicar la razón a la reflexión acerca de su conducta da lugar a la moral que sigue en su vida cotidiana y autónoma.

CONCEPTOS EPISTEMOLÓGICOS

En el caso de Condorcet no sólo nos habla de las ciencias, de su desarrollo histórico, sino también le atribuye importancia a su método en dos sentidos: uno, como la vía que usa la ciencia para acrecentar sus verdades y, otro, como el procedimiento para la difusión de estos conocimientos. Por ello, están en relación directa con la instrucción.

Método científico. Para la elaboración del conocimiento científico se necesita seguir un método, Condorcet va a afirmar que “la marcha de las ciencias se debe observar y juzgar principalmente según los métodos de buscar verdades, pero cada método no tiene sino una extensión”¹⁵ y, con él, se logra duplicar las fuerzas del espíritu humano. Se refiere al método analítico, al de la

¹⁵ *Ibidem*, p. 231.

observación y el del orden razonado o elementaridad. Los dos primeros corresponderían al proceso de investigación y el tercero pertenecería a la etapa de difusión o instrucción de ésta, se expondrán algunas características de este último.

El método de elementariedad y su relación con la difusión e instrucción de los conocimientos consistiría en fijar las nociones o elementos determinantes para el desarrollo de la ciencia que se requiere enseñar, sin que el estudiante que lo quiere aprender tenga que recorrer todo el proceso de construcción de ese conocimiento. Así Condorcet nos dice que de lo que se trata es “una educación que les hubiese hecho recorrer los elementos de un gran número de ciencias que les hubiese capacitado para cultivarlos”¹⁶ y que sumado al hábito de la reflexión contribuiría para el progreso de la ciencia. Además, aquí se muestra la influencia de Galileo, Bacon y Descartes en el pensamiento de Condorcet, ellos usaron el concepto de *orden razonado* como un dispositivo epistemológico que tiene un poder explicativo mayor que otros, o sea, dentro de un conjunto de conocimientos, el científico tiene que elegir el concepto más importante o determinante que puede abarcar la explicación de diversos fenómenos. Para hacerlo, el investigador sigue el dispositivo del orden razonado y por este medio llega a los conceptos centrales que explican de mejor manera determinada situación o hecho y así difundirlos, en donde no es el docente el que determina estos conceptos, sino las academias y las sociedades científicas, quienes deciden el contenido que se imparte en la instrucción de los individuos.

¹⁶ *Ibidem*, p. 150.

Con estos métodos se logra el avance de la ciencia, su progreso, del cual nos habla Condorcet en los siguientes términos: “Esta marcha histórica depende de lo que sigue la ciencia entera en cada época, del estado de las opiniones, de los gustos y necesidades de cada siglo”.¹⁷ Interviniendo el talento de ciertos hombres que han contribuido a su desarrollo, que consiste en poseer “fuerza y sagacidad, [...] dirigirse siempre adelante; [...] el de combinar o inventar con ellos principios nuevos [...] generalizar y extenderlos”.¹⁸ Y así, según este autor, la ciencia es de carácter observacional y generalizador, por medio de ella se hacen descubrimientos que son “un remedio, contra los prejuicios, contra la pequeñez de espíritu, sino más seguro, al menos más universal que la filosofía misma”.¹⁹

La ciencia no se desarrolla aisladamente o en un solo país, sino Condorcet toma en cuenta su avance en Europa, y la considera en su propuesta de instrucción, al seguir la marcha de la ciencia percibe que se acerca.

La época en que la utilidad práctica de su aplicación va a cobrar una extensión en la que no se habrían atrevido a fijar sus esperanzas en que los progresos de las ciencias físicas deben producir una feliz revolución en las artes y el medio más seguro de acelerar esta revolución es difundir estos conocimientos en todas las clases de la sociedad, facilitarles los medios de adquirirlos.²⁰

¹⁷ *Ibidem*, p. 224.

¹⁸ *Ibidem*, p. 162.

¹⁹ Nicolas de Condorcet, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública...*, *op. cit.*, p. 286.

²⁰ *Ibidem*, p. 290.

Según Condorcet hay tres tipos de ciencias: las matemáticas fundadas en el cálculo; las físicas o naturales fundadas en la observación y las ciencias como la historia, la geografía y la moral. Ahora nos referiremos a la ética condorcetiana

Elemento ético condorcetiano

Considero que se puede denominar elemento, ya que no es una ética elaborada sistemáticamente y que aborde todos los problemas sobre los que reflexiona esta disciplina; sino más bien es una exposición de lo que él piensa respecto a la noción de moral, cuál es su origen, de la necesidad de justificar racionalmente la conducta moral del hombre, acerca de una jerarquización de los valores, en los cuales es importante instruir a los individuos y la transformación de la moral en una ciencia. También considero que la postura ética de Condorcet se deriva, por decirlo así, de la combinación del elemento antropológico y epistemológico de su filosofía que ya se han expuesto antes.

Acercas de la moral nos dice que es “la facultad de experimentar diversos grados de placer o de pena por el recuerdo de nuestras acciones pasadas, el proyecto de nuestras acciones futuras y el espectáculo o la narración de las acciones de otros”.²¹ Por lo que hay que “acostumbrar a los hombres a reflexionar sobre sus propias acciones, a saber juzgarlos conforme a ellas [...] conservar en los hombres el sentido moral que han recibido de la naturaleza”.²²

²¹ Nicolas de Condorcet, *Cinco memorias...*, op. cit., p. 105

²² *Ibidem*, p. 175.

Respecto al origen de los sentimientos e ideas morales, es sensualista, es decir, aquí se nota la influencia de John Locke. Para él los hombres tienen sensaciones con las cuales se relacionan con el mundo, entre ellas se dan sensaciones de placer y dolor y de ellas se derivarán sentimientos del mismo tipo, que combinadas con otras ideas hacen surgir el sentido moral, pero cuyo origen es una sensibilidad física y no en “ideas quiméricas de pureza, [...] sentimientos de un horror maquinal, que no son obra de la naturaleza”.²³ También nos dice que “los sentimientos naturales como la compasión, la beneficencia, el cariño por los padres, por los hermanos [...] la gratitud se desarrolla temprano en los niños. El hábito de estos sentimientos conduce a las ideas morales y de la combinación de estas ideas nacen los preceptos a los que sometemos nuestra conducta [...] tal es el orden de la naturaleza que es fácil seguir en la instrucción.”²⁴

Armado con estos sentimientos y con el uso de la razón, el individuo es el que *elige o toma decisiones* para resolver sus problemas en la vida diaria, si no lo hace de esa manera, entonces actúa impulsado por sus prejuicios y cometerá errores que afecten a otros individuos causándoles un mal, y volviéndose dependientes de aquellos que sí son ilustrados o tienen poder económico; así que la solución para eliminar esta dependencia, según Condorcet, es la *reflexión* sobre nuestros principios morales, la *justificación racional* de nuestra conducta y la instrucción de las luces que impida que la ignorancia

²³ *Ibidem*, p. 181.

²⁴ Nicolas de Condorcet, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública... op. cit.*, p. 286.

nos lleve a provocar daños a otros o que nos haga caer en situación de servidumbre.

Condorcet afirma al respecto: “Las luces hacen fáciles las virtudes, que el amor al bien general, e incluso el valor de dedicarse a él es el estado habitual del hombre ilustrado [...] el hombre instruido no es sino la humanidad misma *sometida a las leyes de la razón*”.²⁵ El hombre instruido es también el *sujeto autónomo*.

Respecto a una posible jerarquía de valores, él no la expone tácitamente, pero se puede inferir de sus afirmaciones, la cual iniciaría con el valor de la *independencia*, que tiene que ver con la libertad del individuo. Un segundo valor sería la verdad, producto del conocimiento, expuesto líneas atrás como gnoseología condorcetiana. Estos valores ayudarían a su vez a que los hombres fueran buenos, justos e iguales. De ahí seguirían la fraternidad, la gratitud, el amor filial, el agradecimiento, que ya de por sí están en la naturaleza del hombre y que serán objeto importante de la instrucción, pues son las cualidades o valores que debían desarrollar los hombres que se instruyan para llegar a ser hombres ilustrados. De todos estos elementos y su conjunción Condorcet formula su propuesta de instrucción de los ciudadanos franceses. Por considerar que es aquí donde se habla de la autonomía del sujeto educativo y la posibilidad de ser autodidacta, pasaré a exponerlo específicamente.

²⁵ Las cursivas son mías. Nicolas de Condorcet, *Cinco memorias...*, op. cit., p. 121.

LA INSTRUCCIÓN EN LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE CONDORCET

El elemento instruccional de la filosofía condorcetiana queda de manifiesto en dos obras que escribió, *Cinco memorias sobre la instrucción* e *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*, en las cuales expone lo que he denominado dimensiones de la instrucción y que incluyen los aspectos jurídicos, institucional, político y praxeológico.

Dimensión jurídica. Se ha denominado así, ya que para Condorcet la instrucción es un derecho inalienable del individuo y debe quedar formulado de esa manera en la Constitución, así como exigir su cumplimiento.

Dimensión institucional. Se establece que el medio para que se pueda llevar a la práctica este derecho es que el Estado la asuma como tarea, convirtiéndose en una instrucción pública que debe proponer y organizar a través de la escuela, la cual adquiere un carácter institucional.

Dimensión política de la instrucción. Se muestra en el tipo de relaciones que establece la Iglesia y el Estado, respecto a las tareas de instrucción, delimitando claramente sus características, por ejemplo, la instrucción pública no debe contemplar algún credo religioso, pues estas creencias serían parte de la enseñanza que lleven a cabo la familia. O en relación con el Estado, éste, aunque la organice, no debe determinar los contenidos de ésta, sino respetar su autonomía con respecto a lo que se enseña.

Dimensión praxeológica. Es la puesta en práctica de la propuesta educativa de Condorcet, la cual se concreta en los contenidos de la instrucción, métodos didácticos y las etapas adecuadas para llevarla a cabo.

Por ser el aspecto que se relaciona directamente con la autonomía y el autodidactismo del sujeto educativo es que me abocaré a exponer cuáles son sus propósitos, características, etapas y contenidos de la instrucción que son parte de dicha dimensión.

Dimensión praxeológica de la instrucción

Propósitos de la instrucción pública. Condorcet busca alcanzar tres propósitos con su propuesta de instrucción: los que tienen que ver con la humanidad del individuo, los que se refieren a su naturaleza jurídica, el hombre como un sujeto de derecho, como un sujeto legislador y sujeto soberano, y aquellos que tienen que ver con el progreso de las ciencias.

Propósitos de humanidad del individuo. Este propósito tiene que ver con la teleología que ya señalamos en el elemento antropológico. Es decir, busca la formación de un hombre ilustrado que por medio de sus conocimientos logre resolver los problemas de pobreza, de enfermedad y carencias de la sociedad que le permita ser un hombre libre y feliz en una sociedad en constante progreso.

Con la instrucción, la igualdad formal que se establece en la ley se transforma en una igualdad real en donde el individuo, al conocer sus derechos, toma consciencia y se asume como un sujeto legislador y soberano, pues decide las formas de gobierno que sean más adecuadas para su progreso individual y social, también es capaz de revisar y criticar las leyes que sean necesarias modificar y posibiliten avanzar en el desarrollo del individuo y la sociedad.

Propósito para el desarrollo de la ciencia. El propósito de avanzar en el progreso de la ciencia se logrará cuando la instrucción ponga en contacto a todos los individuos con los resultados de la ciencia y esto le permita no sólo aprenderlos, sino también contribuir con nuevos descubrimientos que le ayuden a resolver los problemas de pobreza y enfermedad con los que se enfrenta la humanidad.

Características de la instrucción

Condorcet, en su obra *Las cinco memorias sobre la instrucción pública*, señala varias cualidades o características que posee la instrucción. Es universal, general y gratuita. Antes de desarrollar cada una de ellas es importante hacer el siguiente señalamiento. Condorcet empieza por distinguir *instrucción de educación*, ésta le corresponde a la familia y uno de sus elementos es cultivar las creencias religiosas, así como los valores morales que crean adecuados para la convivencia en sociedad. Según Condorcet, “las opiniones religiosas no pueden formar parte de la instrucción común, puesto que debiendo ser ejecución de una conciencia independiente, ninguna autoridad tiene el derecho de preferir una u otra”;²⁶ por lo que para nuestro filósofo, es tarea de los padres de familia esa enseñanza. Además, el término *instrucción* no tiene un sentido peyorativo como lo adquirirá después, sino que es valiosa, ya que es el medio por el cual se difunde el conocimiento científico y los hombres devienen ilus-

²⁶ *Ibidem*, p. 103.

trados. Ahora se puede hablar de las características de la instrucción:

Universal. Condorcet señala que tienen derecho a la instrucción pública los niños, las niñas, los hombres, las mujeres, pues con uno solo que faltara se abriría la puerta a la desigualdad y a la servidumbre.

General. Ya que abarca todos los tipos de conocimientos. “Debe en sus diversos grados, abarcar el sistema entero de los conocimientos humanos y asegurar a los hombres, en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos”.²⁷

Gratuita. Pues de esa manera se evitará la formación de una masa ignorante que puede ser manipulable y es el medio de concretar el derecho a la educación. Condorcet también nos habla de las etapas y contenidos de la instrucción pública.

En el texto *Informe y proyecto de decreto sobre la organización de la instrucción pública* (2001) nos dice: “Hemos distinguido cinco grados de instrucción, bajo el nombre de: 1º) escuelas primarias, 2º) escuelas secundarias, 3º) institutos, 4º) liceos, 5º) Sociedad Nacional de las Ciencias y las Artes”.²⁸ A cada una de estas etapas corresponden determinados contenidos, organizados en diferentes grados, ahora nos referiremos al grado de instrucción de las profesiones por venir a cuenta con el sujeto autónomo capaz de conocer por sí mismo.

²⁷ Nicolas de Condorcet, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública...*, op. cit., p. 283.

²⁸ *Ibidem*, p. 283.

