

# Formación universitaria

*Humanismo y conocimiento*

Sergio González López  
Noé Héctor Esquivel Estrada  
Rubén Mendoza Valdés  
Coordinadores



**UAEM** | Universidad Autónoma  
del Estado de México

**Formación universitaria.**  
*Humanismo y conocimiento*



**UAEM** | Universidad Autónoma  
del Estado de México

Dr. en D. Jorge Olvera García  
*Rector*

Dra. en Est. Lat. Ángeles Ma. del Rosario Pérez Bernal  
*Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados*

Dr. René Pedroza Flores  
*Director del Instituto de Estudios Sobre la Universidad*

Mtra. en Hum. Blanca Aurora Mondragón Espinoza  
*Directora de Difusión y Promoción de la  
Investigación y los Estudios Avanzados*



**Formación universitaria.**  
*Humanismo y conocimiento*

Sergio González López  
Noé Héctor Esquivel Estrada  
Rubén Mendoza Valdés

Coordinadores



**UAEM** | Universidad Autónoma  
del Estado de México

*Formación universitaria. Humanismo y conocimiento*

Este libro fue positivamente dictaminado conforme a los criterios editoriales de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados

1a edición, mayo 2015

**ISBN: 978-607-422-601-0**

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México  
Instituto Literario núm. 100 Ote., Centro, C.P.  
50000, Toluca, México  
<http://www.uaemex.mx>

Impreso y hecho en México  
Printed and made in Mexico

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización por escrito del titular de los derechos en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor y en su caso de los tratados internacionales aplicables.

Esta obra es producto de la investigación colegiada del Cuerpo Académico Estudios de la Universidad.

# ÍNDICE

## Capítulo 1

Discusiones entre filosofía de la ciencia, epistemología y metodología en el marco de las ciencias humanas.....19

## Capítulo 2

Humanismo universitario en el siglo XXI.....65

## Capítulo 3

Formación universitaria compleja y transdisciplinar para incluir la cultura de los derechos humanos.....109

## Capítulo 4

El Conocimiento inter-transdisciplinario en la Universidad.....155

## Capítulo 5

Sobre la formación universitaria en desarrollo sustentable: Planteamientos y retos. ¿Una gran vía o tortuosos caminos?.....195

## Capítulo 6

La Universidad Pública en México: ¿Problemas con su autonomía?..... 225



## INTRODUCCIÓN

La función social de las universidades se ancla en la base de una formación del ser humano tanto en su ser como en la ciencia y el conocimiento. Formar significa construir desde sí mismo y para los otros la condición de la humanidad. La universidad en ese sentido tiene la tarea de promover en el universitario las condiciones para la formación de la persona, desde todo tipo de conocimientos y saberes. El propósito de los siguientes trabajos es abrir una serie de caminos que permitan pensar el ser y quehacer de la universidad en el siglo XXI. Los temas resaltan la necesidad e importancia de pensar la educación universitaria en pos de una formación que le dé sentido a la existencia humana.

El libro está integrado por seis capítulos, los cuales representan el fruto de la investigación que desarrolla el Cuerpo Académico: “Estudios de la Universidad”, adscrito al Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El primer capítulo corresponde a Noé Héctor Esquivel Estrada, quien presenta el texto denominado: *“Discusiones entre la filosofía de la ciencia, epistemología y metodología en el marco de las ciencias sociales”*, como uno de los quehaceres competentes a la universidad; en éste no busca mostrar una demarcación de los saberes, cosa que ya se ha hecho, sino apuntalar alguna posibilidad de



*encuentro* entre las diversas tendencias que enriquezcan el conocimiento. En ese sentido sostiene que la discusión, un tanto acalorada, que se ha registrado en la historia del pensamiento filosófico entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Humanas ha dejado su impronta en múltiples escritos. El propósito de conquistar el primer lugar en el escenario de esta polémica ha sido el de constituirse en el conocimiento que se asegura la posesión de la verdad.

Rastrear los orígenes de los conceptos, dentro de su propio contexto, parece un camino favorable para establecer el diálogo entre los diversos saberes. El principio o convicción que ha de normar este procedimiento ha de ser el de la exclusión de toda pretensión restrictiva o absolutista que obstruya la posibilidad de encuentro y crecimiento de las ciencias duras y las del hombre.

El recurso convincente que se ha asumido para la realización de este ejercicio ha sido el de la experiencia hermenéutica comprensiva que me permite no sólo distinguir y respetar los campos del conocimiento, sino interpretarlos como constitutivos del mundo humano. Así las Ciencias Naturales no pierden su carácter vital-humano ni las Ciencias Humanas su carácter científico. Si el problema de la exclusión, entre estos conocimientos, persiste, debe buscarse su raíz no en los contenidos de cada uno de ellos ni en su procedimiento, sino en la carencia de la propia autocomprensión del hombre mismo. La crisis de las ciencias es una revelación de la crisis del ser humano.

Rubén Mendoza Valdés presenta en el segundo capítulo el trabajo titulado: “*Humanismo universitario en el siglo XXI*”, en éste abarca cinco elementos que constituyen la estructura de su escrito. En primer lugar aborda el sentido originario de la universidad, a continuación lo relaciona con el tema del desarrollo histórico de la educación occidental ligándolo a la fundación de la universidad, posteriormente profundiza la idea del humanismo universitario, para continuar seguidamente con el análisis de la “vocación”; finalmente, concluye con una reflexión en torno a la visión de la universidad frente al naciente siglo XXI.

¿Qué sentido tiene pensar un humanismo para el siglo XXI? ¿Es acaso un concepto trillado y desgastado? ¿Puede una universidad retomar el horizonte del humanismo en torno a la formación de sus estudiantes? La palabra humanismo no debe tomarse como un término performativo; ante todo tiene que mirarse con la lupa de una visión que conlleve un modo de pensar, de manera diferente a la tradicional, la condición de lo humano frente a sí mismo, a los otros no humanos y ante el mundo en general.

En este tenor el humanismo es entendido, desde su sentido originario: *formación (Paideia, Humanitas, Bildung)* de lo humano ante su posibilidad de ser, de construir su propio modo de ser en la medida en que está proyectado hacia la vida. Desde esta perspectiva, el humanismo universitario vislumbra la formación del ser humano en torno al saber, es decir a la posibilidad de interpretar el mundo desde

diversas visiones y perspectivas. De esa manera, la universidad, pensada como una institución que recibe, investiga y proporciona distintos modos de saber, es un elemento posibilitador del devenir de lo humano en la medida en que lo inserta en un medio, en el cual se construye propiamente la relación del hombre con su entorno. Pensar un humanismo universitario como formación dentro del saber, implica abarcar temas como el de la educación y la vocación. Educación deviene de *educere*, “sacar desde sí mismo”, es decir, la educación es una forma de construir la propia humanidad en la medida en que éste educir es guiado por el educador; en este caso la universidad es el motor de esa posibilidad de construirse desde el saber mismo. De igual forma, la vocación es el llamado a un construir, en relación “con”, es la tarea que los seres humanos tienen desde que el mundo se muestra como un proyecto constante de ser: en un conjunto de relaciones entre todo aquello que constituye el universo que rodea al humano. Estos elementos constituyen la lupa para poder vislumbrar el horizonte de un humanismo universitario para el siglo XXI.

*“Formación universitaria compleja y transdisciplinar para incluir la cultura de los derechos humanos”*, es el tema del trabajo que María del Rosario Guerra González escribe en el tercer capítulo. En éste analiza la inclusión de los mismos dentro de la formación universitaria con criterio liberal moderado. El texto está dividido en cinco apartados: en el primero hace una presentación del contenido,

en el segundo habla de la formación intelectual racional y desarrolla un análisis de la complejidad que implica formar el intelecto, pues no se trata sólo de memorizar, sino de hacer propio el conocimiento. También indica la necesidad de ampliar el horizonte intelectual y el papel de los docentes universitarios y de la educación superior para lograr un diálogo abierto, sin imposiciones y con humildad intelectual con el objetivo de vivir en un mundo donde se respeten los derechos humanos. En la tercera parte argumenta sobre la subjetividad que tiñe a toda razón, muestra la necesidad de que la educación universitaria tome en cuenta las fuerzas internas del individuo y las fuerzas externas a él, pues de esta forma se mostraría la conexión entre la conducta humana y el mundo físico y biológico, este enfoque pedagógico capacitaría para plantear adecuadamente los problemas. En el cuarto apartado expone la cultura raíz de toda forma de pensar, en él menciona la conveniencia de pensar otras formas de vida, pues existe una diversidad de culturas que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad. Asimismo enlista una serie de documentos que reconocen diversas formas de saber, además de la científica, los cuales se deberían conocer en todas las licenciaturas. La autora indica el papel de la educación transdisciplinaria, la cual toma en cuenta tanto al conocimiento como a la intuición; en la quinta parte hace reflexiones finales.

El cuarto capítulo tiene por título: *“El conocimiento inter-transdisciplinario en la Universidad”*, aquí el autor

J. Loreto Salvador Benítez plantea la idea de la transdisciplinariedad en las universidades, también denominada como un modo II en la generación del conocimiento, a diferencia del paradigma disciplinar clásico. Parece pertinente enseñar, mostrar “proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para navegar por él”, así se puede entender la responsabilidad de la Universidad, que puede y debe cumplir en la enseñanza de los caminos recorridos, métodos y perspectivas de abordaje del conocimiento en las ciencias naturales, humanas y sociales, no obstante que, el conocimiento no acaba de ser discutido y comprendido; empero, hay consenso respecto a su valor e implicaciones morales. Ir más adelante en la relación epistémica clásica entre el sujeto y el objeto, en tanto acto inmanente del primero, es posible y, por ende, trascender esta relación dual, para proponer una donde converjan perspectivas diversas sobre un mismo objeto de estudio. Lo anterior en una tendencia, incluso, de desacralización de los saberes. Morin propondrá en esta tendencia, incluso, un diezmo epistémico o transdisciplinar en la educación superior, como exigencia para analizar, discutir y estudiar tales cuestiones. Se reconoce que la transdisciplina produce nuevos métodos y formas de emplear el lenguaje; lo que si bien abona a una poiesis, en otro sentido, acaso dificulta la convergencia de argumentos de distintas áreas del saber científico.

El conocimiento como objeto de estudio es la razón de ser en la educación terciaria; ello se cumple en distintos momentos y diversas formas en consonancia a los tiempos que determinan sus procesos de generación, análisis, discusión y transmisión. La sospecha de que la metodología ha predominado en el quehacer de la investigación universitaria, en menoscabo de la reflexión, llámese epistemología o filosofía de la ciencia, que atiende y analiza los saberes disciplinares, su interconexión y aplicación, así como sus consecuencias e impactos, tiene soporte en que el conocimiento mismo no se atiende como sería deseable, en los diversos campos formativos; no es exclusivo de la filosofía y las humanidades, está presente en las ciencias naturales y sociales a pesar de su marginación conceptual. De ahí se sostiene que la investigación –sus productos como el conocimiento que se crea y recrea– muestra cierto descuido y, por momentos, desinterés en el abordaje de cuestiones cognoscitivas, epistemológicas, de la teoría del conocimiento o la filosofía de la ciencia en la educación universitaria.

Sergio González López desarrolla en el quinto capítulo el tema del desarrollo sustentable a través de su escrito: *“Sobre la formación universitaria en desarrollo sustentable: Planteamientos y retos. ¿Una gran vía o tortuosos caminos?”* Su análisis versa sobre la problemática en torno al medio ambiente, la naturaleza y la ecología dentro del marco del desarrollo sustentable. Asume que es importante resaltar

la incorporación del tema, sobre todo, en este caso, en la formación educativa del universitario

El escenario planetario, en toda su amplitud, es grave por la profundidad de la incidencia de los sucesos, así como el mediano plazo es cada vez más corto por el aceleramiento de estos hechos. Lo que hace que se trate de un problema importante y urgente. La mera reflexión sin acción es insuficiente. La cuestión del cambio climático con sus implicaciones sobre la vida en general es evidente. También resulta que esta situación ha sido promovida fundamentalmente por la propia humanidad, y ella tiene la principal responsabilidad. Paradójicamente, la perspectiva humana en términos reduccionistas, de sólo ver hacia el beneficio propio, sin consideración de la naturaleza como si fuese infinita, ha hecho que ésta, busque sus propios equilibrios con las repercusiones sobre la sociedad. El abordaje de estas cuestiones, más que ser una gran vía, es prácticamente un conjunto de caminos que emergen de diferentes fuentes y muestran diversas direcciones, algunas de las cuales llegan a converger en algunos puntos, pero otras son prácticamente opuestas.

Asimismo, interesa abordar sólo algunos de los caminos indicados que, explícita o implícitamente, tocan el tema educativo y que en principio tienen perspectivas próximas más que contrapuestas. Para tal fin se seleccionaron tres posiciones de análisis: documentos institucionales interna-

cionales que pretenden tener un impacto global; estudios elaborados por teóricos pero con el apoyo institucional; trabajos planteados por intelectuales académicos. Evidentemente, la selección de temas y de textos para el análisis no pretende abarcar una visión panorámica sobre el tema. El planteamiento central es que existe una diversidad sobre la concepción de la sustentabilidad a la vez que una desigual forma de incorporación de ella en el proceso educativo superior. Esto, derivado principalmente por el enfoque asumido, como del propio posicionamiento de las instituciones y autores participantes.

En el capítulo sexto, titulado: *“La universidad pública en México: ¿Problemas con su autonomía?”*, José María Aranda Sánchez reflexiona entorno a la situación de la autonomía en las universidades públicas en México, actualmente en un contexto caracterizado por las políticas y ‘exigencias’ hacia la productividad de los académicos, así como los nuevos enfoques de la enseñanza por “competencias”, donde la pedagogía y la ética tienen que combinarse de manera coherente con los fines de la universidad. Ésta, a su vez, resiente y responde a las presiones del Estado, que puede manejar el presupuesto gubernamental como medio de influencia e injerencia en ciertos temas que invariablemente afectan su autonomía. De ahí que el análisis se organice en tres puntos problemáticos: las tendencias para encuadrar a la institución en la lógica de la evaluación, a la vez que se mantiene el esquema de la



enseñanza tradicional, memorística y de escasa vinculación productiva entre docentes y alumnos. Con un cierto fetichismo del saber por encima de las responsabilidades universitarias con su entorno. Esto evidencia la falta de principios sólidos, filosóficos y éticos, verdaderamente formativos para el conjunto de la universidad. Situación que, por supuesto, permea en el sentir de los estudiantes que no encuentran claridad y consecuencia en los comportamientos de sus profesores, quienes fácilmente caen en el burocratismo y la falta de compromiso para ir más allá de la 'cátedra' que se impone como un discurso indiscutible y no en todos los casos actualizado.

Asimismo, lo político queda vetado al interior de la institución, sobre todo cuando se trata de poner en crítica procedimientos y manejos no del todo transparentes de funcionarios y directivos. Esto se entremezcla y confunde con la ideología dominante que teóricamente no tendría por qué imponerse sobre el librepensamiento. Sin embargo, los engranajes de la maquinaria administrativa-política no dejan de hacer mella en los intentos de hacer valer lo académico como lo principal. Por ello, más allá de la función de socialización de valores y de la profesionalización como propósito central de la universidad pública, la idea del autor es que se requiere no perder el rumbo de la educación superior en el sentido que se trata de un bien público; y el conocimiento producido por ésta tiene que ser valorado como un bien social al servicio de

la humanidad, sin dejar de participar activamente como conciencia de la sociedad a la que debe su existencia y su razón de ser, en un momento donde nuestro país transita por un largo túnel de desconcierto, por lo cual su voz no puede dejar de escucharse.



## CAPÍTULO 1

Discusiones entre filosofía de la ciencia, epistemología y metodología en el marco de las ciencias humanas

---

*Noé Héctor Esquivel Estrada*



## Resumen

El presente ensayo tiene como propósito abordar aquella discusión polémica que, en el recuento de la historia, se suscitó entre las ciencias naturales (positivistas) y las ciencias sociales. No es mi intención presentar la demarcación que naturalmente existe entre estos saberes, sino apuntalar alguna posibilidad de encuentro entre ambas posiciones que enriquezcan el conocimiento. Para este objetivo he decidido externar algunas reflexiones enmarcadas en los siguientes puntos: 1. Filosofía de la ciencia; 2. Objetividad y verdad; 3. Fenomenología, hermenéutica y lingüística; y, 4. Positivismo. Todos ellos vinculados con las ciencias humanas.

Palabras clave: filosofía, ciencia, epistemología, hermenéutica, verdad y ciencias humanas.

## Introducción

Si queremos abordar el tema de *Filosofía de la Ciencia*, la cuestión primera que hemos de atender, “resolver”, dialogar, consensuar, es *¿qué es filosofía?* y *¿qué es ciencia?* Después de descifrar tales asuntos, entonces podremos plantearnos la pregunta *¿qué relación existe o puede existir entre Filosofía y Ciencia?* La pregunta nos remite, necesariamente, a los orígenes tanto de la Filosofía como de la Ciencia. Es decir, no podemos aplicar un concepto fuera

de su contexto. Los saltos generan confusiones. Si por ejemplo nos referimos a Aristóteles y entendemos por Filosofía, la *ciencia* que estudia todas las cosas a través de sus últimas causas y primeros principios, entonces existe una relación muy estrecha entre Filosofía y Ciencia (al modo aristotélico). Pero no sucede así si tomamos como punto de referencia el pensamiento de un positivista moderno para quien el concepto de ciencia está determinado por una realidad positiva (empírica y comprobable, observable, mensurable, matematizable). Para no abismar más esta separación, hemos de advertir que la validez de los conceptos está arraigada en sus propios contextos, lo que nos permite, desde nuestra visión, recuperar y enriquecer esa conceptualización. Así, por ejemplo, desde la perspectiva de ciencia aristotélica no se pueden marginar las aportaciones de la modernidad, ni a la inversa. El problema entre ambas posiciones aparece cuando se asumen posturas restrictivas o absolutistas. Tal situación es la que debemos vigilar para no afectar el núcleo sustantivo de cada aportación.

La continuidad histórico-cronológica de los conceptos antes mencionados coloca ante nuestra mirada el período medieval que, para su comprensión, exige el análisis de las propuestas en las que se encuentran latentes dos tradiciones: la platónica, representada por el agustinismo y la aristotélica encabezada por santo Tomás de Aquino. Sin olvidar, en este período, la presencia de un acontecimiento, de no menor importancia, como lo es el Cristianismo.

Pero, haciendo a un lado esta cuestión, vayamos a la edad moderna que es el escenario donde intento abordar la problemática entre Filosofía, Ciencia y Metodología en su vinculación con las llamadas Ciencias del hombre.

## 1. Filosofía de la ciencia

A partir de la época moderna la idea de científicidad ha perfilado su trabajo de investigación sobre la base de conceptos vinculados directamente con las ciencias naturales, ciencias duras o ciencias exactas. Indudablemente que este hilo conductor nos enfrenta con el gran problema de las ciencias sociales, humanas o del espíritu, como gustaba de llamarles Dilthey (1833-1911). En este período los criterios del conocimiento científico (evidencia empírica y racional) han sido establecidos por las ciencias naturales. Todo conocimiento que pretenda alcanzar la constitución de científico debe cubrir las exigencias de esas ciencias. Bajo este parámetro algunos *filósofos*, de corte positivista, han intentado elaborar modelos o propuestas que se adecuen a las exigencias de las ciencias naturales trayendo como consecuencia el menosprecio, la reducción o, en el mejor de los casos, el intento de construcción de un modelo válido también para las ciencias humanas. Es, precisamente, dentro de este "monismo metodológico" que surge el problema de la ciencia que pretende permearse también el campo filosófico. Al interior de esta discusión se presenta la hermenéutica con una postura



reactiva (en oposición al reduccionismo fenomenológico, metodológico y cientificista) y con una propuesta nueva: comprender, interpretar y aplicar son formas propias para acceder y justificar el conocimiento de las ciencias sociales (que también constituyen una parte del conocimiento “científico”). No se trata solamente de una sustitución metodológica, sino de un verdadero *reconocimiento* del saber propio de las ciencias humanas. Ambrosio Velasco escribe un artículo, donde reflexiona sobre estos distintos saberes, y comenta:

La filosofía de la ciencia es una de las áreas de la filosofía que más se ha desarrollado durante el presente siglo. El propósito fundamental de la filosofía de la ciencia ha sido esclarecer la *racionalidad de las teorías científicas*, tomando en cuenta sus estructuras lógicas y semánticas, sus objetivos, métodos y criterios de justificación, así como los patrones de cambio teórico, entre otros aspectos.<sup>1</sup>

Es evidente que, en este sentido, la ciencia busca justificar el tipo de racionalidad sobre la que se fundamenta el conocimiento; pero, sin percatarse que las ciencias humanas operan bajo otro tipo de racionalidad: práctica (como lo expone J. Habermas). Para este propósito es importante diferenciar los tipos de racionalidades que subyacen a todo conocimiento.

---

<sup>1</sup> Ambrosio Velasco Gómez, “Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales”, en *Ciencia y Desarrollo*, volumen XXI (1995), número 125, p. 70 / México, CONACYT, (las cursivas son mías).

De la cita anterior, claramente, podemos extraer las notas características que persigue la filosofía de la ciencia en su orientación científicista: estructuras lógicas y semánticas, objetivos, métodos y criterios de justificación. Así, por ejemplo, el positivismo lógico establece como criterios de validez la coherencia lógica y la verificación empírica, refutadas por K. Popper con su propuesta de la falsación (falsificación), y ésta, a su vez, por Thomas S. Kuhn al señalar que el procedimiento de la falsación no corresponde a la historia de las teorías científicas. Aunado al criterio de la verificación empírica se encuentra un criterio pragmático identificado por el éxito. Además, bajo esta orientación, la filosofía de la ciencia ya no constituye una parte de la filosofía, sino sus pretensiones son imponerse como la única filosofía y, consecuentemente, su racionalidad. Filosofía es, exclusivamente, filosofía de la ciencia.

De una manera muy esquemática y obviando importantes diferencias entre los positivistas lógicos, podemos resumir su concepción de la ciencia en los siguientes términos: el lenguaje científico está basado en términos observacionales, cuyo significado es invariable, claro y de aceptación universal. Este lenguaje observacional (protocolario, fisiclista, lenguaje-cosa) es independiente de cualquier teoría y sirve para formular enunciados observacionales con los que *se refutan o verifican* las teorías científicas.<sup>2</sup>

Con un lenguaje de esta naturaleza se formulan los enunciados científicos, se confirman las leyes naturales, se ex-

---

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 70 (cursivas mías).

plican y predicen los hechos y eventos y se contribuye al progreso de las ciencias. Tal proyecto busca, también, reafirmar la *neutralidad* del conocimiento. En aras de un conocimiento riguroso, cierto, constatable, objetivo, debe prescindirse de la subjetividad y de toda valoración. Surge la pregunta: ¿es posible que el científico pueda anular su propia subjetividad para no “empañar” el conocimiento? Así aparece la otra característica de la ciencia moderna: su neutralidad.

La diversidad de las concepciones filosóficas de la ciencia nos remite a la evolución y progreso de la misma filosofía de la ciencia. No existe uniformidad conceptual respecto a la misma filosofía de la ciencia. El monismo científicista encuentra su oposición en el desarrollo histórico de la misma. Así lo ratifica Ambrosio Velasco:

Es importante enfatizar que este cambio de las concepciones filosóficas de las ciencias representa un progreso sustantivo en la filosofía de la ciencia. Los nuevos modelos filosóficos de la ciencia reconstruyen de manera más adecuada y objetiva las estructuras y funciones de las teorías científicas y los modos como éstas cambian en el tiempo.<sup>3</sup>

Sin embargo, uno de los peligros latentes para los filósofos de la ciencia (de corte positivista) es querer extrapolar este tipo de conocimiento y aplicarlo a las ciencias sociales, con la pretensión de hacer de ellas un “conocimiento científico”.

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 71.

¿Es posible desarraigar un concepto de su propio ámbito y aplicarlo a un contexto diferente? ¿Cómo justificar este procedimiento? Problema que nos remite nuevamente al intento de *reducción metodológica*. Dicha pretensión de unificación metodológica nos hace caer en la cuenta de que el problema ya no radica en el mismo conocimiento científico, sino en el método. Con lo cual se provoca una inversión de los conceptos: ahora el conocimiento científico queda a expensas del recurso metodológico. El método determina la clase de conocimiento. Por tal motivo aparecen los filósofos de las ciencias humanas con una propuesta nueva: el conocimiento de las ciencias sociales no busca descubrir leyes universales que expliquen y predigan nomológicamente los acontecimientos sociales, sino se proponen interpretar su significado. Los hechos humanos son únicos e irrepetibles. Éstos son objeto de significación y sentido, mientras que los otros son objeto de descripción, explicación, comprobación, lo cual nos indica cómo debe ser su tratamiento. Surge así la hermenéutica que se propone dar fundamento epistemológico a las ciencias sociales con el recurso de la comprensión, interpretación, aplicación = círculo hermenéutico, que no es un método que nos permita validar ese conocimiento, sino el modo de acercarnos a esa realidad humana.

Tres de los grandes pensadores de este siglo: Heidegger, Gadamer y Ricoeur, exponentes de este quehacer filosófico, coinciden en algunos puntos fundamentales que

sirven de base al conocimiento en las disciplinas humanas. Me refiero específicamente a los siguientes aspectos:

- a) Comprender no es simplemente un modo de conocer, sino ante todo un modo característico de ser del hombre.
- b) Toda comprensión parte de ciertos supuestos o pre-judicios característicos de la situación y contextos mismos del intérprete.
- c) El significado de aquello que se comprende está siempre codeterminado por el intérprete y por el autor, y por ello el significado cambia al cambiar la situación y perspectiva del intérprete.
- d) El significado de una obra o una acción rebasa los límites puestos por su autor (intenciones, motivos, etc.) y adquiere una dimensión social e histórica autónoma.<sup>4</sup>

Podemos mencionar, de manera sintética, que estas coincidencias son indispensables para este ejercicio de experiencia hermenéutica. Es decir, partimos del hecho de que somos seres de comprensión; el hombre es constitutivamente comprensión, que se encuentra en un mundo de supuestos que le posibilitan para entender, vivir y relacionarse con el mundo. El mundo humano es un mundo de significación y sentido que le permite comprenderse e interpretarse a sí mismo, y comprender e interpretar lo otro.

Con estos elementos nos damos cuenta que el énfasis está puesto en el *sujeto* con la coincidencia de que: el objeto

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 76.

es el mismo sujeto de estudio. Se trata de un “objeto” humano, histórico, social. En estas condiciones el estudio ha de ser completamente distinto. Centremos la atención en el hombre o en su acción socio-cultural, objeto de este estudio e identifiquemos unas de sus características más sobresalientes: a) la *comprensión* es connotativa del ser humano; somos seres que comprendemos y, como tales, es lo único que nos identifica como seres comprensivos, no el modo de comprensión-conocimiento que es absolutamente propio de cada sujeto; no comprendemos del mismo modo, cada ser humano comprende de manera individual, en relación con su cultura, su formación, sus costumbres, su psicología, etcétera, que es el bagaje que nos acompaña individualmente; b) los *pre-juicios* forman parte de la condición ontológica del ser humano. El hombre es por naturaleza un ser pre-juiciado (estado de pre-comprensión a partir del cual el hombre conoce). Son las condiciones culturales, histórico-sociales, de costumbres, en las cuales el hombre nace y a partir de las cuales empieza a “hacer” su propia vida, su propia historia. Esta concepción positiva (no positivista) de los pre-juicios se opone directamente a la orientación de la ilustración moderna. Los pre-juicios no constituyen un obstáculo o error para el conocimiento, antes bien posibilitan el mismo. Podemos conocer gracias a que somos seres de pre-juicios, seres en un estado de precomprensión. “El papel que le asigna Gadamer a la reflexión hermenéutica es importante no sólo en el campo de la historia, las humanidades y las

ciencias sociales, sino también en las ciencias naturales, ya que también ahí, los prejuicios o precomprensiones tienen un papel fundamental”<sup>5</sup>; de ahí que no sean sólo una característica propia del conocimiento de las ciencias sociales, sino también de las ciencias naturales. El investigador es un ser vinculado con su cultura, con sus intereses, con su formación; c) el objeto de estudio está “determinado” por la *significación* y ésta misma no puede ser concebida de manera solipsista, sino intersubjetiva, que se constituye en el lugar donde juegan un papel importante autor y lector. Las ciencias sociales recuperan este elemento rico que es la intersubjetividad.

Como se puede observar el campo del conocimiento hermenéutico no abarca sólo las ciencias sociales e históricas, sino se extiende a las mismas ciencias naturales. Sólo que el criterio de validez para el conocimiento hermenéutico ya no es el de la adecuación o correspondencia con el supuesto significado original, sino su criterio de validez está ligado a una noción heurística (investigación y conocimiento de la verdad) y pragmática (crítica y emancipatoria). Estas últimas vinculadas con propuestas de autores que orientan la reflexión hermenéutica al campo socio-político y exigen que el ejercicio sea crítico-emancipatorio, sin prescindir de la situación histórico-humana.

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 76.

En este marco de la discusión aparece un grupo de autores que, en común, manifiestan su oposición, en general, a la Filosofía Analítica (de corte estructuralista), al Positivismo Lógico y a toda pretensión que intente considerar como científica sólo las explicaciones que se adecuen al *Modelo* de las Ciencias Naturales y, más en especial, al Modelo de la Física-matemática. Esta oposición se debe a la visión reduccionista del conocimiento científico. Detrás de esta oposición existe una gran tradición que se remonta a Aristóteles, pero sus raíces más cercanas se encuentran en Hegel y en la corriente de la Escuela Historicista Alemana del siglo XIX. Con ellos resurge la revaloración del conocimiento.

La Escuela Historicista Alemana sostiene que las Ciencias del Espíritu surgen de manera espontánea y natural como un conjunto de conocimientos unidos por el mismo objeto de estudio: *el hombre*. Así aparece la ciencia histórica, la economía política, las ciencias jurídicas y políticas, la ciencia de la religión, el estudio de la literatura y de la poesía, del arte figurativo y la música, de las concepciones del mundo y de los sistemas filosóficos y, finalmente, de la psicología. El hombre como sujeto-objeto de estudio era desconocido por las llamadas ciencias positivas; a costa de su reconocimiento pretendían objetivarlo como "cosa empírica".



El primer impacto de la consideración del hombre como sujeto-objeto produce que se diferencien las Ciencias Naturales de las Ciencias del Hombre (del Espíritu). Sin embargo, la diferencia no radica tan sólo en el ámbito objetual diverso, sino, principalmente, en los modos de comportamiento del sujeto cognoscente, es decir, en la actitud del sujeto con respecto a los objetos. En el ámbito de las ciencias del espíritu la relación es sujeto - sujeto. ¿Cómo objetivar al sujeto? Surge el Problema de la *objetivación*. ¿En qué medida o de qué manera el Sujeto es Objeto de conocimiento?

Si el objeto de las Ciencias Naturales es diverso del de las Ciencias Humanas se concluye que su manejo debe ser también diverso, apareciendo con ello el Problema del método. Así, cada una de estas Ciencias debe proceder con su Método propio.

Las Ciencias de la Naturaleza se apoyan en el principio metódico de la ausencia de la implicación del científico, con el propósito de salvaguardar la objetividad. Dice Mardones: "Renuncian a las visiones comprensivas a fin de obtener resultados precisos".<sup>6</sup> Delimitan el campo, aíslan elementos, a fin de ser rigurosos. "El único lenguaje significativo es el que tiene fundamentación empíri-

---

<sup>6</sup> José María Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona, Anthropos, 1991, p. 246.

ca y consecuencias empíricas.”<sup>7</sup> En el contexto de este procedimiento las ciencias humanas deben asumir sus contenidos como objetos empíricos de conocimiento. El criterio de validez es la rigurosa objetividad empírica y la coherencia lógica.

Frente a esta concepción positivista se van alzando diversas actitudes y convicciones opuestas que buscan configurar una *racionalidad* distinta, un modelo de ciencia diverso y una metodología propia. Hablamos de una racionalidad práctica, distinta de la racionalidad técnico-científica. El criterio de validez será una de sus preocupaciones prioritarias; ciertamente, no será ni la objetividad empírica ni la coherencia lógica; ello no quiere decir que no sean aspectos a tomar en consideración, pero no son determinantes. A este proyecto original se asocian los nombres de Dilthey, Ranke, Windelband, Rickert, etcétera, con el propósito de configurar a las Ciencias Humanas con un estatuto científico propio.

Dilthey señala que, puesto que el objeto propio de las ciencias humanas es el mundo del hombre, y éste es un producto del espíritu humano, no se puede desligar al investigador del fenómeno; dicho de manera positivista en este acontecer histórico-humano se identifica sujeto-objeto. Desde esta concepción se derivan consecuencias metodológicas inevitables. La Comprensión es el Método

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 246.

adecuado para captar un mundo significativo-intencional (mundo humano). Surge así el problema de las diferentes conceptualizaciones acerca de la comprensión, que van desde Max Weber hasta Karl-Otto Apel.

Podemos adelantar que, quizá, el modelo que aúna este mundo intersubjetivo es el mediado lingüísticamente. Señala Mardones que: “Los esfuerzos de hermeneutas, fenomenólogos y lingüistas no quieren desconocer la «racionalidad científica» tal como la entiende la tradición empirista; contradicen sólo su reduccionismo.”<sup>8</sup> La apertura de este nuevo horizonte de conocimiento –la comprensión– implica mayores retos y dificultades.

El camino de encuentro y solución a los problemas que enfrentan tanto el naturalismo filosófico (concepciones científicas) como la filosofía hermenéutica (relativismo subjetivista) es el diálogo. Diálogo que exige disposición y apertura de ambas partes con la finalidad de abrir horizontes de conocimiento más amplios, seguros y humanos.