El tercer grado. Instrucción de las profesiones

Las profesiones son de dos tipos: unas ayudan a satisfacer las necesidades de otros; otras a resolver las necesidades de los individuos que instruyen. “Unas tienen por objeto principal satisfacer las necesidades, aumentar el bienestar, multiplicar los placeres de los hombres aislados [...] aquellos que quieren obtener provecho de su trabajo”²⁹ y las que tienen como objetivo la utilidad común o funciones públicas. “Hay otras profesiones, por el contrario, cuyo primer objeto parece ser la utilidad común [...] consagrarán a la sociedad en su conjunto, su tiempo y su trabajo y estas profesiones son en cierto sentido funciones públicas”³⁰ y que se imparten a los jóvenes y hombres mayores.

Es importante la instrucción en las profesiones, pues implican la satisfacción de las necesidades de los integrantes de la sociedad, así como de su bienestar y, por tanto, de disminuir las desigualdades; por ello, nos dice Condorcet:

Debemos esforzarnos por perfeccionar las artes con vistas a aumentar los placeres para la generalidad de los individuos y el bienestar que estas profesiones les procuran, y extender una parte de este bienestar incluso a la clase de los pobres. En un país en que las artes florecen, el pobre está mejor alojado, mejor calzado, mejor vestido que en aquellos en que las artes se encuentran todavía en la infancia [...] el crecimiento sucesivo de los placeres es un bien, mientras este crecimiento

²⁹ Nicolas de Condorcet, *Cinco memorias...*, op. cit., p. 204.

³⁰ *Ibidem*, p. 204.

pueda sostenerse y sustituir por ventajas nuevas aquellas cuyo sentimiento ha embotado el tiempo.³¹

Para Condorcet, la instrucción de las profesiones contribuirá al progreso tanto individual como social, compartiendo beneficios, gustos y placer entre todos sus integrantes, desarrollando sus capacidades y talentos, lo que correspondería al sueño filantrópico de la modernidad.

La instrucción de los oficios públicos, como la instrucción militar, la de marina, del arte de curar, de las construcciones, de la música y de las artes liberales, cumple cada una sus funciones específicas, e influirá para la organización posterior de la universidad napoleónica y de los politécnicos que se desarrollaran en el siglo xx, además también propone que la teología y la jurisprudencia queden eliminados de esta formación.

LAS ESCUELAS COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL

Todas estas etapas de instrucción que propone Condorcet se van a llevar a cabo en las escuelas, por lo que el Estado tendrá como una de sus tareas fundamentales su creación y funcionamiento, es decir, el Estado tiene que diseñar, organizar e implementar la instrucción en esas instituciones, y serán de dos: escuelas públicas y privadas.

Condorcet piensa que es benéfica su existencia, ya que se establecerá una competencia entre ellas y serán los padres los que decidan y elijan la que consideren más

³¹ *Ibidem*, p. 205

pertinentes. Entonces una de las tareas fundamentales de la escuela, por ser difusora de los conocimientos científicos y los derechos, es que los docentes e integrantes de las academias se aboquen a proponer métodos de enseñanza que tomen en cuenta a los alumnos y sus características, a las disciplinas y ciencias que se van a enseñar, así como la etapa de instrucción en que se encuentren los estudiantes, otra tarea es elaborar textos, manuales y recursos didácticos que faciliten la difusión de la ciencia.

En la etapa de enseñanza de los oficios y ciencias, que se imparte a jóvenes o adultos que vienen de otros grados de instrucción, y por ello con hábitos de estudio más desarrollados, la enseñanza y los contenidos que se les ofrecerán tomará en cuenta los progresos de las artes y oficios que son distintas de las científicas, pues unas se dedican a conocimientos de utilidad más inmediatos y las ciencias se refieren a las teorías que no presentan utilidad inmediata, con lo cual se podrá unir la teoría y la práctica.

Para concluir este apartado referente a los métodos de la instrucción, hay que hacer la observación de que los puntos de vista de Condorcet, tanto en lo epistemológico como en su propuesta de instrucción, se acercan mucho o son el antecedente del positivismo que florecerá y será hegemónica en las etapas posteriores de la educación.

Ahora se expondrá lo que se refiere a los recursos didácticos, que son los medios con los que se llevará a cabo el proceso de instrucción, siendo la última mediación para la aplicación de su propuesta de instrucción.

Recursos didácticos como medios praxeológicos de la instrucción

Estos recursos didácticos abarcan desde la imprenta, los libros, manuales, cuadros, mapas, museos, bibliotecas que son necesarios en las diferentes etapas de la instrucción pública. Se empezará por hablar acerca de la imprenta.

La imprenta

Condorcet le atribuyó mucha importancia a la imprenta. Por un lado, como un factor que influyó para el cambio de una época a otra, —para difundir por escrito el predominio del Imperio Romano hasta su decadencia, y que desarrolla ampliamente en su *Bosquejo de un cuadro histórico del progreso del espíritu humano*—; por otro, como un medio de producir los recursos didácticos, que van a ser fundamentales para llevar a cabo la instrucción.

En la etapa que le tocó vivir a Condorcet, la imprenta fue importante, pues permitió la elaboración de periódicos, panfletos y libros para la circulación de las ideas y llevaban a la práctica la libertad de pensamiento proclamada como un derecho inalienable. La imprenta hace que la humanidad al entrar en contacto con los libros que ella produce establezca una relación con pensamientos y conocimientos de otros individuos, de otros lugares ejerciendo la capacidad de examinar todo mediante la razón.

Así la imprenta juega un papel importante, ya que tiene que ver con el ámbito epistemológico, pues permite el intercambio y transmisión de conocimientos y con ello

el progreso de la ciencia. Pero también con el ámbito jurídico, pues contribuye a la difusión de las diversas declaraciones de derechos, en los diferentes países, de tal modo que se puede esperar que esta divulgación, su reflexión y discusión permita al hombre llegar a elaborar constituciones cada vez más perfectas. Y con esto, puede contribuir a la instauración de regímenes democráticos y republicanos en diversos países de nuestro planeta.

Los libros y manuales

En Condorcet, el libro es el mejor recurso didáctico para poder transmitir el conocimiento y hace toda una tipología de ellos. Los libros elementales destinados a la instrucción de niños o de adultos que la habían abandonado, pero que la pueden reiniciar en cualquier momento. “Es necesario tener libros elementales cuyo objeto sean las diversas partes de la enseñanza [...] deberán redactarse sobre todo para hombres, cuya enseñanza se ha limitado al primer grado de instrucción [...] deben presentar los objetos desde un punto de vista más próximo a los usos comunes”.³²

Para los otros grados de instrucción recomienda libros de la vida de hombres ilustres: “Destinados para la educación moral [...], estos libros deben ser memorias para la historia del espíritu humano, de sus esfuerzos, de sus caídas o de sus éxitos en las artes, en las letras, en las ciencias, en la filosofía”.³³

³² *Ibidem*, p. 185.

³³ *Ibidem*, p. 189.

Afirma que el aprendizaje de las matemáticas se puede lograr mediante los libros o cuadernos de trabajo que exponen este tipo de conocimiento, pues el lenguaje que usa es de tipo preciso y no da lugar a equívocos; “en algunos géneros de ciencias, *la lectura, independientemente de cualquier otra ayuda*, es suficiente para aprender todo. Éstas son las ciencias matemáticas”³⁴ y así sucesivamente recomienda la publicación abreviada de las obras de Descartes, Bayle, Arnaud, entre otros. También es muy importante escribir textos para los maestros que le sirvan de guía para que pueda enseñar las ciencias. Recomienda el uso de diccionarios, tablas, mapas que amplíen y aclaren las dudas que surjan de la lectura de los libros o de la instrucción impartida por los maestros.

Todo esto muestra que Condorcet considera que estos recursos didácticos pueden ayudar para que el individuo tenga una *instrucción autodidacta* como un sujeto racional que desarrolla esta facultad por sí mismo. Para Condorcet la lectura de un libro implica “aplicar sus razonamientos y sus máximas a los principios en los que él ha fijado ya su opinión, a no tomar literalmente ni las figuras de estilo ni las exageraciones de ideas [...] captar, bajo el envoltorio que la cubre, la proposición que nos quiere hacer entender”.³⁵

Y, ante todo, aplicar la crítica: “Hay que distinguir los caracteres y grados de autoridad que da a los hechos, el género de libros que los contienen, el nombre de los autores, el estilo, el tono de la obra o, en fin, la propia naturaleza de los hechos”.³⁶

³⁴ *Ibidem*, p. 183.

³⁵ *Ibidem*, p. 184.

³⁶ *Ibidem*, p. 184.

Así pues, la lectura y escritura son un paso inicial del primer grado de instrucción que se irá cultivando y desarrollando a lo largo de los demás grados, de tal modo que se convierta en un hombre que se pueda instruir a lo largo de su vida alcanzando por sí mismos grados de ilustración que incrementen su autonomía.

Con todo lo expuesto hasta aquí se puede establecer una relación de estos elementos con la universidad como institución educativa que tiene que asumir características diferentes y que corresponden a las exigencias de la modernidad.

UNIVERSIDAD Y AUTONOMÍA

La universidad como institución educativa surge entre los siglos XII y XIII que es el medievo tardío, y es una comunidad de estudiantes (*scholarum*) que va en busca de los mejores maestros para que le imparta sus conocimientos y sean ellos quien les pagan, es decir, se reconocen como un gremio que quiere estudiar aspectos que vayan más allá de lo establecido por la Iglesia y donde los maestros se organizan para otorgar licencias que avalen esos estudios. Aunque su afán es que ellos determinen lo que estudian, inmediatamente el contexto político y religioso se reflejó en ella, se comenzó a cuestionar: ¿qué enseñar?, ¿derecho romano o teología?, ¿en qué instancia radica la autoridad de dirigir?, ¿en la monarquía o en el papado?³⁷

³⁷ Cfr. María Herlinda Suárez Zozaya, “La juvenalización de los estudiantes universitarios y los vuelcos del carácter público de la universidad”, en Humberto Muñoz, *La universidad pública en México*.

Así surgieron las universidades de Bolonia, París, Nápoles, Berlín, Salamanca, que debatiéndose en esas contradicciones optaron por el papado o monarquía y que difundieron la cultura occidental, pero que consideran que la autonomía con la que actuaron en los primeros tiempos (y que no era llamada así), cuando elegían a sus maestros, sus contenidos y sus pagos, era un rasgo esencial que debía permanecer en las universidades como instituciones educativas.

Esta autonomía de las universidades se fue delimitando a las tareas de la universidad, las cuales son la educación, investigación y difusión, determinando por sí mismos los contenidos temáticos, las teorías que se debían discutir y los proyectos de investigación, bajo el principio de libertad de cátedra, también son autónomos en cuanto al manejo de sus recursos y su manera de organizarse, así como en la elección de sus autoridades, es decir, una autonomía gnoseológica, administrativa y política, que para América Latina fue fruto de importantes luchas para su reconocimiento.

Cuando las universidades transitan a la sociedad moderna lo hacen impulsadas por el desarrollo que se da en la industria, en la ciencia y en la técnica, además animadas por el espíritu ilustrado que apela como ya vimos en Condorcet y posteriormente en Kant a la razón como tribunal al que deben someterse todas las acciones humanas y al que nos conminan a atenernos y ejercerla y con ello lograr el desarrollo pleno del hombre y la sociedad.

¿Cómo se dio esta visión de la universidad, cuál es la ligazón con la visión filosófica moderna?, en este caso específicamente con las ideas filosóficas de Condorcet, lo trataré de justificar del modo siguiente, aunque señalando

que no se da de manera determinista e inmediata. Se señalarán las premisas filosóficas en donde ya están en ciernes o se vislumbran las características de autonomía de los individuos y de las universidades.

1^a. *Premisa*. El hombre es un ser natural, con facultades otorgadas por la naturaleza y capaz de perfectibilidad, de estas facultades la más relevante es la razón, por lo cual todos tiene la capacidad de instruirse.

2^a. *Premisa*. La instrucción al perfeccionar las facultades del individuo con la ayuda de la Ilustración hará posible que los hombres logren una superioridad, de las luces, del ingenio y del mérito y a disfrutar de esa superioridad.

3^a. *Premisa*. El hombre instruido, que hace uso de su razón, que aprende a analizar, a argumentar entonces puede decidir su conducta por sí mismo, una moral autónoma, y las acciones necesarias para resolver los problemas a los que se enfrenta, con su entorno, con los demás y consigo mismo, al ser un individuo libre.

4^a. *Premisa*. Además al saber leer y escribir, puede leer los libros de todas las ciencias y las disciplinas humanísticas, de la geografía, la literatura; puede responder los cuadernos de trabajo y con ello ser autodidacta; decidir a qué ritmo aprende y en qué tiempo irse formando, sometiéndose a procesos de evaluación que lo confirmen.

Estas ideas de Condorcet van a aparecer hacia la última década de 1790 en las obras mencionadas anteriormente, pero también en Kant. Su texto, *Qué es la Ilustración* o en el del *Conflicto de facultades*, donde manifiesta que la autonomía sería un espacio de libertad crítica fundada en la razón. Relacionando estos elementos, se tiene que la idea de autonomía de la universidad

tiene su raíz, aunque no de manera determinista, en la noción de individuo moderno, de su capacidad racional y crítica, de sujeto autónomo, pero además de un sujeto práctico.

La visión del individuo moderno, del sujeto racional y autónomo, se propaga tanto en lo teórico como en lo social; teóricamente como supuesto o fundamento de diversos enfoques en las ciencias sociales como el funcionalismo, el conductismo, en los enfoques pedagógicos centrados en la persona, entre otras, y, en el ámbito pragmático como el “hazlo por ti mismo”; y así en el siglo XX aparecen y se difunden los cursos por correspondencia de inglés, de carpintería, de costura y demás, para que el individuo se instruya por sí mismo; con este fenómeno surge de nuevo el debate de la noción de educación como instrucción o como formación, considerando en este momento que la instrucción es negativa, ya que sólo es informativa; en cambio la educación se liga con la tarea de formación y por tanto con un sentido más amplio; de ahí surge la noción de autorrealización que manejarán pedagogos como Rogers, Maslow y demás, que tienen una confianza enorme en la racionalidad del ser humano.