## 2. Objetividad y verdad

Una teoría del conocimiento que se postule como científica no puede eludir el problema de la constitución del objeto y el problema de la validez. Es decir, no es lo mismo abordar el problema de la validez de un objeto constituido

---

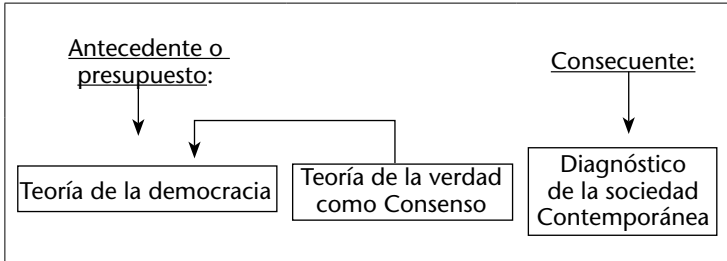
<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 247.

empíricamente, que puede ser constatado, del mismo modo que un «objeto» no constituido empíricamente, cuyo problema de validez se resolverá de manera distinta. Por tal motivo, Habermas diferencia entre el *sentido categorial* de los enunciados cuya objetividad y validez se resuelven empíricamente, y el *sentido resoluble discursivamente* cuya objetividad y validez de los enunciados no tiene que ver con hechos empíricos, sino con estados de cosas, por lo que esta problemática se soluciona a través de fundamentaciones argumentativas cuyas *pretensiones de validez, en estado problematizado, son criticables*.

Antes de abordar las cuestiones fundamentales de la verdad, a saber: a) la verdad como correspondencia y b) la verdad como teoría consensual, es necesario hacer algunas aclaraciones previas que nos permitan comprender el pensamiento de Habermas.

a) La teoría de la verdad se encuentra sustentada en la comunicación, en el acuerdo, en el discurso.

b) A la base de la teoría de la verdad consensual se encuentra la teoría de la sociedad democrática:



c) La racionalidad como intersubjetividad.

Habermas como interlocutor de la filosofía analítica: a) Se aleja de la Filosofía Analítica ortodoxa que tiene como objeto de estudio el lenguaje formal; centra su atención en el lenguaje ordinario; b) El lenguaje como punto de unión entre Austin - Strawson de donde extrae su teoría. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad del entendimiento o comprensión desde el lenguaje?

Austin establece la diferencia entre oración y enunciado. a) la oración pertenece al ámbito de la sintaxis. En este ámbito no podemos preguntarnos sobre la verdad, sino sólo sobre la corrección o incorrección. b) el enunciado es la emisión de una oración en un contexto de habla real. Sólo aquí se plantea el problema de la verdad. Señala tres esferas del enunciado:

1a. El Acto Locucionario: es el acto de decir algo = pronunciar una frase con sentido y gramaticalmente correcta.

2a. El Acto Ilocucionario: es el modo en que se usa la locución. Realizar un acto locucionario es siempre realizar un acto ilocucionario pues siempre se usan los modos de preguntar, ordenar, describir un hecho, etcétera. Es el modo en que se realiza la pregunta por la verdad.

3a. El Acto Perlocucionario: constituido por las consecuencias del acto de habla: la persuasión, obligación, rechazo, etcétera.

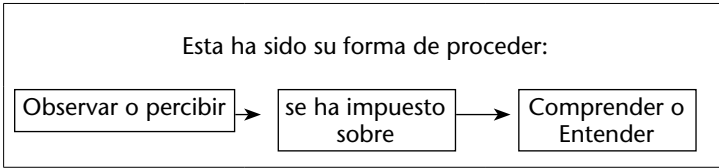
Dice Habermas: “Los tres actos que distingue Austin pueden, por tanto, caracterizarse de la siguiente forma: decir *algo*; hacer *diciendo algo*; causar algo *mediante lo que se hace diciendo algo*”.<sup>9</sup>

Las palabras pueden ser consideradas como instrumentos y con sentido. Comprender una palabra u oración es estar preparado para su uso. *El sentido de la palabra está en relación con el uso de la misma*. Por eso la pregunta por la verdad sólo puede ser planteada a los enunciados. Ningún enunciado refleja al mundo, por lo que es necesaria la convención y toda convención implica un acto de reflexión. Cuando se afirma o se niega algo se hace referencia al mundo, no al enunciado en sí mismo. El enunciado no reflexiona sobre sí mismo, por lo tanto requiere de otro enunciado para reflexionar sobre sí, lo que Habermas llama objetivación del enunciado.

La tradición nos manifiesta que la teoría de la percepción ha vencido, se ha impuesto, a la teoría del significado:

---

<sup>9</sup> Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*, Madrid, Taurus, 1990, p. 371. Para la ampliación del tema *cfr.* pp. 370-432.



No es propósito de Habermas centrar su atención en las ciencias del lenguaje a la manera de F. de Saussure = lingüística estructural = objetivación del lenguaje o cosificación.

- El lenguaje no es algo objetivo, no puede ser cosificado ni cosificable, observable; no es un objeto que se encuentre en el mundo.
- El lenguaje formal-científico pertenece a la primera corriente de la filosofía analítica.
- La teoría de la comunicación o del consenso, como posibilidad de la verdad, realiza la crítica y el análisis de la concepción solipsista de la verdad y se encamina hacia la verdad como intersubjetividad. La crítica a la concepción solipsista es porque la relación que establece se lleva a cabo entre sujeto - objeto sin posibilidad de análisis, crítica y, finalmente, de oposición. La cuestión de la verdad se enfrenta de forma dialógica; y, en sentido estricto, el diálogo no se da entre objetos; el diálogo sólo es posible y real de igual a igual, es decir, entre sujetos que tienen la misma posibilidad, en igualdad de circunstancias, para exteriorizar sus puntos de vista y hacer valer sus

razones. Cada una de las proposiciones de los dialogantes tiene pretensiones de validez, sin las cuales no sería posible el diálogo. Pretensiones de validez: *inteligibilidad, veracidad, rectitud normativa y verdad*, que son inherentes a los mismos actos de habla, al lenguaje; no se trata de disposiciones subjetivas, construidas por el sujeto, sino propias del lenguaje con el que el sujeto establece consenso. Cuando las pretensiones de validez se encuentran en situaciones problemáticas entonces se busca y requiere el acuerdo dialogal.

Iniciemos la discusión sobre las teorías acerca de la verdad. Retomemos principalmente las propuestas y el debate entre John Austin y Peter Strawson, pensadores que le permiten a Habermas analizar y enlazarse con su propia forma de concebir la verdad. La primera diferencia que conviene advertir es la hecha por Strawson entre cosas o acontecimientos y hechos. Las cosas o acontecimientos son objetos de experiencia posible; éstos están en el mundo como objetos. Los hechos son estados de cosas que existen pero que sólo afirmamos a través de enunciados; los hechos no son cosas que puedan datarse o localizarse en el mundo, se refieren a contenidos proposicionales. Sin embargo, se hace mención a «algo» en los hechos. Al respecto Habermas dice:



Me parece que la cuestión acerca del estatuto ontológico de los hechos está mal planteada: la suposición de que los hechos «son algo» de forma *análoga* a los objetos que experimentamos y tratamos es, estrictamente hablando, un sin-sentido.

Cuando *decimos* que los hechos son estados de cosas que existen, no nos *referimos* a la *existencia* de objetos, sino a la *verdad* de los contenidos proposicionales, con lo que *damos por supuesto* la existencia de objetos identificables, *de los* que afirmamos el contenido proposicional. ...Resumiendo, el sentido de «hechos» y «estados de cosas» no puede explicitarse sin hacer referencia a «discursos» en los que aclaramos las pretensiones de validez virtualizadas de las afirmaciones.<sup>10</sup>

Este texto nos exige estar vigilantes acerca de cada uno de los términos usados por el autor porque ellos nos darán la clave para su correcta comprensión; por ejemplo «decir» y «referir» son términos no compatibles; el decir nos remite a la expresión, el referir a la cosa; lo que no significa que no exista entre ellos relación; la verdad está en relación con el enunciado, pero el enunciado presupone las cosas. Además, se está hablando de pretensiones de validez en los enunciados.

...; los discursos están exentos de la coerción de la acción y de la experiencia. Se introducen informaciones en el interior de los discursos, y el resultado de éstos consiste en la admisión (reconocimiento) o disolución (rechazo)

---

<sup>10</sup> Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus, 1990, pp. 312-313.

de pretensiones de validez problematizadas. En el proceso discursivo no se genera otra cosa que argumentos. Los hechos quedan bajo reserva de existencia: objeto de discusión son los *estados de cosas*.<sup>11</sup>

La gran empresa que tiene Habermas, al respecto, es mostrar cómo la pretensión de validez en una afirmación no se garantiza mediante el éxito o cómo se lleva a cabo objetivamente a través de la experiencia, sino que las pretensiones de validez problematizadas se resuelve argumentativamente (mediante el discurso).

Como podemos observar los acontecimientos y los hechos difieren sustancialmente. Los primeros, se resuelven a través de constataciones sucedidas en el mundo y por medio de experiencias dadas en el mundo, su garantía es el éxito; los segundos, como no son acontecimientos dados en el mundo no pueden resolverse de manera constativa, sino la verdad ha de buscarse en el consenso alcanzado por argumentación, su seguridad está en el reconocimiento de la pretensión de validez.

La objetividad en las proposiciones constatables empíricamente no implica mayor dificultad; fácticamente se descubre la correspondencia entre el enunciado y la cosa; pero, ¿qué sucede con las proposiciones de carácter general o universal y su posible constatación empírica? Menciona Habermas: "Pero estas relaciones de paren-

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 313.

tesco entre objetividad y verdad se hacen más lejanas y complejas a medida que nos referimos a enunciados negativos o generales (que ya desde Platón se discuten como contraejemplos de una teoría de la correspondencia que confunde objetividad y verdad)".<sup>12</sup>

Las condiciones de la constitución de un objeto son constatables empíricamente, ello responde a la objetividad; en cambio, las condiciones de la verdad se resuelven de manera argumentativa, a través de una teoría de la verdad, que se desarrolla en la lógica del discurso. Interviene el carácter intersubjetivo. La intersubjetividad no anula la objetividad, antes bien ésta se ve asegurada por el consenso intersubjetivo. El problema se presenta cuando la balanza se ve determinada por la objetividad o por la subjetividad, aisladamente.

### **3. Fenomenología, hermenéutica y lingüística**

La reflexión filosófica desde esta atalaya también asume como objetivo someter a crítica al positivismo por sus pretensiones cientificistas restrictivas. Las ciencias sociales han de ser contempladas desde su propio estatuto ontológico, epistemológico y metodológico, en fin, desde su peculiar racionalidad propia.

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 315.

Apelemos a la propuesta hecha por Max Weber y, a partir de ella, reconstruyamos un nuevo tipo de saber que desborde los límites de la racionalidad técnico-instrumental. El sujeto de la historia es el hombre, artífice de su mundo y su cultura; este mismo, ahora, se convierte en el objeto de estudio con pretensiones de científicidad.

Max Weber (1864-1920) preocupado por el estatuto científico de las ciencias sociales busca conciliar el aspecto empírico-positivo, propio de las ciencias naturales, con el procedimiento comprensivo, característico de las ciencias sociales. Se propone un modo distinto de acceder a este conocimiento, sobre la base de la significación de las acciones sociales. Afirma Mardones:

De aquí la necesidad de un *método comprensivo* en las ciencias humanas, históricas y sociales. Pero, contra la tradición idealista, Weber trata de introducir el rigor y conceptualización empíricamente derivada. Así surge un original análisis *hipotético*, donde el *tipo ideal* será el instrumento creado para esta mediación. Tanta importancia tienen los tipos ideales en la obra de Weber, que de su monumental *Economía y sociedad*, México (FCE, 1969) se dice que es una gigantesca construcción de tipos ideales.

Desde este intento de mediación entre idealistas y positivistas, son redefinidos para las ciencias sociales y culturales conceptos tan centrales como *ley, causa, objetividad y valor*.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> José María, Mardones, *Op. Cit.*, p. 248.

¿Por qué el método de la comprensión? Porque los hechos sociales, históricos, culturales, están connotados por la significatividad (sentido), de ahí la preocupación de Weber por darle carácter de cientificidad a este procedimiento, atendiendo las consecuencias metodológicas; en este sentido es Max Weber el pionero de la sociología comprensiva.

Para nuestro propósito, consideramos que es suficiente el estudio de los tres aspectos siguientes: A) sentido y comprensión, B) leyes sociológicas y tipos ideales y C) ¿una ciencia sin supuestos?<sup>14</sup>

Al igual que otras orientaciones filosóficas la fenomenología no recorre la senda de la univocidad. La multivocidad es una de sus características distintivas. La recuperación del fenómeno como algo vivo que tiene significación o sentido actual. No hay cabida para el fenómeno como vestigio histórico inerte.

Nos encontramos con una conversación que sostuvo Klaus Held, registrada con el nombre: "Actualidad de la fenomenología. Una conversación con Klaus Held", publicada en el libro *Fenomenología viva*. En este diálogo el Dr. Held insiste en la relevancia de la fenomenología para los caminos del pensamiento filosófico. Considera que el núcleo de la fenomenología debería orientarse hacia la recuperación

---

<sup>14</sup> Cfr. *Ibidem*, p.p. 246-271.

de la visión husserliana de la misma, es decir, “a las cosas mismas”; situación que nos permite abrir horizontes nuevos de reflexión. Asume, también, que: “Desde Heidegger creo yo que el giro hermenéutico como complemento de la fenomenología es irreversible, y en ello, Husserl fue un poco ingenuo.”<sup>15</sup> Reconoce que la postura fenomenológica de Heidegger dio origen a la amplitud de la comprensión de los problemas fenomenológicos posteriores a Husserl. Y, rechaza contundentemente las reflexiones que presentan a Heidegger, después de los años 30, alejado de la fenomenología: “Si el pensar después del giro (*Ke-hre*) no es entendido como un nuevo tipo de acceso a la «cosa misma», entonces uno cae en tales interpretaciones, y esto tiene como consecuencia, en lo que concierne al diálogo actual e intercultural de la filosofía, que con ello se cierra radicalmente las posibilidades de dialogar con los analíticos y los postanalíticos o con los filósofos influidos por la filosofía analítica.”<sup>16</sup> Es la fenomenología, para Held, vinculada con la filosofía, el “medio” que abre los escenarios a nuevas visiones del mundo.

Frente a la postura rígida del lenguaje analítico que intenta posesionarse del saber filosófico, como el único camino de acceso a la verdad del mundo, ahí es necesaria la irrupción de la fenomenología con su irrenunciable

---

<sup>15</sup> Klaus Held, “Actualidad de la fenomenología. Una conversación con Klaus Held”, en Ángel Xolocotzi, *Fenomenología viva*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009, p. 35.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 37.

dirección “ir a las cosas mismas”. “Y ya que la fenomenología justo desde y a través de Heidegger y sus seguidores, particularmente Gadamer y Ricoeur, ha llegado a ser hermenéutica, significa que justo este rompimiento es a la vez la nueva preparación de una tradición por interés en nuestro futuro.”<sup>17</sup> Lo que da lugar a pensar en una fenomenología que se encarna en el mundo de la vida. No se trata solamente de una innovación que afecta el modo de conocer, sino fundamentalmente en el modo de vivir y asumir nuestro mundo. De esta manera podría pensarse cómo la fenomenología posibilita la recuperación de la tradición, la revitalización del presente y la proyección en el futuro. La orientación fenomenológica abre la ventana al estado de vigilancia que debe mantener el hombre para percibir la diversidad de voces latentes en la situación o realidad que tenemos frente a nosotros. Es decir, ella nos encamina hacia la voz de la “cosa misma” que nos habla e interpela, nos pregunta y cuestiona.

En esta dirección de apertura de campos que atañen a la fenomenología el Dr. Walton sostiene que el objeto que puede ser tematizado por la fenomenología es todo lo que se refiera a la correlación entre el mundo y la conciencia del mundo. “Se trata del desvelamiento de dimensiones de sentido siempre nuevas que resultan esenciales para el

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 39.

sentido del tema del cual se ha partido. El acceso a ellas nos revela un paisaje de horizontes olvidados.”<sup>18</sup>

La diversidad de caminos transitados por fenomenólogos actuales es un referente importante dentro de este quehacer filosófico. Por ejemplo: “P. Ricoeur elabora una *fenomenología hermenéutica*. Toda comprensión está mediada por símbolos y textos, y el lenguaje puede reestructurar la experiencia de una manera creadora por medio del símbolo, la metáfora y el texto.”<sup>19</sup> Se nota la relevancia que Ricoeur le da al lenguaje y al símbolo dentro de esta exploración fenomenológica.

Una de las preocupaciones básicas de las ciencias humanas (tema de este trabajo) vinculadas a la reflexión filosófico-fenomenológica es su intervención en problemas que atañen a la vida del hombre actual. Es decir, la reflexión e interpretación que hacen tanto el filósofo como el fenomenólogo acerca de los hechos históricos-sociales tienen que ver directamente con la vida práctica del ser humano –no son fenómenos ajenos o inertes a su existencia– que se orienta a la transformación del mundo, de donde se infiere su responsabilidad en orden a estos propósitos, tal y como se menciona en las siguientes referencias. Así, la idea expuesta por el Dr. Walton, de manera totalmente explícita, manifiesta cuál es la tarea

---

<sup>18</sup> Roberto J. Walton, “El horizonte de la fenomenología. Un diálogo con Roberto J. Walton” en Ángel Xolocotzi, *Op. Cit.*, p. 128.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 129.



o misión del fenomenólogo hoy. Dice: "Husserl considera al fenomenólogo como funcionario de la humanidad que ejerce una responsabilidad y una crítica orientada al rechazo del hombre viejo y a la búsqueda de un hombre nuevo y auténtico. En los primeros pasajes de sus escritos sobre la «Renovación» escribe: «Renovación es el clamor general de nuestro atribulado presente, y lo es en todo el ámbito de la cultura presente. [...] *Algo nuevo tiene que suceder*; tiene que suceder en nosotros como miembros de la humanidad»." <sup>20</sup>

Desde esta perspectiva descubrimos una estrecha relación entre la fenomenología y la ética que se expresa en el ejercicio de la responsabilidad solidaria. No se puede ser ajeno a la vida del otro. El mismo Dr. Guillermo Hoyos reconoce que la fenomenología de Husserl nace vinculada al tema de la responsabilidad humana. "Creo que la crítica de Husserl a la positivización de las ciencias sociales, en el marco del positivismo científico en general, crítica muy cercana a la de la teoría crítica de la sociedad o Escuela de Frankfurt, sigue vigente hoy ante intentos como los de la neurociencia de dar razón en términos científicos de la intencionalidad, lugar de la libertad misma."<sup>21</sup> Otra posibilidad de apertura a la fenomenología se revela en esta confrontación-exclusión que se expresa en el imperio de un saber sobre otro. "...la nueva comprensión

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>21</sup> Guillermo Hoyos, "Fenomenología, ética y política. Una conversación con Guillermo Hoyos" en Ángel Xolocotzi, *Op. Cit.*, p. 262.

fenomenológica y genética de los trascendental debe ser completada por una psicología, una antropología, que para poder dar cuenta de su tema, lo anímico y espiritual propiamente dicho, renuncie a su fascinación por la actitud objetivante y se libere del cautiverio metódico del paradigma de la ciencia natural."<sup>22</sup>

#### 4. Positivismo

El positivismo, en general, sea empírico o lógico, pretende asegurar la verdad del conocimiento a través del método de verificación, el cual ha de extenderse a todo saber que se presente como saber científico. Método que se instituye como paradigma del conocimiento científico. De este modo, el problema del conocimiento se encadena directamente con el problema del método (como ya se ha mencionado).

La interrogante surge cuando se pretende aplicar el mismo método a ciencias tan distintas: ciencias de la naturaleza (ciencias exactas) y ciencias humanas (sociales o del espíritu).

El intento se ha hecho; el riesgo se ha corrido; ejemplo de ello es el estudio realizado tanto por A. Comte como por E. Durkheim. Crítica a esta postura es la propuesta hecha por Karl Popper. (Se sugiere la lectura de ambos

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 265.

autores para una visión amplificada del positivismo en el terreno de las ciencias sociales).

## Positivismo lógico

Dos de los filósofos sobresalientes de la primera mitad del siglo XX, Bertrand Russell y George Edward Moore, se inician por el camino del idealismo. Russell sostenía que las proposiciones, los números, los objetos imaginarios y las contradicciones subsisten independientemente del espíritu humano. En su obra: *La evolución de mi pensamiento filosófico* decía: “Imaginaba a todos los números instalados en fila en un cielo platónico.”<sup>23</sup> Posteriormente abandona esta postura idealista y acudiendo a la argumentación de la lógica simbólica trata de demostrar que la ontología considera como objetos a aquellos que sólo tienen una existencia natural. En su *Introducción a la filosofía matemática* insiste en el sentido de la realidad a toda prueba para el análisis correcto de las proposiciones referentes a pseudo-objetos, por ejemplo: cuadrados circulares, unicornios, montañas de oro, etcétera.

Moore, por su parte, comparte el antisubjetivismo de Russell. Influenciado por el filósofo austriaco Franz Brentano, subraya cómo la forma de nuestro lenguaje nos puede conducir al error filosófico; por ejemplo cuando

---

<sup>23</sup> Yvon Belaval, *La filosofía en el siglo XX*. Historia de la filosofía vol. 10, México, Siglo Veintiuno, 1981, p. 24.

se integran en una misma categoría lógica proposiciones diversas, como: hablar de unicornios y cazar leones. Moore se declara en favor de una ontología pluralista. En su crítica a la metafísica pretende mostrar el origen lingüístico de tal o cual error metafísico, más que atacar a la metafísica en general.

En los años treinta los filósofos del positivismo lógico negaron la posibilidad de la metafísica. Este movimiento se origina en Austria entre los partidarios de lo que se ha llamado el "Círculo de Viena". En su propuesta señalan que una proposición tiene sentido sólo a condición de ser lógica o matemática, o ser verificable por los sentidos en el transcurso de la experiencia. Una proposición acerca de Dios, del Absoluto, de la nada, de la metafísica, de la ética, etcétera, no es ni verdadera ni falsa, ni probable ni improbable, simplemente carece de significado. Una vez establecido el criterio de la significación, sea lógica o empírica, cualquier tipo de proposición que no se someta a tal requisito es simplemente absurda. De este modo se rechaza en su totalidad la teología natural y la metafísica. El expositor somero de esta postura fue el filósofo inglés Alfred Ayer, en su obra: *Lenguaje, verdad y lógica*.

Simultáneamente, y a diferencia de esta postura, surge el lógico y matemático inglés Alfred North Whitehead con su sistema metafísico, en su obra: *Proceso y realidad*.

El positivismo lógico es heredero del pensamiento de Hume, según el cual los libros que contienen razonamientos abstractos, sin relación a una cantidad o número, y razonamientos sin fundamento en la experiencia, con relación a hechos prácticos o a la existencia, deberían ser arrojados a las llamas por no contener sino «sofismas e ilusiones» que, en el positivismo lógico, serán sustituidas por el sin-sentido y el absurdo.

El positivismo lógico, como teoría de la significación, engloba dentro de su investigación el campo de la lógica y de las matemáticas así como las hipótesis verificables empíricamente. Esta corriente contemporánea se enfrenta con varios problemas a resolver, entre otros: la verificación de las proposiciones universales, la verificación de las proposiciones pasadas que se ven garantizadas por la evidencia del presente, el carácter «a priori» de los principios matemáticos y lógicos (Ayer). El problema que tiene que resolver esta corriente positivista, con su teoría de la verificación, alcanza a la ética y a la estética. ¿De qué manera se puede verificar la verdad o falsedad de una acción moralmente buena o mala, justa o injusta? Ayer se convierte en defensor de la teoría emocional de los juicios de orden ético y estético.

Moore sostenía que afirmar que una cosa es buena o mala es lo mismo que decir que es amarilla; la diferencia estriba en que el amarillo es una cualidad sensible y la

bondad o maldad es una cosa no natural ni sensible. “La posición del positivismo lógico de cara a las cuestiones de orden moral no se explica a partir de un examen directo del problema ético, sino que se deduce indirectamente de un ataque contra la metafísica.”<sup>24</sup> Para el positivismo lógico la ética se enmarca dentro de los juicios de valor.

Moore con su método había mostrado que el abuso del lenguaje había llevado al error a los metafísicos. Por su parte, el positivismo lógico negaba todo significado a las conclusiones metafísicas.

La obra de Wittgenstein, estudiada atentamente por los pensadores del Círculo de Viena, sirvió de catalizador a la formulación de las primeras tesis neopositivistas. Es claro que cae dentro de este objeto de estudio lo que se ha llamado la obra del primer Wittgenstein (*Tractatus*); en cambio, la evolución de su pensamiento interesa más a la filosofía analítica que al neopositivismo. Este segundo Wittgenstein, revela su nuevo rostro en su obra póstuma: *Investigaciones filosóficas (Philosophische Untersuchungen)*.

La síntesis neopositivista originaria, que hace confluir los temas del empirismo, de la lógica moderna simbólica y del análisis wittgensteiniano, en la *Concepción científica del mundo (Wissenschaftliche Weltauffassung)* es obra en particular de Schlick y de R. Carnap. La constitución de

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 44.

los conceptos empíricamente significantes es ilustrada por R. Carnap en su obra: *Construcción lógica del mundo* (*Der logische Aufbau der Welt*), en la cual, partiendo de los elementos base, entresacados de la experiencia vivida, se construyen axiomáticamente mediante las estructuras lógicas, los conceptos usados en la vida cotidiana y en la ciencia.

Uno de los componentes fundamentales del neopositivismo es la concepción empirio-criticista de Ernst Mach. El empirismo de Mach se presenta como una anticipación a los cambios característicos de la ciencia del novecientos y, al mismo tiempo, como una posible apertura hacia una interpretación adecuada de éstos: la polémica contra toda forma de apriorismo, la reducción del significado de todos los conceptos científicos a los «hechos» de las sensaciones, etcétera, se sirven de conceptos definidos operativamente por su referencia directa a la experiencia. Es claro el empirismo radical de Mach, como punto de partida; sin embargo, es claro, también, que él mismo no había reconocido la función primaria de la matemática y de la lógica en la estructura de la ciencia.

Otros de los componentes teóricos del neopositivismo lo constituye el complejo de investigaciones en el campo de la lógica formal simbólica y sus fundamentaciones matemáticas. Aquí es indispensable señalar la influencia de B. Russell, con su «realismo lógico», y la vía lingüística de Wittgenstein en su *Tractatus*. Es indudable que una

de las corrientes más significativas de nuestro siglo es el «Neopositivismo» o también llamado «Positivismo lógico» o «Empirismo lógico». Su origen histórico se ubica entre las dos guerras mundiales. Este movimiento surge de la discusión de aquel grupo de pensadores, científicos y filósofos, que formaron el Círculo de Viena (1929) representado por Frege, Russel, Whitehead, Carnap, Neurath, Hahn, entre otros.

Entre las contribuciones más notables, para la constitución del neopositivismo, se encuentran los integrantes de la «Escuela de Berlín» sobretodo a partir de 1930, cuando Carnap y Reichenbach asumieron la dirección de la revista «*Erkenntnis*» que, hasta 1940, fue órgano oficial de este movimiento.

Ideas del positivista lógico Rudolf Carnap en su obra *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*.

Desde su nacimiento la Metafísica ha sido una disciplina ampliamente cuestionada. Razones para ello no han faltado. Hay quienes se oponen a ella sustentando sólo la validez del conocimiento puramente empírico, más allá de éste se considera todo esfuerzo como erróneo; otros, la juzgan como inoperante y estéril tomando en consideración que su temática se aparta de los intereses propios de la vida cotidiana del hombre; algunos más, la interpelan basados en la pretensión que ella se ha esta-



blecido al rebasar los límites propios del entendimiento humano, lo más que puede concedérsele es el ofrecer una propuesta incierta.

La lógica moderna aparece como una alternativa de solución a los problemas de la metafísica. Positivamente, el análisis lógico del lenguaje nos esclarece el contenido de las proposiciones científicas y el significado de las palabras. En las ciencias empíricas posibilita la demostración de los conceptos particulares. Negativamente, nos muestra que la metafísica y todas las disciplinas, con contenidos de esta naturaleza, están envueltas por proposiciones que carecen de sentido. Los intentos fallidos de anulación de la metafísica vienen a ser ratificados por el análisis lógico del lenguaje. A esta tarea se le reconoce en la historia como la superación de la metafísica a través del análisis lingüístico. De este modo la metafísica está constituida por pseudoproposiciones, es decir por proposiciones de significación errónea, o, por palabras que tienen significado, pero, por su relación antisintáctica forman una proposición carente de sentido.

Me parece que la significatividad de una palabra está determinada por un referente real, por su derivación de proposiciones protocolares, por el establecimiento de las condiciones de verdad y por su modo de verificación. Toda palabra que no cumpla con estos requisitos mínimos dará lugar a la elaboración de pseudoproposiciones.

El inventar una palabra que no satisfaga los elementos señalados nos asocia con imágenes y sentimientos, productos psicológicos: así lo deseamos pero no es real. Si la metafísica no cumple con los requerimientos señalados, sus proposiciones resultarán carentes de significado.

La crítica que Carnap hace a la metafísica va más allá de la postura que adoptaron los llamados antimetafísicos anteriores; así lo ratifica en su siguiente texto:

...nosotros no consideramos a la metafísica como una «mera quimera» o «un cuento de hadas». Las proposiciones de los cuentos de hadas no entran en conflicto con la lógica, sino sólo con la experiencia; ellas tienen pleno sentido aunque sean falsas. La metafísica tampoco es una «superstición»; es perfectamente posible creer tanto en proposiciones verdaderas como en proposiciones falsas, pero no es posible creer en secuencias de palabras carentes de sentido. Las proposiciones metafísicas no resultan aceptables ni aun consideradas como «hipótesis de trabajo», ya que para una hipótesis es esencial la relación de derivabilidad con proposiciones empíricas (verdaderas o falsas) y esto es justamente lo que falta a las pseudoproposiciones.<sup>25</sup>

Sin embargo, es conveniente poner atención en algunas palabras que se encuentran en este fragmento como por ejemplo “es esencial la relación”; lo esencial nos remite a la naturaleza de la cosa y la relación, a la que aquí se

---

<sup>25</sup> Rudolf Carnap, *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1961, pp. 466-467.

refiere, nos conecta con el concepto de causalidad necesaria, ambos son conceptos metafísicos.

Son muchos los problemas que se le plantean a la metafísica, desde la inapropiación del uso del término *ser* hasta la elaboración de proposiciones carentes de sentido, la confusión de términos, la aplicación inadecuada, la asignación de sentido, etcétera. Pero, en última instancia nos topamos con un tipo de conocimiento que no es accesible a la ciencia empírica. El criterio de validez de una proposición está determinado por el método de la verificación. Así lo sostiene Carnap: "Por ello una proposición, cuando dice algo, sólo puede enunciar un hecho empírico. Algo que estuviera en principio más allá de lo experimentable no podría ser dicho, ni pensado, ni planteado."<sup>26</sup> El análisis lógico establece normativamente que el conocimiento no debe suprimir ni exceder los límites de la experiencia. El mismo dictamen debe ser aplicado a las disciplinas que tienen por objeto de estudio los valores, la belleza y la existencia del ser supremo. "Pero entonces, ¿qué es lo que queda para la filosofía si todas las proposiciones que afirman algo son de naturaleza empírica y pertenecen por tanto a la ciencia fáctica? Lo que queda no son proposiciones, no es una teoría ni un sistema, sino exclusivamente un *método*, esto es, el del análisis lógico".<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 472.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 474.

Esta tarea es reconocida por los analíticos lógicos como “filosofía científica” en oposición a toda metafísica.

El único puesto que estos autores conceden a la metafísica es el de ser un producto del deseo ante las expectativas de la vida o una especie de sucedáneo ante los infortunos que le aquejan (recordemos aquí la teoría de los tres estados de Augusto Comte).

### **A modo de conclusión**

Se entiende por *Filosofía de la Ciencia el análisis e interpretación filosóficos* de los procedimientos y resultados de la ciencia misma. Tarea ardua que se han echado a sus espaldas los filósofos de la ciencia, quienes buscan que la filosofía y la ciencia se den cita en esa difícil encrucijada. Bástenos mencionar que esta dificultad salta a la vista al constatar que es muy distinta la percepción y lectura hecha por un estudiante de la ciencia y la otra hecha por un estudiante de filosofía. Sus intereses, preocupaciones y procedimientos son diferentes.

Parece que el quehacer fundamental del filósofo de la ciencia, del epistemólogo o del metodólogo es buscar y presentar la “fundamentación” de las ciencias. Pero, tampoco en este quehacer tan delicado se han puesto de acuerdo. Lo que nos indica lo escabroso que es saber cuál es el objeto propio de cada uno de ellos. Serrano

nos dice al respecto: “El que no todos los actuales epistemólogos, filósofos de las ciencias, metodólogos, estén de acuerdo en la asignación del objeto de su disciplina puede explicarse muy bien –entre otras causas– debido a que entienden de diversa manera la fundamentación que la filosofía hace de la ciencia”.<sup>28</sup>

*Epistemología.* En su sentido originario, etimológico, (επιστημη) significa: ciencia, arte, conocimiento. Para los griegos fue un tipo de conocimiento paradigmático al cual deberían asemejarse las demás formas de conocimiento. Esta concepción les permitió establecer la diferencia entre conocimiento verdadero (επιστημη) y conocimiento de opinión (δοξα), cosa que se puede constatar claramente en la obra de Platón. Las características que le asigna Velarde al auténtico conocimiento son: articulación (justificación) y verdad. “El conocimiento requiere, no mera consistencia, sino coherencia explicativa de fundamentación y, por tanto, verdad. La opinión puede ser verdadera; pero en tal caso son verdades sueltas no encadenadas (como las estatuas de Dédalo) en un sistema coherente”.<sup>29</sup>

La diversidad de significados que se le han atribuido a la epistemología ha provocado su identificación con la teoría del conocimiento (gnoseología), con la teoría crí-

---

<sup>28</sup> Serrano, Jorge, *Filosofía de la CIENCIA*, México, Trillas, 1990, p. 27.

<sup>29</sup> Cfr. Muñoz, Jacobo y Velarde, Julián, *Compendio de Epistemología*, Madrid, Trotta, 2000, p. 205.

tica (Kant), con la teoría de la ciencia, etcétera. Veamos este ejemplo:

... en la tradición francesa, -dice Velarde- la relación entre epistemología y filosofía (o teoría) del conocimiento es la de inclusión: la epistemología se limita a una especie de conocimiento: el científico. Surgen, así, las epistemologías regionales: epistemología de las matemáticas, epistemología de la física, epistemología de la biología, epistemología de las ciencias humanas, etc. (Piaget, 1967).<sup>30</sup>

En estos mismos términos, la epistemología, como teoría del conocimiento, coincide con la doctrina de grandes filósofos, quienes la veían como una rama de la filosofía, al igual que la ética, metafísica u ontología; por ello es que trata con ideas específicas sobre un campo concreto del conocimiento o de las ciencias.

En cuanto a *Método* se refiere, parece que la mejor opción ha sido determinada por la seguridad (eficiencia, éxito) en la obtención de los “buenos” resultados. Y, como éstos están fuertemente vinculados con el procedimiento empírico, entonces éste parece ser el método más apropiado para la adquisición de conocimiento científico. Sin pretender menospreciar la validez de este procedimiento, justo para las ciencias naturales, también quiero expresar que, tanto para la filosofía como para las ciencias humanas y sociales, el método más pertinente es el que encuentra

---

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 208.

su justificación en el *rigor* de sus razonamientos, procedimientos y resultados, todos ellos en correspondencia con la realidad, objetividad y verdad.

Finalmente tengo que advertir que este conflicto (crisis) entre las ciencias naturales y las ciencias sociales tiene de fondo la crisis de la propia autocomprensión del hombre.

## **Bibliografía**

Belaval, Y. (Coordinador) *La filosofía en el siglo XX*. Historia de la filosofía vol. 10, México, Siglo veintiuno, 1981.

Carnap, R. *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*, México, UNAM (Centro de Estudios Filosóficos), 1961.

Habermas, J. *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus, 1990.

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa I*. Racionalidad de la acción y racionalidad social, Buenos Aires, Taurus, 1987.

Mardones, J. M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materiales para una fundamentación científica, Barcelona, Anthropos, 1991.

Muñoz, J. y Velarde, J. *Compendio de Epistemología*, Madrid, Trotta, 2000.

Serrano, J. *Filosofía de la CIENCIA*, México, Trillas, 1990.

Velasco Gómez, A. (), "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales" en *Ciencia y Desarrollo*, núm. 125, noviembre-diciembre: México, CONACYT, 1995, pp.68-81.

Xolocotzi, Ángel, *Fenomenología viva*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.





## CAPÍTULO 2

### Humanismo universitario en el siglo XXI

---

*Rubén Mendoza Valdés*



*Una educación es verdaderamente <<adecuada para la libertad>> sólo si produce ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes. Hombres y mujeres, nacidos esclavos y nacidos libres, ricos y pobres, se han mirado a sí mismos y han desarrollado la habilidad de distinguir entre hábito y convención, y lo que puede defender con argumentos. Son dueños de su propio pensamiento y voz, y esto les confiere una dignidad que está mucho más allá de la dignidad exterior de clase y rango*

Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*.

## Introducción

Pensar la función social de las universidades, en general, para el siglo XXI, significa profundizar en su fuente. Desde la creación de la primera universidad en Bolonia, en 1089 hasta la fecha, han pasado casi mil años, y en ese pasar, el sentido de su quehacer ha desbordado en una serie de posibilidades, derivadas éstas de su relación con el ámbito de las circunstancias sociales y de pensamiento que en cada época se han suscitado. Cabe entonces preguntar por la raíz que generó la aparición de la universidad y dónde queda el sentido del humanismo dentro de su quehacer. Se aclara que por universidad se entiende una institución dedicada a la investigación, estudio, difusión y práctica de diversos saberes.

La pregunta que guía la siguiente reflexión en torno al modo originario, al *Ethos* de la universidad, no se refiere al origen histórico sino al sentido que guía el *ser* y *quehacer* de la universidad en relación con el humanismo; el *Ethos* de la universidad, el modo propio de ser de su existencia, es la formación del ser humano en sociedad. Desde dicho horizonte se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué “significa” humanismo para el quehacer de la universidad? ¿Es posible hablar hoy en día de un humanismo universitario? ¿Es la vocación universitaria una forma de práctica del humanismo dirigido a la sociedad?

La palabra humanismo ha tenido un desarrollo histórico desde la cultura romana hasta nuestros días. Por eso mismo se tiene que matizar el sentido de lo que se quiere entender, no sólo en una posibilidad de empoderamiento de lo humano, sino de una trascendencia al entorno social y natural.

El hilo conductor de este escrito será el humanismo pensado ahora en el siglo XXI, desde una visión filosófica orientada al quehacer de la universidad. Para ello se abordan cinco ejes. En primer lugar se profundiza en el sentido originario de la universidad, o bien, su *ser*. Entiéndase “ser”, no como esencia determinante, sino la posibilidad o modo de ser que se apropia de acuerdo a las circunstancias en el tiempo. Un segundo momento aborda y enlaza el análisis de la educación con la función de la universidad; en

ello se hará un breve recorrido histórico de la educación desde la Grecia clásica hasta el siglo XX. Posteriormente, en tercer lugar se plantea la idea de un humanismo universitario derivado tanto de su ser como de su *quehacer*. Seguidamente se aborda, en un cuarto tópico, el tema de la vocación en relación con el universitario, partiendo de antemano de la vocación humana. Por último, en un quinto eje, se presenta, de manera breve, una crítica a la visión de la universidad enfocada a la formación de sus estudiantes en especialidades determinadas sin una tendencia hacia la visión global e integral del saber, esto frente a una posibilidad de pensar la educación universitaria desde el ámbito del pensamiento complejo.

## 1. Sentido originario de la universidad

La palabra “*universitas*” refiere la unidad de la totalidad; es decir, lo uno en lo diverso. Lo que integra la totalidad.<sup>1</sup> Desde esa perspectiva se entiende la totalidad del saber. Con la filosofía platónico-aristotélica, el *amor a la sabiduría* significó una tendencia, un anhelo a la totalidad del saber. La posibilidad es fruto de la condición humana de indeterminación. El “saber” no es el conjunto de disciplinas y ciencias, es la posibilidad humana de pensar, sentir, intuir, creer y admirar el entorno que lo constituye. El saber disciplinar y científico es sólo un modo de la sabiduría,

---

<sup>1</sup> Cfr. Agustín Basave Fernández del Valle, *Ser y quehacer de la universidad*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1971, p. 19

habiendo otros más. Al respecto Luis Villoro escribe: “la sabiduría también se transmite en saberes compartibles. Hay poemas, mitos, apólogos morales, discursos religiosos que, de generación en generación, preservan la sabiduría de los antiguos. Pero esos saberes son vanos si su mensaje no es confirmado por cada quien en su vida”.<sup>2</sup>

La universalidad del saber no refiere, por consiguiente, un monopolio de la ciencia; un único modo de pensar universal. La universalidad implica la transmisión y la unidad de los saberes en su diversidad, a través del trasfondo histórico de las diferentes culturas y civilizaciones, en tiempos y circunstancias diferentes; es recepción y creación de saberes: un devenir de lo humano en pos de una interpretación y concepción del universo. Entiéndase por universo la infinita posibilidad que engloba tanto lo finito del ser humano (su circunstancia propia) como su trascendencia hacia lo infinito (su religación con el todo). La universidad es, por lo tanto, en su origen, *un modo en cómo* el ser humano integra el saber diverso de su tiempo para innovarlo y trasmitirlo a las nuevas generaciones.

Agustín Basave, señala que, de acuerdo con Rodolfo Mondolfo, tanto Schleiermacher como Scheler, aplicaron el término “universitas”, a la totalidad de las ciencias. Esto determinó la visión antropocentrista del mundo y su an-

---

<sup>2</sup> Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI editores, 2002, p. 227.

helo por el dominio del saber (por el científico), aunque ya en el Renacimiento se había olvidado el sentido originario de la universidad, puesto que la tarea se enfocaba ahora a la búsqueda de un conocimiento matemático y experimental del universo, alejando al ser humano de su relación con éste, surgiendo así el criterio de “objetividad” que separa lo humano de lo mundano.<sup>3</sup>

La primera universidad surgida en Bolonia, nació como una reunión de alumnos que eligen a sus maestros “Universitas Scholararium”, entendiéndose entonces que no es la totalidad de las disciplina científicas, sino un saber dirigido a todos: “Studium generale o universale commune”.<sup>4</sup> A diferencia de la escuela de Medicina de Salerno, que no era para entonces una universidad, porque su ámbito se restringía a la enseñanza de tal disciplina. Baste este ejemplo para entender que la universalidad del saber no se refiere a un monopolio científico sino una apropiación y difusión del quehacer humano, a partir de una institución que lo recibe, transforma y transmite en pos de su entorno social y natural.

A partir de esa visión universal del saber es posible entender que en su origen la universidad buscó primeramente la formación humana, antes que la científica. “La universidad es la institución en que el hombre recibe su formación de

---

<sup>3</sup> Cfr. Agustín Basave Fernández del Valle, *Op. Cit.*, p. 20.

<sup>4</sup> Cfr. *Ibidem*, p.p. 20-21.



hombre”.<sup>5</sup> La mirada centrada en el “hombre” es peculiar de la época en que surge la primera universidad, más adelante, con la nueva visión del mundo, se limitará aún más la perspectiva humana a un antropocentrismo. Sin embargo, la formación en las primeras universidades no indica una medida de conocimiento científico, sino que aún ve la religación del saber con la propia circunstancia de lo humano. Formación como el apropiarse de un modo de ser y no en tanto la adquisición de un contenido amplio de conocimientos.

En ese sentido, el ser de la universidad en su origen parte de una actitud humana ante la vida. Es la circunstancia vital la que mueve al ser humano a transformarse y no el auge de la ciencia. El ser de la universidad, su sentido originario, radica en la transformación del ser humano que busca desde su propia condición entenderse, interpretando y explicando el universo que le rodea. Juan Parent considera:

La universidad es formadora de hombres, de seres humanos completos, capaces de enfrentar los retos de la vida, antes que profesionales o técnicos de alguna actividad productiva. El estudiante universitario está llamado “a entender mejor el mundo, la naturaleza y la historia”. Y también los fines de la universidad son primeramente la educación. Le sigue la investigación y finalmente la preparación profesional.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 461

<sup>6</sup> Juan María Parent Jacquemin, *La universidad ante el desafío de ser*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2005, p. 25.

Eso significa que a lo largo de mil años la universidad ha ampliado su quehacer; pero en ese camino ha olvidado su sentido originario; es decir, bajo el velo de la formación profesional y disciplinaria, dirigida hacia la invención de la tecnología, hoy en día ha quedado velada la formación del ser humano, aún más, ha sido opacada la visión de un mundo en el cual es parte y no contraparte. Bajo la mirada de una ciencia que controla y domina el saber, se ha constituido como sujeto de determinación del mundo. Ese sujeto es contraparte en cuanto se aísla de la unidad del saber. Para el sujeto, el conocimiento científico lo es sólo de aquello que puede determinar. La condición humana bajo esta perspectiva se margina a un saber no científico, poético e iluso. La superioridad del "hombre" está, desde esta perspectiva, en el dominio de la ciencia, no en su saber sobre el mundo del que forma parte. El universitario, desde el sentido originario de la universidad, está llamado (vocación) desde el saber mismo, pero más allá de éste parece que el *llamado* hoy en día se da en la relación con el control y dominio del saber disciplinar o científico.

El carácter universal de la universidad significa estar abiertos a la universalidad del saber. Es importante que toda posibilidad del conocimiento pueda enlazar el sentido de los diversos aspectos de la vida tanto humana como no humana. En este caso la formación del universitario tiene un horizonte de apertura, capaz de trascender la simple especialización de un conocimiento científico.

El *Ethos* de la universidad, como sentido originario, es su *ser* y su *quehacer*, tarea y responsabilidad del universitario frente a su universo. El *Ethos* de la Universidad lo construyen los universitarios en la medida en que se forman y transforman individual y socialmente, en beneficio de la humanidad. El ser de la universidad es el humanismo y su *quehacer* es la transformación humana. Parent señala al respecto:

La universidad se ocupa de la teoría, tiene pasión por la teoría. Acumula, innova y difunde el saber. Esta tarea se apoya sobre la unidad de nuestra razón contra la inconsistencia de la especialización que intenta interpretar el mundo. Vivimos en una ética de la sabiduría. Hacia fuera, la universidad es una comunidad dentro de otra comunidad. Su actividad en este medio es diferida, en el sentido de que se dedica al conocimiento, pero produce saberes aprovechables para la sociedad. El conocimiento es su fin último y su materia prima.<sup>7</sup>

Profundizar en el sentido originario de la universidad conlleva a plantear su *quehacer* desde su *ser*. Construirse humanamente significa ubicarse en un mundo en el que al transformarse construye mundo. Humanizar hoy en día puede entenderse como la apertura de la construcción humana en relación con su entorno tanto social como natural. No es el hombre el centro del universo, es parte, cuya tarea es la de cuidar y conservar la dignidad de todo aquello que constituye la vida y el universo. La fuente de

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 27.

la universidad brota de esa relación primigenia, en la cual se religan las partes que dan vida al todo.

## 2. Educación y universidad

El ser humano tiene que educarse por su propia “esencia de indeterminación”. Es un ente que necesita *formarse y transformarse* constantemente, *un ser en devenir*. Desde esa perspectiva, todo pueblo o civilización tiende a la *transmisión* de su saber en un afán de construir socialmente el devenir de su humanidad; y en ello le va el carácter de cultura. Por cultura se entiende: “el conjunto de técnicas, de uso, de producción y de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres puede satisfacer sus necesidades, protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico y trabajar y convivir en una forma más o menos ordenada y pacífica”.<sup>8</sup> La *transmisión* de esta cultura implica un modo propio de educación y/o formación de cada sociedad o grupo humano.

La palabra *trasmisión* es el enlace que une a las generaciones pasadas con la presente. El ser humano tiende a propiciar diversas formas de saberes y éstos le dan sentido y sustento a su existencia. “La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y *tras-*

---

<sup>8</sup> Nicola Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, F.C.E., México, 1964, p. 11.

mite su peculiaridad física y espiritual”<sup>9</sup>. De esta manera se presenta la educación desde un modo ontológico en el ser humano; es decir, en sus posibilidades de ser está la capacidad y potencialidad para recibir, innovar y transmitir todo el cúmulo de sabiduría que engloba el entorno de pensamiento, creencias, tradiciones y tecnologías que guían la vida de un pueblo. Eso es lo que va dando pie a la formación del ser humano en las diferentes civilizaciones: “Civilización quiere decir cultura que ha dejado de ser estática: las sucesivas generaciones no se limitan a reproducir casi exactamente los modos de vida de las precedentes, sino que se verifica una acumulación progresiva de adelantos técnicos, se organizan las creencias, y se realiza un perfeccionamiento, aunque lento y discontinuo, del saber tradicional”.<sup>10</sup>

La educación tiene que ser *aprendida y transmitida*. Aprendida no quiere decir sólo la capacidad de repetirla, sino la posibilidad de generar un modo propio y, a la vez, diferente de ser, que conlleve en ello una disposición del ser humano para la construcción y desarrollo de sus propias capacidades. En ello le va su ser y su formación tanto como individuo y ente religado a otros humanos, a diferentes seres vivos y a la totalidad del universo. “La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad”.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Werner Jaeger, *Paideia*, México, F.C.E., 1962, p. 3.

<sup>10</sup> Nicola Abbagnano, *Op. Cit.*, p. 21.

<sup>11</sup> Werner Jaeger, *Op. Cit.*, p. 3.

La palabra educación deriva del término: *Educere*, que significa “sacar o dar a luz”. Agustín Basave considera que: “La acción de educar implica educir todo lo que en el hombre se supone ontológicamente”.<sup>12</sup> Por consiguiente, (a partir de la condición humana, la cual se mira desde su indeterminación), la educación es la forma en que se tiende a formar y expresar las capacidades y posibilidades de lo humano. El ser humano se hace en la medida en que forma y desarrolla sus potencialidades en el ámbito individual y social. La educación es un impulso que permite la apertura hacia la formación propiamente humana en relación consigo mismo y con su entorno. No se trata de un acumulamiento aprendido de conocimientos, sino de algo que va más allá, hacia la construcción de un modo de ser propio que se inicia desde el nacer y culmina con la muerte.

El ser humano se educa durante la vida, aprendiendo a morir en cada una de las metas que al final se vuelven cruces y veredas en su proyecto final. Este proyecto es ontológico, no lógico. La educación parte del sentido ontológico de la indeterminación de lo humano en pos de una apropiación de un modo de ser que lo proyecte precisamente a la formación de su propia identidad. Desde esa perspectiva, Basave señala que la educación es:

---

<sup>12</sup> Agustín Basave Fernández del Valle, *Op.Cit.*, p. 82.

“La actualización de las potencialidades accidentales perfectivas inherentes en la esencia sustancial del hombre.”<sup>13</sup>

A partir de lo anterior es posible decir que la educación, como proceso humano de formación, tanto en la manera de enseñanza hacia el otro como de apropiación de un modo de ser, vinculados íntimamente ambos, es una constante que liga las acciones humanas y en las cuales encuentra un sentido de ser la vida en comunidad.

Bajo estas premisas, la pregunta que surge es ¿dentro de este significado de transmisión del saber en el horizonte de la formación humana social e individual, cuál es el lugar de la educación universitaria?

A fin de ubicar la situación histórica de la educación universitaria y su antecedente filosófico, así como su desarrollo después del primer milenio de esta era, es necesario precisar que ésta se incluye, en su surgimiento, dentro de la tradición del pensamiento occidental, desde la Grecia clásica hasta su devenir en el mundo actual.

El pensamiento de la Grecia clásica y el romano, constituyen uno de los ideales del ser de la universidad, en su origen. De la primera se retoma el sentido de la *Paideia*, y de la segunda el de *Humanitas*. Estos dos paradigmas se encuentran en un contexto que permiten ver la función

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 58.

de la educación en ese momento histórico, aclarando el sentido del proceso social de la educación a lo largo de la historia de Occidente y en los diferentes pueblos o naciones, y con ello incrustar el sentido originario de la educación de la universidad.

Anterior al surgimiento de las universidades, la educación puede ser vista en sentido general, tanto la pedagogía, dirigida a los niños y adolescentes, como la superior, en ambos casos los ideales de formación tienen diferentes significados según el proyecto de cada pueblo o sociedad. Así, la historia de la educación en Occidente puede ser vista como un mosaico de visiones del mundo en torno al ser humano.

Los primeros hitos de la educación en Grecia son Homero y Hesíodo. Homero (S. VIII a.C.) considera que la educación debe ser formación para la guerra y el gobierno, es decir, tanto del guerrero (en el hacer) como del gobernante (en el producir). En Hesíodo (s. VII a.C.), en contraparte, representa la moralidad campesina, la formación humana; las enseñanzas morales difieren de la formación guerrera de Homero.

Posteriormente apareció la escuela del filósofo Pitágoras (s. VI, a.C.), cuyas enseñanzas se mezclaban entre lo esotérico, el misterio y la geometría. La educación para Pitágoras “es el bien que se transmite sin riesgo de per-



derse".<sup>14</sup> En los tres modelos mencionados la educación se da tanto en lo corporal como en la espiritual, así la gimnasia, la música, la danza, la aritmética, la geometría, la filosofía y las disciplinas esotéricas, son los núcleos de la formación humana.

Hacia el siglo V a.C., surgió en Grecia la llamada "enseñanza escrita", donde se leía un texto y el oyente tenía que recitarlo de memoria.<sup>15</sup> Aristófanes distinguió dos tipos de educación, la antigua (la educación del guerrero homérico, de la gimnasia y la música, de la *Paideia*) y la nueva, (la de la enseñanza escrita).

En el siglo IV, la educación como *Paideia* comenzó a tomar forma de una disciplina bien configurada. Siguió un proceso, que empezaba por los padres, la nodriza y después el pedagogo (el educador del niño). Posteriormente, apareció la figura del maestro: el gramático, el músico, el gimnasta; por último, quedó en manos del Estado, donde se le enseñó al alumno el aprendizaje de las leyes y los derechos del ciudadano.<sup>16</sup>

Más adelante, con el apogeo de la filosofía y el surgimiento de pensadores como Sócrates, Platón y Aristóteles, la *Paideia* se erigió como el modo por excelencia de la edu-

---

<sup>14</sup> Mario Aliguero Manacorda, *Historia de la educación*, México, Siglo Veintiuno, 1987, p. 83.

<sup>15</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 79.

<sup>16</sup> Cfr., *Ibidem*, p. 83

cación en Grecia. “La idea de la educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana”<sup>17</sup>. *Paideia* significa construcción o formación del individuo. Jaeger dice al referirse a ésta que: “Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la uso Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora. La palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) de modo más intuitivo, la esencia de la educación en el sentido griego y platónico”<sup>18</sup>.

El sentido de la educación como formación humana en el pensamiento griego fue más allá de una enseñanza de artes o adiestramiento para éstas. La idea de la conformación del ser humano, de manera tanto individual como social, es el perfil del hombre que el Estado requiere para su ciudadanía. La educación se enfocó hacia la *Areté*, al desarrollo de las capacidades y potencialidades del ser humano: “La educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas, orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e independiente. Esto ocurrió sólo en la época del helenismo, cuando el estado griego había desaparecido ya –la época de la cual deriva, en línea recta, la pedagogía moderna”.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Werner Jaeger, *Op. Cit.*, p. 6.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 13.

Platón demarcó las características de la formación del individuo. Su propuesta se enfocó a la sociedad educadora de los ciudadanos; éstos deben ser educados en la gimnasia y la música. Su método es la dialéctica, consistente en el ascenso del alma de lo concreto a lo abstracto, a la Idea, al ser. Por ello la educación necesita la justicia del alma como posibilidad del ascenso, del saber a la verdad.

En Aristóteles se dio una distinción entre razón práctica (la utilidad) y la razón teórica (el conocimiento), así práctica y sabiduría se subordinan al ejercicio pedagógico. La educación fue pensada como un ejercicio de las virtudes, sobre todo de la *Phrónesis*, entendida como la inteligencia en la acción, un acto deliberado que permite formarse en la virtud.

La educación en Roma (s. II a.C.-III d.C.), es un derivado de la conquista sobre los griegos. Roma conquistó militarmente a Grecia, pero, viceversa, fueron los griegos quienes determinaron culturalmente a los romanos. La formación del individuo inicia en la familia. En general se pretendió, al igual que en la Grecia clásica, la formación moral y política del ciudadano. La *Paideia* griega, en el sentido de formación, se denominó en latín *Humanitas*. La tarea del educador consistió en enseñar para que el alumno resaltaría sus virtudes, como en el caso de la oratoria.

En sí la formación del educando en Roma se sometía al alfabeto, a la gramática y a la retórica. Para el año 200 d.C., se puede decir que la escuela fue una institución generalizada, destacándose la figura del maestro como un profesional de la enseñanza, quien hablaba y los alumnos repetían, por lo que la mayor parte de las lecciones se aprendían de memoria. Es importante resaltar el rompimiento que se gesta entre vida y escuela, el alumno se desliga de lo familiar para participar en una actividad plenamente estatal.

En el periodo denominado Edad media (con una duración de mil años), durante los primeros siglos se prohibió la lectura y enseñanza de los textos clásicos, de ahí que la ignorancia se tuviera por primacía. La educación se enfocaba hacia aquellos que querían optar por la vida eclesial. El término *schola* significa el lugar de reclutamiento y no escuela en el sentido actual. La enseñanza se centraba en el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) y el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica). Posterior al año mil, la enseñanza se abrió de los clérigos a los clásicos, creándose maestros libres y universidades, pero enseñándose aún el *trivium* y el *quadrivium*. Esto permitió que a principios del siglo XI surgieran las universidades y con ellas las órdenes religiosas, quienes posteriormente determinarán, también, la vida de las universidades en Occidente.

En este periodo surgieron las primeras universidades. La de Bolonia (1089), París (siglo XII), Salamanca (1200), Oxford (siglo XII), Cambridge (Siglo XIII), Alemania y Austria (siglo XIV); en América aparecen hasta el siglo XVII, tanto en Latinoamérica como en Estados Unidos.

Con el fin de la Edad media y el surgimiento de las universidades se consolidó una pedagogía humanista. A partir de los años de 1400, se empezó a definir una nueva forma de educación. En el Renacimiento, durante los siglos XVI-XVII, y la Reforma, la educación comenzó a secularizarse de la iglesia. Las herejías hicieron cada vez más posible una visión abierta y diferente del mundo. Otro movimiento que propició la educación humanista fue la “utopía” propuesta por Moro, Campanella, Bacon, entre otros. Se puede decir que surgió como utopía la idea de una educación moderna. Sin embargo, quede claro, el humanismo renacentista es de tipo antropocentrista.

Cabe destacar la figura de Luis Vives (1414) como uno de los promotores de la nueva pedagogía. Su pensamiento se enfocó a la formación del ser humano de manera integral y sin discriminación de género o circunstancia, de ahí que proponga diferentes tipos de enseñanza para discapacitados, pobres, etc.

En el siglo XVII Juan Amos Comenio (1592), intentó establecer una relación entre la formación escolástica y la

nueva ciencia del Renacimiento. La educación en Comenio partió de la visión del hombre como un microcosmos, a quien hay que formar con la finalidad de servir a Dios y al prójimo.

En el siglo XVIII se pretendió un sistema bajo el cual se supieran transmitir las enseñanzas bajo nuevos lineamientos didácticos. La enseñanza humanista del siglo XVI se había centrado en la relectura de los clásicos, la vuelta a lo antiguo; ahora aparece una nueva orientación de pensamiento: el *iluminismo*, por el cual, aquella enseñanza humanista es criticada por pertenecer a una sola clase social. Con el *iluminismo*:

Educar humanamente a todos los hombres se convierte en el moderno objetivo de la educación: de diversas maneras y en diversas medidas, y no sin graves recaídas en el paternalismo o en el asistencialismo, a ello se dedican los iluministas, los nuevos utopistas, los reformadores y los revolucionarios de este siglo.<sup>20</sup>

La educación *iluminista* se enfocó en la práctica de las artes, ya que tuvo como base la Enciclopedia y la Ilustración. Este movimiento intelectual determinó el nuevo horizonte de las universidades en Occidente, girando la lente en torno a una perspectiva más técnica; esto porque el momento histórico dio por origen la llamada Revolución industrial. El saber se tornó hacia la industria, la invención

---

<sup>20</sup> Mario Aliguero Manacorda, *Op. Cit.*, p. 373.

de instrumentos y métodos que habrán de condicionar la vida futura de la humanidad. Asimismo es la época de la filosofía kantiana. Se muestra la nueva situación epistemológica del hombre, ahora como centro de conocimiento; el sujeto, considera el filósofo de Königsberg, tiene las cualidades de la razón que darán forma al contenido de las cosas. En ese sentido, Kant representó el pensamiento de la educación ilustrada. La idea kantiana de la pedagogía radica en poner en práctica las facultades, tanto intelectuales como sensibles, pues en dicha relación se haya la posibilidad de la realización de su propia persona. De igual manera, en este siglo, el Estado tomó nuevamente las riendas de la educación pública para pobres y ricos. La educación adquirió un carácter político.

La educación se presentó para principios del siglo XIX con la característica de ser social, surgieron escuelas infantiles y elementales, así como escuelas técnicas, teniendo la educación el carácter metódico. Dos corrientes son de importancia a finales del siglo XIX: la educación técnico profesional que promueven las industrias y los Estados, en las cuales se impulsa el desarrollo de las capacidades productivas; y, la educación activa. La primera forma se interesa por la máquina, la segunda por el niño.<sup>21</sup>

Cabe destacar la educación de tipo positivista encabezada por las ideas de Comte (1758-1857). La educación social

---

<sup>21</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 479.

responde así a la experiencia-empírica, el método científico como paradigma de toda investigación científica será el catecismo bajo el cual se determinará cualquier conocimiento. En México, esta propuesta llegó de Francia a través del mexicano Gabino Barreda (1818-1881), quien fue el pionero de la enseñanza preparatoria, adoptando como modelo el positivismo de Comte. A la fecha sigue siendo el modelo de la enseñanza universitaria en el país.

En Norteamérica se adoptaron modelos de proyectos basados en la propuesta de Dewey (1859-1952), quien considera la educación activa donde se vincula la vida social y la escuela. En Rusia, Macarenco (1888-1939), por su parte, aboga por una educación en la cual se dé una relación entre la instrucción y el trabajo productivo.<sup>22</sup>

Posteriormente apareció la psicología individual como fundamento de la pedagogía: la relación entre personalidad y sociabilidad, aquí se encuentra Piaget (1896-1980) quien dentro del constructivismo formula la idea según la cual, la inteligencia no está preformada sino que se tiene que construir constantemente en la interacción con la realidad.<sup>23</sup> Para la segunda mitad del siglo XX se presentó una actitud antipedagógica, como el caso de la escuela de Barbiana (una pequeña aldea en las montañas

---

<sup>22</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 490-497.

<sup>23</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 512-513.



de Florencia, Italia); es el grito de una educación natural frente a la sistematización de la formación del estudiante.

Actualmente la educación a nivel mundial se encuentra regida por la UNESCO, quien en 1996 consideró los cuatro pilares sobre los cuales habrá de basarse la educación: 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a vivir juntos, 4) aprender a ser.<sup>24</sup>

Entre los modelos teóricos que se propusieron para el siglo XX se encuentran, educación para la libertad, iniciado por Paulo Freire (1921-1997); el modelo constructivista que refiere un proceso de construcción del conocimiento; y el paradigma de la complejidad en la propuesta de Edgar Morín (1921), en el cual se plantea una educación integral entre todas las disciplinas que convergen en la educación del individuo. Otros modelos son el aprendizaje experiencial, el reflexivo, el situado, etc.<sup>25</sup>

Desde el inicio del segundo milenio la universidad ha tenido un desarrollo acorde con las circunstancias del pensamiento occidental. Se inició dentro de una visión de la "humanitas" y posteriormente, con el desarrollo de la visión renacentista y la Ilustración, su enfoque se fue limitando a la visión científica, tanto en sus métodos como en su saber. Posteriormente, con el auge del positivismo

---

<sup>24</sup> Cfr. Mariela Torres Pernalet, *Responsabilidad Social de la Universidad*, México, Paidós, 2010, pp. 103-104.

<sup>25</sup> Cfr., *Ibidem*, pp. 106-111.

y la importancia que tuvieron las Ciencias Naturales, las universidades se vieron en la necesidad de formar profesionales dedicados a una especialidad determinada, quedando al margen cualquier otro tipo de formación. Al iniciar el siglo XX, el avance de la tecnología sugería la preparación de técnicos que manipularan máquinas, entes competentes para el desarrollo de la industria. A la par de esto, las universidades en el orden mundial tienen ahora niveles de competencia, tanto de primer mundo como del llamado tercer mundo.

La educación universitaria, desde esta perspectiva, ha limitado la formación de sus integrantes. La actividad disciplinar tiene como meta preparar profesionales para la labor industrial y el campo de la competencia profesional. La función que implica la formación ha sido reducida a clases de filosofía, literatura, arte o humanística, pero sólo como requisitos a cumplir dentro de los planes de estudio. Sin ningún sentido significativo de formación.

Cabe ahora la pregunta ¿es posible devolverle el carácter “humanista” a las universidades? ¿Cómo es posible, desde una visión científico técnica, permear la formación humana en las universitarios?

### 3. Humanismo universitario

La palabra “*humanitas*” fue empleada por los romanos para designar lo que los griegos denominaban *Paideia*, es decir, formación del ser humano. “The word *humanitas* was used by Cicero to describe the formation of an ideal speaker (orator) who he believed should be educated to possess a collection of virtues of character suitable for an active life of public service”.<sup>26</sup> Otras veces, se ha utilizado como sinónimo de cultura, en el caso del alemán *Bildung*, entendida como construcción de la existencia o cultura.

El humanismo se enfoca hacia la tematización del ser humano en tanto posibilidad de ser. Es el desarrollo de las potencialidades del ente indeterminado que es el hombre (entiéndase mujer y varón). Indefinido porque siempre está en un constante ser, que implica el crecimiento de su cuerpo, el desarrollo de su mente y la trascendencia del espíritu, así como el constante devenir de su situación cultural. El ser humano es un ente que sólo puede ser en la medida en que deja de ser, en una posibilidad de *querer ser*. Esta posibilidad es un modo propio en el que, a partir de su apertura liberada y deliberada al mundo, se construye integralmente: se forma en la posibilidad de hacerse humanamente en relación con *su* mundo. Basave entiende lo anterior de la siguiente manera: “Humanismo como búsqueda, establecimiento y exaltación de los más

---

<sup>26</sup> *Humanitas*, en <http://en.wikipedia.org/wiki/Humanitas>. 15/10/2014.

altos valores de la cultura. Humanismo como comprensión objetiva de la persona humana en todas sus posibilidades: ciencia, moralidad, filosofía, historia, arte”.<sup>27</sup>

Desde esa perspectiva, el humanismo puede entenderse como un despliegue de potencialidades; no es una doctrina sino, más bien, una actitud: una disposición de apropiarse de algún modo el mundo frente al cual se despliegan tales posibilidades de ser. Por ello sólo orientando al universitario hacia un humanismo tal, podrá, éste, construir y transformar el mundo en un ámbito humano.

El humanismo universitario implica la relación del ser universitario con los problemas de su entorno, mediato e inmediato. Un ámbito no sólo espacial, sino también incrustado en el devenir del tiempo, que conlleva, a la vez, el modo de lo espiritual; es decir, la construcción o formación del ser universitario transforma su mundo en la medida en que se encuentra en un mundo *compartido* y puesto para ser *transformado*. De ahí que el humanismo como formación humana sea, al mismo tiempo, la formación de las condiciones de una convivencia social justa. Transformarse a sí mismo significa estar ya puesto en el mundo al cual se pertenece. Juan Parent refiere que:

---

<sup>27</sup> Agustín Basave Fernández del Valle, *Op. Cit.*, p. 449.