CONCLUSIONES

Condorcet es un filósofo francés que pertenece a la última parte de la Ilustración, que reafirma en sus obras el valor central de la razón para la vida de los seres humanos, cómo a través de ella y la reflexión se pueden dar las justificaciones y fundamentación de las actividades que realiza el hombre, luchando de esa manera contra las

creencias, mitos y prejuicios, entre ellas las de la iglesia, que se dan en la vida diaria y que obstruyen el desarrollo de los hombres y la sociedad; por la etapa en que expone sus ideas, finales del siglo XVIII, se puede percibir que están ahí en ciernes conceptos como sujeto *autónomo* que toma decisiones por sí mismo considerando sus conocimientos y razón y no los prejuicios, un individuo que es capaz de instruirse y formarse por sí mismo (*autodidacta*), ya que cuenta con los recursos como libros, cuadernos de trabajo, mapas, entre otros, que han sido elaborados por los que integran las academias y sociedades científicas que guiaran el proceso educativo, se visualizará al individuo como sujeto autónomo, como un estudiante activo que determinara por sí mismo el desarrollo de sus capacidades y el perfeccionamiento que quiera alcanzar y que puede responder al *sapere aude* kantiano, que lo convierta en sujeto libre y autónomo que serán centrales en el liberalismo y en el positivismo como corrientes filosóficas que influyeron en la etapa capitalista y en la modernidad.

Al proponer que la instrucción sea una tarea llevada por el Estado, también postula que los contenidos de ésta se determinan no por los funcionarios, sino por los hombres de ciencia y por las academias, cuyos criterios no serán de gremio, sino los conocimientos científicos que ellos han elaborado, los que se difundirán en los diferentes niveles escolares, y que nos muestra en ciernes la *autonomía* de la instrucción en general y las universidades en particular, cualidad esencial de la universidad moderna.

Así pues, si la autonomía de la universidad y el autodidactismo ya estaban vislumbrándose en la instrucción y

en las diferentes etapas de la educación ilustrada, llegando a configurarse como tales hasta mediados o principios del siglo xx; y es hora de cuestionarnos porque no se ha alcanzado en los estudiantes de nuestras universidades, que se ha puesto de manifiesto en la educación en línea, donde también nos preguntamos si logramos alcanzar los aprendizajes esperados, en esos procesos educativos a distancia, que fue el medio de enfrentar los tiempos de pandemia.

La filosofía educativa de Condorcet con todos los conceptos que maneja, se puede decir, expone el liberalismo en el campo educativo, que corresponde a la etapa de la Revolución industrial y al momento de maduración de la modernidad, un liberalismo que se muestra como una teoría que intenta explicar al hombre como un individuo, como un sujeto que busca intervenir activamente en la explicación, control y dominio de su entorno, cualidades todas ellas que le otorgan el sello del hombre moderno.

En el liberalismo, la visión del hombre como sujeto racional y con capacidades que se pueden perfeccionar por medio de la instrucción, ésta como un medio para alcanzar mayor desarrollo individual y social; todavía no se considera a la educación como el motor principal para el desarrollo de la sociedad y para el ascenso social de los individuos, como aparecerá después, pero ya está en ciernes y que es criticada por los posmodernos como el gran metarrelato que nunca se llevó a cabo; también aparece el concepto de los méritos, que son cualidades naturales de los diversos individuos que integran la sociedad y que por trabajar en ellos y desarrollarlos es justo su reconocimiento y el disfrute de sus logros por parte de los que los detentan, la meritocracia como

uno de los elementos que justifican desigualdad social y económica. Una de las ideas positivas que retomar es la concerniente a la instrucción como un derecho inalienable, que fue muy combatida y de hecho eliminada con la privatización de la educación que se dio en el neoliberalismo, pero que es necesario retomarla y esforzarse en su puesta en práctica.

En cuanto al positivismo, aparece en Condorcet el énfasis que le da a la ciencia y al método para alcanzar los conocimientos que hay que extraer de la naturaleza, con esos conocimientos se podrán resolver los problemas a los que se enfrentan los individuos y con su difusión se combate los prejuicios que obstaculizan el avance de la ciencia y la sociedad, además el papel activo que asume el individuo en la creación del conocimiento y en el proceso de instrucción para poder perfeccionar sus capacidades, la de ser un individuo autónomo que con su juicio crítico se relaciona con la sociedad, es así como se convierte en el sujeto gnoseológico

El liberalismo y el positivismo fueron los supuestos que se filtraron a diversas teorías sociológicas, como el funcionalismo, a teorías psicológicas como el conductismo y a enfoques pedagógicos como los centrados en las personas, o en las teorías curriculares por objetivos, pero sin que queden asumidas clara y conscientemente. Por ello en el terreno educativo, una de las tareas de la filosofía de la educación es poner de manifiesto esos nexos, mostrar su devenir histórico y hacer el contraste entre ellas, eso es lo que he tratado de hacer en este texto.

Con las ideas de Condorcet y posteriormente en Kant tenemos el llamado a que el hombre por sí mismo se instruya y alcance la plenitud de su realización, resuena

entonces el *sapere aude* por el cual se puede llevar a cabo, pero también todas las contradicciones que fueron apareciendo en su realización, lo que lleva a su desencanto o al esfuerzo por recuperar su espíritu

En suma, con esta exposición de nociones liberales y positivistas del sujeto moderno, autónomo y autodidacta, distintivos de la educación moderna y la universidad que se desenvuelve en ella, nociones que son comprendidas en su configuración y devenir por la lectura y el diálogo con textos clásicos, en este caso escritos por Condorcet y a la comprensión de la filosofía como un diálogo permanente con el pasado para entender y comprender los retos que se presentan en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Condorcet, Nicolas; *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata, 2001.
- _____, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública presentados a la Asamblea Nacional en nombre del Comité de Instrucción Pública los días 20 y 21 de abril de 1792*, Salamanca, Sígueme, 2001.
- _____; *Bosquejo para un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, México, FCE, 1997.
- Coutel, Charles y Catherine Kintzler; “Presentación” en Nicolas Condorcet, *Cinco Memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata, 2001.
- Hessen, Johannes; *Teoría del conocimiento*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1982.
- Lucero Muñoz, María del Rocío; *Condorcet y la Ilustración. Una filosofía educativa*, México, Colofón-UATX, 2016.

Suárez Zozaya, María Herlinda, “La juvenilización de los estudiantes universitarios y los vuelcos del carácter público de la universidad”, en Humberto Muñoz, *La universidad pública en México*, México, Porrúa, 2009.

VII

Êthos y humanismo del modelo educativo de la UATX



René Vázquez García
José Antonio Mateos Castro

INTRODUCCIÓN

El Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), como institución pública de educación superior, sustenta su vocación humanista y de responsabilidad social ante los importantes retos que enfrentamos en la sociedad actual, entre los cuales destacan los diferentes aspectos de la globalización, la sociedad del conocimiento, el calentamiento global, la desigualdad social, la pobreza, la migración, entre otros. En ese sentido, la Universidad Autónoma de Tlaxcala se compromete con el propósito de, por un lado, producir conocimientos nuevos sobre diferentes ámbitos de la realidad y, por otro lado, formar profesionales competitivos, honestos y comprometidos con la justicia social, la solidaridad y el respeto al pluralismo para favorecer el desarrollo perdurable del estado, la región y el país.

Asume que la formación de un universitario en el mundo actual requiere comprender tanto la dimensión

económica como política, cultural y ecológica de la vida social contemporánea, sin dar énfasis especial a ninguna de las dimensiones; pero que también implica mejorar la comprensión de sí mismo entendiendo que es una realidad multidimensional. De ahí que el MHIC aspira a formar un *êthos* del universitario que comprenda los aspectos económicos y políticos de su sociedad y las diversas maneras que tiene para insertarse como trabajador, profesionista, consumidor y ciudadano tanto en una sociedad local como global.

DESARROLLO

Nuestra institución se posiciona ante dos propuestas educativas para la educación superior que se enfrentan hoy de manera visible:¹ 1) Una que podríamos llamar tecnócrata-utilitarista o pragmatista y 2) otra con un carácter humanista. En la primera, de raigambre neoliberal y posmoderna, la educación del ser humano se *reduce* a un proceso de capacitación y adiestramiento que permita, por lo menos como pretensión ideal, una veloz y segura anexión a la vida provechosa económicamente. Es una perspectiva afín con las exigencias empresariales y del mercado de trabajo, las cuales influyen tanto en los contenidos curriculares como en los métodos didácticos y pedagógicos, así como en las organizaciones académicas y administrativas, e incluso en los métodos de selección

¹ Cfr. Miguel Romero Griego, “Ética, valores y educación” en Carmen Romano Rodríguez y Jorge A. Fernández Pérez (coords.) *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas*.

y admisión de estudiantes y, no menos importante, en los procesos de evaluación y acreditación de saberes. Desde esta visión tecnocrática y economicista se da preeminencia a los saberes de tipo científico, tecnológico y de aplicación práctica más o menos inmediata, se promueve la competición y el individualismo cimentados en el pragmatismo y actitudes acrílicas y poco o nada implicadas con la comunidad en la que se desenvuelven. Para esta ideología, el conocimiento se piensa elementalmente como una mercadería adquirida por los egresados universitarios para, a su vez, intercambiarla al mejor oferente en el mercado de trabajo, es decir, el conocimiento se convierte en la principal fuente de producción² en sustitución de la materia prima y mano de obra. De esa forma, se trastoca su papel transformador del espíritu humano, exaltando la eficacia y la relación óptima entre insumos y productos. En suma, dentro de esta concepción pragmatista, los sujetos se convierten en capital, los cuerpos y la subjetividad en mercancías (capitalismo cognitivo), cuya finalidad será generar conocimientos pertinentes y útiles a la biopolítica global de la sociedad del conocimiento.

Por su parte, la concepción humanista de la educación, asociada a una visión utópica, propone una educación que da primacía a la *formación* del ser humano, considerando a la capacitación y el adiestramiento como medios para el logro de otros fines, entre los cuales se encuentran como los más importantes: *el desarrollo más pleno posible de todas las capacidades y habilidades humanas y el ejercicio de la libertad*. Propuesta que evidentemente

² Jean François Lyotard, *La condición posmoderna*, p. 16.

se presenta como opuesta a la pragmatista y tecnocrática. Esto no quiere decir que rechace o menosprecie el valor del conocimiento científico y tecnológico, sino que lo ubica en su justa dimensión, es decir, no como un fin en sí mismo, sino como un medio que puede servir para alcanzar un desarrollo más pleno, cabal y propio del ser humano. Desde esta concepción, la vida humana no se restringe a los ámbitos económicos y materiales; también es importante considerar la promoción de la *sabiduría*, es decir, de una formación de seres humanos con una concepción justa de los fines de la vida, tanto individual como colectiva.

¿Desde qué humanismo pensamos nuestro modelo educativo? Empecemos señalando que no nos sumamos a la versión hegemónica y moderna del humanismo que ha sido criticado con fundamento desde diversas concepciones;³ pues, sin duda, hay mucho de razón en quienes critican esta versión del humanismo con su concepción teleológica progresiva de la historia, ya que implicó una mistificación ideológica, una ficción optimista, egocéntrica y antropocéntrica. Sin duda, el humanismo moderno se puede caracterizar como *hybris* ante los límites humanos y ante la naturaleza, pues con este término nos referimos a la desproporción, a la inmoderación y a la desubicación humana, producto de la soberbia y la ignorancia. El núcleo del humanismo moderno es la voluntad de dominación y la subjetividad individual, individualizante e individualista. Con ello, surge el sujeto como centro o sustrato de toda capacidad, como referente abstracto que capitaliza

³ Cfr. Mario Teodoro Ramírez, *Humanismo para una nueva época: nuevos ensayos sobre el pensamiento de Luis Villoro*.

todo acontecer y toda relación con el mundo; asistimos al endiosamiento del individuo que arrolla y profana todo a su paso: en lugar de la alteridad, la absoluta ensimismidad del individuo soberano; en lugar de la comunidad y los otros, el individuo autócrata; negación de la tierra, del entorno y su conversión en materia prima de una productividad desatada; negación de la tradición, de la historia, de la memoria. Soberbia que está a la base de muchos de los problemas (calentamiento global, sobreexplotación de recursos, pobreza, sobrepoblación, deforestación, entre otros) que amenazan incluso la sobrevivencia de nuestra especie.

Fundamentemos lo dicho en términos histórico-filosóficos. Antes del siglo xv predominaba una visión orgánica del mundo en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento del mundo eran un todo vivo y espiritualmente interrelacionado; pero con la aparición del sistema-mundo capitalista (Wallerstein) y la expansión europea tal unidad se rompe. Irrumpe la idea de que la naturaleza y el hombre son ontológicamente distantes y distintos, entonces la función del conocimiento será ejercer un control racional e instrumental del mundo.⁴ En términos aristotélicos, el conocimiento ya no tiene la finalidad de comprender “las conexiones ocultas” que hay entre las cosas; ahora se trata de descomponer la realidad analíticamente⁵ para poder dominarla de mejor manera, ya que como afirmó Descartes en sus *Meditaciones metafísicas*, la certeza del conocimiento es posible en la medida en que hay una distancia entre el

⁴ Cfr. Max Horkheimer y Theodor Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*.

⁵ Cfr. René Descartes, *Discurso del método*.

sujeto conocedor y el objeto conocido, es decir, sólo así es posible la objetividad; posicionarse desde un “punto de observación inobservado” (estructura matemática del pensamiento).

Basado en lo anterior, Santiago Castro Gómez denomina a esta forma de ver y ordenar el mundo la *hybris del punto cero* (*Deus Absconditus*), “como el Dios de la metáfora [...] se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar el mundo, pero a diferencia de Dios no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo, sino tan sólo una mirada analítica”.⁶ De ahí que el filósofo colombiano hable de la *hybris*, del pecado de la desmesura cuando los hombres quieren y juegan a ser dioses. Ello se refleja en la universidad, concretamente en las diferentes disciplinas que se cultivan, en los currículos universitarios y en la forma en cómo está organizada la universidad (facultades). Las disciplinas recortan un ámbito del conocimiento y lo demarcan (disciplinarización); en los currículos, las disciplinas tienen un canon propio que definen autores, escuelas y temas pertinentes que fijan los conocimientos que deben ser estudiados y las facultades funcionan como el “refugio de las epistemes”, en donde se administran legítimamente, ya que pertenecen a su dominio (arborización de la universidad).⁷

Y en el contexto de la llamada posmodernidad (Lyotard) o poscolonialidad (Castro Gómez), el capitalismo se ha expandido globalmente, la universidad se ha plgado

⁶ Santiago Castro Gómez, “Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”, en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 83.