La tradición a la que apelo como garante de la esencia de la universidad es más antigua. Lo que caracteriza la orientación de esta reflexión es la búsqueda del humanismo, hoy desplazado, propio de otras eras culturales. Este humanismo no es por cierto el retorno artificial o elitista a la filosofía renacentista al estilo de Erasmo; tampoco es una defensa del estudio de las "Letras" como punto de partida para un desarrollo académico. Hablamos aquí de un humanismo que coloca al hombre como persona en el centro de los intereses universitarios. No como objeto de estudio, tampoco solamente como beneficiario de los frutos que maduran en la Institución Superior.<sup>28</sup>

El humanismo universitario se enfoca hacia el *ser y quehacer*, esto con relación al otro. En ello va una formación integral que incluye y reúne la condición de lo humano en la del desarrollo de todas sus potencialidades. "Humanismo como forma de ser que rescata, promueve, crea valores y forja un ideal de ser humano. Ideal al que deben aspirar, con su accionar, todas las potencialidades humanas."<sup>29</sup>

Este humanismo es una actitud del ser humano ante su mundo, es decir, frente al mismo que lo construye; se considera un modo en el cual, el conocimiento, la crítica, la innovación, la apertura a nuevos saberes y la utilización de tecnologías, el ser humano se encuentra en un tiempo y espacio, en una relación de complementariedad con su

---

<sup>28</sup> Juan María Parent Jacquemin, *Op. Cit.*, pp. 25-26

<sup>29</sup> Noé Héctor Esquivel Estrada, *La universidad humanista ¿Utopía alcanzable?*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2008, p. 18.

entorno: otros humanos, otros seres vivos, otros mundos. En esta relación, el universitario construye su humanidad y le da el carácter humano no sólo a su ser sino también a su quehacer, impregnándolo en aquello que implica la humanidad. La universidad es, frente a este hecho, una construcción humana cuyo horizonte de sentido está en la interpretación del mundo que su entorno le lleva a pensar de manera crítica y que le da una perspectiva ante el sentido de su quehacer en el mundo. “El humanismo dignifica y justifica el quehacer de la universidad”.<sup>30</sup>

En la universidad no sólo se conoce lo humano, sino que también se forma y transforma lo humano. La transformación del ser humano significa adquirir un modo propio de ser haciendo que los otros y lo otro sean dignificados en un horizonte de sentido. Transformar es dar forma a algo que tiende siempre a formarse. En este caso el ser humano, el estudiante universitario, académico y el personal en general, que impregnan la vida universitaria, son parte de la transformación social y del mundo.

La universidad tiene una función social y humana fundamental para el desarrollo de la sociedad actual: papel que se juega desde su ámbito inmediato hasta el más mediato. En ese sentido Corral señala que: “La función de la universidad en primer lugar deberá ir encaminada a proporcionar a la persona la posibilidad de un desarrollo

---

<sup>30</sup> Agustín Basave Fernández del Valle, *Op. Cit.*, p. 473.

humano tal, que lo lleve a integrarse a la sociedad, como fuente de cambio. La primera finalidad de la universidad no es formar profesionales, sino seres humanos íntegros individual y socialmente”.<sup>31</sup>

Lo anterior abrió un ámbito propio de las universidades actuales: la preparación de profesionales en diversas disciplinas. Sin embargo, en un principio la universidad buscó la integridad del saber en un número reducido de disciplinas. Poco a poco, como se ha visto en el desarrollo histórico de la educación, las ciencias fueron forjando un sentido de especialización, determinando con ello que los proyectos de las universidades se inclinen a la enseñanza de la ciencia y la tecnología. De esa forma, a partir de la Ilustración, y teniendo como modelo la *Enciclopedia*, la universidad olvidó el carácter humanista que la caracterizaba, entrando ahora a una etapa del desarrollo de la enseñanza científica. Ésta, por supuesto, está marcada por el cúmulo de especialidades que dieron origen cada vez más a una serie de disciplinas, las cuales, poco a poco han ido ampliando la enseñanza y programas universitarios.

A partir de esto, la universidad se transformó en una institución multidisciplinaria, puesto que a veces ni el carácter interdisciplinario conlleva. El modo disciplinar de la universidad en la actualidad olvida su sentido humano. El huma-

---

<sup>31</sup> Gabriel Corral Basurto, en ¿Qué es Universidad?, *Universitas*, No. 24, UAEM, Toluca, diciembre de 1999, p. 18.

nismo tiene que ser el trasfondo sobre el cuál se piense el sentido de la universidad. Esquivel considera, en referencia a esto: “Es un humanismo que precede y fundamenta el quehacer científico y técnico de la universidad. El hombre está por encima de toda especialización. Si uno de los objetivos fundamentales de la universidad es resguardar, promover y ejercer el humanismo, como formación integral, entonces su función trasciende la formación profesional y adquiere una dimensión de servicio social”.<sup>32</sup>

Frente a esta situación, en la cual la universidad se vuelca a formar profesionales disciplinarios, especialistas en una determinada ciencia o “carrera universitaria”, queda la pregunta ¿qué sentido adquiere la vocación humana? ¿Qué papel desempeña la vocación universitaria? ¿Cuál es la relación actual de la vocación con el humanismo universitario?

#### 4. Vocación universitaria

La palabra *vocación* tiene el sentido de *un estar llamado a*. “La vocación es un llamado, *vocatio*”<sup>33</sup>. Comúnmente se utiliza de manera específica como estar dirigido a una actividad profesional, académica o humana. Ahora bien, *ser humano* es una vocación en sí misma: “estamos

---

<sup>32</sup> Noé Héctor Esquivel Estrada, *Op.Cit.*, p. 100.

<sup>33</sup> Eduardo Nicol, *Ideas de vario linaje*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990, p. 288.



llamados a ser”, y quien llama es la propia condición de *formarnos* constantemente, desde el nacer hasta el morir. La vida que se vive entre el constante ser y no ser, que forma y transforma, es quien llama. Los seres humanos están por lo tanto dirigidos hacia una tarea. No sólo para sí mismos, sino en un mundo com (n)-partido a través de la con-vivencia. El *con* es la relación de la experiencia del llamado a ser para lo otro en la medida en que se vive para sí.

En este horizonte, la universidad responde a la vocación del ser humano. Un llamado a construir mundo en la medida en que se vive *en* y *con* su posibilidad de ser. El decir mundo significa todo aquello que hace posible la vida: lo humano, lo vivo, lo no-vivo, lo sensible, lo insensible, lo corporal, lo espiritual. Un universo entero de posibilidades. Por ello, es preciso decir que la universidad es motivo para descubrir la vocación. Eduardo Nicol piensa que la vocación es un modo de ser libres; en la vida tenemos que escoger, pero éste no está previamente decidido y determinado por condiciones de conocimiento, como lo sería la profesión, sino que es un modo en que el ser humano interpreta de manera comprensiva el mundo, que le *llama*: le da sentido a su modo propio de ser en el mundo. De esta forma se interrelacionan el *Ethos* y la *vocatio*: un llamado del ser a apropiarse un modo de ser. En el *Ethos* y la *vocatio*, ambos unidos en una interrela-

ción va la apertura del mundo que se quiere construir. Al respecto Nicol escribe:

Se debe considerar la vocación como élan y como *diálogo*. Sin duda, la vocación está determinada objetivamente por la preferencia consumada. Pero el carácter vocacional del ser es anterior a toda decisión posible; no es que nosotros le atribuyamos después ese carácter: debe ciertamente encontrarse en él como una receptividad al, por así decir, llamado. Él es la condición de posibilidad de cualquier preferencia. La vocación es mi vocación porque, a decir verdad, es *mi* ser el que llama. Ese ser tiene una capacidad para llamar simplemente porque él no está dado con la limitación final de lo que está completo, sino con la limitación inicial de lo que está dispuesto a ser, de lo que no es todavía eso en que tendrá que convertirse.

...

Es el hombre, entonces, quien llama al hombre, en la situación vocacional. Pues la responsabilidad no es en suma más que una forma de diálogo. Se debe concebir la vocación como una tendencia, como un ímpetu, como una ὄρμη [forma] determinada en cada uno por la modalidad de su ser, por su particular conformación.<sup>34</sup>

La vocación es un llamado desde el mismo ser humano a construir el propio destino, es decir, el mundo en el cual se decide vivir. Por eso mismo es una responsabilidad ineludible del ser humano consigo mismo y con el universo

---

<sup>34</sup> Eduardo Nicol, *Op. Cit.*, pp.288-289. El corchete se colocó para significar que Nicol no coloca la palabra forma; el autor escribe un término en griego, el cual se traduce por forma.

dentro del cual se halla como parte de, y cuya tarea es hacer que este mundo sea un *hábitat* digno de cualquier tipo de ente.

La vocación universitaria es una *vocatio* humana.<sup>35</sup> El humanismo universitario escucha y atiende la vocación humana. Desde esta perspectiva ha de pensarse que toda profesión debe responder a la vocación del llamado social. La responsabilidad del universitario ante su entorno inmediato y mediato tiene que llevar presente el sentido de una construcción y transformación constante de su realidad. La profesión es un modo en el cual se debe distender la vocación. En este sentido, la vocación del universitario puede trascender a la especialización bajo la cual se ha formado.

Profesión deriva de *Profesar* que significa compromiso de responsabilidad o voto de fe. Derridá escribe: “Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. <<Hacer profesión de>> es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra”.<sup>36</sup> Ese sentido se ha perdido en la medida en que el universitario no se mueve por el llamado de la vocación. Por eso, piensa este autor que simplemente ha quedado como un modo *performativo* de ser; la sociedad lo ha acuñado

---

<sup>35</sup> Cfr. Noé Héctor Esquivel Estrada, *Op. Cit.*, p. 98

<sup>36</sup> Jacques Derridá, *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2010, p. 33.

de tal manera que se muestra como un modelo o paradigma de cierto *status* en el orden laboral. Pero, refiere el pensador argelino que más allá de lo *performativo* de la palabra profesión: “El discurso de profesión siempre es, de un modo u otro, libre profesión de fe; desborda el puro saber técnico-científico con el compromiso de la responsabilidad”.<sup>37</sup> El universitario sólo será un profesional en la medida en que tiende a su vocación, en que se apropie en su llamado.

La visión de la vocación universitaria abarca más allá de la simple perspectiva de la función de la profesión. La universidad no está sólo para capacitar especialistas en ciertas ramas del saber; la vocación de la misma universidad, que implica su *Ethos*, es el llamado hacia la que está dirigida: la problemática social. Eso significa que cada universitario es una posibilidad de la apertura del saber hacia la búsqueda de soluciones e hitos que conlleven la vida en sociedad. La vocación social de la universidad sólo es posible en el ejercicio de la vocación de cada uno de sus integrantes.

Ser universitario quiere decir serlo siempre, en la medida en que se forma en la universidad. El universitario no deja de serlo nunca, el término de una carrera no significa haber acabado la formación. El universitario no solo se forja en el aula universitaria sino en el ejercicio constante de su saber a lo largo de la vida. Por consiguiente, la universidad

---

<sup>37</sup> *Idem.*

no tiene como único propósito producir profesionales en diversas disciplinas; sino el desarrollo de la vocación humana desde el saber.

Las circunstancias sociales presentes en el ahora del tiempo son el motivo del llamado al cual tiene que responder la universidad a partir de la formación humana de sus alumnos, profesores e investigadores. El trabajo frente a tal llamado debe ser comunitario, siempre aprendiendo y desarrollando visiones en torno a la interpretación y solución de las necesidades del entorno social. La vocación universitaria, en tal sentido, no se desarrolla en una disciplina en especial, no en una serie de cursos. La vocación es una especie de semilla que germina en la medida en que recibe lo propio para su crecimiento. De igual manera, en el universitario esa posibilidad de formarse significa siempre estar transformándose en la perspectiva de una visión más amplia de su mundo.

Ahora bien, ¿qué implica la formación universitaria frente a la vocación humana? ¿Es posible forjar una tal vocación frente a la supremacía de un saber disciplinario? ¿Es la ciencia la única forma de atender los asuntos de la sociedad? ¿Hay otras formas del saber desde las cuales el universitario puede responder a su vocación? ¿Debe asumir el carácter de la profesión el sentido de la vocación, o viceversa, es la vocación desde donde se compromete toda profesión? ¿Hacia dónde debería mirar el carácter

humanista de la universidad, hoy en día, si lo que pretende es responder a la vocación humana?

Estas cuestiones abren un horizonte para pensar el presente y el futuro de la sociedad desde su visión humanista universitaria, y en el ámbito de una institución que impulsa la vocación del ser humano. El pasado descubre el valor que ha tenido su ser y quehacer; pero estos dos aspectos deben ser renovados y trascendidos constantemente, puesto que la universidad también está en un constante devenir frente a las circunstancias históricas de aquello que lo determina: su entorno social.

## **5. Una visión de la universidad para el siglo XXI**

El siglo XX se caracterizó por ser el espacio histórico de los grandes inventos electrónicos y virtuales de la humanidad, desde la televisión hasta la computadora han cambiado la vida de los seres humanos. En ese sentido, las universidades le han dado mayor impulso a las disciplinas de carácter científico y técnico. La industria apoya el quehacer de las instituciones de educación superior, pues en ellas encuentran la capacitación de sus futuros empleados. Tal parece que las universidades se encuentran en el camino de proporcionar únicamente personal a las industrias. Sin embargo, como ya se ha visto, la función, el ser y quehacer de la universidad, su *Ethos*, está más allá de esta peculiaridad de la educación superior.

Si la universidad del siglo XX se enfocó a la producción de profesionales de la ciencia, la universidad humanista para este siglo XXI puede dirigir su visión al sentido originario de su función: la vocación del ser humano. No sólo se trata de capacitar e instruirlo para el trabajo, sino de formarlo en su posibilidad de ser. La vida no tiene por qué reducirse a soluciones técnicas que alejan el sentido de la vida hacia un enfoque artificial. El ser humano tiene que ser capaz de trascender la vida de la tecnología hacia un mundo en el cual se responda a toda la problemática social, haciendo de éstos una serie de fenómenos dispuestos a una interpretación y posible solución humana. El poder del ser humano tiene que brotar de la sabiduría y no sólo de la capacidad tecno-científica.

Frente a este nuevo horizonte se aclara el valor de la vocación frente a la profesión. Basave piensa que: “Es la profesión la que tiene que adecuarse a la vocación y no la vocación la que tiene que ajustarse a la profesión. Nuestra profesión es un ingrediente de nuestra vocación”.<sup>38</sup>

El carácter disciplinar de las universidades deja ver su enfoque cientificista. Basave considera que el cúmulo de especialidades y la tendencia a la hiperespecialización es antiuniversitaria.<sup>39</sup> Ahora bien, eso no significa que la universidad tenga que eliminar las especialidades, sino

---

<sup>38</sup> Agustín Basave Fernández del Valle, *Op. Cit.*, p. 86.

<sup>39</sup> *Cfr. Ibidem*, 466.

más bien, que los universitarios integren su especialidad al universo del saber a favor de una visión global de su entorno, a fin de propiciar propuestas de solución y generación de nuevas alternativas de con-vivencia con el mundo tanto social y natural.

Desde esta perspectiva, Edgar Morin propone un modo de universidad en la cual se combinen tanto el saber disciplinario como uno no disciplinar. En ese sentido habla de una orientación desde el pensamiento complejo. Para el autor francés, “el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”.<sup>40</sup>

La educación mirada desde la complejidad, implica plantear los problemas fundamentales dentro de un entorno que englobe la posibilidad de su interacción; es decir, una relación integral entre los elementos a conocer y el modo en que se pretende abordar. Los conocimientos fragmentados (disciplinares) deben tomar en cuenta sus contextos, complejidades y conjuntos. La educación del humanismo universitario en una universidad de carácter humanista tiene que desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para abrir su información en un contexto y un conjunto. El pensador sostiene en ese res-

---

<sup>40</sup> Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, p. 23.



pecto que: “La especialización quebranta los contextos y disminuye las capacidades y potencialidades”.<sup>41</sup>

Bajo tales premisas es posible decir ahora que, si la universidad humanista busca la formación del ser humano, entonces de la visión puramente disciplinar de ésta disminuye esta posibilidad en el desarrollo de las capacidades y potencialidades, puesto que delimita la visión del humano hacia una perspectiva cerrada a otras formas de saber, desligándolo a la vez, de la comprensión de su visión, sobre todo al integrar su saber a los problemas que la sociedad y el entorno le presentan. En otras palabras, la pura especialización niega el llamado vocacional de la situación real de un problema y, por lo tanto, sólo logra producir un universitario acrítico frente a su visión limitada y parcelada del mundo.

Desde esta perspectiva, es necesario ubicar las especialidades desde un contexto determinado. Hutchins considera que: “El éxito de este proceso en las Ciencias Naturales no ha dejado de presentar desventajas para la educación. Entiendo que la finalidad de la educación no es conocer cada vez más detalles acerca del mundo, sino comprender el mundo, y comprendernos a nosotros mismos”.<sup>42</sup> La preponderancia y radicalización de las especialidades nulifica el horizonte y sentido del ser y quehacer de una

---

<sup>41</sup> Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Dower/UNESCO, México, 2001, p. 38.

<sup>42</sup> *Cit.*, en Agustín Basave Fernández del Valle, *Op. Cit.*, p. 466.

universidad. Darle un horizonte de sentido significa trascender esta especialidad vinculándola con otras formas de saber.

## **Conclusión**

La transmisión del fenómeno de la educación a lo largo de la historia de Occidente significa, para las universidades de este nuevo siglo XXI, un quehacer a transformar constantemente. La idea del saber entendido como una serie de modos en los cuales el ser humano ha interpretado y puede comprender su mundo, es lo que genera el sentido de estas instituciones.

El saber humaniza el ser y quehacer de la universidad. Humanizar significa hacer que el humano se forme en relación con el todo. Ser humano, desde esta perspectiva, se entiende como un modo de ser en el mundo y con el mundo; sólo es posible formarse de esa manera, si el saber lo integra a una íntima correlación de existencia con los otros y con lo otro, es decir, no lo que está fuera, sino aquello que siempre le toca en su posibilidad de ser: la Naturaleza, lo vivo, lo no-vivo, lo inerte, el universo entero.

De esa forma la universidad humanista del siglo XXI puede trascender el carácter técnico-científico de las especialidades hacia una visión “universal” del sentido del saber. El modo propio de ser del universitario es la apertura

a un mundo diverso; la parcelación de las actividades profesionales lo ha marginado y enajenado de su propia realidad. La integración de diferentes saberes hace posible una formación humana frente a un mundo que, en miras de la “objetividad científica”, ha sido alejado. Por consiguiente, la función de la universidad para este siglo es acercar el mundo, entendiéndolo ahora como un ente vivo en el cual el ser humano sólo puede entenderse en su relación primigenia con el todo.

## **Bibliografía**

- Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*, F.C.E., México, 1964.
- Basave Fernández del Valle, Agustín. *Ser y quehacer de la universidad*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1971.
- Derridá, Jacques. *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2010.
- Esquivel Estrada, Noé Héctor. *La universidad humanista ¿Utopía alcanzable?*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2008.
- Jaeger, Werner. *Paideia*, México, F.C.E., 1962.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2008.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Dower/UNESCO, México, 2001.

Nicol, Eduardo. *Ideas de vario linaje*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.

Nussbaum, Martha C. *El cultivo de la humanidad*, México, Paidós, 2012.

Parent Jacquemin, Juan María. *La universidad ante el desafío de ser*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2005.

Torres Pernaletе, Mariela. *Responsabilidad Social de la Universidad*, México, Paidós, 2010.

Villoro, Luis. *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI editores, 2002.

*Universitas*, Cuadernos del Centro de estudios de la Universidad, No. 24, UAEM, Toluca, diciembre de 1999.

[wikipedia.org/wiki/Humanitas](http://wikipedia.org/wiki/Humanitas)



## CAPÍTULO 3

Formación universitaria compleja y  
transdisciplinar para incluir la cultura  
de los derechos humanos

---

*María del Rosario Guerra González*



## 1. Presentación

“Quien está llamado a vivir entre los hombres no debe rechazar de una manera absoluta ninguna individualidad, desde el momento en que está determinada y dada por la naturaleza, aunque sea la individualidad más perversa, más lastimosa o más ridícula, debe aceptarla como algo inmutable, y que, en virtud de su principio eterno y metafísico, debe ser tal como es; a lo sumo, debe decirse: ‘Es necesario que haya también de esa especie’”.<sup>1</sup>

Una de las formas mediante las cuales una cultura se perpetúa es la educación, ya sea espontánea o sistemática. Se transmiten técnicas de uso y comportamientos mediante los cuales se satisfacen necesidades, se modifica o mantiene el ambiente físico y biológico, se trabaja y vive en sociedad. Si analizamos la forma de vida de un grupo social estudiaremos cómo se educa a las generaciones jóvenes. Esta transmisión de conocimientos incluye conocimiento teórico y práctico. El conocimiento teórico consiste en obtener una interpretación de cómo es el mundo natural y social, la formación de una imagen de lo real a través del paradigma cultural de cada persona y del saber científico. Se incluyen aquí tres aspectos: primero, conocimiento por simple aprehensión, a través del juicio y del razonamiento, segundo, conocimiento de los estados afectivos, tercero, conocimiento de los comportamientos socioculturales.

---

<sup>1</sup> Arthur Schopenhauer, *Eudemonología o El arte de ser feliz. Ensayos e ideas*, México, Tomo, 2013, p. 190.



El conocimiento práctico consiste en un “saber hacer” - una tecnología que permita ahorrar tiempo y esfuerzo - y un “saber vivir” formado por la reflexión ética. Este último no sólo sería saber, sino hacer de acuerdo con el saber. La ética es la reflexión alrededor de lo bueno, pero una ética teórica es insuficiente, sólo es un primer paso, falta incluir los hábitos para que lo teóricamente aceptado esté en la acción real.

Estos diferentes saberes se logran con la educación, ya sea espontánea, llamada también cósmica, o con la educación sistemática, aquella que tiene como propósito ayudar en la formación de la persona. Educar es formar hábitos para pensar y hábitos para hacer. Los hábitos intelectuales y prácticos se establecen con un contenido, éste es el conocimiento que se desea transmitir o estimular a que se elabore. Educar es ayudar a aprender a vivir, larga tarea en la que se agota la existencia hasta el último instante. Para vivir se necesita una imagen del mundo lo más cercana posible a la realidad, es el conocimiento teórico. Se ha regresado al conocimiento, se está pues, ante una correlación inseparable.

Pero el individuo no está solo, como ser vivo tiene comunicación con su medio, pero con un acercamiento diferente al que poseen la mayoría de los otros vivientes, éstos reciben estímulos y reaccionan de acuerdo a respuestas programadas genéticamente, estáticas, con una

reducida opción de conductas diferentes, sin problematización. La persona tiene una organización genética que incluye la capacidad reflexiva, imagina posibles respuestas frente a una situación, considera las razones para optar por una, decide obrar o detenerse y no hacer, es decir, tiene la posibilidad de un proceso volitivo, por ello posee una conducta abierta al exterior, dinámica.

Múltiples son sus acciones, una de ellas es preguntarse por las causas que ocasionan cada acontecimiento, quiere saber *cómo es* la realidad, no solamente vivir en ella. Las diversas formas de conocimiento imprimen diferentes orientaciones a su acción, le abren caminos, le hacen posible otras decisiones. La información, además, le permite producir objetos, enriqueciendo el medio en el que vive, abriendo así, nuevas posibilidades de conocimiento y acción.

Dentro de esta complejidad y relaciones recíprocas los derechos humanos han sido considerados el ideal común de la humanidad, tal como aparece en el Preámbulo de la Declaración Universal:

La asamblea general proclama la presente declaración universal de derechos humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y

aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.<sup>2</sup>

La expresión derechos humanos está usada con el significado que Eduardo Rabossi da a la expresión Fenómeno de los Derechos Humanos (FDH). La humanidad entendió que lo vivido en la segunda Guerra no se podía repetir: millones de víctimas civiles, deportación, trabajo forzado, hornos crematorios; era necesario garantizar la vigencia de ciertos valores en los ámbitos nacional e internacional. Se elaboraron declaraciones, se firmaron pactos, convenciones se crearon organismos especializados internacionales. El tema está en foros y publicaciones.<sup>3</sup>

Los derechos humanos son: el comienzo de una *comunidad planetaria*, el consenso universal sobre las *condiciones* que debería tener un mundo mejor, un acuerdo sobre *valores* básicos, una *utopía realizable* sobre igualdad, dignidad, libertad y justicia. En este texto se entienden como prerrogativas propias de las personas y de los pueblos ante el poder de la autoridad, en primer lugar del Estado y también de particulares cuando están en situación de privilegio, reclamables mediante procesos jurisdiccionales y también no jurisdiccionales (ombudsman). Han

---

<sup>2</sup> Declaración Universal de Derechos Humanos, disponible en [www.un.org/es/documents/udhr/](http://www.un.org/es/documents/udhr/)

<sup>3</sup> Eduardo Rabossi, "El fenómeno de los Derechos Humanos", en Sobrevilla David (compilador), *El derecho, la política y la ética*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1991, p. 206.

evolucionado desde derechos individuales subjetivos a derechos colectivos de los pueblos; han sido fundamentados con diversos métodos y se han clasificado con distintos criterios. Toda persona tiene derechos humanos, con independencia de los méritos o deméritos que haya obtenido, tal como lo dice Schopenhauer con respecto a la aceptación de las individualidades perversas, palabras citadas al comenzar.

Los Derechos Humanos incluyen valores como la paz, la justicia, la igualdad en dignidad y derechos, la vida, la libertad; y metas derivadas de éstos: la resolución *no violenta* de los conflictos, la democracia, la participación en la toma de decisiones, el justo ejercicio de la autoridad, el conocimiento y valoración de la propia cultura, la libertad de pensar, opinar, reunirse y expresarse, informar y recibir información veraz. Los valores citados necesitan ser pensados desde las diferencias, acrecentadas recientemente; así lo entiende Santos Rego cuando dice:

Aunque da la impresión de que la presencia de los inmigrantes es la principal fuente de diversidad en la sociedad, lo cierto es que la inmigración ha servido como catalizador de una reflexión más bien reciente; sin embargo, debemos aclarar que siempre ha habido diferencias entre las personas y los colectivos (lengua, cultura, religión, género, capacidad, nivel socioeconómico, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.) Otra cosa es la atención que han merecido entre nosotros estas diferencias, sobre todo en el ámbito de la escuela. La diversidad es cada vez más

evidente, más explícita en el ámbito educativo. Siempre ha existido, pero ahora somos más conscientes de ella.<sup>4</sup>

La universalidad no debería parecer ajena a este proceso, por el contrario, es deseable que se reflexione sobre estos tópicos con el objetivo de ayudar a construir un mundo más justo.

Ello significa partir, en todo momento, de la dignidad de la persona, tomada esta idea, en primer lugar en el sentido kantiano –la persona no tiene precio sino dignidad– pero con la conciencia de que se trata de una visión europea que no toma en cuenta al individuo desde el punto de vista comunitario.

Si hay un desarrollo armónico entre el plan de vida personal y las metas del grupo se está ante una situación óptima, pero en la vida cotidiana muchas veces hay conflicto. Si las costumbres del grupo establecen que la mujer tiene derecho sobre la tierra donde siembra y también es un uso del lugar que contraiga matrimonio con un miembro de la comunidad ¿es lícito impedirle la propiedad porque se ha casado con una persona foránea? ¿Tienen jerarquía superior las libertades individuales o el estilo de vida de la comunidad? Los liberales, o partidarios de la teoría de

---

<sup>4</sup> Miguel Anxo Santos, "La educación intercultural en una era global. ¿Podemos reconstruir una nueva ciudadanía?", en Álvarez Castillo, José Luis, Essomba Gelabert, Miquel Ángel (coords), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 111-112.

las libertades dirán que los derechos básicos de la persona son inviolables. Kymlicka ha reconocido la voz de John Rees como la que ha aclarado el concepto de democracia liberal, para él este sistema de vida descansa en los principios de igualdad y libertad reflejados en los derechos humanos “esto es, la doctrina de que toda persona tiene un valor moral intrínseco; de que los intereses de toda persona deben ser tenidos en cuenta por el Estado; y de que toda persona debe recibir ciertas protecciones inviolables contra el maltrato, el abuso y la opresión”.<sup>5</sup>

Los comunitaristas no insisten en la autonomía humana, un ejemplo lo constituye la actitud antikantiana, propia de Charles Taylor<sup>6</sup>.

Esta postura entiende que el pensamiento liberal ha defendido valores que descansan en una noción atomística del individuo, con una destrucción de los lazos culturales de los pueblos.

El humanismo universitario que se propone tiene raíces liberales, aunque no se comparta todo el pensamiento de los teóricos de esta corriente filosófica, pero si el conflicto exige elegir entre las libertades personales y el desarrollo del grupo, se opta por los derechos individuales, esto no

---

<sup>5</sup> John Rees, *Equality* citado por Will Kymlicka *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Buenos Aires, Paidós, 2003, p. 99.

<sup>6</sup> Cfr., Charles Taylor, *Las fuentes del yo*, Barcelona, Paidós, 1996, p.28.

significa que se nieguen los derechos de los pueblos o derechos colectivos y que no se reconozcan los derechos de los animales y de la Naturaleza, no sólo los sujetos individuales son portadores de derechos, también los pueblos tienen la facultad de preservar y continuar su cultura.

En este capítulo el análisis se hace desde la complejidad y la transdisciplinariedad. El pensamiento complejo ve la realidad como un todo interconectado; el hombre es un ser con errores y aciertos, racional e irracional, impulsivo, ciego y a la vez frío y calculador. Nicolescu ubica tres grados de interdisciplinariedad. El primero es el grado “de aplicación” donde un conocimiento se aplica en otra área. En el grado “epistemológico” la transferencia de los métodos de la lógica formal llega a otras áreas de conocimiento donde influye de manera decisiva. Por último, un grado de “engendramiento” de nuevas disciplinas es el último paso inter-transdisciplinario. En la interdisciplinariedad cada disciplina influye en otra, pero permanece estudiando sólo el objeto de conocimiento propio.

La transdisciplinariedad es diferente, “concieme, como el prefijo ‘trans’ lo indica, lo que *está* a la vez *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento”<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Basarab Nicolescu, *La transdisciplinariedad, Manifiesto*, París, Edicio-

Por lo tanto, este capítulo analiza la inclusión de los derechos humanos dentro de la formación universitaria con criterio liberal moderado. Para ello se toman en cuenta diferentes aspectos: la formación intelectual racional, la subjetividad que tiñe a toda razón y la cultura raíz de toda forma de pensar.

Estos tópicos forman parte de la cultura de todas las naciones y este es el objeto de estudio universitario. De acuerdo con el artículo tercero constitucional, inciso VII, las universidades tienen las funciones básicas de educar, investigar y difundir la cultura: “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”<sup>8</sup>.

Queda una pregunta por responder ¿por qué incluir reiteradamente a Schopenhauer en esta reflexión? Ha sido calificado de “pesimista”, pero en estas páginas no es tomado como tal, es pensado como un filósofo que ha sido capaz de mirar la crudeza de la realidad, tanto social como

---

nes Du Rocher, 1996, p. 35.

<sup>8</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de julio de 2014, disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/hm/1.htm>



individual; se ha atrevido a realizar una crítica despiadada y ha incluido momentos vitales fáciles de posponer en el análisis, como la vejez y la muerte. Este capítulo inicia con sus palabras cuando establece no rechazar a ninguna persona, aún la más perversa, ésta es la postura propia de los derechos humanos: los tiene cada mujer y cada hombre con independencia de su conducta. De manera similar cada parte comienza con sus palabras, porque se busca mirar a las personas, a la sociedad y a la universidad tal como son.

## 2. La formación intelectual racional

A la sensibilidad pertenecen nuestras fuerzas intelectuales; por eso su predominio nos hace aptos para disfrutar de los goces que residen en el *entendimiento*; de lo que se llaman los placeres son tanto mayores cuanto más acentuado es su predominio. [...] en la especie humana, el entendimiento presenta todavía gradaciones numerosas y sensibles, y muy rara vez llega hasta el grado más elevado, hasta la inteligencia realmente eminente. Éste es, pues, en un sentido más estricto y riguroso, el producto supremo de la naturaleza, y, por consiguiente, es lo más raro y precioso que el mundo puede ofrecer.<sup>9</sup>

La universidad forma la inteligencia. La vocación universitaria compartida con el conocimiento puede surgir en los peores momentos. Así lo relata Marco Antonio Zago: “En 1963 Sao Paulo era un estado muy poderoso eco-

---

<sup>9</sup> Arthur Schopenhauer, *Op. Cit.*, p. 45.

nómicamente, pero su intelectualidad había perdido la disputa por un proyecto constitucionalista de país contra un régimen dictatorial; [...] los intelectuales paulistas dijeron: ‘perdimos la guerra, pero ahora debemos ganar con el conocimiento’. Así fue como surgió la USP, y desde el principio en sus estatutos se asentó no sólo la necesidad de transmitir conocimiento, sino de crearlo”<sup>10</sup>.

La información y la comunicación son conceptos estrechamente relacionados con el conocimiento, la educación y la ética. Adquirir conocimientos es educarse, pero ¿qué conocimiento educa? porque hay información que llega a la persona, es repetida y no es incorporada a la vida personal. Se trata de conocimientos que se poseen, de la misma manera como los actores saben repetir la parte del guión que les corresponde, es un “papel” que memorizan y pueden representar, pero es ajeno a ellos. Los docentes universitarios necesitan pensar en la complejidad del educar el intelecto.

Conocer abarca operaciones que comienzan con la *simple apprehensión*, esto es, entender en serio de qué se trata, cuál es el concepto. Si se desea conocer, por ejemplo, el concepto ‘decena’, entender *qué significa* es algo más que establecer su equivalente: ‘diez unidades’; es llegar a la

---

<sup>10</sup> Marco Antonio Zago, *cit.* Emir Olivares Alonso, “La universidad no debe ser privada para tener calidad”, *La Jornada*, 18 de agosto de 2014, p. 12, disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/18/politica/012elpol>

noción de 'unidad de segundo orden', base de la numeración usada cotidianamente, arbitraria - podría haber sido otra, es una cantidad, modo de ver lo real diferente a un mundo cualitativo. La *simple apprehensión* puede pensarse alrededor de un concepto obtenido con la experiencia. Conocer conceptos amplía el horizonte vital.

El proceso de juzgar no es simple. No se trata solamente de afirmar o negar porque está también la *modalidad* cómo se afirma. Si se trata de una relación *necesaria*, no puede concebirse mental ni materialmente lo opuesto, si es una relación *de hecho*, es así pero podría haber sido de otra manera, la imaginación creadora queda libre para fantasear otra relación.

¿Lo que se imagina está dentro de lo que se conoce? Es el conocimiento de la propia fantasía, así como leer una novela es conocer la fantasía ajena. El juicio como *posibilidad* es la forma de plasmar algo que solamente es imaginado como compatible o como incompatible.

Lo descrito anteriormente forma parte del derecho a la educación consagrado en el artículo tercero constitucional: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación.[...] La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad

internacional, en la independencia y en la justicia”<sup>11</sup>, no es solamente tener abiertas las puertas para que lleguen los alumnos, es abrirles el intelecto a posibilidades genuinamente humanas.

Conocer la forma de razonar incluye entender cuál método es más propicio para cada área. Se razonará con fundamento en la regularidad del universo, idea que probablemente es sólo un concepto humano, una repetición que la persona trata de encontrar para tener seguridad dentro de lo real.

¿Qué se elige como información en las premisas? Hacerlo adecuadamente significa saber observar, conocimiento también complejo. Es aislar parte de lo real y aquí la sabiduría consiste en saber qué parte se va a tomar en cuenta y cuál va a ser desechada. La experiencia observada debe ser lo más simple posible porque de lo contrario no se sabría qué aspecto del fenómeno es el esencial, *qué* ocasiona el resto de los acontecimientos.

También se aprenden las reglas lógicas del razonamiento: si se tiene un número suficiente de proposiciones particulares por el fundamento de la inducción se puede concluir para el *universal*, pero el juicio particular es más ‘fuerte’ porque tiene existencia, “existe al menos un  $x$  tal que es  $y$ ”, esto es verdadero, del resto de los  $x$  no se

---

<sup>11</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

puede predicar. La generalización total fue un deseo de la racionalidad humana, no hay manera de encontrarla en el mundo real.

El conocimiento ha sufrido continuos errores e ilusiones tal como lo ha indicado Morin; toda información tiene posibilidad de alejarse de la verdad. La percepción es resultado de estímulos interpretados por los sentidos y reconstruidos por el cerebro. Además de los errores de percepción existe el error intelectual fruto de una reconstrucción hecha por el lenguaje; a esto se puede agregar la proyección de deseos, miedos y emociones que tiñen la vida consciente. El conocimiento científico busca detectar errores, pero los paradigmas que controlan la ciencia hacen caer en ilusiones. Frente a tantas fuentes que alejan de la verdad, la educación debe identificar y citar a cada paso las inevitables causas de error<sup>12</sup>.

Esto conduce a otro tema por pensar, inseparable de las tres operaciones lógicas: la idea de verdad y los criterios de verdad. Cuando una corriente dice valientemente que la verdad no es eterna, que “se hace”, que “acontece” y que se llama verdadero a un juicio cuando empleando su información en la práctica se obtiene un resultado útil, fomentador de la vida, el resto de los teóricos se escandaliza<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Cfr., Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, 2001, pp. 19-32.

<sup>13</sup> Cfr., William James, *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas for-*

La generación adulta no tiene derecho a presentar *un punto de vista parcial* como si fuera la *verdad total*, demostrada a completa satisfacción en cualquier caso, tal como suelen hacer los profesores universitarios.

La imagen del mundo que se muestra no es la que tiene la ciencia, sino a la que corresponde a *una* corriente de pensamiento científico.

Es usual que no muestren los postulados y axiomas que están implícitos y escondidos detrás de un conocimiento demostrado. Una verdad científica está demostrada en cuanto puede derivarse de otras ya demostradas o admitidas. A alguna altura de la formación intelectual los postulados deben explicitarse y discutirse, es necesario mostrar lo que está detrás de las disciplinas, tal como lo propone la transdisciplinariedad y esto es en la educación superior.

Otra actividad que permitiría ampliar el horizonte intelectual es la investigación de la historia de la ciencia. Tampoco se trata de enfocar exhaustivamente la historia de un conocimiento, bastaría con mostrar el presente y una interpretación anterior. Así la información vigente sería un eslabón de una larga cadena, más humilde que como aparece en la actualidad. Esta humildad intelectual es indispensable en un auténtico diálogo. Llegar a '*ésta es mi verdad pero tú puedes tener razón*' indispensable

---

*mas de pensar*, México, Alianza, 2007.

para vivir en un mundo donde se respeten los derechos humanos, exige un proceso que incluye la forma en la que se aprende cómo es el mundo en el que se vive. En palabras de Sartori: “La ciudad antigua temía la discordia. La ciudad moderna, en cambio, valora la disensión y, al valorarla, la civiliza, la modera, la transforma en un fermento beneficioso o incluso en una discordia que se convierte, al final, en acuerdo y concordia. *Concordia discors*. La ‘buena ciudad’ del pluralismo se apoya, entonces, sobre una diversidad que produce integración, no desintegración”<sup>14</sup>.

La sociedad actual habla de enseñar a convivir con tolerancia, defender lo propio y saber vivir con lo diferente. ¿Cómo va a ser real esa actitud si se enseñan conocimientos limitados en un rango como si fueran absolutos? No se trata solamente de una precisión en la información, es algo más profundo, es la manera como se concibe la misma información y la sabiduría para vivir que se está impidiendo.

El conocimiento obtenido por la humanidad se trasmite a través de instituciones educativas las que tienen la obligación de presentar la información dentro del rango en el que vale, jamás absolutizar el conocimiento.

En la universidad se habla de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; falta incorporar

---

<sup>14</sup> Giovanni Sartori, *La democracia en 30 lecciones*, México, Taurus, 2013, p. 124.

esta forma de trabajo al salón de clase. Al respecto, Federico Mayor ha sugerido reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello se tienen que derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Esta necesidad de multidisciplinariedad al enfocar al individuo o a la sociedad ha sido subrayada por Morin; cada persona es, a la vez, biológica, psíquica, social, afectiva y racional, llena de necesidades y deseos; mientras que la sociedad tiene dimensiones históricas, económicas, sociales, religiosas y míticas inseparables. Por esto el mismo autor opta por la palabra *complejidad como estar tejido junto*<sup>15</sup>. Es un juego entre lo general y lo particular donde estos dos enfoques no pueden perderse de vista uno al otro. Sin este “ir y venir”, las grandes preguntas vitales, las interrogantes de la humanidad, quedan fuera; sólo está presente un conjunto inconexo de interpretaciones parciales autodesignado como “la verdad comprobada científicamente”. Por esto se propone regresar a los clásicos, quienes son tales por señalar una ruta hacia lo esencial.

La educación especializada ha *opuesto*, ha subrayado el signo de la disyunción lógica,  $\alpha$  o  $\beta$ ; la cual tiene carácter exclusivo, pues se elige a una opción o se elige la otra, nunca ambas. Esta disyunción exclusiva se manifiesta cuando se dice, por ejemplo, que se hace ciencia o se trabaja el arte, que se trabaja de manera individual o

---

<sup>15</sup> Edgar Morin, *Op. Cit.*, p. 37.



colectiva, que se razona para ser objetivo, dejando fuera la sensibilidad. Un caso dentro de este tipo de error consiste en no pensar a una nación como una comunidad de lengua, religión y tradiciones, sino como un conjunto de personas que van tras un ideal de progreso, libertad y simpatías recíprocas. Una nación está estructurada tanto por el pasado –tradiciones– como por el futuro hacia el cual marcha, no hay disyunción. El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad reúnen en lugar de oponer. Por ejemplo, para disminuir las desigualdades injustas incrementadas con la globalización se toma en cuenta la visión de la Economía y también, de manera complementaria, se le da la palabra a la poesía o a la fotografía; no sólo se habrá recurrido a diversas fuentes de saber sino que, simultáneamente se tendrán en cuenta dos aspectos del alumno y del maestro: la racionalidad y la emotividad.

Una falsa oposición que merece analizarse es la establecida entre el conocimiento científico –demostrado a través de un método, integrado en un sistema– y el saber tradicional de los pueblos, repetido, no demostrado y en ocasiones contradictorio. En el aula se privilegia el primero y se considera atrasado al segundo. Por el contrario, la actitud transdisciplinaria es incluyente de los diversos saberes, el artículo 5 de la Carta dice: “La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias

humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior”.<sup>16</sup>

Entre los diferentes aspectos de la diversidad están las variantes culturales; en numerosos pueblos, la medicina tradicional es parte de lo cotidiano, mientras que la ciencia está en los libros y en unos pocos profesionales. Se ha regresado a lo ancestral en distintas áreas: valor del derecho consuetudinario, herbolaria, etc. Ciencia y tradición son dos maneras de leer el mundo. Así lo entiende la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la cual en su artículo 24 establece: “ 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas medicinales, animales y minerales de interés vital”<sup>17</sup>. La señalada objetividad de antaño queda pospuesta.

### 3. Una razón teñida de subjetividad

Podrá apreciarse la magnitud de lo que puede producir para la sociedad la igualdad de sentimientos, por el hecho de que los miembros de una reunión, aunque sea muy numerosa, se inclinan a comunicarse recíprocamente sus

---

<sup>16</sup> Edgar Morin, Basarab Nicolescu, *et al.*, *Carta de la Transdisciplinariedad. Convento de Arrábida*, noviembre de 1994, disponible en <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

<sup>17</sup> Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Disponible en [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

ideas, a tomar parte sinceramente en el interés y en sentimiento general, en cuanto viene a impresionarles en el mismo instante y de la misma manera algo exterior, un peligro, una esperanza, una noticia, la vista de una cosa extraordinaria, un espectáculo, la música o cualquier otra cosa. Porque estos motivos subyugan los intereses particulares y hacen nacer de esa suerte la unidad de disposición.<sup>18</sup>

Cada persona tiene un mundo interior con necesidades, sueños, deseos, ideas y fantasmas; estas vivencias se filtran en la imagen del mundo exterior. Morin identifica posibles mentiras a uno mismo y dice: “El egocentrismo, la necesidad de autojustificación, la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal hacen que cada uno se mienta a sí mismo sin detectar esa mentira en la cual, no obstante, es el autor”<sup>19</sup>. La memoria altera los sucesos; se recuerda o se olvida con filtros personales y esto influye no sólo en las vivencias personales, sino también en el conocimiento intelectual.

Cada teoría modifica la información con el objetivo de enfrentarse a argumentos adversos. La razón controla el vuelo de la *psiquis*; así elabora teorías coherentes e indica la correspondencia con los elementos empíricos, pero no significa que sea omnipotente; debe permanecer abierta a la discusión sobre sí misma. Teniendo en cuenta lo anterior, Morin distingue racionalidad y racionalización; la

---

<sup>18</sup> Arthur Schopenhauer, *Op. Cit.*, p. 193.

<sup>19</sup> Edgar Morin, *Op. Cit.*, p. 23.

primera es abierta, la segunda es cerrada, porque niega la discusión sobre sus argumentos. El racionalismo puede ignorar la subjetividad, la afectividad, lo irracional, sin embargo, éstos son parte de lo real; pues toda sociedad se mueve con procedimientos no lógicos, como el mito, la magia y la religión. Se está ante la verdadera racionalidad cuando se señalan los límites de esta fuente de conocimiento. “La verdadera racionalidad no es sólo teórica y crítica sino también autocrítica”<sup>20</sup>.

Un aspecto central de la conducta en el aula es la libertad, necesita ser guía de la educación, pero también se ha tenido una visión de la misma que ha colaborado al imponer un modelo psicológico como si fuera el único. Mientras una corriente afirma que la libertad brota del interior, otra sostiene que cada persona es el reflejo del medio, elige al aceptarlo o rechazar modelos sociales; para llegar al individuo hay que cambiar las instituciones. Ambos son extremos, porque toda conducta es el resultado de la acción recíproca de la naturaleza humana y el medio natural y social; hay fuerzas internas al individuo y fuerzas externas a él. Una educación universitaria que tuviera en cuenta ambos aspectos acabaría con la existencia de dos mundos, real e ideal, terminaría con la diferencia entre lo humano y lo físico, mostraría la imposibilidad de una moral interna personal y otra pública, económica y política. Una teoría así pensada mostraría la conexión

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 25.

entre la conducta humana y el mundo físico y biológico, usaría el avance del conocimiento en estas áreas para entender a la humanidad. También recurriría a la información proveniente de las ciencias sociales: cambios en la constitución de los grupos, acciones en la producción y en el poder político, vigencia y violación a los derechos económicos y culturales.

El enfoque pedagógico anterior no resolvería los problemas morales cotidianos, pero capacitaría para plantear adecuadamente los problemas. En este texto se coincide con Dewey cuando propone una acción que considere la constitución interna y la acción del medio ambiente. Dice: "Un conocimiento inteligente de la concatenación entre la naturaleza, el hombre y la sociedad es lo único que nos asegura el desarrollo de una moral que será seria sin ser fanática, con aspiraciones pero sin sentimentalismos, adaptada a la realidad sin convencionalismos, e idealista sin ser romántica".<sup>21</sup>

La ética se encuentra en casi todos los comportamientos; de la misma manera como se aprende a lo largo de la vida a desarrollar conductas, así es necesario que se aprenda a juzgarlas éticamente; se trata de un proceso continuo de crecimiento, con respeto a la libertad personal. Parte de los criterios éticos se transmiten por la educación, cuando

---

<sup>21</sup> John Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, México, FCE, 1982, p. 25.

se aprende el sentido de lo que estamos haciendo tanto en la vida personal como en la social, con responsabilidad para con el entorno y el futuro, sin imposición del modelo de quien guía el proceso. Ello exige ser capaz de dejar la propia visión y ver con los ojos del otro. Nussbaum expresa:

Durante buena parte del tiempo, todos nos movemos por la vida envueltos en una niebla formada por nuestros propios objetivos y deseos egoístas, desde la que vemos a otras personas como meros instrumentos para la satisfacción de estos deseos. Kant era de la oposición (bastante convincente, diría yo) de que necesitamos unos buenos principios para abordar ese defecto tan extendido. Pero también precisamos de algo más: cultivar una especie de desplazamiento de la mente, una actitud de curiosidad, indagación y receptividad que venga a decir, en la práctica: 'He aquí otro ser humano. Me pregunto qué estará viendo y sintiendo en este momento. Esta curiosidad tiene que alimentarse con hechos y datos, pues sin una información histórica y empírica correcta, nunca podremos dar respuesta a esa pregunta. Pero también necesita algo más: la voluntad de salir de uno mismo y entrar en otro mundo.'<sup>22</sup>

Este "entrar en el mundo del otro" es una actitud a formar en la vida universitaria para permitir se acepte el pensamiento de los derechos humanos.

---

<sup>22</sup> Martha Nussbaum, *La nueva intolerancia religiosa*, Barcelona, Paidós, 2013, p. 176.

Con respecto a la libertad, en la mayoría de los casos se renuncia a ella por “inercia o desidia”, porque en un acto libre aflora toda la personalidad, la razón es sólo un aspecto.

Cuando una persona sabe por qué actuó en un sentido es posible que no sea un acto libre, sino la solidificación de lo que ha aprendido por influencia social, le han mostrado la relación causa-efecto. Cuando se busca la razón de una decisión, sin encontrarla, es posible que se encuentre ante un acto libre, las causas de la conducta están en la mezcla de sentimientos, vivencias, planes, experiencias, imposibles de separar. Bergson dice: “En resumen, somos libres cuando nuestros actos emanan de nuestra personalidad entera, cuando la expresan, cuando tienen con ella esa indefinible semejanza que se encuentra a veces entre la obra y el artista”.<sup>23</sup>

La comunicación es el conjunto de procesos físicos y psicológicos gracias a los cuales se efectúa la operación de relacionar a una o varias personas con otras, individual o grupalmente, para lograr determinados objetivos, como pueden ser transmitir información, convencer, hacer actuar y/o callar, intervenir sobre el equilibrio emocional y la salud psíquica, inducir sentimientos, modificar una actitud u opinión. Tanto la información como la comunicación directiva, implícitamente generan y transmiten

---

<sup>23</sup> Henri Bergson, *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2006, p. 173.

el saber, el conocimiento está interrelacionado con la comunicación, el poder con el control y la evaluación de los propósitos humanos con la ética. Lo normativo va más allá y se introyecta, vía la socialización, en la conciencia y en el imaginario personal y social.

La educación que, en principio, es asimilación e inculcación cultural, conductual y moral, se logra por la información que el sujeto va asimilando en los procesos de comunicación. La educación, en tanto conducción, guía y orientación se dirige también, en la otra acepción del término (*educere*, hacer salir, extraer) a que el individuo “se construya”, en el entendido que es un ser siempre inacabado, y al conocer ejercita por sí mismo su capacidad racional, con los saberes que le serán de utilidad en su experiencia vital. De ahí que la educación se identifica con la vida del sujeto, va formando su personalidad, cuyo basamento es el pensamiento y el sentimiento, pero ya las influencias llegan de todo el mundo.

El uso de redes de información ha fortalecido los vínculos de una nación con otra y ha incrementado la comunicación y la emotividad, para construir y para destruir. Las videoconferencias interactivas realizan lo que había sido fantasía. Los centros de investigación y las grandes empresas están comunicados. Los beneficios al recibir y emitir información son evidentes, pero hay un sector de la población que no tiene energía eléctrica o no posee línea



telefónica o no accede a una computadora. Las diferencias de oportunidades se acentúan.

Los idiomas se multiplican, existen seis mil idiomas, sólo doce son hablados por más de cien millones de personas. Por ello la U.N.E.S.C.O. ha recomendado la educación bilingüe, para que no se pierda la lengua materna que da una forma de entender la vida y simultáneamente se pueda participar en el diálogo mundial. Es un caso claro de complementariedad entre globalización e identidad cultural.

#### **4. Subjetividades enraizadas en una cultura**

Millones de hombres, reunidos en naciones, concurren al bien público, con lo que cada individuo obra en interés de su propio bien; pero millones de víctimas caen para la salvación común. A veces por prejuicios insensatos, y otras por una política sutil, los pueblos son llevados a la guerra; es necesario que el sudor y la sangre de la gran multitud corran en abundancia para llevar a buen término las fantasías de algunos, o expiar sus faltas. En tiempos de paz, la industria y el comercio prosperan, los inventos realizan maravillas, los navíos surcan los mares y transportan productos de todos los rincones del Mundo; las olas engullen miles de hombres.<sup>24</sup>

La vida social con las culturas que la caracterizan es fuente de construcción y de destrucción como dice Schopenhauer.

---

<sup>24</sup> Arthur Schopenhauer, *Op. Cit.*, p. 275.

Las personas forman entidades colectivas que no tienen por qué ser nacionales o regionales, son comunidades con cohesión que permiten construir un *nosotros*, diferenciado de los *otros*. Luis Villoro considera a la 'identidad cultural' como el conjunto de formas de producir y transmitir los sentidos simbólicos que caracterizan a un conjunto social y que le permiten reconocerse y ser reconocidos por otros.<sup>25</sup>

En sentido restringido la identidad cultural se entiende como el derecho esencial de un pueblo o grupo minoritario que le sirve para mantener sus rasgos singulares.

Después de los horrores de la Segunda Guerra Mundial se ha aceptado que no sólo los sujetos individuales tienen derechos, también los pueblos tienen derecho a preservar y continuar su cultura. Se ha mantenido el uso del vocablo 'pueblo' para señalar que los derechos culturales van más allá del concepto estado - nación. Entre los grupos humanos que integran una sociedad ha de existir cooperación e integración cultural por encima de las tensiones creadas por las mismas diferencias.

El individuo tiene la prerrogativa de acceder, en igualdad de condiciones, al acervo de su colectividad y participar en la creatividad sin restricción alguna. Cada cultura tiene

---

<sup>25</sup> Cfr., Luis Villoro, "Sobre la identidad de los pueblos", en *Reflexiones sobre la identidad de los pueblos*, México, El Colegio de la frontera Norte, 1996, p.24.

una dignidad y un valor que deben ser protegidos, todas las culturas forman parte del patrimonio cultural de la humanidad: idea a recordar en las aulas universitarias.

Así lo entiende la constitución mexicana, el inciso II c) del artículo tercero constitucional establece: “[La educación que imparte el Estado] Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”<sup>26</sup>. Queda claro el derecho a vivir dentro de lo propio, pero ¿el estilo de vida del otro nos es totalmente ajeno? En este texto se coincide con Nussbaum cuando muestra la conveniencia de pensar otros estilos de vida y tomar de ellos lo que pueda ayudar a acercarse a una vida plena: individual, familiar y socialmente. La autora dice:

Si no comprendemos este tipo de proyecto educativo [que mira lo que hace el resto del mundo], corremos el riesgo de dar por supuesto que las opciones que conocemos son las únicas existentes, y que, en cierto modo, son ‘normales’ y ‘naturales’ para todos los seres humanos. Lo mismo se puede decir prácticamente sobre las ideas de género y sexualidad; del trabajo y su división, de la de posesión de

---

<sup>26</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

propiedades o de las que tienen que ver con los cuidados que se prestan a los niños y a las personas mayores.<sup>27</sup>

Una cultura implica un conjunto de creencias o mitos que se posee sin ser consciente de ello, incluye creer que la verdad la tiene el discurso científico y que la fuente del conocimiento es la razón. El mito en que cree la sociedad occidental moderna es el desarrollo.

El vocablo 'homeomórfico' fue creado por Raimon Panikkar, este neologismo designa a un concepto que es sustancialmente diferente en dos culturas y realiza la misma función en ambas. Analizan las variantes y modelos de lo que en occidente se denomina 'derecho', encontrando que existen tantas diferencias radicales que impiden encontrar las analogías, por ello hablan de 'culturas jurídicas homeomórficas'. La palabra 'derecho' no existe en las culturas tradicionales inuit, amerindias, hindú, jain ni budista, porque no se plantean al individuo como portador de derechos sino como un ser que debe sentirse responsable y agradecido con toda la armonía cósmica. Los 'títulos' y 'derechos' son definidos en una relación fundada en lo cósmico y divino y les parece irracional centrarlos en la persona como lo hace la cultura occidental. Una cosa es tal en cuanto está ligada a las otras dentro de una situación armónica, no interesa la supremacía de lo individual, típica de occidente.

---

<sup>27</sup> Martha Nussbaum, *Los límites del patriotismo. Identidad pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós, 2013, p. 31.

Entender términos es captar visiones diferentes de la realidad, más profundas que explicar la riqueza de una tradición a alguien que no la conoce. Quien investiga otra cultura necesita conocer sus propios postulados, sus creencias y mitos.

Para occidente hay separación entre el individuo y la sociedad. Ésta puede agredir al individuo, por ello surgieron los derechos humanos, para amparar a la persona. En las sociedades comunitarias no hay tal separación, la persona es la comunidad y la comunidad es la persona. En occidente la persona es diferente del cosmos. Así se piensa el surgimiento del estado: voluntades libres y autónomas se reúnen para obtener un fin que individualmente no lograrían. No hay leyenda con un mandato divino, no hay mito. En las culturas tradicionales no es así, la organización humana no depende solamente de ésta, interviene el orden cósmico y la divinidad. No tiene sentido hablar de 'derechos humanos' porque el sujeto sólo es una abstracción; lo inanimado y lo sensible también están implicados en los derechos del individuo. Además, para el hindú no se puede hablar de derechos sin referirse a deberes. Así el derecho a la vida es una pequeña parte del cambio del universo entero que se tiene obligación de mantener.

El derecho internacional sólo reconoce a unos doscientos estados soberanos, no reconoce a las cinco mil naciones y pueblos existentes. La base de las relaciones internacionales

es el 'estado - nación'. En los pueblos indígenas y autóctonos está ausente la noción de soberanía, suelen hablar del principio de 'la gran paz' que fundamenta sus relaciones.

La Declaración de Durban, resultado de la "Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia", celebrada en 2001, establece que la educación en todos los niveles y edades es la clave para modificar las actitudes y comportamientos propios de la discriminación.

En este capítulo se propone que en todas las licenciaturas se conozcan los siguientes documentos:

- *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*  
Allí se establece que en los estados en los cuales existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará, a las personas que pertenezcan a dichas minorías, el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su idioma.
- *Convención Internacional sobre la Eliminación de las Formas de Discriminación Racial*  
Este documento prohíbe la discriminación racial, definiéndola como "toda distinción, exclusión, o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje, origen nacional o étnico", que anule o menoscabe el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones

de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en el ámbito político, económico, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

- *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*  
Se afirma que la cultura, obra de todos los seres humanos y patrimonio común de la humanidad, y la educación, en el sentido más amplio de la palabra, proporcionan a los hombres y a las mujeres medios cada vez más eficaces de adaptación, que no sólo les permiten entender que nacen iguales en dignidad y derechos, sino también reconocer que es necesario respetar el derecho de todos los grupos humanos a la identidad cultural y al desarrollo de su propia vida en el marco nacional e internacional. Le corresponde a cada grupo decidir con toda libertad si desea mantener su estilo de vida o adaptarlo o enriquecer los valores esenciales de su identidad.
- *Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas o Lingüísticas*  
De acuerdo con este documento los estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos. Dichos grupos tendrán derecho a disfrutar su propia cultura, a profesar y practicar su propia

religión y a utilizar su propio idioma en privado y en público.

- *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* En ésta se afirma que los pueblos indígenas tienen los mismos derechos que los demás pueblos, pues contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones; se reconoce la necesidad de respetar y promover sus derechos que emanen de su propia forma de vida, para que mantengan sus tradiciones en relación con sus propias necesidades.
- *Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional* Se establece que toda cultura tiene una dignidad y un valor que deben ser respetados y protegidos. Con su diversidad, todas las culturas forman el patrimonio común de la humanidad.
- *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la paz Internacionales, la educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* Los Estados miembros deberán promover el estudio de las diferentes culturas, sus influencias recíprocas, sus perspectivas y modos de vida, con el fin de estimular el reconocimiento de sus diferencias. Este estudio dará importancia a la enseñanza de los idiomas, las civilizaciones y los patrimonios culturales extranjeros



como un medio de promover el entendimiento internacional e intercultural.

- *Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* Establece que los estados deberán reconocer y proteger las prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propias de cada pueblo; deberán tomar en consideración la índole de los problemas que se les plantean, tanto colectiva como individualmente, respetando la integridad de los valores, prácticas e instituciones originarias.

Estos documentos reconocen diversas formas de saber, además de la científica.

El conocimiento ha adquirido, a través de la historia, una forma *ingenua* o vulgar y otra *crítica* o reflexiva.

El conocimiento vulgar es recibido, admitido sin cuestionamientos, acumulado sin un método propio, puede tener, incluso, afirmaciones contradictorias.

El saber crítico obedece a un plan preconcebido, tiene métodos, forma un cuerpo de ideas. Este conocimiento tiene diversas formas: la *religión* en donde se aceptan la fe, la revelación y el uso de la razón, la *filosofía*, saber sin supuestos porque los principios son puestos a discusión en una búsqueda del conocimiento de las últimas causas y la

*ciencia*, investigación con puntos de partida, explicación progresiva fundada en teorías.

El individuo no es sólo inteligencia, posee también intuición. Gracias a ella puede sentir cómo la vida no está en ningún comportamiento, ni en “lo múltiple” ni en “lo uno”, ni en la “causalidad mecánica” ni en la “finalidad”. Es posible una comunicación simpática entre él y el resto de lo viviente, una dilatación de la conciencia que introduce en la vida. Así lo entiende la transdisciplinariedad; el artículo 11 dice: “Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos”.<sup>28</sup>

Pero esa misma persona puede alejarse de los requerimientos del presente, es capaz de *soñar*, de “perder su tiempo”, de recordar por el placer de hacerlo, sin provecho práctico. Ha tenido oculta la totalidad de su pasado porque no lo necesitaba en la acción presente; puede hacerla consciente cuando sea capaz de desinteresarse por la acción eficaz, cuando esté en el *ensueño*. Ahí está la historia de cada uno, rodeado de otras personalidades y de una materia que le exige *esfuerzo*, un enorme esfuerzo para lograr crear algo suyo, algo propio, personal, libre.

---

<sup>28</sup> Edgar Morin, Basarab Nicolescu, *et al.*, *Op. Cit.*

El poema pensado, la estatua imaginada, la actividad soñada necesitan esfuerzo para concretarse. Este esfuerzo es, en el bergsonismo, sumamente importante, “precioso”, dice el autor; más precioso que la obra creada. Con este esfuerzo el sujeto es capaz de elevarse por encima de él mismo y de construir con la materia, con su docilidad y su resistencia. Éstas son las posibilidades humanas, reconocibles por la *alegría* producida cuando se ha logrado hacer realidad la creación pensada.

El individuo nace en compañía de sus semejantes, no es como algunas larvas o arañas que pueden despertar solas a la vida, porque tendrán cerca el alimento necesario para sobrevivir y evolucionar. Nacer, para un humano, es incorporarse a un grupo; con la presencia de los otros se da, simultáneamente, la existencia de normas de conducta culturales.

## Reflexiones finales

Por eso, cuando se quiere vivir entre los hombres, hay que dejar a cada uno de existir y aceptarlo con la individualidad que le ha correspondido, cualquiera que ella sea; hay que preocuparse únicamente de utilizarla en cuanto lo permiten su cualidad y su organización, pero sin esperar modificarla, pero sin condenarla pura y simplemente por ser tal como es. He aquí la verdadera significación del proverbio: *Vivir y dejar vivir*.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Arthur Schopenhauer, *Op. Cit.*, p. 191.

La universidad tiene la misión de permitir a todos hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

La forma de lograr realizar las propias potencialidades es lo que se ha llamado “educación durante toda la vida en el seno de la sociedad”. Los adelantos científicos y tecnológicos y las modificaciones en el proceso de producción han conducido a que la capacitación escolar pierda vigencia. Hoy no se puede esperar que el acervo de conocimientos acumulado durante la juventud sea suficiente durante toda la vida, se necesita actualización.

Educar para que se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, exige equilibrio entre la autoformación y la tarea heteroeducativa del maestro, entre adquirir los nuevos conocimientos e incorporar lo que la humanidad ha aprendido durante milenios. Es mantener la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares para llegar a tres dimensiones educativas: ética-cultural, científica-tecnológica y económico-social.

El docente debe colaborar para que sus alumnos adquieran conocimientos, jerarquicen hechos y ubiquen el justo valor de la fuente de información. Que conozcan la identidad personal y cultural y simultáneamente comprendan

a los demás aceptando la diversidad, así se afirman las diferencias y se refuerza la solidaridad.

La información que asimila la conciencia fortalece la noción del bien en las personas, y condiciona, de alguna manera, sus acciones, actitudes y conductas posteriores al acto educativo y al conocimiento adquirido e incorporado en su modo de ser. Se puede hablar incluso, de una conciencia moral, para hacer referencia al reconocimiento del bien y del mal que implica la percepción de una obligación moral que se impone al sujeto; son las normas sociales que el individuo interioriza y arraiga en su conciencia; y de otra manera, es 'la voz de la conciencia' a la que aluden algunos filósofos.

La idea que se tiene de la vida y del mundo, pasa por la razón y la emoción, la conciencia y el deseo, ambos, sumamente condicionados por la imagen que predomina desde distintos discursos científicos y paradigmas, como el "progreso" y la promesa implícita de dominio de la naturaleza, la abundancia de material, la mayor felicidad para el mayor número de personas y la libertad personal sin amenazas. Pero esa sólo es una imagen de un mundo deseable, donde predomina el egoísmo y la posesión de cosas y se valora más el *tener* que el *ser*.

El carácter forma parte de la personalidad y a ambos la educación los va moldeando, donde el cambio y el desa-

rollo –físico y mental– son cualidades propias del proceso vital del ser humano, sujeto que estará en condiciones de conocer conforme a las experiencias adquiridas durante su ciclo vital.

Cada persona valora sus cualidades y las de su grupo, simultáneamente rechaza lo que siente diferente. La universidad puede modificar este punto de vista mediante dos actividades: el “descubrimiento del otro” y la participación en proyectos comunes. Se la ha llamado “descubrimiento del otro” a la enseñanza que muestre la diversidad humana y simultáneamente señale las similitudes. Asignaturas propicias para esta actividad son geografía humana, historia, idiomas, literatura, se puede pedir a los jóvenes que adopten conductas de otros grupos étnicos o religiosos. La participación en proyectos comunes tiene éxito si realmente se buscan metas comunes, no impuestas. El deporte, las visitas, y tareas sociales son propicios.

Frente a tantas aspiraciones ¿cómo evaluar a una institución de educación superior? La pertinencia de la universidad debe evaluarse en función de lo que la sociedad espera. Para ello se necesita tener presentes normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y conocimiento de los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, planificación a largo plazo en donde se incluya el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. No se trata de satisfacer las necesidades del alumno que asiste

a clase, sino de pensar y hasta soñar en un mundo más justo, incluyente de todas las especies y con respeto a los derechos de la Naturaleza.

## **Bibliografía**

Bergson, Henri, *La evolución creadora Henri Bergson, Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2006.

Dewey, John, *Naturaleza humana y conducta*, México, FCE, 2014.

James, William, *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*, México, Alianza, 2007.

Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, 2001.

Morin, Edgar, Nicolescu, Basarab, et al., *Carta de la Transdisciplinariedad. Convento de Arrábida*, noviembre de 1994, disponible en <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinariedad, Manifiesto*, París, Ediciones Du Rocher, 1996.

Nussbaum, Martha, *La nueva intolerancia religiosa*, Barcelona, Paidós, 2013.

Nussbaum, Martha, *Los límites del patriotismo. Identidad pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós, 2013.