⁷ *Ibidem*, pp. 83-84.

a los imperativos del mercado global en donde el saber hegemónico ya no es lo que se produce al interior de la universidad con la finalidad de servir a los intereses del Estado, sino el que produce la empresa transnacional, es decir, el conocimiento hegemónico lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo. Así, la universidad ya no es el lugar privilegiado de generarlo, convirtiéndose en una empresa. Por esa razón, la función de la universidad será “producir conocimientos pertinentes”, conocimientos útiles al mercado global.

De ahí la pertinencia de plantear un nuevo humanismo, un humanismo crítico, un sobrehumanismo,⁸ que toma conciencia de los límites del humanismo moderno para proponer un humanismo como capacidad humana de abrirse a lo extrahumano, de comprenderlo y de actuar en torno a ello. Un humanismo que, asumiendo un inmanentismo radical, conciba la existencia siempre como coexistencia, como nosotros existimos; no como yo existo. Un humanismo descentrado, humildemente autocrítico que implique necesariamente una revaloración del ser natural, de la naturaleza toda. Un humanismo basado en una razón “débil” sometida al reconocimiento autónomo de sus límites, una razón razonable como ejercicio de la *phronēsis* (la sensatez, la prudencia, el juicio, el buen juicio).

Es desde este tipo de humanismo, el cual posibilita pensar en la educación como un elemento clave para construir un bien común incluso mundial,⁹ que se piensa el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de

⁸ Cfr. Mario Ramírez, *op. cit.*

⁹ Cfr. UNESCO, *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*

Tlaxcala. Concepción humanista en la que se propone dar primacía al ser humano, considerado tanto de manera individual como en comunidad, a su formación en los diversos saberes, habilidades y actitudes que posibiliten el logro más pleno posible de todas las capacidades humanas y el ejercicio autoconsciente de la libertad, tanto individual como colectiva.

Por lo anterior, es que el MHIC retoma como fundamento categorías y principios valiosos de diversas expresiones históricas del humanismo, entre las cuales destacamos las siguientes: del humanismo griego se recupera la noción de *paideia* griega,¹⁰ la cual nosotros traducimos como educación y cultura. Concepto labrado por los filósofos pre y postsocráticos, quienes meditan sobre lo humano. En especial por los estoicos, quienes vigorizan el humanismo como opción a la transformación social que perduraban tanto en la sociedad griega como romana. Desde esta noción, el humanismo se refiere a la constitución esencial humana (idea); se enlaza con el pensamiento de formación: reconociendo la idea de ser humano, así es como se regirán los quehaceres encaminados a su formación, pues es una edificación del ser humano. No olvidemos que el humanismo griego abogaba por una educación ética y política; es decir, propendía con la educación de alguien que interviene diligentemente en la vida pública de la comunidad política, que busca la mejora de los otros y el perfeccionamiento de la *polis*. En otras palabras, los griegos fueron quienes articularon el humanismo a la noción de educación o de formación del ser humano y al de la cultura. En términos

¹⁰ Cfr. Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*.

más filosóficos, podemos afirmar que es un proyecto ontológico en cuanto involucra una indicación sobre qué es aquello que hace que el ser humano sea absolutamente tal; qué es aquello que lo conforma legítimamente como tal. En estos tiempos de individualismo hedonista necesitamos formar ciudadanos que se preocupen y se ocupen de participar en la construcción de respuestas a los problemas sociales. Asumir esta tarea es una manera en que la universidad asume su responsabilidad ante la sociedad como instancia de pensamiento que recrea las creencias sociales para conseguir en el ámbito social formas de organización humana más justas.

Otra expresión histórica importante es el humanismo renacentista, cuya influencia como ideal civilizatorio se extiende por Europa en dos vertientes: como humanismo cívico-político y como humanismo ético.¹¹ Entre sus peculiaridades fundamentales tenemos las siguientes:¹² 1) Concentrar el interés en el ser humano privado de todo componente trascendental o religioso, es decir, pensarlo como un ser natural, lo cual involucraba una disolución con la divinidad. 2) Pretender la avenencia de naturalezas que se suponían incompatibles como razón y fe, cultura y religión, virtud natural y sobrenatural, entre otros. 3) Una trama recurrente y distintiva del humanismo renacentista es la cuestión de la dignidad humana, como corolario de imaginar el valor del ser humano emancipado de Dios. De tal modo que el humanismo

¹¹ Cfr. Vicente Carrera Álvarez, “El nuevo modelo educativo-académico de la BUAP contra los efectos perversos de la globalización neoliberal”, en *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas*.

¹² Cfr. Noé Héctor Esquivel Estrada, *La universidad humanista. ¿Utopía alcanzable?*

compone una filosofía sucedánea de la escolástica, cuyo foco de gravedad era la Providencia; con ello regresa a la estimación de la importancia de lo humano, pero se le añade el atributo racional, con lo cual procura empujar a una mirada integral.

Sin duda este humanismo renacentista, basado en la defensa de la dignidad humana frente al dominio de la visión teocéntrica de la religión cristiano-católica, del que somos herederos en occidente, afirmó y liberó los poderes, capacidades, anhelos y deseos del humano;¹³ inauguró el horizonte histórico del ensanchamiento y la formación casi ilimitados de las energías humanas: en el conocer, la técnica, la ocupación de territorios y poblaciones humanas, la ordenación estatal de las colectividades, el perfeccionamiento del pensamiento y la cultura, entre otros ámbitos. Conduciendo a la larga a una paradoja: la dominación de la naturaleza pronto se trasmuta en la dominación de los otros, de otras culturas, de otros grupos, de los sujetos; en nombre del humanismo acaba destruyéndose al ser humano, a los seres humanos, a lo humano. De ahí la necesidad de repensar un humanismo que supere estos excesos considerados inviables. Pico della Mirandola ya preveía los riesgos:

Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. No te he hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú, como árbitro y soberano artífice de ti mismo, te informases y plasmasen en la obra que prefirieses. Podrás degenerar en los seres

¹³ Cfr. Mario Ramírez, *op. cit.*

inferiores que son las bestias, podrás regenerarte, según tu ánimo, en las realidades superiores que son divinas.¹⁴

Otra expresión del humanismo que se recobra es el marxista,¹⁵ una de cuyas concepciones cardinales es la de transformación social, lo cual involucra relacionar teoría y práctica (praxis).¹⁶ Para esta filosofía se trata de transfigurar el indigno orden social y económico del sistema capitalista, el cual se basa en la esclavitud del ser humano, en la expoliación de unos seres humanos sobre otros para, en lugar de ello, erigir una colectividad con organizaciones sociales y económicas justas e igualitarias como plataforma de una configuración de existencia nueva. Proyecta un humanismo del hombre nuevo, en libertad plena, no alienado ni enajenado por componentes económicos, sociales o políticos. Defiende la reclamación mundial de libertad y dignidad de las personas todas, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Como última expresión histórica del humanismo recuperado en nuestro modelo educativo aludiremos al humanismo actual o *neohumanismo*.¹⁷ Este paradigma de humanismo aspira a suceder o perfeccionar el humanismo renacentista y moderno, los cuales se fundaban en la idea del individuo, al presentar la intuición de persona,¹⁸ pues mientras esta idea alcanza una profundidad tajantemente social y comunitaria, aquella

¹⁴ Giovanni Pico della Mirandola, *Discurso sobre la dignidad del hombre*, p. 14.

¹⁵ Cfr. Noé Héctor Esquivel Estrada, *op. cit.*

¹⁶ Cfr. Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*.

¹⁷ Cfr. Noé Héctor Esquivel Estrada, *op. cit.*

¹⁸ Cfr. Emmanuel Mounier, *El personalismo*.

consigna un ámbito particular o singular. El humanismo contemporáneo impulsa a cavilar sobre la vocación del ser humano¹⁹ como construcción de su ser más propio a través de la autognosis, la cual, al facultar para reconocer tanto sus límites y potencialidades personales como las limitaciones y oportunidades que le aplica el ambiente social, le admite tanto destacar como ser humano así como transfigurar su realidad social. Por lo tanto, desde este punto de vista la vocación humana abarca tanto el ámbito individual como el social. Desde esta concepción, pensamos la noción de autorrealización. Pues si bien todo ser humano es producto de la sociedad en la que le toca vivir, es decir, es un ser social, sólo el individuo como persona es capaz de realizar su ser más propio, es decir, de autorrealizarse al ejercitar su libertad de la manera más consciente posible.

El humanismo actual incita a una auténtica vocación humana; instiga a adjudicarse la labor de transfigurarnos en auténticos seres humanos, es decir, a autorrealizarnos. No se trata de recurrir a un ideal de ser humano pregonado o estipulado por alguien, antes bien es trabajo de todo ser humano erigirse como sujeto o persona autoconsciente inmersa en la comunidad humana a la que pertenece. Este humanismo acepta admitir que todos los seres humanos poseemos un camino común, el cual es nuestra incumbencia formar o deformar, fabricar o echar abajo, fraguar o empantanar. Algunos de los arquetipos formulados por el humanismo contemporáneo²⁰ son la libertad, la fraternidad ecuménica, el amor por el conocimiento,

¹⁹ Cfr. Eduardo Nicol, “Vocación y libertad”, en *Ideas de vario linaje*.

²⁰ Cfr. Noé Héctor Esquivel Estrada, *op. cit.*

la justicia social, el saber libertador, el razonamiento en igualdad de circunstancias, el respeto pluricultural y la exigencia de una enunciación axiológica que guíe y dé sentido a la existencia y al actuar de los seres humanos.

Como una variedad dentro del humanismo actual hallamos lo que se entiende como *humanismo integral*, desde el cual procuramos situar con mayor exactitud el MHIC de la UATX. Para esta perspectiva, el humanismo es “[...] ese movimiento del espíritu que busca descubrir y conocer qué es el hombre en su integralidad [...] tal conocimiento anhela y espera arribar a la dignificación de la condición humana”.²¹ De tal manera suscita la construcción de una civilización nueva de tipo personalista y comunitaria. Recupera el núcleo ético-político de la modernidad al pensar, en términos kantianos, a todo ser humano como fin y no sólo como medio, “[...] la única condición bajo la cual puede ser algo, ser fin en sí mismo, no posee simplemente un valor relativo [...], sino un valor intrínseco: la *dignidad*”.²² Se trata de comprender a la persona como sede de libertad en diálogo con otras realidades humanas y, por lo tanto, dispuesta a la trascendencia inmanente. Para esta perspectiva del humanismo la formación humana integral conlleva ciertos valores, en especial éticos: “No se puede pensar en un auténtico humanismo si se carece de una visión y fundamentación axiológica, en fin, no se puede vivir como hombre si no se tiene claridad de los valores que le dan sentido a la existencia y acción humanas”.²³

²¹ *Ibidem*, p. 13.

²² Immanuel Kant, *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, p. 52.

²³ Noé Héctor Esquivel Estrada, *op. cit.*, p. 51.

El humanismo que se retoma como fundamento del modelo educativo de la universidad es el que reconoce la dignidad de todo ser humano, es el que promueve la formación integral de cada ser humano en proceso de autorrealización;²⁴ es el que reconoce la capacidad de todo ser humano de transformarse y transformar su entorno social. Humanismo que parte del conocimiento del ser humano mismo y de la realización de su ser. Humanismo consustancial al ser y quehacer de nuestra universidad, su *êthos* en términos de razón práctica.

La concepción antropológica y humanista de nuestro modelo educativo da sustento a la propuesta de autorrealización, entendida como necesidad básica del ser humano por aprender a descubrir, a reconocer y a operar las innatas potencialidades *de la propia actividad consciente*, así como las condiciones que hacen más probable liberarlas gradualmente de los impedimentos que obstaculizan su desarrollo positivo. Es decir, autorrealización como proceso de concientización de nuestra realidad como seres autoconscientes y libres. Humanismo como búsqueda humanizante de sentido.²⁵

Puesto que la concepción humanista de nuestro modelo educativo conlleva partir de la concepción antropológica que la sustenta, a continuación, explicamos en qué consiste ésta. El ser humano es considerado desde

²⁴ María del Rocío Lucero Muñoz y René Vázquez García; “La autorrealización y el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATX”, en *Educación y humanismo. Perspectivas y propuestas*, pp. 243-253.

²⁵ Cfr. Octavi Fullat; *Homo educandus: Antropología filosófica de la educación*. Cfr. Ricardo José Avilez Espejel; *La búsqueda humanizante*.

tres dimensiones principales:²⁶ 1) como ser biológico, 2) como ser cultural y 3) como ser existente.

En cuanto al ser humano como ente biológico es indiscutible que pertenece al mundo natural, pues, como tantos otros seres, ocupa espacio y existe en el tiempo. En principio, como perteneciente al mundo natural, no se distingue de una roca o una planta o un animal. Está ahí como los restantes pedazos de la naturaleza. Los seres humanos pertenecen a la naturaleza de lo físico y más propiamente al mundo de lo orgánico, de lo vivo. Es una especie más de la zoología. Como seres vivos se alimentan y nutren, nacen, crecen, la mayoría se reproducen y mueren.²⁷ Por un lado, los seres humanos, como entes pertenecientes a la especie humana, a un tipo de animal, son resultado de millones de años de evolución (filogénesis); si tomamos como referencia la aparición de los primates estamos hablando de entre 65 y 70 millones de años.²⁸ Por otro lado, como individuos humanos, se explican desde el proceso que va desde una célula germinal hasta un determinado varón o hembra humanos (ontogénesis o embriogénesis). La ontogénesis de cada individuo humano arranca de una situación concreta de la filogénesis de la especie.²⁹ Desde una perspectiva

²⁶ Cfr. René Vázquez García, “Concepción antropológica del Modelo Educativo de la UATX”, en René Elizalde Salazar y René Vázquez García, *Modelos educativos universitarios. Retos, avances y perspectivas*.

²⁷ Cfr. Antonio Caso, “La existencia como economía, como desinterés y como caridad”, fragmento seleccionado por José Gaos en *Obras completas V. El pensamiento hispanoamericano, Antología del pensamiento de lengua española en la edad contemporánea*.

²⁸ Cfr. Carlos Beorlegui, *Antropología filosófica. Dimensiones de la realidad humana*.