- Rabossi, Eduardo, "El fenómeno de los Derechos Humanos" en Sobrevilla David (compilador) *El derecho, la política y la ética*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1991, pp. 198-221.
- Rees, John, *Equality* citado por Will Kymlicka *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Santos, Miguel Anxo, "La educación intercultural en una era global. ¿Podemos reconstruir una nueva ciudadanía?", en Álvarez Castillo, José Luis, Essomba Gelabert, Miquel Ángel (coords), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, Barcelona, Grao, 2012, pp. 109-122.
- Sartori, Giovanni, *La democracia en 30 lecciones*, México, Taurus, 2013.
- Schopenhauer, Arthur, *Eudemonología o El arte de ser feliz. Ensayos e ideas*, México, Tomo, 2013.
- Taylor, Charles, *Las fuentes del yo*, Barcelona: Paidós, 1996.
- Villoro, Luis, "Sobre la identidad de los pueblos" en *Reflexiones sobre la identidad de los pueblos*, El Colegio de la frontera Norte, México, 1996.
- Zago, Marco Antonio *cit.* Emir Olivares Alonso, "La universidad no debe ser privada para tener calidad", *La Jornada*, 18 de agosto de 2014, p. 12, disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/18/política/012elpol>



## Documentos jurídicos

*Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de julio de 2014, disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

*Convención Internacional sobre la Eliminación de las Formas de Discriminación Racial*, disponible en [http://www.sre.gob.mx/images/stories/dgpme/acuerdos/coninter\\_eliminar\\_formasdiscriminacion.pdf](http://www.sre.gob.mx/images/stories/dgpme/acuerdos/coninter_eliminar_formasdiscriminacion.pdf)

*Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, disponible en [http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169\\_oit.pdf](http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf)

*Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, Disponible en [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

*Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional*, disponible en [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13147&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

*Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*, disponible en [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13161&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

*Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas o Lingüísticas*, disponible en [http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/Booklet\\_Minorities\\_Spanish.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/Booklet_Minorities_Spanish.pdf)

*Declaración Universal de Derechos Humanos*, disponible en [www.un.org/es/documents/udhr/](http://www.un.org/es/documents/udhr/)

*Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TraInt/Derechos%20Humanos/D47.pdf>

*Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la paz Internacionales, la educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, disponible en [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13088&URL\\_DO=-DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=-DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



## CAPÍTULO 4

### El Conocimiento inter- transdisciplinario en la Universidad

---

*J. Loreto Salvador Benítez*



## Introducción

Las universidades tienen por objeto estudiar, generar y transmitir el conocimiento, por tanto resulta imprescindible analizar, criticar, sintetizar ideas y teorías, autores y obras donde se discute la cuestión. Tal es la Responsabilidad social universitaria (RSU), como una tendencia ética actual en la Instituciones de Educación Superior. El aspecto cognoscitivo y epistemológico en la RSU importa porque se trata, digámoslo metafóricamente, de las coordenadas que pueden orientar al estudiante en principio –en tanto sujeto en formación– y después al investigador, quienes entran en dinámicas argumentativas y discursivas, de relatos y textos con pretensiones de conocimiento y verdad, para, si no llegar a ‘feliz puerto’ porque acaso ello sea imposible por inexistente, sí identificar los caminos y rutas que antes se han trazado en busca de la utopía –como no lugar– de la Verdad. Enseñar, mostrar “proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para navegar por él”, tal es la responsabilidad de la Universidad que puede y debe cumplir, en la enseñanza de los caminos recorridos, métodos y perspectivas de abordaje del conocimiento en las ciencias naturales, humanas y sociales. Pero el conocimiento no acaba de ser discutido y comprendido; no obstante, hay consenso respecto a su valor e implicaciones morales y es la Universidad el espacio propicio para su desvelamiento.

Al procurar ir más adelante en la relación epistémica clásica entre el sujeto y el objeto, en tanto acto inmanente del primero, es posible trascender esta relación dual para establecer una de carácter tripartita o grupal, donde converjan perspectivas diversas sobre un mismo objeto de estudio. Como lo observara Bachelard respecto a la filosofía de los científicos, abierta, ecléctica y precaria; también que el conocimiento científico avanza contradiciendo a la ciencia constituida.

Entonces, a la manera uno de generación disciplinar del conocimiento científico viene emergiendo un llamado modo II de generación de conocimientos desde la inter y transdisciplina, que gana terreno en prácticas de investigación y docencia universitarias. Lo anterior en una tendencia, incluso, de desacralización de los saberes. Morin propondrá en esta tendencia un diezmo epistémico o transdisciplinar en la educación superior, como exigencia para analizar, discutir y estudiar tales cuestiones, que, en otro sentido y argumentación están contenidas en una Responsabilidad Social universitaria, atendiendo la correlación Sociedad-Universidad. Se reconoce que la transdisciplina produce nuevos métodos y formas de emplear el lenguaje; lo que si bien abona a una *poiesis* en otro sentido, acaso dificulta la convergencia de argumentos de distintas áreas del saber científico.

## 1. El conocimiento como acto y generación

El conocimiento constituye en las culturas y comunidades humanas un valor compartido e indiscutible, dado que a partir de él su creador, el hombre, mejora y perfecciona la interrelación que establece con su entorno físico y natural, simbólico y subjetivo con sus semejantes, otros seres humanos. El problema del conocimiento es antiguo en su preocupación, actual y vigente en su generación y transmisión.

Desde Platón, cuando argumenta sobre la cuestión de la *episteme* como un conocimiento distinto al de *doxa*, o simple opinión, se instala al hombre en posibilidad de obtener algún tipo de saber. Puede tratarse de un conocer básico/práctico o más elevado/teórico. Para este pensador el conocimiento presenta dos vertientes, el doxológico y el epistemológico; el primero adolece de validez por tener su fuente en el mundo empírico, en tanto el segundo es más seguro dada su fuente en la interioridad del individuo, y se circunscribe al mundo ideal de la cosmovisión platónica.<sup>1</sup> En Aristóteles desde un pensamiento teleológico se coloca a la naturaleza y a la moral, en tanto objetos cuyo conocimiento procede necesariamente del hombre, y en consonancia con la realidad<sup>2</sup>. Desde entonces ha

---

<sup>1</sup> Cfr. Giovanni Reale, Dario Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico, I Antigüedad y Edad Media*, Barcelona, Herder, 2001, p.138.

<sup>2</sup> Cfr. Nicola Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*, México, FCE, 1974, p. 160.



sido planteada la cuestión de la generación del conocimiento en dos vertientes básicas: a) un ámbito empírico y práctico, dada por la propia existencia del sujeto, b) una abstracción y razonamiento de aquello que vive, pero como un proceso interno-mental, único e inmanente a ese sujeto, quien entra en relación con un objeto(s).

El devenir del problema epistemológico ha desbrozado distintos caminos en el afán de comprender y explicar la cuestión de la posibilidad del conocimiento. La filosofía en tanto *auto reflexión del espíritu* sobre su conducta valorativa, teórica y práctica, se configura en una aspiración al conocimiento de las conexiones últimas entre las cosas, aspira a una *concepción racional del universo*. En tanto reflexión sobre la conducta teórica, respecto a aquello que se denomina ciencia, la filosofía es, entonces teoría del conocimiento científico. En este orden de ideas la esfera de la filosofía comprende las teorías de la ciencia (o conocimiento), de los valores y de la concepción del universo.

En la filosofía antigua como en la Edad Media se encuentran múltiples reflexiones epistemológicas, éstas se enmarcan en argumentos metafísicos y psicológicos. El conocimiento como teoría y disciplina autónoma propiamente, aparece en la edad Moderna y como su fundador se considera al filósofo John Locke, quien se preocupa por desentrañar el entendimiento humano en un gran ensayo publicado en 1690. También David Hume se interesa por

comprender el fenómeno del conocimiento que analiza en su *Tratado de la naturaleza humana*; pero como verdadero fundador de la teoría del conocimiento se tiene a Emanuel Kant, y lo que se considera obra maestra de la epistemología, la *Crítica de la razón pura* donde pretende dar una fundamentación crítica del conocimiento científico de la naturaleza; aquí interesa la validez lógica del conocimiento y la cuestión central: ¿cómo es posible el conocimiento, sobre qué bases y supuestos supremos descansa?<sup>3</sup>

## 2. El ser del conocimiento.

Conviene llamar a las facultades humanas ‘potencias pasivas’ pues no son capaces de generar su objeto; deben esperar a que se les dé. Se considera falso explicar la sensibilidad como la mera ‘receptividad de las impresiones’; no obstante, así lo hace Kant. Lo cierto es que hay tanto pasividad como espontaneidad. El sujeto es libre, en ocasiones, de orientar como desee su observación o pensamiento, su atención, su persona; de esta manera controla su conocimiento, aunque indirectamente.

Ahora bien, el conocimiento no modifica en absoluto las cosas, por el contrario enriquece y perfecciona al sujeto que sabe. Cuando se afirma que el conocimiento es un

---

<sup>3</sup> Cfr. Johannes Hessen, *Teoría del conocimiento*, México, Porrúa, 2007, pp. 11,13.

acto inmanente, se quiere decir que tal acto no tiene otro fin que la misma práctica. Por otro lado, no significa que el objeto del saber sea solo un estado de conciencia. También es un hecho que el acto de conocer es intencional. Conocer es un acto que hace *presente* a una facultad, un ser en tanto que *objeto*.<sup>4</sup>

Esto es: “un acto, espontáneo en cuanto a su origen, inmanente en cuanto a su término, por el que un hombre se hace intencionalmente presente alguna región del ser”.<sup>5</sup> Afirmar que el conocimiento es un acto significa que, a) no es un movimiento y b) que no es una producción; en términos positivos se trata de una ‘pura contemplación inmóvil’. La idea del conocimiento no implica tiempo ni cambio. El movimiento es la transición de la potencia al acto; es claro que hay movimiento en cada hombre que pasa de la ignorancia al saber o de un conocimiento a otro; pero ese saber no es el movimiento, es el acto al que está ordenado el movimiento.

Verneaux sostiene que el conocimiento de ninguna manera es una producción, y critica al idealismo que comete el error de concebir toda actividad conforme a la acción física y, consecuentemente en definir el conocimiento como una construcción o una fabricación. Sin embargo, es claro que a nivel sensible hay una actividad generado-

---

<sup>4</sup> Roger Verneaux, *Epistemología general o crítica del conocimiento*, Barcelona, Herder, 1999, p. 104-106.

<sup>5</sup> Maquart, en Roger Verneaux, *Op. Cit.*, p.104.

ra de imágenes, y en el plano intelectual una actividad productora de conceptos; empero, tal producción no es el conocimiento, sólo es el medio.

Es preciso distinguir a las facultades humanas como ‘potencias pasivas’, que evidencian una incapacidad para crear su objeto en el sentido que deben esperar a que se les dé. En el plano sensible se requiere de una excitación para que ocurra una sensación; a nivel intelecto el pensamiento depende de la sensibilidad. El conocimiento es un acto inmanente; este acto no tiene otro fin que su mismo ejercicio y perfecciona al sujeto que lo ejerce. El idealismo admite que el conocimiento es, esencialmente, relación a un objeto. En esta afirmación la cuestión es identificar qué existencia posee el ser que se toma como objeto. Verneaux asume que la existencia sólo nos es dada por ‘un medio especial de conocimiento’: la experiencia. Y el ser, cualquiera que sea, tiene relación con la existencia.

En el análisis histórico sobre el fenómeno del conocimiento y los problemas contenidos en él, que efectúa Hessen, plantea: “una exacta observación y descripción del objeto debe preceder a toda explicación e interpretación. Para tal efecto hay dos o más métodos. [Uno] fenomenológico [que] trata de aprehender los rasgos esenciales generales del fenómeno, mediante la autorreflexión sobre lo que vivimos cuando hablamos del conocimiento”. Aspira a aprehender la *esencia general* respecto al fenómeno concreto.

El otro método es el psicológico que investiga los procesos psíquicos concretos en su curso regular y su conexión con otros procesos<sup>6</sup>. El fenómeno del conocimiento se presenta en sus rasgos fundamentales, de la siguiente manera: Se hallan frente a frente la conciencia y el objeto, es decir: el sujeto y el objeto. El conocimiento es una relación entre estos dos, permaneciendo separados uno del otro. Aquí sobresale el dualismo sujeto-objeto que, conforme a Hessen pertenece a la esencia del conocimiento.

De aquél tiempo acá, ha habido, y aún hay, en el mundo muchas epistemologías, diferentes y hasta contrastantes entre sí, que han subrayado por igual la existencia de una unidad suprema y (...) la idea de que esa unidad suprema es *estética*. La similitud de estas visiones permite confiar en que la gran autoridad de la ciencia cuantitativa puede ser insuficiente para rechazar una belleza unificadora suprema. (...) nuestra pérdida del sentido de la unidad estética fue, simplemente, un error epistemológico. ...ese error puede ser más serio que todas las pequeñas demencias que caracterizaron a esas epistemologías más viejas, que coincidían en la unidad fundamental.<sup>7</sup>

Si se parte que el tiempo y el espacio son coordenadas o principios de orden en la experiencia humana, entonces no se pueden representar cosas allende el mundo de la experiencia del sujeto. Por tanto es imposible aquello que se entiende como <<saber>> “pueda ser una imagen o

---

<sup>6</sup> Cfr. Johanness Hessen, *Op.Cit.*, p. 15.

<sup>7</sup> Gregory Bateson, *Espíritu y naturaleza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p. 29.

una representación de una <<realidad>> no tocada por la experiencia". Ese saber, a decir de Maturana y Varela es el poder obrar adecuadamente. Afirman estos autores que: "No es posible conocer <<objetivamente>> fenómenos (sociales) en los que el propio observador-investigador que describe el fenómeno está involucrado [...] El conocimiento humano (experiencias, percepciones) sólo podemos conocerlo desde sí mismo"<sup>8</sup>. Dicho de otra manera, el conocimiento para estos investigadores es un proceso de "almacenamiento" de "información" respecto al mundo ambiente, donde la experiencia de vivir es, por ende, un conocer cómo "adaptarse" al contexto, adquiriendo más y más información "sobre la naturaleza de sí mismo".

Entonces el devenir del conocimiento científico ha derivado de esta relación entre la experiencia humana (del sujeto que aprehende) respecto a su entorno y vivencias (internas-externas). Pero es posible ir más allá de ésta perspectiva. Así por ejemplo, a partir de una crítica al conocimiento particular de las ciencias, que fraccionan al "objeto" se observa una:

problemática extraordinaria y desorbitante del conocimiento del conocimiento y su paradoja intrínseca que consiste en la necesidad de que el operador del conocimiento debe convertirse al mismo tiempo en objeto del conocimiento.

---

<sup>8</sup> Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*; Buenos Aires, Lumen, 2003, p. XI.

Paradoja que consideramos una de las claves principales para elucidar el futuro de la llamada sociedad del conocimiento. (...) Este núcleo y propósito tienen, a lo largo de toda la travesía, por bitácora la convicción de que el único conocimiento que vale es aquel que se nutre de incertidumbre y que el único pensamiento que vive es aquel que se mantiene a la temperatura de su propia destrucción.<sup>9</sup>

Tal es el núcleo que articula la empresa reflexiva moriniana de *El método*, como una perspectiva del conocimiento desde la complejidad, entendida como una trama o red de vinculaciones entre objetos y fenómenos, donde el propio sujeto está inmerso y no es ajeno a ella. Sin embargo, el desarrollo de las disciplinas científicas parten del axioma sujeto-objeto, dando cabida a conocimientos diversos y concretos; específicos y tangibles, de alguna manera y, en el sentido del predominio de los métodos cuantitativos.

### 3. El conocimiento científico

No obstante, el desarrollo y práctica del método científico lleva a una ciencia siempre inconclusa, según observa Bachelard:

la filosofía de los científicos será siempre más o menos ecléctica, abierta, precaria. Aun cuando los resultados positivos permanezcan, en algún aspecto, débilmente coordinados, podrán ser enunciados así, como *estados*

---

<sup>9</sup> Edgar Morín, *Et. al, Educar en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 2003, p.34.

del espíritu científico, en detrimento de la unidad que caracteriza al pensamiento filosófico. Podemos decir que, *para el científico, la filosofía de las ciencias pertenece todavía al reino de los hechos.* [...] La ciencia se ofrece entonces como un compendio particularmente rico de conocimientos bien contruidos y perfectamente estructurados.<sup>10</sup>

Este pensador francés caracteriza la ciencia como “suma de pruebas y de experiencias, de reglas y de leyes, de evidencias y de hechos...[...] Pensar científicamente es colocarse en el campo epistemológico intermediario entre teoría y práctica, entre matemáticas y experiencia. Conocer científicamente una ley natural, es conocerla a la vez como fenómeno y como noúmeno. [...] La ciencia física contemporánea es una estructura racional: elimina la irracionalidad de sus materiales de construcción”.<sup>11</sup>

La tesis que plantea “el conocimiento como una evolución del espíritu, que acepta variaciones acerca de la unidad y perennidad del yo pienso”, y defiende Bachelard, debe turbar al filósofo. No obstante, se concluye de esta manera si se desea definir a la filosofía del conocimiento científico como:

una *filosofía abierta*, como la conciencia de un espíritu que se funda trabajando sobre lo desconocido, buscando en lo real aquello que contradice conocimientos anteriores.

---

<sup>10</sup> Gaston Bachelard, *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*, Buenos Aires, Amorrortu, 2009, p. 9.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 12.



Es necesario ante todo tomar conciencia del hecho de que la experiencia nueva dice *no* a la experiencia anterior, sin lo cual no se trata evidentemente de una experiencia nueva. Pero este <<no>> nunca es definitivo para un espíritu que sabe dialectizar sus principios, constituir en sí mismo nuevas especies de evidencia, enriquecer su cuerpo de explicación...<sup>12</sup>

Dicho autor sostiene que ésta es la única filosofía “capaz de analizar la prodigiosa complejidad del pensamiento científico moderno”; y la distingue afirmando que no se trata de una actitud de negación, sino más bien, una “actitud de conciliación”; y en ello, en todos sus principios, “la razón ortodoxa puede ser dialectizada a través de sus paradojas”. Esa filosofía del no bachelardiana, queda claro, no es un <<negativismo>> como tampoco conduce ante la naturaleza a un <<nihilismo>>; proviene de “una actividad constructiva” donde pensar lo real es “aprovecharse de sus ambigüedades para modificar el pensamiento y alertarlo. Dialectizar el pensamiento significa aumentar la garantía de crear científicamente *fenómenos completos*, de regenerar todas las variables degeneradas o ahogadas que la ciencia, como el pensamiento ingenuo, había descuidado”<sup>13</sup>.

Un conocimiento científico presenta una evolución filosófica particular como movimiento que atraviesa doc-

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, 15.

<sup>13</sup> *Ibidem*, 20.

trinas como el animismo, el realismo, el positivismo y el racionalismo (del racionalismo complejo al racionalismo dialéctico, ambos designan un <<superracionalismo>>). Tengamos presente que "...la evolución de un conocimiento particular marcha en la dirección de una coherencia racional. En cuanto se conocen dos propiedades de un objeto, no se cesa de vincularlas. Un conocimiento más avanzado viene acompañado de una plétora de razones coordinadas"<sup>14</sup>. El sentido de una evolución filosófica de las nociones científicas es muy claro; de ahí se puede inferir que "el conocimiento científico ordena el pensamiento", que la ciencia ordena a la filosofía misma.

Cabe precisar que "no hay una la razón absoluta"; entonces el racionalismo es funcional, diverso y viviente; "la razón es una actividad autónoma que tiende a completarse". Ahora bien, "sólo hay un medio de hacer avanzar la ciencia, y es contradiciendo la ciencia ya constituida", dicho de otra manera "cambiando su constitución"<sup>15</sup>. Respecto a un cuerpo de conocimiento tenemos que, "la teoría es sólida y no vacila en buscar, a costa de algunas modificaciones básicas, las realizaciones de un concepto enteramente nuevo, sin raíz en la realidad común. [...] Es preciso forzar a la naturaleza a ir tan lejos como nuestro espíritu"; recomienda Bachelard.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, 22.

<sup>15</sup> *Ibidem*, 32.

Por otra parte, no obstante el desencanto respecto a la ciencia, se tienen muchas pruebas en la vida cotidiana de sus logros y por ende de su grande consideración; la filosofía de la ciencia contemporánea subraya las dificultades asociadas a la idea que la ciencia, “se basa en un seguro fundamento adquirido gracias a la observación y a la experimentación, y a la idea de que hay cierto tipo de procedimiento inferencial que nos permite derivar teorías científicas de semejante base de una manera fiable”<sup>16</sup>. Para otro autor como Feyerabend, la ciencia no tiene rasgos características especiales que la hagan intrínsecamente superior a otras áreas del conocimiento, como por ejemplo los mitos o las religiones; en todo caso, debido a un excesivo respeto por la práctica científica, se le ha dado en considerar la “religión moderna”. Mucho tiene que ver la manera en que se le entronizó desde inicios del siglo XVII cuando Francis Bacon propone que la finalidad de la ciencia es mejorar la suerte y vida del ser humano en la tierra; ello se alcanzaría al compilar, recoger “hechos” mediante la observación sistematizada, derivando así teorías<sup>17</sup>. Desde entonces se sigue este camino trazado mejorando la teoría baconiana, pero otros se oponen a esta interpretación. El caso del *positivismo lógico* que inicia en Viena, se populariza y tiene grande influencia por representar, “una forma extrema de empirismo según

---

<sup>16</sup> Alan F. Chalmers; *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*; México, Siglo XXI, 2011, p. 5.

<sup>17</sup> Feyerabend y Bacon citados en Alan F. Chalmers, *Op. Cit.*, p. 6.

la cual no sólo las teorías se justifican en la medida en que se pueden verificar, apelando a los hechos conocidos mediante la observación, sino que además se considera que sólo tienen *significado* en tanto se puedan derivar de ese modo".<sup>18</sup>

Ahora bien, ese significado y sentido que se le otorga a la ciencia se asienta en gran medida en los hechos de la experiencia, una opinión compartida y consensuada ampliamente; la afirmación: 'el conocimiento científico es fiable porque es conocimiento objetivamente probado' resume la revolución científica del siglo XVII iniciada por Galileo y Newton. Posteriormente Bacon y sus contemporáneos insistían en que la 'actitud científica': 'para entender la naturaleza debemos consultar a la naturaleza y no los escritos de Aristóteles' <sup>19</sup>; es decir, no mirar los discursos filosóficos-rationales sino a los hechos dados en los fenómenos. Lo anterior se circunscribe en los éxitos de grandes "experimentadores" como Galileo, de donde derivan a la experiencia como fuente del conocimiento. Desde entonces se ha posicionado esta valoración debido a los grandes logros de la ciencia experimental; de ahí que Davies en *On the scientific method* (1968), sentencia: <<La ciencia es una estructura asentada sobre hechos>>.

---

<sup>18</sup> Alan F. Chalmers, *Op. Cit.*, p. 7.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 11.

#### 4. Conocimiento y ética

Ahora, el conocimiento tiene implicaciones valorativas; es decir; *“El conocimiento y el establecimiento de normas, la actividad cognoscitiva y valorativa son procesos cerebrales que se han desarrollado a lo largo de la evolución biológica y social. En nuestro cerebro se encuentran “preprogramados” “programas” que influyen en nuestra percepción, en nuestro pensamiento y en nuestro comportamiento ético”*<sup>20</sup>. Ante esto es posible completar la perspectiva humanística, que regularmente deja al margen los aspectos biológicos y la dinámica evolutiva, con el punto de vista científico-natural. De esta manera se puede *reconocer y entender mejor la naturaleza del ser humano, su capacidad cognitiva y sus acciones, así como sus innovaciones culturales y éticas*; y, en breve, la intención es comprender la naturaleza humana, por cuanto a la capacidad cognitiva y ética, desde un naturalismo, sugiere Nicanor Ursúa.

El conocimiento ha ocupado siempre un privilegiado lugar en la sociedad pues contribuye a dinamizar el desarrollo económico y el bienestar colectivo. Ahora se habla, incluso, de una *“sociedad del conocimiento”* caracterizada por una ruptura y discontinuidad en relación a los periodos precedentes, por una aceleración de la producción de

---

<sup>20</sup> Nicanor Ursúa; *“Conocimiento y ética: una relación necesaria desde el punto de vista naturalista”*, *Ludus Vitali*, Vol.XIV número 25, 2006, p. 269 en [www.ludusvitali.org/textos/foro/25\\_ursua.pdf](http://www.ludusvitali.org/textos/foro/25_ursua.pdf) (Consulta: 10 mayo 2014).

conocimientos, una expansión del capital intangible, la innovación y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de la era digital<sup>21</sup>. Dichas tecnologías dan paso a comunidades virtuales que vienen *actuando* como “agentes transformadores de la economía del saber”; comunidades intensivas en saberes que se caracterizan por una capacidad múltiple de producción y reproducción de nuevos conocimientos que asumen sus miembros; crean simultáneamente un “espacio público” de circulación e intercambio de informaciones que se vuelve espacio y lugar de aprendizaje; también, por un uso intenso de las TIC para codificar, producir y transmitir saberes, bajan costos y los miembros de esas comunidades interactúan y se relacionan con proyectos científicos, culturales, sociales. En esta lógica es de suponer que cuando exista la capacidad de crear amplias comunidades *multi-inter y transdisciplinares*, integradas por ciudadanos, usuarios y profanos en la “sociedad red”, en un esquema de intereses compartidos, esa sociedad del conocimiento de la que se habla, junto a *nosotros como sus agentes transformadores*, estaríamos en posibilidad de cumplir con una tarea científica socialmente responsable.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> David y Foray en Nicanor Ursúa *Op. Cit.*, p. 269.

<sup>22</sup> Nicanor Ursúa *Op. Cit.*, p. 270.

## 5. Conocimiento modo II: Inter-transdisciplina

Como una opción distinta y distante de la práctica común disciplinar; en el afán de aprehender la totalidad del fenómeno u objeto de estudio, actualmente emerge una nueva manera de 'producir conocimiento' denominado del nivel dos, para diferenciarlo del modo tradicional centrado en cada disciplina, que corresponde al nivel uno. Se trata de un conocimiento que se genera en colaboración entre iguales en un contexto de aplicación, es heterogéneo, transdisciplinario, no jerárquico que tiene la posibilidad de transitar<sup>23</sup>. Cabe precisar que las ciencias humanas generan conocimiento distinto al de las ciencias llamadas duras, biológicas, físicas, químicas. Las primeras producen enunciados en un diálogo entre pasado y presente; aboca un conocimiento de hechos humanos y sociales, debatible y provisional. En contraposición el conocimiento "útil" por sus aplicaciones tecnológicas, 'conocimiento mercancía' en tanto está sujeto a las fuerzas del mercado, conocimiento privatizado y transferible para ser aplicado en la industria, tal es lo que se demanda de las universidades hoy en día.

Actualmente se habla de un nuevo discurso sobre el conocimiento que básicamente es mercantil, de cálculo técnico y utilitario, conjuga elementos de la teoría económica

---

<sup>23</sup> Adolfo Perinat; *Conocimiento y Educación Superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 143.

como la oferta, con una jerga industrial militar pero desatiende con frecuencia el rigor científico. Dicho discurso sitúa a la empresa como la instancia central de referencia en la sociedad, a la universidad como un elemento más del proceso productivo y engloba ambas dentro de un reduccionismo económico que se extiende por los países y pretende trascenderlos. Se equipara a los estudiantes con consumidores, a las universidades con 'unidades de producción' o 'sistemas de distribución', donde la educación pasa a ser una mercancía más, objeto de publicidad, lo anterior muestra la 'desacralización del conocimiento'<sup>24</sup>.

El conocimiento disponible determinado como científico resulta que no es capaz por sí mismo de fundamentar un modelo educativo en un sistema escolar complejo. Significa que la realidad es muy diferente, y por tanto funciona de manera independiente de ese tipo de conocer 'científico', o llanamente, riguroso en su producción<sup>25</sup>.

La vigencia de la universidad radica en la manera de enseñar a pensar, de abordar intelectual y humanísticamente los problemas, en inculcar una 'ética del conocimiento'. El mundo de hoy, irreconocible por la vorágine en que transcurre, puede ser inaprensible por los esquemas actuales de conocimiento. La culminación de la ciencia es

---

<sup>24</sup> Guy Neave; *Educación Superior: historia y política*, Barcelona, Gedisa, 1997, p. 18.

<sup>25</sup> Cfr. José Gimeno Sacristán; *Docencia y cultura escolar*, Buenos Aires, Lugar editorial, 2002.



un sinsentido, como afirma Nicholas Rescher, la naturaleza jamás revelará sus secretos más íntimos.

Queda claro que hay cosas incognoscibles, conocimiento que es riesgoso; no porque su posesión sea mala en abstracto sino porque es la índole de cosa con la que no estamos bien equipados para enfrentarnos los seres humanos. El mayor aporte del siglo XX al conocimiento es el hecho de determinar los límites del saber; con ello aporta la certeza de que no se puede prescindir de lo incierto, tanto en la acción como en el saber mismo.<sup>26</sup> La referencia es a las certezas absolutas de antaño. Sobre la incertidumbre, se pueden distinguir tres tipos de ella, a saber. La cerebral, donde el saber nunca es un reflejo de lo real, sino, por el contrario, será siempre una 'reconstrucción y traducción', lo que conlleva un riesgo de error; la psíquica, donde el saber de los acontecimientos y hechos es tributario de la interpretación y; la incertidumbre epistemológica que se deduce de la crisis de los fundamentos de las certezas primero en filosofía y posteriormente en la ciencia, a partir de Nietzsche, Bachelard y Popper, respectivamente.<sup>27</sup>

Propone Morin que aunada a esa reforma del pensamiento se podría concebir la creación de una facultad del conocimiento con el propósito de conjuntar epistemología, filosofía y ciencias cognitivas. A efecto de instalar y ex-

---

<sup>26</sup> Edgar Morin, *La cabeza bien puesta., Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Nueva Visión, 20007, p. 59.

<sup>27</sup> *Ibidem.*, p.63.

tender una manera de pensar que aliente la reforma, se podría instituir en todas las universidades e instituciones de educación superior, un *diezmo epistemológico o transdisciplinario*, con el objetivo de preservar el diez por ciento de los cursos de escuelas y facultades para una enseñanza común donde se aborden los presupuestos de los distintos conocimientos y sobre las alternativas de información y comunicación entre ellos. Dicho diezmo podría destinarse al saber las determinaciones y presupuestos del conocimiento, la cientificidad, racionalidad, objetividad, la argumentación e interpretación, al pensamiento matemático, a la relación entre el cosmos y los mundos humano, físico-químico, viviente; la interdependencia y vasos comunicantes entre las ciencias; el circuito que existe entre ellas que, a decir de Piaget, las hace interdependientes unas de otras. A manera de ejemplo, pensemos en la metáfora, cuyo indudable valor cognitivo es mostrado en la literatura, no obstante, la mentalidad científica tiene una actitud de recelo y rechazo hacia ella; con todo, “la metáfora es un indicador de una no linealidad local en el texto o en el pensamiento, es un indicador de apertura del texto o del pensamiento hacia diversas interpretaciones o reinterpretaciones, hacia la resonancia con las ideas personales de un lector o interlocutor.”<sup>28</sup> Ya el poeta Machado afirmó: *Una idea no tiene más valor que una metáfora, en general, tiene menos*; y mucho antes el filósofo que ‘no era cartesiano’ sostuvo que “podría asombrarse de que

---

<sup>28</sup> Knyazeva y Kurdymov citados por Edgar Morin, *Ibidem.*, p. 96.

los pensamientos profundos se encuentren en los escritos de los poetas y no en los filósofos. La razón es que los poetas aprovechan el entusiasmo y explotan la fuerza de la imagen".<sup>29</sup>

## 6. Conocimiento-investigación interdisciplinaria

En las prácticas de la enseñanza del conocimiento científico en las universidades, suelen reflejar las ideas predominantes de las épocas, o dicho de otra forma, se circunscribe a los paradigmas que, por el momento, sirven para abordar, comprender y explicar los fenómenos de estudio, la naturaleza de lo real. No se dice nada nuevo al afirmar que el evolucionismo y el mecanicismo, como paradigmas, persisten en las ciencias mediante marcos referenciales a partir de los cuales se trazan líneas y estrategias de investigación.

Hoy en día, como antaño con el surgimiento de las primeras universidades en el siglo XI en Europa, el conocimiento continúa siendo un objeto de atención y estudio primordial. Su abordaje en la generación y transmisión del saber universal se constituye como un fin de las instituciones de educación superior. El conocimiento es vasto y diverso como las ciencias donde emerge, y los métodos que se trazan en su generación. Se trata de una cuestión importante que,

---

<sup>29</sup> Se trata de Antonio Machado y René Descartes a quienes cita Morin, *Ibidem.*, p. 96.

no obstante, en algunos lugares y momentos se descuida o subestima por parte de los responsables del diseño de planes y programas de estudio, los profesores e, incluso, por los mismos investigadores. Sin embargo es una asignatura imprescindible en la enseñanza y vida universitarias.

De ahí la posibilidad y pertinencia de colocarla en el lugar que corresponde, en el marco del hacer y ser de las universidades por la incidencia y proyección que tienen en su derredor. Las influencias específicas donde se pueden observar los impactos que las universidades tienen son en las áreas: educativa, cognitivo-epistemológico, social, organizacional y ambiental. Lo anterior en un contexto de fraternidad, solidaridad y Responsabilidad Social –como valores– que deben guiar el *ethos* universitario, más allá de la competencia, la eficiencia y el éxito profesional.

En la línea actual de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que airea los campus en Latinoamérica, destacan políticas e indicadores que hacen hincapié en el rubro epistemológico, en tanto imperativo a atender por sus implicaciones éticas y morales. Por ejemplo, desde el Proyecto ‘Universidad Construye País’ que tiene lugar en Chile visualizan una universidad socialmente responsable de la siguiente manera:

Preservando y creando capital social del saber y del pensamiento mediante la reflexión y la investigación interdisciplinaria, y su difusión por diferentes vías: formando intelectuales y profesionales, en apoyo a la elaboración de políticas públicas y privadas de desarrollo y a las necesidades del movimiento social y cultural de los distintos sectores del país, para concretar su aporte al desarrollo sustentable y al mejoramiento del conjunto de la sociedad.