²⁹ Cfr. Octavi Fullat, *op. cit.* 63.

biológica, la realidad humana individual es originariamente el resultado de la evolución de la especie *homo sapiens sapiens*, de la herencia genética de los padres, de la bioquímica del cerebro y su plasticidad y, por último, de los procesos endócrinos. De tal manera que la plataforma originaria, el punto de partida de no importa qué modalidad educativa es psicosomática.

Lo fundamental que destacar del proceso evolutivo es el resultado en los seres humanos de que se detiene el proceso embriológico de maduración, es decir, nacemos con una profunda menesterosidad y deficiencia biológica; nacemos incompletos e inmaduros, lo que nos obliga a construir un mundo cultural. De ahí la importancia de la educación e inculturación infantil en el primer año, pues el entorno familiar es un útero cultural.³⁰ Esto es lo relevante para nuestro propósito: gracias en gran medida a que el ser humano *no nace maduro biológicamente, especialmente su cerebro*, es que puede *aprender* lo que las anteriores generaciones de humanos han heredado: *la cultura*. Es más, es probable que la conciencia humana, entendida como autoconciencia o conciencia de ser consciente, sea resultado de una interacción compleja entre nuestro cerebro orgánico, el neocórtex especialmente, y ciertos circuitos extrasomáticos de carácter simbólico, que Bartra llama *exocerebro*,³¹ para enfatizar la interrelación entre naturaleza y cultura en el cerebro de los seres humanos. Esto es lo que hace del ser humano el ente más educable de los seres conocidos.

³⁰ Cfr. Carlos Beorlegui, *op. cit.*

³¹ Cfr. Roger Bartra, *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos.*

En cuanto ser humano como ente cultural lo primero a destacar es que lo que permite el código genético humano, resultado de millones de años de evolución, es *disponibilidad para la educación*. Cosa que no sucede con los otros animales, pues éstos son, por decirlo así, sistemas cerrados, en cuanto ya vienen al mundo terminados, acabados, completos; en cambio el ser humano es, como lo definiría Nietzsche, “el animal no fijado”; es decir, el ser humano es un sistema abierto, dinámico, incompleto, de ahí que se pase la existencia intentando cerrarlo, completarlo, estabilizarlo, con base en la apropiación y la producción de cultura. Por ello nuestro habitar en el mundo no se reduce a sólo estar, como les sucede a los demás animales. En el caso de los humanos *la programación genética no alcanza* a programar todas las posibles conductas humanas —como sí sucede en gran medida con los otros animales—; se impone el recurso de lo que podríamos llamar *la programación social*. En palabras de Fullat: “El animal no dispone de otro mundo que el naturalmente circundante, el hombre vive esta misma circunstancia natural, pero la vive desde su *cultura hecha de símbolos* [...] los individuos de nuestra especie no pueden ya ponerse en contacto de manera inmediata con la realidad de la naturaleza; siempre lo hacen a través de la *mediación del lenguaje*, posibilidad primera de cultura”.³²

De tal modo que *los seres humanos somos naturaleza y cultura*, es decir, somos entes que nos movemos entre por lo menos dos mundos, dos realidades, las cuales se complementan pero que hemos de distinguir para apreciar nuestra especificidad. Sin lugar a dudas el ser humano es

³² Octavi Fullat, *op. cit.*, p. 69 (Las cursivas son de nosotros).

naturaleza —respira como lo hacen todos los animales o siente frío—, pero igualmente es *cultura* —escribe tratados sobre el aparato respiratorio, o bien construye sistemas de calefacción—. Es así que los humanos existimos en un mundo llamado *cultura*, el cual abarca *todo lo que se ha conservado de lo que han creado los seres humanos que nos antecedieron* en nuestra sociedad: lenguas, prácticas, reglas, creencias símbolos, instituciones, arte, utensilios, herramientas, entre otras muchas cosas más. Y este mundo cultural está basado especialmente en nuestra *capacidad simbólica*.³³ Es a partir de nuestra *relación intersubjetiva* con los otros seres humanos, con nuestros semejantes, como *aprendemos significados*; la vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no sólo son lo que son (la realidad en cuanto no depende de nosotros), sino que también *significan* (lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra, tanto en lo individual como en lo colectivo).³⁴ Esta capacidad simbólica, base del mundo cultural, es tan nuestra, tan poderosa, tan propia de los humanos que *da forma a nuestro ser natural*. Por ejemplo: como entes biológicos tenemos que nutrirnos, tenemos que comer, pero ¿por qué no todos los humanos comemos de la misma manera? La razón es que, como seres culturales que somos, hemos inventado a través de la *historia* de la humanidad muchas maneras de comer, hemos inventado la gastronomía de cada pueblo, de cada grupo cultural específico, incluso de cada familia o individuo. En otras palabras, desde una perspectiva zoológica, todos los seres humanos pertene-

³³ Cfr. Ernst Cassirer, *Antropología filosófica*.

³⁴ Cfr. Fernando Savater, *El valor de educar*.

ceмос a la especie del *homo sapiens sapiens*, pero todos nacemos siendo pura naturaleza, naturaleza pura, es decir, *nacemos incompletos, nos falta humanizarnos, cultivarnos, socializarnos, educarnos*; esto es, nos falta apropiarnos de la cultura de la sociedad en la que nacimos.

En este sentido podemos decir que los seres humanos estamos condenados a humanizarnos, a educarnos, a apropiarnos de la cultura del grupo humano en el que nacemos para poder completar nuestra formación como tales. El ser humano no nada más *está* en el mundo como los demás seres, sino que vive *en, con y desde* un mundo humanizado desde sí mismo, desde sus símbolos, desde su lenguaje. Como individuo, cada ser humano inicia la andadura por la vida a modo de un animal más, pues nacemos siendo básicamente pura naturaleza, pero a medida que aprende a hablar ingresa en la cultura humana. Esto significa apropiarse de los significados del grupo humano al que llega cada nuevo individuo humano. Esta *participación en los significados socialmente compartidos* es en lo que consiste el proceso de humanización, de socialización, de educación.

Ahora podemos comprender porque *la educación es una necesidad fundamental del ser humano*. En la medida en que nace incompleto, pues sólo llega al mundo con su dotación natural genéticamente establecida, respecto a lo que puede llegar a ser, el humano requiere el complemento cultural, social, simbólico para completar su realidad. En palabras de Fullat: “lo fundamental está en que la estructura y la dinámica antropológicas postulan la práctica educativa como su complemento y sentido,

tanto biográfico como histórico”.³⁵ En efecto, la educación, la formación del ser humano, es una necesidad propia (ontológica) de la estructura antropológica tanto en lo individual (para poder construir la *biografía* de cada quien) como en lo colectivo (para construir la *historia* de cada comunidad humana). Podemos decir que la educación es un acontecimiento que emerge con el ser humano, es decir, irrumpe en aquel momento en que aparece un animal al cual no le basta con los patrones de conducta heredados a través de la información genética, requiriendo, además, de fundamentos culturales que el legado biológico no transfiere. También podemos decir que este *carácter estructural* de la necesidad de educación del ser humano inevitablemente nos remite al estudio ontológico del ser humano, es decir, a una reflexión sobre su ser y hacer, a un conocimiento de sí mismo.³⁶

En síntesis, la *educación implica* un aprendizaje, una enseñanza, una comunicación de informaciones, actitudes, valores, hábitos, prácticas entre otras muchas cosas, propias de cada cultura. Para que sea posible ser parte de una naturaleza biológica proporcionada por un código genético, cuyas transacciones con el medio no humano remite a los procesos madurativos por los que pasa todo individuo; pero, sobre todo, implica una *civilización a transmitir*, es decir, una *comprensión de lo humano*, cuya posibilidad radica en las transacciones con el medio humano (histórico-cultural) a través de los procesos educativos.³⁷

³⁵ Octavi Fullat, *op. cit.*, p. 27.

³⁶ *Cfr.* Noé Héctor Esquivel Estrada, *op. cit.*

³⁷ *Cfr.* Octavi Fullat, *Ibidem.*

Ahora bien, la educación, como formación del ser humano en su propia humanidad, nunca es mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, “sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad”.³⁸ En efecto, la educación no nada más tiene una dimensión conservadora (considerada como fenómeno social), en cuanto transmisión de los saberes acumulados por una sociedad; también tiene una *dimensión innovadora, utópica, proyectiva, en cuanto se orienta por la idea de una sociedad posible, deseable*. De hecho, toda concepción educativa se encuentra en una tensión entre lo que vale la pena conservar del pasado y lo que vale la pena lograr o realizar en el futuro. En toda comunidad humana una generación recibe unos sentidos, significados, símbolos ya construidos y heredados por generaciones anteriores —esto es la *cultura en el tiempo*—, e insufla nuevo sentido a sus actividades, saberes, símbolos, y todo lo que constituye la cultura; sentido que a su vez entregará a la nueva generación.³⁹ Desde esta perspectiva *la historia, además de tradición, es invención*. En la historia el ser humano transmite sentido, símbolos, valores, pero, al mismo tiempo, engendra y *recrea el sentido de lo humano*. *Eso explica que el ser humano tenga en lo individual una biografía y en lo colectivo una historia*.

Con esto abordamos la tercera dimensión que nos interesa considerar respecto al ser humano: como ser que existe. Para mayor claridad en la exposición vamos a considerar la dimensión del ser humano como ser existente, como ser con vocación de autotranscendencia, desde

³⁸ Fernando Savater, *op. cit.*, p. 145.

³⁹ *Cfr.* Octavi Fullat, *op. cit.*

dos perspectivas: por un lado, en el ámbito descriptivo y explicativo, el cual ya empezamos a esbozar al final del apartado anterior y, por otro, en el ámbito normativo, es decir, en lo evaluativo y prescriptivo.

En el ámbito descriptivo, la tesis central es que, como escribe Ricardo Guerra: “Hoy sabemos que el hombre es cultura, es temporalidad, es historia”.⁴⁰ O en palabras de Fullat: “El *anthropos* es historia, no naturaleza o evolución”.⁴¹ En otras palabras, *lo propiamente humano* no es tanto su herencia natural, genética, aunque es indispensable y necesaria, sino su herencia cultural, social, histórica. Como animal cultural, simbólico, *el ser humano se humaniza* al apropiarse, tanto individual como colectivamente, de la cultura que está a su disposición en un momento concreto. Pero la cultura de cada grupo humano cambia con el tiempo a partir de muy diversos factores como su relación con el medio natural en el que se desarrolla, su intercambio simbólico con otros grupos culturales, sus propios desarrollos internos, entre otros. Mientras los demás animales están en el mundo de manera natural, siempre de alguna manera en el presente, pues no hay una herencia cultural y, por lo tanto, una historia, un sentido, que apropiarse; los seres humanos no sólo estamos en el mundo, sino que *vivimos un mundo humano, un tiempo vivido, un tiempo histórico, un conjunto de símbolos y significados heredados*. En ese sentido podemos decir que nuestras raíces más propias como seres humanos, las cuales nos distinguen de los

⁴⁰ Ricardo Guerra Tejada, “Significación de la filosofía en la actualidad” en Gabriel Vargas Lozano (coord.), *Día Internacional de la Filosofía*, México, p. 64.

⁴¹ Octavi Fullat, *op. cit.*, p. 63.

otros animales, además del uso del lenguaje y de los símbolos, son la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor, entre otras.⁴² Todas ellas constituyen la existencia humana. Pero sin duda la fundamental, la que constituye *el sentido del ser humano, consiste en relacionar, a partir de la memoria, las percepciones y las decisiones, las tres dimensiones temporales: pasado, presente y futuro.*⁴³ Todo tiempo humano está constituido por un sentido que orienta, más o menos, la existencia tanto individual como colectiva. Todo individuo humano tiene (necesita) alguna o algunas respuestas a preguntas como las siguientes: “¿quién he sido, quién estoy siendo, quién quiero llegar a ser, por qué estoy aquí y para qué?”.⁴⁴ En las colectividades también hay ciertas respuestas, más o menos conscientes, a preguntas similares que le dan identidad, armonía, orden al grupo. Y esta necesidad de sentido, tanto individual como colectivo, es ineludible.

Lo relevante de esta dimensión del ser humano como existente, para comprender la importancia de la educación, es no perder de vista que “el hombre es realidad inacabada e inexorablemente abierta”.⁴⁵ Esto quiere decir que el ser humano siempre va a estar buscando respuesta a las preguntas por el sentido de su existencia; las cuales siempre van a ser parciales, limitadas, temporales. Por lo cual va a estar perennemente condenado a buscar nuevas y tal vez mejores, o por lo menos diferentes, respuestas

⁴² Cfr. Fernando Savater, *op. cit.*

⁴³ Cfr. Octavi Fullat, *op. cit.*

⁴⁴ Ricardo José Avilez Espejel, *La búsqueda humanizante*, p. 19.

⁴⁵ Octavi Fullat, *op. cit.*, p. 22.

a las preguntas por el sentido de lo humano. Esto nos lleva a comprender dos hechos fundamentales sobre el ser humano:⁴⁶ 1) El sentido de lo humano cambia, es histórico, depende de las culturas y de las tradiciones en las que vivimos. 2) El sentido de lo humano lo aprendemos de manera consciente, o no, en nuestro vivir cotidiano.

De tal manera que el hecho de enseñar a nuestros semejantes y aprender de nuestros semejantes no es algo accidental, sino sustancial a nuestra realidad, pues en ello se juega la posibilidad de llegar a ser propiamente humano.⁴⁷ *Gracias a nuestro intercambio social, a la educación, no nada más nos apropiamos de la cultura del grupo humano al que pertenecemos, sino del sentido (o sentidos) existencial(es) que subyace(n) a su manera de estar en el mundo.*

Este carácter histórico, contingente, no sustancial, del ser humano o, mejor dicho, del sentido de lo humano, nos *condena* a la educación, pues cada nuevo individuo de nuestra especie tiene que aprender la cultura y los sentidos del grupo en el que nace. De ahí que coincidamos plenamente con las siguientes palabras de Federico Reyes Heróles: “El carácter de humanos no nos viene por natura. ¡Qué fácil sería! La humanidad, como actitud, se cultiva, se fomenta. La humanidad, diríamos hoy, es una construcción cultural”.⁴⁸ Podemos decir que una respuesta a la pregunta sobre nuestro ser específico como humanos es que, utilizando la terminología del filósofo

⁴⁶ Cfr. Silvia Kiczkovsky Yankelevich, “El sentido de lo humano”, en *Las humanidades hacia el siglo XXI*.

⁴⁷ Cfr. Fernando Savater, *op. cit.*, 31.

⁴⁸ Federico Reyes Heróles, “En plena soledad”, en *Universidad y humanismo*, p. 71.

Antonio Caso, nacemos siendo *individuos*, desde una perspectiva biológica, zoológica, pero sólo nos hacemos *personas* al interior de un mundo simbólico, de una cultura, de una tradición, de una historia determinada: “El sentido de lo humano de la existencia lo proporciona el intercambio con otros hombres”.⁴⁹ Nos parece importante destacar este carácter comunitario del sentido de lo humano, pues se trata de una tarea común; no es cosa de un individuo: “El yo dice necesariamente relación al tú, y éste al nosotros. Lo humano se entiende solamente en el *nosotros*; razón por la que no se puede ser y vivir como humano siendo eternamente solitario: ser es en, con y para los otros. La dimensión del yo es comunitaria”.⁵⁰ Y esto gracias a la educación, a que los seres humanos *somos* educación, a través de la cual *se transmite y se recrea* un sentido de lo humano, de la realidad humana, que es un proyecto abierto de modo permanente; cerrado sólo parcial y temporalmente.

Destaca el carácter ontológicamente educable de los seres humanos; no es algo accidental ni se refiere a un hecho abstracto. Por el contrario, la educación tiene íntima relación con los seres humanos y la realidad que los circunda. La educación, como hecho social, guía al ser humano en su desarrollo para formarse como persona:⁵¹ 1) El conocimiento del mundo y de sí mismo le da elementos para abrirse paso en la vida, le da juicio y virtudes morales para saber cómo conducirse respetando a los demás, o no;

⁴⁹ Octavi Fullat, *op. cit.*, p. 80.

⁵⁰ Noé Héctor Esquivel Estrada, *op. cit.*, p. 53.

⁵¹ *Cfr.* Luis Porter, *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*.

2) Los valores de su comunidad humana le dan fuerza y afirmación como ente que pertenece a determinada sociedad. En este sentido tiene razón Savater al enfatizar que “los individuos de nuestra especie permanecen hasta el final de sus días inmaduros, tanteantes y falibles, pero siempre en cierto sentido juveniles, es decir, abiertos a nuevos saberes”.⁵² Pues en la medida en que los humanos no nada más somos, sino que *estamos siendo* y, por lo tanto, mientras existamos, estamos proyectados hacia el futuro, donde podríamos ser esto o lo otro. Para decirlo con las palabras de Fullat: “Persona consciente, libertad y proyecto: he aquí el misterio del hombre. La diferencia, inexorablemente alejada, forma parte de lo humano. El *anthropos* es *lo mismo y lo otro*”.⁵³

¿Por qué podemos decir que el ser humano, a diferencia de todos los demás seres, existe? La respuesta es que, en palabras de Ricardo Avilez: “[N]uestro vivir en ese misterio de la realidad constituye nuestro “ex-sistir” (ir saliendo de un mundo a otro): nuestra existencia”.⁵⁴ Por un lado, vivimos en una realidad que, a poco que lo reflexionemos, se nos presenta misteriosa, incierta, a veces incluso amenazante, en la cual tratamos de orientarnos, de comprender su sentido, para poder estar, para poder actuar. Por otro lado, siempre estamos existiendo, estamos siendo, deviniendo en alguien un poco o un mucho diferente al que éramos antes: somos tiempo. Pero el existir de los seres humanos tiene dos aspectos, pues en parte es consciente y en gran parte no. Este último

⁵² Fernando Savater, *op. cit.*, p. 24.

⁵³ Octavi Fullat, *op. cit.*, p. 123.

⁵⁴ Ricardo José Avilez, *op. cit.*, p. 19.

tiene que ver, por una parte, con la dimensión de ente natural que somos, es decir, tiene que ver con nuestra prehistoria físico-química, filogenética, ontogenética, bioquímica, psíquica, aunque, por otra, principalmente, con la dimensión histórico-cultural. En cuanto reparamos en estos aspectos nos damos cuenta que ignoramos muchas cosas de nuestra realidad natural (¿cuánta consciencia tenemos de lo que implica nuestro sistema circulatorio, respiratorio o nervioso, por ejemplo?) y de nuestra realidad cultural (¿somos conscientes del origen de los símbolos que hemos heredado sobre la comida, la religión, las relaciones de pareja, las concepciones de la escuela o cualesquiera otras?). En cambio, “[n]uestro vivir consciente consiste en una actividad compleja, la cual implica desear, buscar, indagar, suponer, juzgar, deliberar, elegir, decidir, actuar o no”.⁵⁵ En efecto, estas capacidades de nuestro vivir consciente operan con base en las ideas que tenemos sobre nuestra realidad de entes naturales y culturales.

De tal manera que podemos afirmar que, como seres existentes, que necesitan un sentido para vivir, los humanos, para decirlo con una frase que utilizaba mucho Ricardo Avilez: “Somos una búsqueda encarnada en un pellejo”. ¿Qué significa esto? Entre otras cosas significa que nuestra existencia como humanos:⁵⁶

1) Consiste básicamente en una inacabable búsqueda de bienes de todo tipo: biológicos, estéticos, artísticos, técnicos, económicos, políticos, culturales, religiosos, espirituales, entre otros. Debido a nuestra vocación de

⁵⁵ *Ibidem.*

⁵⁶ *Ibidem.*

autotranscendencia, los seres humanos nunca nos podemos conformar con lo que somos en un momento dado; estamos abocados a siempre querer ser más de lo que somos, por ello buscamos bienes que encarnan valores que consideramos valiosos para nuestra vida, para nuestro proyecto de realización existencial.

2) Se convierte por ello en un *deseo y búsqueda* “polimórficos”, frecuentemente *caóticos* e incluso contradictorios. Es un hecho que los seres humanos regularmente llevamos una existencia no muy coherente y armónica, pues muchas veces nuestra búsqueda existencial trata de integrar bienes no compatibles. Nuestra existencia es una constante tensión por armonizar nuestra búsqueda caótica de bienes.

3) Se asienta en un *deseo que nunca queda plenamente satisfecho* en la historia personal y social de los sujetos; lo que origina un proceso abierto, sin límites, de búsqueda existencial de un bien total siempre mayor: la búsqueda de un bien humano por antonomasia; la búsqueda ¿de una “felicidad sin límites”, como la llaman algunos? Por más que logremos alcanzar algunos bienes importantes para nuestra vida, siempre habrá otros en nuestro horizonte vital que despertarán nuestro deseo de obtenerlos e integrarlos a nuestra existencia. Esta búsqueda humana, la cual nunca queda satisfecha, sólo termina con la muerte.

4) Sus búsquedas se encuentran siempre limitadas; porque además de ser *pluridimensionales y polimórficas* corporal, psíquica y espiritualmente, suceden siempre en un *entorno intersubjetivo y social*. Nuestras búsquedas siempre están condicionadas cultural e históricamente. Todo ser humano es hijo de su tiempo. De tal manera que

el ámbito intersubjetivo no sólo *hace posible* el ser y existir humanos, sino que también lo *limita* de innumerables maneras. Por ello, la búsqueda humana, potencialmente ilimitada (de suyo), sucede históricamente de manera muy limitada (de hecho); pero abierta siempre a una “autotrascendencia” sin fronteras.

5) Enfrenta una paradoja en su búsqueda: aunque concretamente encerrada en sus límites (en su “pellejo”), su realidad queda siempre abierta e invitada a una autotrascendencia sin límites: su “vocación humana”⁵⁷ es la de siempre mayor “humanización”. Todo ser humano se realiza de manera limitada; al mismo tiempo, todo ser humano está abocado a autotrascender, a autorrealizar, lo que ya es en un momento determinado de su existencia.

De tal manera que desde la perspectiva de Avilez⁵⁸ los seres humanos, como existentes en búsqueda de sentido, somos:

1) Una realidad concreta, multidimensional, dinámica y *en proceso* de actualización permanente (autorrealización).

2) Esta *realidad que estamos siendo* se hace parcialmente presente a nosotros mismos: somos una realidad en parte autopresente, “consciente”.

3) La realidad consciente que somos nos hace capaces de relacionarnos de maneras múltiples y complejas con “lo otro”, es decir, con todo lo presente, aunque externo a la conciencia; y podemos también darnos cuenta de la conciencia que tenemos: a) con otras conciencias: con otros sujetos; b) con no-sujetos, es decir, con realidades

⁵⁷ Cfr. Eduardo Nicol, “Vocación y libertad”, *Ideas de vario linaje*.

⁵⁸ Cfr. Ricardo José Avilez, *La búsqueda humanizante*.

no-conscientes, intencionalmente presentes como “objetos”; c) con lo no explícitamente consciente de nosotros mismos, con “el otro que soy yo mismo”.

4) El proceso de nuestra realidad consciente implica un conjunto de operaciones recurrentes con exigencias de relación entre sí, es decir, integradas en la medida de lo posible. De ellas depende la *calidad* humana de los logros en nuestro devenir histórico, y que éstos sean acumulativos y progresivos; es decir, que sean un *verdadero desarrollo de lo que podemos ser*.

5) Este camino que somos implica y exige —siempre— que nuestra búsqueda sea coherente con sus *exigencias innatas*; aunque de hecho nuestra vida concreta sólo tiende limitadamente a ello en el mejor de los casos. *En la medida en que el desarrollo del proceso humano sea congruente o no con las exigencias propias del camino de la realidad que somos, será humanizante o deshumanizante, auténtica o inauténticamente humano, de progreso o de decadencia*.

6) La “autenticidad humana” se realiza históricamente mediante *procesos de autotrascendencia o autorrealización*; a partir de una vocación original a ella. La respuesta a esta vocación —respuesta siempre parcial, limitada y precaria— se convierte en una incesante invitación, implícita o más o menos explícita, a siempre ulteriores y mayores trascendencias.

7) *El proceso en que vivimos y existimos consiste en una búsqueda personal y social de relaciones múltiples y diversas “con todo tipo de bienes”: con otras realidades que satisfacen necesidades o desarrollan capacidades de nuestra propia realidad*. Somos buscadores de todo tipo de bienes. Los bienes que buscamos se convierten (por ser

buscados) en “valores” para el ser humano. *Nuestra vida consiste en una incesante búsqueda y elección de valores.*

8) Nuestra relación con los bienes buscados —siempre concretos— es pluridimensional y compleja, es “polimórfica”. Analíticamente podemos distinguir muchos modos posibles de relación con esos bienes buscados: relación biofísica y bioquímica, pasiva o activa; pulsional-instintiva, emocional, afectiva; lúdica y estética; intelectual, conceptual, cognoscitiva; valoral, existencial; religiosa y espiritual; activa o no.

9) En nuestra historia concreta *la realización del método de búsqueda que somos consiste en continuos procesos de significación y valoración.* Somos sujetos significantes y valorantes.

10) El desarrollo histórico del *método que somos, de la búsqueda del bien humano integral*, de los procesos de significación y de valoración, entre otros, sucede encarnado en personas, las cuales viven en *mundos de significados y valor; éstos condicionan o determinan* los modos concretos de vida social y personal.

11) El desarrollo humano del sujeto sucede encarnado en culturas y se expresa en lenguajes social e históricamente construidos. Como se vio en la dimensión del hombre como ente cultural.

Hasta aquí podemos decir que los seres humanos, como existentes en búsqueda de sentido, como condenados a humanizarnos, tanto individual como colectivamente, somos una realidad problemática. No es que tengamos problemas; sino que *somos un ente cuya esencia consiste en tener perpetuamente problemas.* En palabras de Fullat:

El hombre es realidad problemática, tan problemática que *la razón no puede resolver de una vez por todas el enigma del ser humano*. Dicha incógnita no es otra que ¿qué hacer con mi vida? El problema del hombre es que *el hombre es problema, cuestión e incertidumbre*. ¿Cuál es el sentido legitimador de la conducta humana? Y la razón responde peleándose con sí misma; razones contra razones. [...] el problema [...] según el cual *el ser humano es estructura problemática dado que no sabe de cierto qué hacer con su biografía y con su historia, éste es problema inacabable*.⁵⁹

De alguna manera podemos decir que la historia de la humanidad, la historia de todos los grupos humanos que han existido, y de los individuos que han pertenecido a ellos, es la historia de las múltiples *respuestas* (más no soluciones, puesto que no las tiene) que se le han dado a esa *búsqueda sin fin sobre el sentido*, a esa estructura problemática, a ese *enigma* que es el ser humano. La conciencia de esta situación de los seres humanos nos pone ante dos cuestiones fundamentales que dan pie a la reflexión evaluativa y prescriptiva sobre el tema del ser humano:

1) Todas las respuestas al problema del sentido de lo humano son humanas por su origen, pero ¿todas valen lo mismo?, ¿son igualmente valiosas? Parece que la respuesta es no, puesto que toda sociedad ha propuesto modelos ideales de vida buena, en oposición a otros considerados menos valiosos o incluso negativos.

2) Si esto es así, ¿tenemos criterios razonables para distinguir entre unos y otros? ¿Cuáles son estos criterios?

⁵⁹ Octavi Fullat, *op. cit.*, p. 143. (Las cursivas son de nosotros).

De la respuesta que demos a estas preguntas se siguen una serie de consecuencias fundamentales para toda propuesta educativa. De ahí que analicemos la que orienta la propuesta del modelo educativo de la UATX.

Empecemos asentando que toda búsqueda de sentido de los seres humanos es humana por su origen, porque es hecha por seres humanos. Pero que su origen humano no especifica de ninguna manera su cualidad positiva o negativa. Tan humano es el sentido de vida de un sicario como el de una monja, empresario o profesor universitario. Parafraseando a Avilez:⁶⁰ toda búsqueda es humana, pero no toda búsqueda es *humanizante*. Esto es, puede haber (parece que ha habido muchas en la historia de la humanidad) búsquedas humanas deshumanizantes. Es claro que el calificativo *humanizante* pretende designar precisamente la cualidad positiva y atinada de las búsquedas de los seres humanos. ¿Cuál es el criterio para hacer tal distinción? En última instancia no hay otro más que *el bien supremo del sujeto humano, el cual es el mismo proceso de su desarrollo como sujeto*.⁶¹ ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que el bien supremo del ser humano es *ser lo más consciente posible del ser multidimensional que es y de lo que desea llegar a ser, así como del contexto histórico concreto en que le tocó existir*. En pocas palabras, una búsqueda humana de sentido será *humanizante* (y no sólo humana e incluso deshumanizante) en la medida en que le permita al individuo la obtención de los bienes requeridos para la construcción de su *bien humano integral*. La búsqueda de sentido será *humanizante* en la medida

⁶⁰ Ricardo José Avilez, *op. cit.*, p. 14.