La Universidad convertida en una comunidad real de aprendizaje y transmisión de conocimientos; creando vínculos entre académicos, estudiantes y funcionarios... (...) valorando e incorporando el conocimiento y experiencia del entorno; generando y manteniendo espacios de debate en el seno de la institución; buscando, diciendo y actuando con la verdad.<sup>30</sup>

Se asume la RS ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta. Los principios y valores de la universidad en este marco son, el compromiso con la verdad, la integridad, la excelencia, la interdependencia y la interdisciplinaria. El compromiso con la verdad parte de que ésta es 'el alma del saber'; fruto de una relación de conocimientos siempre en progreso; lo que exige un conjunto de principios éticos para su obtención; respeto a verdades de diferentes dimensiones del conocimiento; la humildad derivada de que la verdad se elabora al superar aquellas alcanzadas hasta el momento; implica una capacidad del diálogo para sumar aportes de distintas dis-

---

<sup>30</sup> Proyecto Universidad Construye País. Observando la Responsabilidad Social Universitaria. Documento de trabajo, julio 2004. [www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl)

ciplinas, honestidad para determinar límites de la verdad alcanzada y la prudencia para no convertirla en mandato que atente contra la dignidad humana. Comprometerse con la verdad implica asegurar la 'gratuidad del saber'.<sup>31</sup>

La interdependencia e interdisciplinariedad parten del reconocimiento entre universidad y sociedad en una relación dinámica de necesidad mutua y, por tanto, precisa de un diálogo permanente. La sociedad impacta y condiciona a la universidad, en tanto ésta coopera, entrega habilidades y talentos para crear conocimientos que la beneficien. En la sociedad globalizada la universidad no se puede aislar de la realidad internacional; en esta interdependencia universitaria emerge la necesidad de mirar de manera interdisciplinaria su acción; se trata de un enfoque que parte del reconocimiento de la complejidad de los problemas sociales –entre muchos otros– encarándolos desde una diversidad de perspectivas posibles, propiciando espacios para que cada uno aporte a profundidad desde su disciplina, integrando otras visiones para lograr puntos de conexión que posibiliten la comprensión holista de los fenómenos y soluciones que contemplan las diferentes aristas del problema, desde la fortaleza del humanismo y sus exigencias<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> *Idem.*

<sup>32</sup> *Idem.*

Se puede destacar respecto a la integridad, el sondeo sobre criterios éticos, escritos y reconocidos por la universidad en la orientación de la conducta de sus miembros; ello involucraría a los profesores investigadores, la generación del conocimiento, su uso y destinatarios.

## 7. Transdisciplina ¿nueva cultura científica?

Como resultado del avance en las prácticas de investigación e, incluso en la docencia universitaria y, en tanto <<ideal epistémico>>, la transdisciplinariedad se logra por medio de

la enunciación del conocimiento en términos de una ontología mínima común a múltiples disciplinas científicas; (...)...como una práctica institucional, la transdisciplinariedad puede ser estimulada en la medida en que las personas desarrollen sus diferentes capacidades cognitivas mediante una cultura científica plural.<sup>33</sup>

En las últimas décadas se ha generado y acumulado más conocimiento que durante toda la historia de la humanidad; para 2100 el conocimiento científico se habrá duplicado varias veces. William Gibson, autor de *Neuromante* y quien acuñara el término *ciberespacio*, afirma que: <<El futuro ya está aquí. Lo que pasa es que está distribuido

---

<sup>33</sup> Bernardo Bolaños, "Más acá y más allá de las disciplinas. De las capacidades cognitivas a los estilos de razonamiento científico", en *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplina*, Álvaro Peláez y Rodolfo Suárez (Coords.), México, Anthropos-UAM-Cuajimalpa, 2010, p. 13.

de manera desigual>>><sup>34</sup>. Parte de ello se observa en los transistores, el rayo láser y la revolución digital derivadas de la teoría cuántica, que “es la fuerza impulsora de nuestra sociedad”. Esta teoría ha permitido desvelar el secreto de la molécula de ADN. “La deslumbrante velocidad a la que avanza la revolución tecnológica es un resultado directo de la tecnología informática, ya que la obtención de secuencias de ADN se realiza mediante máquinas, robots y ordenadores”<sup>35</sup>.

En tal sentido retomemos que, *conocer* significa tender relaciones en una materia prima provista por la experiencia, pero cuya ordenación corresponde al sujeto cognoscente. Por tanto se considera el conocimiento como “un fenómeno social y, por tanto, intersubjetivo”. En este orden los *observables* son datos de la experiencia *ya interpretados*. Los *hechos* son *relaciones* entre observables; entonces cuando el investigador efectúa “trabajo de campo” y registra hechos, “no es, ni puede ser, un observador neutro que toma conciencia de una “realidad objetiva” y registra datos “puros”, para posteriormente procesar y llegar a una teoría explicativa; sus registros responden a sus esquemas interpretativos propios<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Michio Kaku; *La física del futuro. Cómo la ciencia determinará el destino de la humanidad y nuestra vida cotidiana en el siglo XXII*; México, Penguin Randomhouse, 2014, p.27.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>36</sup> Cfr. Rolando García, *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*; Gedisa, Barcelona, 2008, p. 43.



La *teoría* en tanto concepto, denota explicaciones formuladas con rigor, también refiere a un conjunto de afirmaciones y suposiciones, explícitas o implícitas, en base a las cuales se establecen hipótesis o realizan inferencias. Las *teorizaciones* son un tipo de conceptualizaciones planteadas sin mucho rigor que contienen, usualmente, ambigüedad y alto grado de imprecisión. Ahora, se pueden identificar un i) *marco epistémico*, entendido como los objetivos de toda investigación que se orientan básicamente por las cuestiones que intenta responder el investigador; y ii) un *dominio empírico*, como los datos de la experiencia que serán puestos de relieve, en virtud de la relación del investigador con concepciones propias<sup>37</sup>.

En otra perspectiva se plantea que el análisis de los conocimientos tradicionales, y su incorporación en innovaciones es “un problema que debe abordarse de manera típicamente transdisciplinar”.

John Dewey argumentó en el sentido de la unidad de la ciencia que, una de las primeras tareas era la construcción de puentes entre una ciencia y otra, dada la existencia de lagunas entre ellas; él denominó <<convergencia de disciplinas>> que por ahora es una de las acepciones de interdisciplina, al hecho de “traer varias disciplinas juntas en un ataque común a problemas sociales de orden práctico”. Esto es, disciplinas varias concurren articulada-

---

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 45.

mente enlazadas, para la comprensión y resolución de un problema en el mundo<sup>38</sup>. Otro sentido de la interdisciplinariedad consiste en “la transferencia de conceptos, métodos, valores, etc., entre disciplinas. En algunos casos esa transferencia conduce a la unificación de diversas disciplinas; el caso más habitual, sin embargo, es el de la >>apropiación<< de conceptos, métodos, valores de unas disciplinas por la estructura y tradición de otras”<sup>39</sup>. No obstante lo anterior, emergen problemáticas en estas intenciones y sentidos, debido al “creciente aislamiento de las especialidades, ocasionado por el propio desarrollo de los conocimientos”<sup>40</sup>; también debido a las diferencias en los lenguajes de las distintas áreas de la ciencia. Recordemos que Dewey entendía a las disciplinas en tanto comunidades de investigadores que comparten una misma *actitud*. En tanto que, interdisciplina, el mismo autor distingue como la concurrencia de disciplinas para abordar un problema práctico de importancia social. Ahora, la transdisciplina de acuerdo a Olivé se entiende como:

la formulación de problemas y de propuestas para entenderlos y resolverlos, mediante la concurrencia de especialistas de diversas disciplinas, así como de gente que no proviene de ninguna disciplina pero que puede hacer aportes de conocimientos relevantes. La investigación

---

<sup>38</sup> Dewey en León Olivé, “Conocimientos tradicionales e innovación: Desafíos transdisciplinarios”, en *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplina*, Álvaro Peláez y Rodolfo Suárez (Coords.) Anthropos-UAM-Cuajimalpa, 2010, p. 108.

<sup>39</sup> Ibarra en *Ibidem*, p. 109.

<sup>40</sup> Dewey *Ibidem.*, p. 111.

transdisciplinar se caracteriza porque, además de utilizar conceptos y métodos provenientes de las disciplinas y de las formas de generar conocimiento que en ella concurren, también en ella se forjan conceptos y métodos que no existían previamente y que no se identifican con ninguna disciplina particular.<sup>41</sup>

Lo anterior plantea nuevas formas de generar conocimiento que rebasan los límites disciplinares. Desde inicios de los años 90 del siglo XX Michael Gibbons (*et.al.*) hacía alusión a un <<modo dos de producción del conocimiento>>, distinto al <<modo uno>> que es el tradicional, en el marco de cada disciplina. Al respecto Olivé precisa que, el quehacer transdisciplinario no arranca de marcos conceptuales ni de métodos previamente probados, como es el caso de los sistemas conceptuales y paradigmas de las disciplinas. “Los grupos transdisciplinarios se constituyen frente a problemas específicos para comprender los cuales no hay métodos ni teorías establecidas”<sup>42</sup>; el desafío transdisciplinar demanda construir conceptos y metodologías adecuadas, ambos se van generando en el proceso mismo de la investigación y su aplicación. Problemas que reclaman la investigación transdisciplinaria son los educativos, de injusticia social, de energía, salud, agua y medio ambiente, entre otros.

---

<sup>41</sup> Olivé; *Ibidem.*, p. 117.

<sup>42</sup> *Idem.*

Se puede referir una epistemología transdisciplinaria que,

se apoya en la estrategia lúdica de probar conjeturas, construir sistemas metafóricos y ensayar modelos analógicos. [...] La transdisciplinariedad se propicia en un espacio arquitectónico que dispone al diálogo constante. [Donde] Los índices digitales de las bibliotecas y los archivos pueden propiciar un conocimiento transdisciplinario. [Entonces] La transdisciplina se genera al descubrir nuevos objetos de estudio (que no pueden ser estudiados desde una perspectiva disciplinar). La transdisciplina produce nuevos métodos y nuevas formas de emplear el lenguaje.<sup>43</sup>

Se distinguen tipos de conocimiento transdisciplinario<sup>44</sup>, a saber: a) Conocimiento codificado, se trata de un saber sistemático y almacenado por escrito, accesible a todo aquel que sepa dónde buscar (diferente al conocimiento tácito); b) híbrido, resultado de foros también híbridos, controversias públicas, que funcionan como mercados para la adquisición de pericias, en una lógica heterárquica, esto es, no jerárquica; c) migratorio, se trata del saber que se mueve rápidamente mediante redes varias o conjuntos de relaciones sociales (opuesto al embedded knowledge o conocimiento incrustado); d) pluralizado, es aquel saber producido con transitoriedad organizativa; e) reflexivo, se ocupa a partir del punto de vista de los

---

<sup>43</sup> Lauro Zavala; "Transdisciplinariedad. Principios Generales"; Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 2010. En <http://www.laurozavala.info/attachments/Transdisciplina.pdf> (Recuperado: 4 de julio 2014).

<sup>44</sup> Gibbons *et, al.*, 1994 en Lauro Zavala, *Op. Cit.*

actores implicados, todos y f) conocimiento tácito, no está dispuesto como texto, sino que está encarnado en un ámbito organizacional concreto.

Con lo anterior se puede constatar el giro que viene ocurriendo en la generación del conocimiento, más allá de la disciplina en tanto unidad especializada, a un espacio y acción colaborativa, de conjunto respecto a un hecho, fenómeno u objeto, cuya aprehensión, estudio y comprensión demanda de otras metodologías, como ya se observa en la inter y la transdisciplina opciones viables y pertinentes; discutibles aún pero de avance progresivo.

## **Conclusión**

El conocimiento como objeto de estudio es la razón de ser en la educación terciaria; ello se cumple en distintos momentos y diversas formas en consonancia a los tiempos que determinan sus procesos de generación, análisis, discusión y transmisión. La sospecha de que la metodología ha predominado en el quehacer de la investigación universitaria, en menoscabo de la reflexión, llámese epistemología o filosofía de la ciencia, que atiende y analiza los saberes disciplinares, su interconexión y aplicación, así como sus consecuencias e impactos, tiene soporte en que el conocimiento mismo no se atiende como sería deseable, en los diversos campos formativos; no es exclusivo de la filosofía y las humanidades, está presente en

las ciencias naturales y sociales a pesar de su marginación conceptual. De ahí sostenemos que la investigación –sus productos como el conocimiento que se crea y recrea– muestra cierto descuido y, por momentos desinterés, en el abordaje de cuestiones cognoscitivas, epistemológicas, de la teoría del conocimiento o la filosofía de la ciencia en la educación universitaria.

Las universidades tienen por objeto estudiar, generar y transmitir el conocimiento, por ello es imprescindible analizar, criticar, estudiar, sintetizar ideas y teorías, autores y obras donde se discute la cuestión. Una corriente de pensamiento ético denominada Responsabilidad social universitaria, como tendencia de filosofía moral actual emerge en Instituciones de Educación Superior. Resulta pertinente enfatizar la dimensión cognitiva o epistémica y las implicaciones morales que derivan del conocimiento en sus aplicaciones y usos, premeditada y tendenciosamente por los intereses económico y político que se imponen sobre el sentido y valor humano, natural y vital.

Entonces analizar el conocimiento a la luz del quehacer universitario por su implicación e innegable valor epistemológico, indisoluble del educativo, se configura como un deber moral. Este aspecto de la teoría del conocimiento, en el marco de la Responsabilidad social universitaria, importa porque se trata de los puntos cardinales que pueden y deben orientar al estudiante como al investigador,

quienes entran en dinámicas argumentativas y discursivas, de textos y contextos con pretensiones de conocimiento y verdad, para con ello identificar los caminos y rutas que se han trazado en busca de la Verdad y el saber científico.

La filosofía en tanto auto reflexión del espíritu sobre su conducta valorativa, teórica y práctica, se configura en una aspiración al conocimiento de las conexiones últimas entre las cosas, aspira a una concepción racional del universo; sin demeritar la dimensión sensible y espiritual del hombre. En este sentido, y a partir del reconocimiento de la insuficiencia para abordar un tema de investigación desde una sola disciplina científica; en el entendido que los fenómenos de diversa índole son expresión de una conexión y vinculación de distintas maneras, en una especie de red de interacciones. Tomemos como casos a la educación superior y a la problemática medioambiental; ambos vienen siendo abordados desde prácticas inter y transdisciplinarias. Y estas, a su vez, configuran metodologías *ad hoc* para fenómenos complejos que demandan el concurso y participación de distintas perspectivas en su comprensión sistémica u holística, en tanto unidad de una totalidad.

Además de una metodología la transdisciplina implica una epistemología y consecuentemente una manera distinta de generar conocimientos; el llamado modo dos, diferente al tradicional de las disciplinas. Ahora, en las uni-

versidades esta tendencia gana terreno paulatinamente; afronta sus inconveniencias pero se vislumbra una alentadora prospectiva epistémica y teórica. En los hechos se puede observar en muchos planes y programas de pre y posgrado; también en los trabajos de cuerpos académicos y redes de investigación intra e interinstitucionales. Lo anterior, plantea un cambio en la manera de hacer investigación y docencia universitarias. Y, como todo cambio, genera una acción de resistencia al mismo; no obstante, como tendencia parece irreversible por las posibilidades de colaboración, cooperación y esfuerzo común en la generación del conocimiento.

## **Bibliografía**

- Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, México, FCE, 2004 4ª edición.
- Bateson, Gregory. *Espíritu y naturaleza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
- Gaston Bachelard; *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*; Buenos Aires, Amorrortu, 2009.
- Chalmers, Alan F. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*; México, Siglo XXI, 2011 (XXV reimp), p. 5.
- Hessen, Johannes, *Teoría del conocimiento*, México, Porrúa, 2007.



- Kaku, Michio; *La física del futuro. Cómo la ciencia determinará el destino de la humanidad y nuestra vida cotidiana en el siglo XXII*; México, Penguin Randomhouse, 2014.
- Morin, Edgar; *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa. 2003.
- Morin Edgar, *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2007. 6ª reimpresión.
- Neave, Guy. *Educación Superior: historia y política*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Perinat, Adolfo. *Conocimiento y Educación Superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Reale, G. Antiseri, D. *Historia del pensamiento filosófico y científico, I Antigüedad y Edad Media*, Herder, Barcelona, 2001.
- Ursúa, Nicanor; "Conocimiento y ética: una relación necesaria desde el punto de vista naturalista"; *Ludus Vitali*; 2006 Vol.XIV número 25; en [www.ludusvitali.org/textos/foro/25\\_ursua.pdf](http://www.ludusvitali.org/textos/foro/25_ursua.pdf) (Consulta: 10 mayo 2014).
- Vallaey, Francois, Responsabilidad Social Universitaria. Marco conceptual, antecedentes y herramientas. Red Ética y Desarrollo, BID. En "Políticas e Indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL". Documento base, 15 junio 2008. En <http://www.ausjal.org/files/rsu.pdf> (Consulta 25 XI 2008).

- Verneaux, R. *Epistemología general o crítica del conocimiento*, Herder, Barcelona, 1999.
- Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*; Buenos Aires, Lumen, 2003.
- Zavala, Lauro; "Transdisciplinariedad. Principios Generales"; Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 2010. En <http://www.laurozavala.info/attachments/Transdisciplina.pdf> (Recuperado: 4 de julio 2014).
- Proyecto Universidad Construye País. Observando la Responsabilidad Social Universitaria. Documento de trabajo, julio 2004. [www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl) (Consulta: 10 mayo 2012).
- "Políticas e Indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL- Documento base"; junio 2008. (Consulta: 30 abril 2012).



## CAPÍTULO 5

Sobre la formación universitaria  
en desarrollo sustentable:  
Planteamientos y retos. ¿Una gran  
vía o tortuosos caminos?

---

*Sergio González López*



## Introducción

Cada vez es más recurrente hablar de desarrollo sustentable, sustentabilidad, sostenibilidad, cambio climático, etc., y generalmente, el primer referente que nos viene a la mente es la problemática sobre el medio ambiente, la naturaleza, la ecología, que, si bien es un elemento constitutivo del concepto de desarrollo sustentable, debe incorporar otros elementos como las cuestiones sociales, económicas, políticas; así como la idea de tiempo presente y futuro. La aplicación conjunta de estos conceptos no son suma, sino la combinación compleja de elementos y relaciones.

El escenario planetario en toda su amplitud, es grave por la profundidad de la incidencia de los sucesos, así como el mediano plazo es cada vez más corto por el aceleramiento de los hechos; lo que hace que se trate de un problema importante y urgente. La mera reflexión sin acción es insuficiente. La cuestión del cambio climático con sus implicaciones sobre la vida en general es evidente. También lo resulta que esta situación ha sido promovida por la humanidad, siendo la principal responsable. Paradójicamente, la perspectiva humana en términos reduccionistas de sólo ver hacia el beneficio propio sin consideración de la naturaleza como si fuese infinita, ha hecho que ésta, busque sus propios equilibrios con las repercusiones sobre la misma humanidad.

El consenso sobre el tema ambiental, que desde mediados de los setenta ha tomado mayor intensidad en sus diversas acepciones, ha estado incorporado en los planteamientos institucionales, acciones de actores locales y discusiones académicas, donde resulta central tanto su comprensión, como la consideración en la formación educativa.

El abordaje de estas cuestiones, más que ser una gran vía, es prácticamente un conjunto de caminos que emergen de diferentes fuentes y muestran diversas direcciones, algunas de las cuales llegan a converger en puntos diversos, pero otras son prácticamente opuestas.

Ante el poder bélico de la última guerra mundial y del armamentismo desatado durante la guerra fría, surge una preocupación de la capacidad destructiva sobre el conjunto de la vida del planeta. El crecimiento demográfico con pobreza, es abordado por algunos como la razón para promover el control reproductivo e impulsar nuevas tecnologías para la producción de alimentos. La crisis energética de los setenta propició el desarrollo de tecnologías alternativas. La depredación de los recursos naturales ha alcanzado niveles que rebasan la huella ecológica global de recuperación.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) implementa programas, conferencias y estudios tendientes a interpretar y delinear políticas sobre la sostenibilidad.

Gobiernos formulan programas con diversa profundidad analítica y política, pero escasa efectividad. Académicos desde diversas disciplinas ponen como uno de los ejes de su discusión el cómo comprender y actuar en torno a estos nuevos problemas que tienen un gran alcance donde, en algunos casos, se demanda la construcción de nuevos paradigmas que articulen lo humano con lo natural, sin embargo, sólo se incorporan algunos criterios ecológicos a los cálculos económicos.

Para este trabajo, interesa abordar sólo algunos de los caminos indicados, que explícita o implícitamente tocan el tema educativo y que en principio, tienen perspectivas próximas más que contrapuestas. Para tal fin, se seleccionaron tres posiciones de análisis: documentos institucionales internacionales que pretenden tener un impacto global; estudios elaborados por teóricos pero con el apoyo institucional y trabajos planteados por intelectuales académicos. Evidentemente, la selección de temas y de textos para el análisis, no pretende abarcar una visión panorámica sobre el tema.

El planteamiento central es que existe una diversidad sobre la concepción de la sustentabilidad, a la vez que, una desigual forma de incorporación de ella en el proceso educativo superior. Esto derivado principalmente por el enfoque asumido, como del propio posicionamiento de las instituciones y autores participantes.



## 1. La promoción de la educación ambiental desde la Organización de las Naciones Unidas

La educación ambiental surge en la década de los 60. Una de las vertientes es propiciada a principios de esa década por estudios académicos y movimientos ecologistas;<sup>1</sup> otra, a través de organizaciones internacionales, donde la Organización de las Naciones Unidas desempeña un papel relevante. Nos concentraremos en esta última.

La Primera Conferencia Internacional de la Biosfera, organizada por la UNESCO y celebrada en París durante el segundo semestre de 1968, constituye el inicial punto de referencia clave sobre el tema ambiental. Bissanti<sup>2</sup> piensa que con ella se pretende dar contrapeso a la disyuntiva predominante en la época entre, optar por el medio ambiente o el desarrollo, además que es en ella donde se acuña el concepto de desarrollo sostenible. Moreno considera que ahí se establecen las primeras pautas para

---

<sup>1</sup> No es pretensión de este trabajo presentar una investigación exhaustiva sobre las diferentes formas de organización y ecológicas que, seguramente, tienen antecedentes milenarios desde diversos pueblos en todo el mundo, y que, en parte, pueden ser reconocidos en algunos pueblos indígenas. Por su parte, Moreno, (en "Origen, concepto y evolución de la educación ambiental") atribuye al libro de Rachel Carson "*Silent Spring*", como el documento que da inicio al movimiento ecologista.

<sup>2</sup> Cfr. Guido Bissanti, "Conferencia de la Biosfera en París en 1968", en *Un Mondo Ecosostenibile*. <http://www.ecosostenibile.org/parigi-1968esp.html> [10 noviembre 2014]

incorporar en el sistema educativo formal los primeros modelos sobre educación ambiental.<sup>3</sup>

Son diversos los impactos que esta conferencia tiene, según Bissanti, de manera directa sienta las bases para la creación del Consejo Internacional de Coordinación Internacional y de los Consejos Coordinatine (ICC) y el Programa MAB (Hombre y la Biosfera), que se inicia en los 70, "con el fin de mejorar la relación entre el hombre y el medio ambiente y reducir la pérdida de la biodiversidad mediante la investigación y creación de capacidad."<sup>4</sup>

Moreno reseña una serie significativa de programas emanados o apoyados por la ONU, como la reunión de expertos sobre los problemas ambientales (Founex, Suiza, 1971), donde se sugiere que la ONU cree un órgano que impulse y coordine la educación medioambiental, a la vez que introduce como soporte de la educación ambiental el principio de que crecimiento y progreso no son necesariamente equiparables. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 1972), resalta la importancia de la educación ambien-

---

<sup>3</sup> Cfr. Francisco Manuel Moreno Navas, "Origen, concepto y evolución de la educación ambiental", en *Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 13, diciembre, 2008, España. [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/FRANCISCO\\_MORENO\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/FRANCISCO_MORENO_1.pdf) [9 noviembre 2014], p. 3.

<sup>4</sup> Cfr. Guido Bissanti, "Conferencia de la Biosfera en París en 1968", en *Un Mondo Ecosostenibile*. <http://www.ecosostenibile.org/parigi-1968esp.html> [10 noviembre 2014]

tal para el reequilibrio ecológico, y que esta educación puede también ofrecerse no solamente por profesores en instituciones oficiales. La creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en 1973, constituye un hito relevante, porque se encargará de la coordinación de organizaciones nacionales e internacionales que favorezcan el medio ambiente y, en materia de educación, ofrece medios para la formación de profesores. La UNESCO y el PNUMA crean el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) en 1975, lo cual, es otro punto significativo porque aborda de manera directa la educación ambiental, considerando cuestiones de objetivos, implicaciones, planificación, investigación, formación de profesores, y plantea asumir la interdisciplinariedad en el diseño de los proyectos educativos. En el Coloquio Internacional sobre Educación Relativa al Medio Ambiente (Belgrado, 1975), se definen los objetivos y líneas de acción de la educación ambiental. La Conferencia Intergubernamental sobre Educación Relativa al Medio Ambiente (Tbilisi, 1977), respalda las definiciones de Belgrado y recomienda la participación de los Estados y la participación activa de la ciudadanía.

Durante la década de los 80, sobresalen el Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, conocido como "Informe Brundtland" o "Nuestro Futuro Común" (1987) –sobre el que nos referiremos más adelante-, identificado principalmente por acuñar la

definición más conocida del desarrollo sostenible como, aquel “que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”<sup>5</sup>. En el mismo año, también se lleva a cabo el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, en Moscú; donde se define a la educación ambiental como, “un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros”.<sup>6</sup>

La década de los 90 también es intensa en materia ambiental, se desarrolla la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también conocida como “Cumbre de la Tierra” (Río de Janeiro, 1991); y la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad (Tesalónica, 1997) (Moreno, 2008: 6). Por otra parte, son promovidos por la UNESCO dos estudios relevantes en materia educativa: en 1994, *La educación encierra un tesoro*, coordinado por

---

<sup>5</sup> ONU. *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Desarrollo y cooperación económica internacional: Medio Ambiente. “Nuestro Futuro Común”, A/42 /427*. 4 agosto 1987. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427> [2 agosto 2014], p. 59.

<sup>6</sup> Francisco Manuel Moreno Navas, *Op. Cit.*, p. 5.

Jacques Delors;<sup>7</sup> y, en 1999, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, de Edgar Morin,<sup>8</sup> y sobre el cual, haremos referencia específica más adelante.

El inicio de los 2000, según Moreno, presenta dos rutas opuestas en materia de educación ambiental; por un lado, las escasas referencias a la educación ambiental durante la Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible, celebrada en Johannesburgo durante agosto de 2002; y, por el otro, que en 2004 la Asamblea General de las Naciones Unidas declara la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable, abarcando el periodo de 2005 a 2014.

Por lo tanto, la UNESCO ha sido uno de los principales organismos internacionales que ha reconocido la necesidad de que la educación asuma un papel diferente para la compleja realidad actual. Al respecto, se pueden referir como importantes y, entre otros, el proyecto transdisciplinario 'Educación para un futuro sostenible'; el 'Programa internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad', lanzado en 1996 por la Comisión para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas<sup>9</sup>; y las cátedras UNESCO sobre la temática, entre

---

<sup>7</sup> Cfr. Jacques Delors (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santilla Ediciones UNESCO, 1994.

<sup>8</sup> Cfr. Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En <http://www.complejidad.org/27-7saberes.pdf>

<sup>9</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 9, 11-12.

ellas el Programa de la Cátedra UNESCO de Cooperación Sur-Sur para el Desarrollo Sostenible, creada el 15 de Septiembre de 2006.

Con base en dicho programa, se realizó la Conferencia Internacional “Cooperación Amazónica y Educación Superior para un Mundo Humano Sustentable”, en Brasil, en septiembre de 2007. Entre sus principales conclusiones están:

El reconocimiento que sin un sistema de educación superior, ciencia y tecnología de calidad en la región, volcado hacia los intereses regionales y capaz de generar conocimiento, utilizando las más modernas tecnologías e incorporando los conocimientos tradicionales, no existe posibilidad de que se alcance un desarrollo humano sustentable;

Es necesario profundizar en el tema de la sustentabilidad y el papel de la Educación Superior en términos de concepción y contenidos con una visión transdisciplinar, realizando el ejercicio de establecer visiones prospectivas referidas a la diversidad sociocultural-ambiental y las instituciones de Educación Superior;

Producir propuestas y alternativas formativas que efectivamente, garanticen la necesaria pertinencia social y científica sobre el papel, los conocimientos producidos y los saberes socialmente referenciados a partir de la actuación de las instituciones de educación superior, requeridos para avanzar en dirección al desarrollo sustentable;

Reconocer las deficiencias, carencias y limitaciones en los procesos existentes de validación, currículo y reconocimiento de cursos; por tanto, existe la necesidad de revisar y mejorar permanentemente los procesos y estructura de

la educación superior para asegurar el autoconocimiento. Trátese de una evaluación permanente que asegure las respuestas con relevancia social y excelencia científica;

Se necesitan cambios para la obtención de la calidad académica en la formación y desarrollo de capacidades humanas, nuevas tecnologías para el aprendizaje. Recursos de información, infraestructura, medios de transporte y comunicación para responder a las especificaciones, exigencias y necesidades de la educación superior en su contexto particular;

Pero también, agrupaciones de la sociedad civil han establecido plataformas para abordar la problemática de la sustentabilidad, y su relación con la educación de manera explícita o implícita. En ese sentido, vale la pena referir a la Iniciativa de la Carta de la Tierra y al Manifiesto por la vida.<sup>10</sup>

## 2. El Informe sobre Nuestro Futuro Común, 1987

El *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: "Nuestro Futuro Común"*, presentado a la Asamblea General de las Naciones Unidas en agosto de 1987, y conocido como *Informe Brundtland* o *Informe sobre Nuestro futuro común*, constituye un referente frecuente sobre la temática de la sustentabilidad, sostenibilidad, medio ambiente, entre otras acepciones. En particular, la principal referencia al Informe es debida al amplio co-

---

<sup>10</sup> MANIFIESTO POR LA VIDA. Por una Ética para la Sustentabilidad. 2002. Disponible en: <[http://www.taller.org.ar/Eco\\_educacion/MANIFIESTO\\_POR\\_LA\\_VIDA\\_FINAL.doc](http://www.taller.org.ar/Eco_educacion/MANIFIESTO_POR_LA_VIDA_FINAL.doc)>. Acceso en: 15 septiembre 2013.

nocimiento de su definición sobre desarrollo duradero (término utilizado en la traducción oficial al español de dicho documento), que entiende como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.”<sup>11</sup> Definición que en lo general tiene una amplia aceptación, aunque también se le reconocen algunas limitaciones.

Para efectos de este capítulo, nos interesa abordar el Informe desde tres perspectivas: alcance e interpretación del concepto *desarrollo duradero*; referencias sobre la educación ambiental en el marco de la caracterización de dicho tipo de desarrollo propuesto; y las condicionantes instituciones en el que se realiza el estudio.

La propia Comisión expresa que su definición de desarrollo duradero encierra dos conceptos fundamentales: “El concepto de ‘necesidades’, en particular las necesidades esenciales de los pobres, a las que se debería otorgar prioridad preponderante; y la idea de limitaciones impuestas por la capacidad del medio ambiente para satisfacer las necesidades presentes y futuras.”<sup>12</sup> Asimismo, también refiere explícitamente a la preponderancia de lo humano

---

<sup>11</sup> ONU, *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Desarrollo y cooperación económica internacional: Medio Ambiente. “Nuestro Futuro Común”, A/42 /427*. 4 agosto 1987. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427> [2 agosto 2014], p. 59.

<sup>12</sup> *Ídem*.



sobre la naturaleza, y cómo se relacionarían ambos conceptos<sup>13</sup>: la pobreza y desigualdad endémicas propician crisis ecológicas o de otros tipos, y sugiere una serie de estrategias para poder alcanzar el desarrollo duradero.<sup>14</sup>

Intentaré interpretar lo señalado por la Comisión, resaltando que un aspecto central en su definición y señalamientos es que considera al desarrollo duradero con base en diferentes relaciones:

---

<sup>13</sup> "La satisfacción de las necesidades y aspiraciones humanas es el principal objetivo del desarrollo. En los países en desarrollo no se satisfacen las necesidades esenciales –alimento, ropa, abrigo, trabajo- de gran número de personas, que tienen además legítimas aspiraciones a una mejor calidad de vida. Un mundo en el que la pobreza y la desigualdad son endémicas estará siempre propenso a crisis ecológicas o de otra índole. El desarrollo duradero requiere la satisfacción de las necesidades básicas de todos y extiende a todos la oportunidad de satisfacer sus aspiraciones a una vida mejor." *Ibidem.*, 59-60.

<sup>14</sup> "Entre los objetivos decisivos que para la política sobre el medio ambiente y el desarrollo se siguen del concepto de desarrollo duradero cabe señalar:

- Revitalizar el crecimiento;
- Cambiar la calidad del crecimiento;
- Satisfacer las necesidades esenciales de trabajo, alimentos, energía, agua, higiene;
- Asegurar un nivel de población aceptable;
- Conservar y acrecentar la base de recursos;
- Reorientar la tecnología y controlar los riesgos, y
- Tener en cuenta el medio ambiente y la economía en la adopción de decisiones." (ONU, *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Desarrollo y cooperación económica internacional: Medio Ambiente. "Nuestro Futuro Común"*, A/42 /427. 4 agosto 1987. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427> [2 agosto 2014], p. 67)

La primera entre lo social y la naturaleza, donde, si bien mantiene una visión predominantemente antropocéntrica, constituye un avance significativo con respecto a las visiones de desarrollo limitadas a indicadores económicos y sociales macroeconómicos que, por sus visiones lineales y la búsqueda del beneficio económico de corto plazo, en gran medida han propiciado la depredación ecológica y social.