⁶¹ *Ibidem*, pp. 65 y 66.

en que atienda *conscientemente* a la multidimensionalidad del ser humano como ser corporal, psíquico, espiritual, afectivo, sensible, simbolizante, conocedor, libre, social e histórico, valorante y autotrascendente. Eso será una búsqueda de autorrealización humanizante que el modelo educativo de la UATX proporcionará como un *êthos* a los universitarios.

Lo anterior significa asumir que la educación aspira a posibilitar una formación integral, una de cuya condición necesaria, aunque tal vez no suficiente, es que cada ser humano tome conciencia de su ser, de sí mismo; en dos palabras, tome autoconciencia⁶² de que está en proceso de autorrealización constante en un contexto social específico que tanto lo limita como lo posibilita. No es que pensemos que la universidad va a formar seres humanos integrados como si fuera la producción de objetos en serie, pues la formación de seres humanos autoconscientes no puede reducirse a una lógica de ese tipo. A lo que se aspira es a proporcionar experiencias que permitan a nuestros universitarios tomar consciencia tanto de su realidad multidimensional individual como de la complejidad de la realidad socio-histórica en la que están insertos y, en esa medida, hacerlos conscientes tanto de las posibilidades como de las limitaciones que tienen para integrar su sentido humano, es decir, hacerlos conscientes de las opciones que tienen como seres libres que son, para realizarse como seres humanos humanizados en un contexto determinado.

⁶² Cfr. Noé Héctor Esquivel Estrada, *La universidad humanista. ¿Utopía alcanzable?*

CONCLUSIONES

Reconocemos que la educación tiene una relación muy cercana con la política y el Estado, las más de las veces el poder político controla y planifica a la educación (Octavi Fullat). Y en una sociedad economicista el hombre (como fuerza de trabajo) es el medio más idóneo para sostener el sistema económico neoliberal, de esta manera, la universidad tendría la finalidad de formar recursos humanos para incrementar y hacer rentable a la educación. Sin embargo, en ese contexto, nuestra universidad trata de formar a un ser humano que no se reduzca sólo a una suma de preceptos epistemológicos, morales o de nociones históricas. Más bien, trata de ayudar a los múltiples sujetos a comprender la complejidad de la experiencia humana, de su contexto, asumiendo siempre una responsabilidad ciudadana.

Consideramos que la educación universitaria desempeña un papel esencial en la organización democrática de nuestras sociedades, que no es otra cosa que la protección de la moralidad y racionalidad para una convivencia más humanizante. Por ello, la libertad de enseñanza y de aprendizaje son condiciones necesarias para la formación humana. Porque de nada serviría la libertad de expresión si antes no se ha formado la libertad de conciencia, de pensamiento. Y esto es precisamente lo que el modelo educativo de la UATX pretende desarrollar en sus estudiantes; explorar y formar el aspecto humano. Visto así el asunto, la formación dentro del MHIC es un proyecto de vida profesional, personal y colectivo que permite el desarrollo pleno de todas las capacidades y habilidades humanas de nuestros estudiantes.

Se trata de trascender consideraciones económicas y asumir dimensiones de moralidad y racionalidad. Formar ciudadanos que participen en la discusión pública y estén abiertos a la complejidad y diversidad del mundo. Por ello, el modelo educativo de nuestra universidad promueve el fortalecimiento de las capacidades y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz. Proporcionando perspectivas críticas con el fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas en la medida en que ello sea posible, ya que no obviamos que estamos inmersos en un contexto en donde la educación universitaria, las más de las veces, es desplazada si no genera capital y solo es solicitada para que ponga énfasis en sus competencias y no en la generación de ideas. Lo que tiene como consecuencia que la universidad no piense una nación o una cultura, sino los intereses de una razón economicista (poder financiero) que se convierte en un fin en sí mismo.

Por todo lo expuesto, la UATX y el MHIC orientan sus acciones hacia objetivos más diversos y amplios como institución pública y no preponderantemente con fines técnicos e instrumentales como lo exigen e imponen las circunstancias actuales, sino como “una universidad que parte de la idea del tipo de sociedad que se desea construir, del tipo de ciudadanos que se pretende formar [...], un anhelo de transformación, de cultura, de cultivo; la empresa más necesaria en una colectividad, en la *universitas*, en la *polis*”.⁶³

⁶³ José Antonio Mateos Castro y Mario Díaz Domínguez. “La necesidad de las tradiciones filosóficas y las humanidades en la universidad” en *Los quehaceres de la universidad contemporánea: entre el humanismo y el neoliberalismo*, p. 149.

BIBLIOGRAFÍA

- Avilez Espejel, Ricardo José; *La búsqueda humanizante*, México, Universidad Iberomericana Puebla/FFYL-UATX, 2006.
- Bartra, Roger; *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. México, FCE, 2012.
- Beorlegui, Carlos; *Antropología filosófica. Dimensiones de la realidad humana*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2016.
- Carrera Álvarez, Vicente; “El nuevo modelo educativo-académico de la BUAP contra los efectos perversos de la globalización neoliberal” en Carmen Romano Rodríguez y Jorge A. Fernández Pérez (coords.). *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas*. México, BUAP, 2011.
- Caso, Antonio; “La existencia como economía, como desinterés y como caridad”, fragmento seleccionado por José Gaos en *Obras completas V. El pensamiento hispanoamericano, Antología del pensamiento de lengua española en la edad contemporánea*, México, UNAM, 1993.
- Cassirer, Ernst; *Antropología filosófica*. México, FCE, 1994.
- Castro Gómez, Santiago (2007); “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes” en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Descartes, René; *Discurso del método*, Madrid, Gredos, 2011.
- Esquivel Estrada, Noé Héctor; *La universidad humanista ¿Utopía alcanzable?* México, UAEM, 1998.
- Fullat, Octavi; *Homo educandus: antropología filosófica de la educación*, México, UIA/UPN, 2004.
- Guerra Tejada, Ricardo; “Significación de la filosofía en la actualidad”, en Gabriel Vargas Lozano (coord.) *Día Internacional de la Filosofía*, México, AFM, 2003.

- Horkheimer, Max y T. Adorno; *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta, 2001.
- Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, FCE, 1987.
- Kant, Immanuel; *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Gredos, 2010.
- Kiczkovsky Yankelevich, Silvia; “El sentido de lo humano” en *Las humanidades hacia el siglo XXI. Memoria*, México, BUAP, 1998.
- Lucero Muñoz, María del Rocío y René Vázquez García, “La autorrealización y el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATX”, en Carmen Romano Rodríguez, Jorge A. Fernández, Pérez y Felipe Hernández Hernández, *Educación y humanismo. Perspectivas y propuestas* (coords.), México, BUAP-UATX, 2013, pp. 243-253.
- Liotard, Jean F.; *La condición posmoderna*, México, Rei, 1993.
- Mateos Castro, José Antonio, “La necesidad de las tradiciones filosóficas y las humanidades en la universidad” en *Los quehaceres de la universidad contemporánea: entre el humanismo y el neoliberalismo*. México, Ediciones Monosílabo/UAT, 2017.
- Mirandola, G. Pico della, *Discurso sobre la dignidad del hombre*. México, UNAM, 2009.
- Mounier, Emmanuel; *El personalismo*. México, Jus, 2005.
- Nicol, Eduardo; “Vocación y libertad” en *Ideas de vario linaje*. México, UNAM, 1990.
- Porter, Luis; *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México, CEIICH-UNAM, 2003.
- Ramírez, Mario Teodoro, *Humanismo para una nueva época: nuevos ensayos sobre el pensamiento de Luis Villoro*, México, Siglo XXI Editores, 2011.
- Reyes Heróles, Federico; “En plena soledad” en *Universidad y humanismo*, México, UNAM, 2003.

- Romero Griego, Miguel; “Ética, valores y educación” en Carmen Romano Rodríguez y Jorge A. Fernández Pérez (coords.), *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas*, México, BUAP, 2011.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo, 1980.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*. España, Ariel, 1997.
- UNESCO, *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, UNESCO, 2015.
- Vázquez García, René; “Concepción antropológica del Modelo Educativo de la UATX”, en René Elizalde Salazar y René Vázquez García (coords.), *Modelos educativos universitarios. Retos, avances y perspectivas*. México, UATX, 2018.

Epílogo

El diálogo en torno a la autonomía individual e institucional no se agota o pasa desapercibido; más bien se actualiza, revitaliza y se mantiene en constante movimiento por cuanto responde y se desprende del interés, sentido y sentimiento de las personas, respecto a sí mismos y en correlación con los *otros*, sus congéneres y desemejantes. Por cuanto a las instituciones y organizaciones, el tema motiva sensatas y oportunas reflexiones, ante las exigencias que el entorno cultural y natural, como ambientes determinantes plantea. Pero también acaloradas discusiones que rebasan en ocasiones la esfera política llegando a otros espacios y terrenos de acción. La autonomía, en el ámbito de la educación superior, está más vigente por esa demanda-exigencia social de formación profesional, por una parte, pero también por el escrutinio y atención que el poder político nacional presta al quehacer de las universidades del país, por otra.

Aquí se reúnen argumentos desde diversos ángulos, como la incertidumbre, que destacan la autonomía como conciencia histórica, invención, fenómeno en relación con la didáctica y pedagogía, como un diálogo desde la hermenéutica que lleva a un *êthos* en relación con el humanismo. Cada autor esgrime razones donde analiza el tema de la autonomía, convergentes en torno a la universidad y su

posibilidad de ser en el contexto del siglo XXI en curso. Toda conclusión al respecto, no obstante, por certera y pertinente que pudiese ser, no deja de ser parcial y relativa al momento y circunstancia que corresponde vivir; ello no la demerita, sino que reivindica la constante renovación del conocimiento y lenguaje, que permite la comprensión y explicación, aun parcialmente, de los fenómenos y hechos socio-culturales, humanos, naturales.

De tal manera que la autonomía, entonces, no es *algo*, en tanto que beneficio, derecho, poder o responsabilidad que se le haya dado a la universidad, sino que, en todo caso debe ganarse cotidianamente desde el ejercicio de las actividades académicas, didáctico-pedagógicas, formativas, administrativas de gobierno. Es preciso reconocer una autonomía como cotidiana realidad, al interior y exterior, donde los miembros de las comunidades universitarias asumen el compromiso de ejercerla y consolidarla; que no se paralice en su reconocimiento a partir de la promulgación de una ley, sino que se lleve a la práctica en todas direcciones. La autonomía implica una auténtica sociedad democrática que garantiza la libertad y la justicia.

Entonces cabe destacar la red de relaciones, en tanto que nodos institucionales-organizacionales entre entidades públicas y privadas del ser social y su garante constitucional, el Estado, como ente regulador en una dinámica viva de contradicciones de diversas índoles. La universidad es espacio natural donde se estudian, analizan, critican y enseñan las ideas, enunciados de verdad y conocimiento —como hipótesis y teorías científicas— que dotan de comprensión, explicación, sentido y razón de ser a la humanidad en su contexto natural e

histórico. Como la idea de autonomía, que alude a una libre determinación en la universidad, para decidir la forma de gobierno, el diseño y operación de programas de estudio, la administración de recursos presupuestales, y para darse la legislación propia en consonancia a exigencias externas e internas del momento actual.

Respecto a la noción de conciencia y su relación con la autonomía, el vínculo con la historia resulta pertinente porque permite recuperar experiencia y memoria de acontecimientos y circunstancias del pasado, como luchas y movimientos en favor de la autodeterminación de la comunidad universitaria. Así, un hito en la autonomía lo constituye el *Manifiesto liminar* argentino de 1918, donde emerge el estudiante en tanto que sujeto histórico, capaz de identificar la disfuncionalidad de las instituciones educativas, y establecer inéditos caminos hacia la libertad y la autonomía. En el caso de México la conciencia histórica de la necesidad de autonomía para la Universidad Nacional constituyó un proceso complejo donde confluyen actores, circunstancias y momentos diversos, entre ellos el factor político. El contexto posrevolucionario de 1929 que experimentaron los estudiantes permitió observar contradicciones entre el discurso y la práctica política institucional de fuertes remanentes de la cultura positivista en la universidad. La conciencia de las limitaciones en la incipiente educación superior motivó la reflexión y organización, protesta y diálogo con la autoridad, quien concede una autonomía limitada manteniendo un relativo control; no obstante, ello constituyó la base del posterior desarrollo de la Universidad Nacional de México. Es posible destacar, como lo muestran los procesos de carácter histórico, la grande influencia de éstos, en

el tema que nos ocupa. Esto es, la estrecha interrelación de las correlaciones de fuerza y factores externos, en el acontecer y vida interna de las instituciones de educación superior, de la educación como sistema. Se trata de una autoimplicación, desde este punto de vista de la conciencia histórica, en la promoción de cambios y sentidos inéditos, en la vida social y de las instituciones, como la universidad. Todo acontecimiento cultural, natural, social deja una impronta como hecho, para la posteridad; tal es el caso de las luchas por la autonomía universitaria.

En relación con la autonomía en el ámbito del individuo, ésta es condición que deriva de su capacidad para dirigir, guiar y proyectar los actos desde un estado o naturaleza de motricidad propia de toda persona; así como de su deseo y pensamiento, en condiciones deseables y óptimas de desarrollo. En contraposición, un individuo no autónomo es aquel que depende inexorablemente de otros en la toma de decisiones, que lo limitan para asumir compromisos y responsabilidades, no ejerciendo su libertad. Se presenta así, en los hechos, la heteronomía como una dependencia del individuo respecto a agentes e influencias externas. En el caso de las instituciones, como las universidades, si bien la autonomía puede ser el argumento que soporta el discurso político, en algunos casos dista de constituirse en una práctica ética consuetudinaria. Pero cada vez se asume más la conciencia de la autonomía, entre sus acepciones, en su libertad de cátedra y libre pensamiento, también como crítica en sus ámbitos científico-filosófico-epistemológico, por cuanto alude a la realidad y la comprensión-explicación en sus contradicciones dinámicas, y al interés público de la(s) comunidad(es), como la universitaria. Se trata

entonces de coyunturas, como la histórica, pero también puede ser de salud pública, que impactan la naturaleza y quehacer de las universidades. Reconsiderar, repensar la autonomía desde la acción y la práctica auténtica, en consonancia con el interés público, es una exigencia que reclama, simultáneamente, la identidad, la cooperación, la participación y la responsabilidad, en relación con la sociedad local, regional, nacional y, incluso, mundial; en un contexto amenazante, incierto, complejo.

La significación de la autonomía y lo que representa, humana e institucionalmente, ha transitado en tiempos y espacios diversos, como una llama viva de diálogo, análisis y crítica que lleva a contextos de incertidumbre. Así, las universidades en el contexto actual no pueden sustraerse a influencias y motivaciones externas que les plantean nuevas exigencias y retos, en algunos casos imprescindibles; como la tendencia dominante hacia la competitividad, que conlleva a éxitos y reconocimientos, conforme se posicionen en los distintos *rankings* respecto a la oferta educativa terciaria y su correspondiente evaluación. En esta dinámica se observa que las universidades ceden, de alguna manera, parte de su autonomía y responsabilidad social. Por ello, es preciso una recuperación de la autonomía, no como autosuficiencia o autarquía, sino como autoconciencia y coherencia en el fortalecimiento y compromiso entre los miembros de la comunidad, las instituciones y grupos sociales a efecto de atender, desde la investigación de los fenómenos y hechos, que plantean retos diversos actuales. A partir de la autonomía es posible hacer un llamamiento a la comunidad universitaria para afrontar dichos retos, que reclaman atención, estudio y solución con carácter de urgente, dado que, de no hacerlo

así, es muy probable que se esté cancelando la viabilidad de un sano futuro para las próximas generaciones.

Precisamente la universidad investiga, desde las diversas disciplinas científicas, las condiciones y circunstancias de los hechos y fenómenos de su entorno inmediato y presente, pero también del pasado, en aras de su comprensión y explicación, de cara a un porvenir, a un mejor vivir, en la pretensión de superar la adversidad y el conflicto. Así, problematización, comprensión, entendimiento y generación de conocimiento constituyen aristas de la autonomía universitaria.

La comprensión en términos cognitivos y epistemológicos constituye un fenómeno en tanto que conocimiento, lenguaje, ciencia, filosofía; como áreas y disciplinas constituyen los sustratos curriculares en la universidad, donde el concepto de *autonomía* permite desde su análisis la comprensión de acontecimientos insertos en el universo de las ideas. En este contexto, la autonomía del ser humano, de las instituciones, como la universidad, es motivo de comprensión desde el acontecer práctico, que mueve a actuar de distintas maneras. La autonomía constituye parte de las humanidades y del entendimiento de esos modos de ser de la persona humana en distintos momentos históricos. La autonomía posibilita plantear preguntas, incluso extremas, sin las cuales sería poco probable diálogo alguno; la falta de ella generaría una inmovilidad que podría resultar contraproducente respecto al carácter de la comprensión, la cual es dinámica por naturaleza. Un diálogo posible con autonomía de la universidad permite congregar la multiplicidad de visiones y lecturas comprensivas que tienden a la unidad. Es posible afirmar que sin universidad no hay pensamiento, análisis, crítica y

conocimiento; sin todo ello sería poco probable la constante y cotidiana recreación e intercambio entre cultura y lenguaje local, regional y mundial.

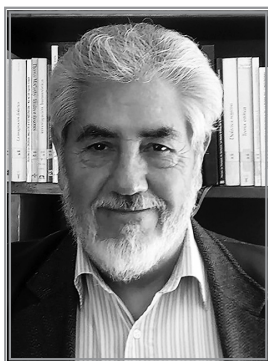
La autonomía como idea, desde el pensamiento y práctica de la reflexión, ha llevado a la comprensión y generación de conocimiento en varias instancias y momentos históricos. Como concepto y desde la filosofía de la educación es posible identificar puentes argumentativos que exponen los nexos del pensamiento científico, filosófico, moral, educativo en el devenir histórico. La autogestión, el autogobierno y la autonomía son ideas vivas que se recrean, se perfeccionan, en las acciones humanas ante los retos nuevos que todo tiempo actual expone como demanda.

Ideas y pensamientos que aluden y se basan en una expresión libre que reivindica libertades, de expresión, de conciencia, de disenso, de pensamiento. La autonomía en la educación superior, más allá de sus aspectos orgánico y sistémico, implica exploración y formación constantes en el aspecto y valor del ser humano, no en tanto ente individual, sino como ser social en relación con la naturaleza y la vida. La autonomía no puede quedarse en lo institucional y operativo, sino avanzar en los proyectos de vida profesional, personal y social, a efecto de lograr un desarrollo pleno de las capacidades humanas de la comunidad universitaria. Al margen del interés y predominio de los fines técnicos e instrumentales en la universidad, es preciso considerar a la autonomía de cara a la aspiración y deseo por construir una sociedad justa, incluyente, solidaria, libre y en paz. No se trata de radicar una responsabilidad en dicha autonomía, más bien repensar, reflexionar, renovar la vida humana y

social, desde la educación superior, que responda como *universitas* a las demandas, exigencias legítimas de la comunidad y la ciudad actuales.

Acerca de los autores

NOÉ HÉCTOR ESQUIVEL ESTRADA



Estudió la licenciatura en Filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La maestría y el doctorado los cursó en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Durante sus trayectoria académica, ha publicado las siguientes obras: *Jürgen Habermas: acción comunicativa y ética del discurso. Estudios y complementos* (UAEM/Gedisa, 2016); *Viabilidad de la ética en los inicios del siglo XXI. Enfoque desde la hermenéutica* (UAEM/Torres Asociados, 2008); *Trazos para una ética hermenéutica en la vida y obra de Hans-Georg Gadamer* (Torres Asociados, 2012); *La universidad humanista: ¿utopía alcanzable?* (UAEM, 2008); *Racionalidad de la ciencia y de la ética en torno al pensamiento de Jürgen Habermas* (UAEM, 1994); *El entrecruce de la racionalidad en el siglo XVIII novohispano: tradición, modernidad y ética*.

En la actualidad, es profesor de Filosofía en la Facultad de Humanidades e investigador en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU), de la UAEM. Además forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II.

JENARO REYNOSO JAIME



Es doctor, maestro y licenciado en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); licenciado en Ciencias Sociales por la Normal Superior de Querétaro y profesor de educación primaria por la Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río, de Tenería, Estado de México.

Fue profesor de primaria en diversas escuelas del Valle de Toluca y profesor de educación superior y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151. También se ha desempeñado como docente de licenciatura y posgrado de la Facultad de Humanidades, desde la cual contribuye en la formación de licenciados en Historia y maestros y doctores en el área de ética social del posgrado en Humanidades.

Entre su producción académica más reciente, se encuentra el artículo: “La pandemia, los universitarios y la universidad” (2020), así como los capítulos de libros: “De la naturaleza a la naturaleza: movimiento recursivo y función de la ciencia histórica” (2021), “Derechos humanos y necesidad de educación histórica” (2019), “Hacia la definición de educación histórica y su papel en la formación humanística” (2019) y el libro: *Los inicios de la cultura sindical en el Estado de México*, publicado en 2017.

SERGIO GONZÁLEZ LÓPEZ



Estudió la licenciatura en Diseño de los Asentamientos Humanos por la UAM-Xochimilco. Maestría en Arquitectura (Investigación y Docencia-Urbanismo). Doctorado en Urbanismo por la UNAM.

Sus líneas de investigación se enfocan en implicaciones de la ciencia y la tecnología sobre lo humano; el espacio común como ámbito de fusión de sentidos y perfil formativo de los universitarios ante futuros inciertos.

Su más reciente publicación se titula *Transdisciplina y permacultura: una exploración hacia la formación universitaria* (2022). En la actualidad, es profesor-investigador de tiempo completo del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), de la UAEM y trabaja en el proyecto la Ética en los Estudios Recientes sobre la Universidad.

MARIO DÍAZ DOMÍNGUEZ



Estudió la licenciatura en Filosofía en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestría en Filosofía y el doctorado en Filosofía, con línea en Fenomenología y Hermenéutica, ambos estudios en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Su línea de investigación se enfoca en la relación existente entre hermenéutica y metafísica tanto en el periodo griego,

como en la filosofía contemporánea. Pertenece al cuerpo académico consolidado Modernidad y Humanismo con la línea paradojas de la razón práctica moderna.

Su más reciente publicación se titula “El virus ¿Un regreso a casa?” (2021). En la actualidad, se desempeña como profesor e investigador de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

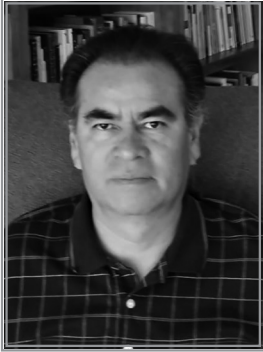
MARÍA DEL ROCÍO LUCERO MUÑOZ



Es doctora en Educación, docente de tiempo completo de la licenciatura en Filosofía adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX). Forma parte del cuerpo académico consolidado Modernidad y Humanismo, con la línea de investigación educación y humanismo.

Su más reciente artículo se titula: “Pandemia, educación y ética”, en coautoría con Marco Antonio Xochitemol Cruz, que se encuentra en el libro *Contingencia y pandemia. Consideraciones desde la filosofía práctica*, Editorial Torres Asociados, 2021.

RENÉ VÁZQUEZ GARCÍA



Es mexicano. Estudió la licenciatura en Filosofía por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX). Maestro en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de tiempo completo, con perfil Prodep, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UATX. Integrante del cuerpo académico consolidado Modernidad y Humanismo, cuya línea de generación y aplicación del conocimiento se titula paradojas de la razón práctica

moderna. Ha presentado múltiples ponencias en congresos nacionales e internacionales; asimismo ha publicado varios artículos en revistas nacionales y capítulos de libro en sus áreas de investigación: filosofía política, filosofía de la educación y ética.

JOSÉ ANTONIO MATEOS CASTRO



Es doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; profesor de tiempo completo de la licenciatura en Filosofía e integrante del NA del posgrado en Literacidad Académica y Estudios del Discurso y del posgrado Interinstitucional en Derecho de Humanos (SNP-Co-nacyt) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX).

Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Conacyt y es profesor con reconocimiento Prodep.

Es líder de cuerpo académico consolidado Modernidad y Humanismo (CA-UATLX-219).

Su línea de investigación se enfoca en los problemas de filosofía práctica moderna.

Sus publicaciones más recientes son: “Immanuel Kant y la fundamentación práctica de los derechos humanos en el contexto de la Ilustración”, en *Los derechos humanos de los márgenes al centro*, vol. 1. México, UBIJUS, 2020; “Habitar en tiempos de pandemia I-XII” en *Pensar la pandemia. La emergencia*. México, Afínita editorial, 2020; “Consideraciones sobre el neoliberalismo y la pandemia”, en *Consideraciones desde la filosofía práctica*. México, Torres Asociados, 2021.



PENSAR LA UNIVERSIDAD
Autonomía, conciencia histórica
e incertidumbre actual

Coordinado por J. Loreto Salvador Benítez
se terminó de editar el 21 de junio de 2022.

Departamento de Producción
y Difusión Editorial de la SIEA

| | |
|------------------------------------|--|
| Patricia Vega Villavicencio | <i>Coordinación editorial</i> |
| Iván Pérez González | <i>Corrección de estilo y ortotipográfica, diseño de forros e interiores</i> |
| María de los Ángeles García Moreno | <i>Análisis e interpretación del sistema antiplagio</i> |

Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma
del Estado de México se publica la versión PDF de este libro
en el Repositorio Institucional de la UAEM.



J. Loreto Salvador Benítez

Estudió Psicología Social en la Facultad de Ciencias de la Conducta; la maestría en Educación Superior y el doctorado en Humanidades: Ética, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Sus líneas de investigación se enfocan en la epistemología, ética, sustentabilidad y universidad.

Publicaciones recientes: *Hiperconsumo occidental. Reflexiones y alternativas éticas*, UAEM/Torres Asociados, CDMX, 2021. “Educación en tiempos de resguardo involuntario”, *Revista de Educación PUC*, núm. 26, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil, 2021.

Publicaciones de la SIEA



La historia de dos conquistas en el valle de Toluca. Narradas por sus protagonistas, siglos XV-XVI

René García Castro
Tomos I-III
17 × 24 cm



Pensamiento Novohispano 22

Noé Héctor Esquivel Estrada
(coordinador)
230 páginas
17 × 23 cm



Brujos, brujas y literatura. Representación de la brujería en textos literarios y en la tradición oral

Saúl Hurtado Heras, Monserrat Hurtado Pliego, Lino Martínez Rebollar
227 páginas
14 × 21 cm



Resignificar la violencia. El pensamiento político de Maurice Merleau-Ponty

Katherine Mansilla Torres
207 páginas
15 × 23 cm



Ensayos sobre el humor y la crítica en la literatura y la filosofía modernas

Carmen Álvarez Lobato
(coordinadora)
182 páginas
16 × 23 cm

Consulta estos títulos, y otros, en el Catálogo de producción editorial de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados: <http://ri.uaemex.mx>.

De venta en la librería universitaria: Leona Vicario 201, Barrio de Santa Clara, 50090, Toluca de Lerdo, Méx.



La obra tiene un planteamiento relevante para reflexionar acerca de la autonomía universitaria en la actualidad, frente a los embates que viven las universidades públicas y ante la constante expansión del capitalismo, las maneras de hacer investigación y las formas propias de la docencia que se ven orientadas hacia la vía del facilitador y la clientela estudiantil; además de que se han complicado los contextos por la pandemia del COVID-19.

Doctora en Humanidades
CLAUDIA ABIGAIL MORALES GÓMEZ
Facultad de Filosofía de la
Universidad Autónoma de Querétaro

ISBN 978-607-633-470-6



9 786076 1334706