La distinción entre necesidades y aspiraciones, que si bien, sólo las primeras son referidas a las cuestiones esenciales, como alimento, ropa, abrigo, trabajo; la mención de aspiraciones y la legitimidad de las mismas, otorga a éste un componente subjetivo con múltiples y posibles implicaciones de búsqueda de justicia, derechos humanos, legalidad, política, entre otras.

La desigual apropiación de riqueza entre individuos como entre naciones, donde resulta central para el desarrollo duradero que sean tratadas con prioridad las mayorías más pobres como a los países subdesarrollados.

La relación directa entre desigualdad social y pobreza con crisis ecológica. Lo cual, ante el carácter endémico o estructural de la relación, y los elevados niveles de deterioro, demanda un replanteamiento global que pudiese otorgar viabilidad de largo plazo al desarrollo.

La temporalidad del desarrollo: lo presente y lo futuro. Entre otros aspectos, conviene resaltar: el reconocimiento de las implicaciones de las acciones en el tiempo, en donde los actos u omisiones únicas no son situaciones independientes sino que tienen repercusiones; parte de la idea de futuro con el reconocimiento de una situación presente de crisis; la posibilidad y necesidad de modificar la forma de organización predominante por otra que establezca condiciones de sustentabilidad.

Con respecto a las estrategias indicadas por la Comisión como decisivas para alcanzar políticas congruentes con el desarrollo duradero articulando el medio ambiente con el desarrollo general, aunque hacen un señalamiento sobre el medio ambiente el tono que presentan es convencional con las políticas económicas y sociales.

Para los fines de este capítulo, la cuestión central a resaltar, es que en ninguna de las políticas de la Comisión, se hace referencia a la educación ambiental, sustentable, duradera, etc. Esta es una grave ausencia, particularmente considerando el alcance que se pretendería tener con el desarrollo duradero, que propondría un nuevo modelo de arreglo global con visos al futuro. Para poder alcanzar dicho objetivo, se requiere el cuestionamiento de las formas convencionales de producción, enseñanza, difusión y organización del conocimiento y, el espacio por excelencia para ello son las instituciones educativas.

El contexto en el cual se desarrolla un documento influye sobre su orientación, alcances, conclusiones. No obstante, escasamente es considerado. En este caso en particular, la presidenta del Informe, Gro Harlem Brundtland, Primera Ministra de Noruega, expresa en el Prefacio del Informe una serie de opiniones que pueden contribuir para intentar interpretar el contexto en el cual fue integrado el equipo de trabajo y las grandes orientaciones que incidieron sobre el documento.

Según Brundtland,<sup>15</sup> la Asamblea General de la ONU, en diciembre de 1983, constituyó una comisión especial para que elabore un informe sobre el medio ambiente y la problemática mundial, que urgentemente trabaje sobre “programa general para el cambio” que abarque hasta finales del siglo XX y más adelante. Solicitando a ella que la presida.

La Asamblea General estableció como orientaciones a ser contenidas:

- Proponer unas estrategias medioambientales a largo plazo para alcanzar un desarrollo sostenido para el año 2000 y allende esta fecha;

---

<sup>15</sup> Cfr. ONU, Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Desarrollo y cooperación económica internacional: Medio Ambiente. “Nuestro Futuro Común”, A/42 /427. 4 agosto 1987. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427> [2 agosto 2014], pp. 1, 10.

- Recomendar las maneras en que la preocupación por el medio ambiente pudiera traducirse en una mayor cooperación entre los países en desarrollo y entre los países a niveles diferentes de desarrollo económico y social y condujera al establecimiento de unos objetivos comunes y complementarios que tengan en cuenta la interrelación entre los hombres, los recursos, el medio ambiente y el desarrollo;
- Examinar los cauces y medios mediante los cuales la comunidad internacional pueda tratar más eficazmente los problemas relacionados con el medio ambiente; y
- Ayudar a definir las percepciones compartidas sobre las cuestiones medioambientales a largo plazo y a realizar los esfuerzos pertinentes necesarios para resolver con éxito los problemas relacionados con la protección y mejoramiento del medio ambiente, así como ayudar a elaborar un programa de acción a largo plazo para los próximos decenios y establecer los objetivos a los que aspira la comunidad mundial.<sup>16</sup>

Ante la magnitud del proyecto, Brundtland identifica dos grandes retos: integrar un grupo pertinente y validar la orientación del proyecto. Con respecto al primero, y ante la identificación de que era necesario otorgar al

---

<sup>16</sup> *Ibidem.*, p. 10.

proyecto un enfoque integral e interdisciplinario, constituyó una comisión integrada por un equipo de políticos y científicos, por expertos con experiencia en diversas disciplinas, predominantemente de países subdesarrollados y con reconocimiento e influencia que les permitiera trabajar independientemente y tener alguna posibilidad de incidencia.<sup>17</sup>

El segundo reto, la validación del proyecto, tuvo como tarea urgente impulsar la idea de multilateralismo y cooperativo, necesaria para que el informe tuviese alguna posibilidad de operarlo; a la vez, sobre todo en un inicio, tuvo que imponerse a visiones limitantes para que tocase sólo cuestiones medioambientales, dejando la idea de desarrollo para expertos asistencialistas para el desarrollo. Dicha limitante no prosperó, y “hubiera sido un grave error. El medio ambiente no existe como esfera separada de las acciones humanas, las ambiciones y demás necesidades, y las tentativas para defender esta cuestión aisladamente de las preocupaciones humanas han hecho que la propia palabra ‘medio ambiente’ adquiera una connotación de ingenuidad en algunos círculos políticos”.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 13.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 12.

### 3. La enseñanza de la identidad terrenal según Edgar Morin

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de la Comisión para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, lanza en 1996 el 'Programa internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad' que, según Federico Mayor (entonces, director general de la UNESCO), enuncia la prioridades aprobadas por los Estados y pretende tener una influencia general en gobiernos, organizaciones no gubernamentales, empresas, académicos, instituciones financieras, para operar el nuevo concepto de educación para un futuro viable. En ese sentido, y en el marco del Proyecto transdisciplinario 'Educación para un futuro sostenible', la UNESCO solicitó al filósofo francés Edgar Morin, expresara desde el pensamiento complejo su visión de la educación del futuro, del cual surge el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, en 1999.<sup>19</sup>

Estos siete saberes son: Reconocer que el conocimiento humano tiene limitantes; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; y la ética del género humano.

---

<sup>19</sup> Cfr. Edgar Morin, *Op. Cit.*, pp. 6-7.

Para efectos de este trabajo, nos concentraremos en el saber de enseñar la identidad terrenal, por su mayor proximidad en principio a la problemática de la sostenibilidad. Sin embargo, como podremos ver, a pesar de que la realización del libro Morin se enmarca en la solicitud de una comisión sobre desarrollo sostenible y un proyecto de educación para un futuro sostenible, el abordaje y reflexión que realiza el autor al tema con mayor referencia a lo ambiental, ecológico, natural, etc., es sólo marginal. Prácticamente, la única referencia que hace Morin al desarrollo sostenible, es que, el desarrollo en la era planetaria es insostenible si es concebido sólo desde la técnica y la economía, como desde lo material, siendo necesario incorporar lo intelectual, afectivo y moral, entre otros aspectos.<sup>20</sup> Esto, evidentemente no resta valía al excelente trabajo de Morin sobre los temas que sí desarrolla en este libro, como tampoco supone que hayan sido omitidos en otros trabajos de dicho autor.

El autor considera que el siglo XX nos ha dejado herencias de muerte como de vida. Entre las primeras, refiere a las armas nucleares, la guerra, las drogas y enfermedades virales como el SIDA. Como también la posibilidad de muerte ecológica, sobre todo desde los años 70, al adquirir conciencia "los desechos, emanaciones, exhalaciones

---

<sup>20</sup> "Concebido únicamente de manera técnico-económica, el desarrollo está en un punto insostenible incluyendo el desarrollo sostenible. Es necesaria una noción más rica y compleja del desarrollo, que sea no sólo material sino también intelectual, afectiva, moral..." *Ibidem*, p. 32.



de nuestro desarrollo técnico-industrial-urbano degradan nuestra biosfera, y amenazan con envenenar irremediablemente el medio viviente del cual formamos parte: la dominación desenfrenada de la naturaleza por la técnica conduce la humanidad al suicidio.”<sup>21</sup>

Edgar Morin muestra un posicionamiento evidentemente complejo, pero también predominantemente antropocéntrico sobre la enseñanza del futuro. Por esto, entiende a la identidad terrenal fundamentalmente como una identidad humana a escala planetaria; porque todos los humanos se confrontan “con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.”;<sup>22</sup> y para pensar los problemas de identidad terrenal, necesitan “comprender la *condición humana* en el mundo, como la condición del mundo humano que a través de la historia moderna se ha vuelto la de la *era planetaria*.” Que demanda pensar la globalidad, en cuando relación todo-partes.<sup>23</sup>

Para tal fin, este autor plantea que es necesario enseñar un pensamiento policéntrico que sea consciente de la unidad/diversidad humana; crear una ciudadanía terrestre; ser habitantes con conciencia del planeta: antropológica, que reconoce la unidad en la diversidad; ecológica, porque habitamos la biósfera con otros seres; cívica terrenal, de

---

<sup>21</sup> *Ibidem.*, p. 33.

<sup>22</sup> *Ibidem.*, p. 2.

<sup>23</sup> *Cfr. Ibidem.*, 29.

responsabilidad y solidaridad para los hijos de la Tierra; y espiritual, que nos permite criticarnos y comprendernos.<sup>24</sup>

#### **4. La importancia del desarrollo sustentable y sus implicaciones en la educación**

El desarrollo sustentable supone retos significativos en múltiples frentes, abarcando desde las cuestiones teóricas, hasta aspectos culturales y políticos. Incluso, en término de Leff, es una respuesta a la crisis de civilización a la que ha llegado la humanidad.

Del planteamiento del conocido documento *Nuestro futuro común*, que define al desarrollo sustentable como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las generaciones futuras, a la fecha, según Fernández, (2000) y Rodríguez y Govea (2006) se han sucedido múltiples y diversos planteamientos, creado instituciones y programas locales, nacionales e internacionales, eventos y programas de estudios en todos los niveles educativos, sobre todo en posgrados, entre otras manifestaciones que resaltan el tema de la sustentabilidad.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Cfr. *Ibidem.*, pp. 30-37.

<sup>25</sup> Cfr. Antonio Fernández Crispín, (coord.), *La educación ambiental en México. Definir el campus y emprender el habitus*, México, SEMARNAT, BUAP, 2013. RODRÍGUEZ, Isabel y Héctor Govea. El discurso del desarrollo sustentable en América Latina. En: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Venezuela, Universidad Central de Venezuela, año/vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2006, pp. 40-41.

Sin embargo, no puede suponerse que se haya alcanzado una definición consensada o un posicionamiento básico sobre el tema. La discusión incluye diferencias semánticas, pero también refiere a cuestiones epistemológicas, ontológicas, metodológicas, políticas.<sup>26</sup> Según Gutiérrez y González, se pueden identificar al menos cinco paradigmas para comprender el desarrollo sustentable: economía de frontera, protección ambiental, manejo de recursos, ecodesarrollo y ecología profunda. De cada uno, a su vez, es posible identificar su imperativo dominante, amenazas dominantes.<sup>27</sup>

Rodríguez y Govea, plantean que lo sostenible considera como parámetros los siguientes:

los recursos y su utilización con criterios de adecuación y pertinencia; b) el desarrollo de alternativas que conduzcan a hacernos menos depredadores como especie; c) el empleo por parte de las industrias de tecnología verde que sea más verde, menos contaminante y más comprometida con el bienestar humano; d) la consolidación de una cultura política orientada hacia el estímulo del compromiso y la responsabilidad social de los políticos y otros actores clave del proceso de gestión pública y empresarial; e) revalorización de las actitudes y conductas ancladas en

---

<sup>26</sup> Cfr. Isabel Rodríguez y Héctor Govea. El discurso del desarrollo sustentable en América Latina. En: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Venezuela, Universidad Central de Venezuela, año/vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2006, p. 42.

<sup>27</sup> Cfr. Leandro Rodríguez Medina, "¿Cómo debe ser una (nueva) teoría social para encuadrar el desarrollo sustentable?" En: *Stoa*, vol. 2, núm. 3, 2011, pp. 15-16.

valores éticos y, sobre todo, que el Estado y las instituciones públicas creen dispositivos legales y de participación dirigidos, por una parte, a limitar el uso inadecuado de los recursos y, por la otra, a posibilitar la participación activa de la ciudadanía en la defensa de aquellos bienes sociales, culturales, económicos, naturales que le son comunes y se constituyen en el acervo sociohistórico y cultural de los grupos humanos así como de su medio ambiente.<sup>28</sup>

## 5. Incorporando la complejidad ambiental en la formación universitaria

¿Es necesaria la incorporación del tema de la sustentabilidad en el ambiente universitario? ¿Supondría un cambio sólo en el orden intelectual, o tendría repercusiones sobre las modalidades de participación individual e institucional?

Enrique Leff considera que “El sistema educativo es un campo privilegiado para la transformación civilizatoria que exige la construcción social de la sustentabilidad”.<sup>29</sup> Y, lo es, por la trascendencia de la problemática que implica la crisis de la sustentabilidad (social y ambiental), que demanda nuevos arreglos éticos, epistemológicos y políticos, así como desaprender los conocimientos predominantes.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Isabel Rodríguez y Héctor Govea, *Op. Cit.*, p. 43.

<sup>29</sup> Enrique Leff, *Discursos sustentables*, México, Siglo XXI Editores, 2010, p. 250).

<sup>30</sup> Cfr. Enrique Leff, “Prólogo”, Leff, Enrique (coord.), *La complejidad ambiental*, México, Siglo XXI Editores, 2009, p. 2.

Convergente con ese planteamiento, Javier Riojas, resalta y cuestiona la relevante influencia del paradigma de la simplificación y la especialización en las universidades, y plantea discutirlo profundamente, incorporando al debate la complejidad ambiental del trabajo de la universidad, lo cual repercutiría en las funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y servicios. La cuestión de la fragmentación del conocimiento al interior de las universidades está sustentada y reproducida en gran medida por la correspondiente forma de organización en facultades y departamentos que privilegia la especialización de la disciplina más que la búsqueda de confluencia con otros espacios y cuerpos teóricos.<sup>31</sup>

Retomando a Morin, Riojas señala que, a pesar de la eficiencia del conocimiento “compartimentalizado” y especializado, constituye una “visión determinista, mecanicista, cuantitativa y formalista, ignora, oculta o disuelve todo lo objetivo, afectivo, libre y creador.”<sup>32</sup> Además, plantea que “el sentido de la referencia a las limitaciones del pensamiento y la profesionalización especializados, estriba en afirmar la inoperancia e impertinencia frecuentes de este tipo de estrategia de pensamiento, al momento de tratar de explicar y resolver los complejos problemas ambientales del mundo<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Cfr. Javier Riojas, “La complejidad ambiental en la universidad”, en *Ibidem.*, pp. 197-198.

<sup>32</sup> *Ibidem.* p. 199.

<sup>33</sup> Cfr. *Idem.*

Riojas señala que la problemática socioambiental requiere de un nuevo tipo de conocimiento, que incorpore su complejidad; pero también representa un desafío para la organización de las instituciones educativas. Con relación a éste último problema, plantea que la incorporación de la complejidad en el trabajo de las universidades supone distinguir y trabajar sobre cuatro niveles: el conceptual-paradigmático, el nivel pedagógico-didáctico, el nivel ético-gnoseológico y el nivel organizacional.<sup>34</sup>

### **A manera de reflexión**

Resulta fundamental reconocer la gravedad y complejidad del modelo de desarrollo predominante, no obstante el increíble avance científico y productivo, guarda en sus entrañas una profunda desigualdad y una actitud “depredatoria” de las relaciones sociales y con la naturaleza, así como un conocimiento que privilegia la superespecialización que se reproduce en sí y para sí, dejando de lado sus implicaciones sociales y ambientales. Poniendo en riesgo la viabilidad de la vida en su sentido más amplio y complejo (biológico, social, económico, legal, ético).

Una de las alternativas formuladas para enfrentar esta situación tiene que ver con aquello denominado a grandes rasgos, como sustentabilidad, desarrollo sustentable y otra serie de denominaciones que en esencia, ponen en

---

<sup>34</sup> Cfr. *Idem*.

la palestra la necesidad de reintegrar en el conocimiento y la acción, nuevos paradigmas de lo que somos y podemos alcanzar como mejores formas de vida con futuro.

Como se ha podido ver, resulta claro que esa vía no sigue una sola dirección, sino más bien, se trata de múltiples veredas que van paralelas, se cruzan y, en ocasiones convergen, y se van construyendo paso a paso, aún con grandes oposiciones, sobre todo de quienes se han favorecido por el modelo imperante, o quienes no reconocen la gravedad de la situación.

Este problema, lleva necesariamente a tener en mente el quehacer de las instituciones educativas en el conjunto del globo, pero sobre todo en aquellos espacios donde la desigualdad social y la depredación ecológica son más acentuados.

El reto no es sólo individual sino que incorpora necesariamente a las instituciones, y demanda pasar del discurso o el planteamiento, a acciones coherentes y consistentes que promuevan la reflexión y la acción construida colectiva y colaborativamente, en libertad y consenso.

## Bibliografía

- Bissanti, Guido, Conferencia de la Biosfera en París en 1968", en *Un Mondo Ecosostenibile*. <http://www.ecosostenibile.org/parigi1968esp.html> [10 noviembre 2014]
- Delors, Jacques (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Santilla Ediciones UNESCO, Madrid, 1994.
- Fernández Crispín, Antonio (coord.). *La educación ambiental en México. Definir el campus y emprender el habitus*, México, SEMARNAT, BUAP, 2013.
- Leff, Enrique, "Prólogo", Leff, Enrique (coord.), *La complejidad ambiental*, Siglo XXI Editores, México, 2009, pp. 1-6.
- Leff, Enrique, *Discursos sustentables*, Siglo XXI Editores, México, 2010.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Paris, 1999. En <http://www.complejidad.org/27-7saberes.pdf>
- ONU, *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Desarrollo y cooperación económica internacional: Medio Ambiente. "Nuestro Futuro Común"*, A/42 /427. 4 agosto 1987. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427> [2 agosto 2014].



Riojas, Javier. La complejidad ambiental en la universidad, Leff, Enrique (coord.), La complejidad ambiental, México, Siglo XXI Editores, 2000, pp. 193-215.

Rodríguez Medina, Leandro. ¿Cómo debe ser una (nueva) teoría social para encuadrar el desarrollo sustentable? En: *Stoa*, vol. 2, núm. 3, 2011.

*Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 13, diciembre, España, 2008. En: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/Francisco\\_Moreno\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/Francisco_Moreno_1.pdf) [9 noviembre 2014]

*MANIFIESTO POR LA VIDA. Por una Ética para la Sustentabilidad*. 2002. Disponible en: <[http://www.taller.org.ar/Eco\\_educacion/MANIFIESTO\\_POR\\_LA\\_VIDA\\_FINAL.doc](http://www.taller.org.ar/Eco_educacion/MANIFIESTO_POR_LA_VIDA_FINAL.doc)>. Acceso en: 15 septiembre 2013.

*Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Venezuela, Universidad Central de Venezuela, año/ vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2006, pp. 37-63.

## CAPÍTULO 6

### La Universidad Pública en México: ¿Problemas con su autonomía?

---

*José María Aranda Sánchez*



## Introducción

Más allá de las visiones “ingenuas” o simplistas acerca de la Universidad, que la pensaban como el gran centro laico de la cultura, su imagen mantiene una vigorosa persistencia, en tanto que sus estructuras laterales permanecen intactas y en pleno funcionamiento, incluso mejoradas. Sin embargo, en un acercamiento más “realista”, se identifica cada vez más con las máquinas ideológicas que producen metáforas para ocultar la concreción de un vacío; mientras que las segundas se dirigen hacia una productividad industrial aplicada al saber, donde, en el mejor de los casos, el producto es absorbido por el mercado, y en el peor –que parece ser el caso actual– en el orden social existente: se trata de los desocupados intelectuales.

La Universidad Pública en México (en adelante UP) se encuentra en una encrucijada histórica derivada, entre otros factores, de tres principales contextos y ejes de fuerza que la mueven e influyen: los cambios socio-políticos de esta época de postneoliberalismo<sup>1</sup>; las profundas transformaciones en los medios de comunicación y la cibercultura, y la inminencia de cambios profundos en las ciencias y la tecnología, relacionados con los últimos avances en física cuántica, la biogenética, la biotecnología y la nanotecnología, y la neurociencia, entre las principales pro-

---

<sup>1</sup> Término acuñado para denominar los proyectos de los gobiernos de izquierda y centroizquierda en América Latina, como un camino que apenas se está recorriendo.

blemáticas, ya que, sobre todo las neurociencias, han de tomarse en serio. Es decir, no pueden simplemente ser negadas en términos trascendentales como si se tratara de meras ciencias ópticas carentes de reflexión filosófica y de consideración universitaria.

Asimismo, si en verdad estamos interesados en evaluar la calidad institucional, no únicamente en términos de calidad académica, hay que partir de la prioridad de trabajar por el mejoramiento constante de la actividad académica, sin descuidar ni la Autonomía ni la construcción de la comunidad universitaria en una visión multidimensional, y no únicamente a partir del establecimiento de estándares mejor definidos. Se trata de reflexionar en torno al presente y futuro de la Universidad Pública, posicionando en el centro la orientación, el contenido y el carácter de la educación superior entendida como un proceso discontinuo de cambio de los individuos y el conjunto social, donde ponderar únicamente los indicadores de movilidad, productividad o las tasas de eficiencia terminal y de empleo de los egresados no pueden ser fines en sí mismos. Lo importante, más bien, es conceptualizar a la institución como un todo, en donde se tendrá que perfeccionar el mecanismo para incentivar y reconocer el trabajo de docencia e investigación, desde los cambios que promueven, y no sólo de lo que se produce por su intermedio; a la vez que otorgando a los estudiantes una "mayoría de edad".

No cabe duda que en un mundo “globalizado” y de “libre” mercado, el concepto básico para tener a salvo los principios esenciales que distinguen las actividades universitarias es lo estipulado en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, que claramente lo concibe como un *bien público*, y el conocimiento generado como *un bien social al servicio de la Humanidad*.<sup>2</sup>

Ahora bien, si la Educación Superior constituye un bien social, el Estado no puede manejar su financiamiento como un medio de presión o injerencia, a riesgo de vulnerar su Autonomía y socavar sus principios éticos y la responsabilidad social que le es consustancial. Por ello, la UP no debe desviarse a fin de ser más funcional para el capitalismo académico, ni tratar de operar como empresa lucrativa, lo que afectaría sus funciones sustantivas, considerándolas como servicios disponibles para quien pueda pagar por ellos.

En este capítulo se reflexiona acerca de algunas vías internas-externas a la UP que resuenan y golpean con insistencia al ritmo de tres problemas estrechamente relacionados entre sí: su función social y funcionamiento como institución de educación superior; el problema de su Autonomía con respecto al Estado, junto a los desfases y temas pendientes que requieren otra visión que supere

---

<sup>2</sup> UNESCO, “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, octubre, París, 1998.

las apariencias; y su rol en la socialización de valores éticos y la ideología, lo que incluye un re-pensar las tareas académicas a la luz de la autocrítica y la perspectiva de asumir la tarea educativa más allá de la ideología y las fantasías asociadas.

## **1. La Universidad Pública en su laberinto**

La política educativa neoliberal subordinó triplemente a la institución universitaria a lógicas privatizadoras. Primero, porque el conocimiento (en lo referido a la formación, investigación y extensión universitaria) quedó sujeto a criterios mercantiles. Segundo, porque el propio subsistema de educación superior fue concebido como un mercado, estimulándose la competencia interinstitucional. Tercero, fueron incorporadas al interior de las instituciones universitarias concepciones eficientistas típicas de la empresa capitalista, como contracara de la reducción de la democracia. Asimismo, la imposición de nuevos dispositivos de regulación y control se ensayaron sin revelar la eficacia prometida<sup>3</sup>. Las dificultades con las que la comunidad debió bregar en este difícil período no se advierten si se olvidan, sobre todo, el movimiento estudiantil del Consejo

---

<sup>3</sup> Cfr. Eduardo Sandoval, Ernesto Guerra y María Eugenia Meza, "Control, subordinación y simulación en el posgrado, la investigación y la divulgación", en Pacarina del Sur (En línea), Año 5, núm.21, octubre-diciembre, México, Dossier 13, Alternativas y artículos y revistas académicas latinoamericanas. [www.pacarinelosur.com](http://www.pacarinelosur.com). Consultado el jueves 2 de octubre de 2014.

Estudiantil Universitario<sup>4</sup>. Complementariamente, cabe consignar que muchas de las propuestas fueron resistidas, pero que la lógica neoliberal así como la lógica corporativista y clientelar se instalaron al interior de las instituciones universitarias, atravesando prácticas y subjetividades que hicieron propio este modo de pensar, decir y hacer.

Los términos “burocratización”, “privatización” pronunciados por miles de las bocas de la comunidad universitaria, parecen ser la piedra de toque para dar cuenta de las imposibilidades de diseñar un camino de salida a una Universidad Pública, que hoy se reduce a la fabricación de titulados y al ensayo de procesos de producción de conocimientos cuyos fines, destinatarios y beneficiarios –en muchos casos– conviene más ocultar que difundir. Es cierto que hay excepciones, intentos fragmentarios –siempre valiosos– de darle a la UP un sentido orientado a la resolución de problemas vividos y sufridos por sectores populares. Pero estas experiencias distan de constituir un modelo orgánico de universidad articulado con un modelo de país que, según surge de las declaraciones oficiales, debe impulsar la justicia social, la solidaridad, la igualdad como horizontes orientadores de la práctica y de la política.

---

<sup>4</sup> Cfr. Julieta Haidar, *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de argumentos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2010.



## 1.1. Nuevos saberes, ¿y la política?

La primera reflexión que puede tener sentido para comprender algunos caminos sin salida en la Universidad Pública es que estamos inmersos y a la vez al margen de nuevos saberes; pero, viejos poderes. La Universidad asume su rol como símbolo material de la trama que el saber está tejiendo, o supone tejer, en la sociedad. Y asimismo se ha acreditado como la sede de una racionalidad que se pretende coincida con la racionalidad general del Estado y a la vez con la formación racional de la personalidad. Los campos de conocimiento-enseñanza, antes inamovibles, se ofrecen en programas actualizados y enriquecidos con las disciplinas ahora consideradas indispensables desde la perspectiva de un saber moderno, socialmente útil y pertinente.<sup>5</sup>

El saber se afianza como medio y “tesoro” para sostener el poder, en manos de una clase social que administra la riqueza y los bienes sociales a través de los aparatos políticos y estatales. Por ello, el saber generado en la universidad es instrumental para este fin, ya que debe preparar a los dirigentes del futuro orden social<sup>6</sup>, garantizando la

---

<sup>5</sup> Cfr. Boris Tristá, “La universidad que necesitamos en América Latina: retos y perspectivas”, en Miguel de la Torre Gamboa, *La universidad que necesitamos. Reflexiones y debates*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León- Facultad de Filosofía y Letras-Juan Pablos Editor, 2013, pp. 111-125.

<sup>6</sup> Cfr. Niklas Luhmann, *¿Cómo es posible el orden social?*, México, Herder-Universidad Iberoamericana, 2009.

formación ideológica homogénea con relación a las tareas que deberán asumir. La cultura y el saber, ahí donde no sean útiles o no resulten obstáculo para el control social y el "progreso" social, serán considerados improductivos y superfluos. El saber se posiciona como el supremo principio de unificación, pero no en el orden social sino en la abstracción de la teoría, donde todo parece fácilmente realizable. Las características mismas del saber lo colocan más allá de toda concreción, la que en cuanto tal se connota invariablemente como lo negativo.<sup>7</sup>

En este reino del saber, la comunidad entre los profesores y los estudiantes es ideal: los primeros compiten entre sí por el saber; los segundos, por el aprender. Ambos carecen de contacto con la sociedad: las universidades viven, en general, una vida propia *autónoma*. A través de la enseñanza universitaria, el espíritu y el hombre se funden en un todo unitario e inescindible. El reino de la libertad y del hombre, que mediante el saber debía constituir el fin de la sociedad, se ha transformado en el fin del saber: la sociedad perfecta es la universidad, se dice, es una *comunidad*.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Cfr. Claudio Bonvecchio, "Introducción", en Claudio Bonvecchio (introd. y notas), *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1999, pp. 21-63.

<sup>8</sup> Cfr. Roberto Esposito, "Nada en común", en *Communitas. El origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2012, pp.21-40.

El proyecto universitario vigente, pondera e impulsa las instituciones de investigación, que se adjudicarán como finalidad la ciencia pura –el saber absoluto–, contribuyendo a conciliar la conciencia de quienes “dirigen” el orden social, puesto que reúnen la educación interior y subjetiva (investigación básica), con la que será el vehículo de su afirmación social: la ciencia objetiva y los procesos de aprendizaje. De ahí que la universidad aparece como un lugar separado de la sociedad, sede de una cultura que requiere actualizarse, y donde las formas del saber parecen sustituir a la vida, y la cultura libresca reemplaza los problemas cotidianos. Se generaliza el esquema de los profesores como los “sacerdotes del espíritu”, reflejando el ambiente conformista y de acomodo: rancios, engreídos, mezquinos, los docentes universitarios celebran sus liturgias, celosos los unos de los otros, obsequiosos y preocupados por sus privilegios. Aunado a esto, se fomenta la reproducción intelectual en la universidad. Sus reglas son automáticas y mecánicas: por un lado, el profesor habla y lee; por el otro, los estudiantes escuchan y escriben. Así como el profesor puede decir lo que se le ocurra, también los estudiantes pueden no escuchar y no escribir, o bien escuchar y escribir lo que ellos desean. Se trata de las conocidas libertades académicas; aunque detrás de esta exaltada y operante libertad pueda esconderse un total extrañamiento e incomunicación entre profesores y estudiantes.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Cfr. Carlo Cantoni, “Los defectos de los profesores y de los estudiantes”, en Claudio Bonvecchio. *Op. Cit.*, pp. 173-186.

La cultura se vuelve así un hecho burocrático, un conjunto de normas prescriptivas, cuyas finalidades no pueden ser más que formales y abstractas. Con ello, se pone en jaque la posibilidad de creación intelectual y en su lugar se introducen criterios formales de atribución y cronología, además de un concepto acumulativo del saber. Aparece así la "maquinaria" para proyectar su reproducción cultural al Estado. Y esta última, principalmente, cumplirá dos tareas supletorias: por un lado, garantizaría por medio de la cultura la aceptación de un modelo de vida intelectual libre en apariencia, pero represivo en realidad; por el otro, separaría de la cultura los problemas personales remitiéndolos, y con ello neutralizándolos, hacia la esfera de la privacidad. En otros términos, en la universidad se consolidan y reproducen las estructuras que sostienen a la sociedad desigual e inequitativa.<sup>10</sup>

A pesar de ello, el único espacio cultural alternativo seguirá siendo la universidad, a condición de que las organizaciones estudiantiles asuman algún interés por participar en la vida académica y arriesguen algo de su pasividad y falta de compromiso, haciendo falta la crítica para crecer y rebasar los límites. Y al desvincular el mecanismo de análisis de la universidad de la concreción del proceso de reproducción social, la crítica de la universidad no encuentra jamás los instrumentos para cuestionar la ideología. Al contrario, lo

---

<sup>10</sup> Cfr. Antonio Labriola, "Sociedad, universidad y libertad de la ciencia", en Claudio Bonvecchio, *Op.Cit.*, pp. 197-208.

consolida promoviendo dentro de la institución reformas y modificaciones; pero dejando en pie el sentido principal del mantenimiento del status quo, como la figura imaginaria que guarda el saber y la cultura.<sup>11</sup>

De ahí que su ideal de convertirse en la comunidad científica de la humanidad le otorgue a la universidad la función sustantiva de generar conocimientos y hacer de la ciencia una de sus principales tareas, al grado de encomendarle el Estado la tarea interminable de acumular conocimientos, y disciplinarlos organizadamente como sistemas de conceptos que permiten reconstruir la experiencia de una manera secuenciada y simple, con la función de captar un amplio grupo de elementos cognitivos para interpretarlos y explicarlos con esquemas comunes, dentro de un marco de ideas igualmente común<sup>12</sup> y organizado.<sup>13</sup>

Mediante el análisis, las disciplinas logran la simplificación de sus elementos cognoscitivos, los encuadra en esquemas comunes y así facilita su comprensión. A través de la síntesis, revela patrones de significación y coordina sus

---

<sup>11</sup> Cfr. Claudio Bonvecchio, "Introducción", en Claudio Bonvecchio, *Op.Cit.*, pp. 21-63.

<sup>12</sup> Cfr. Max Adler, "Intelectuales, universidad, capitalismo", en Claudio Bonvecchio (introd. y notas), *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1999, pp. 209-221.

<sup>13</sup> Cfr. Fernando Salmerón, "Sobre el concepto de interdisciplinariedad. Las disciplinas y sus relaciones en la reciente filosofía de la ciencia", en Luis Felipe Estrada, Mauricio Pilatowsky y Alejandra Vázquez, (coords.), *La indisciplina del saber: la multidisciplinaria en debate*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, pp. 93.

elementos en estructuras amplias y coherentes. Finalmente, el pensar disciplinado conlleva un principio de crecimiento e imprime a sus contenidos un dinamismo que conduce a nuevos descubrimientos, en una cadena de nuevos análisis y síntesis ininterrumpida.<sup>14</sup>

Asimismo, sabemos que sin la especialización (disciplinaria), el progreso científico sería imposible; pero, ¿La especialización no termina por restar todo sentido al concepto mismo de ciencia?

Sin embargo, los sistemas científicos-tecnológicos típicos de la llamada sociedad del conocimiento plantean desafíos de orden ético y epistemológico. Y además se encuentran estrechamente relacionados con los sistemas sociales, económicos y culturales<sup>15</sup>. Así es, para la reproducción del capitalismo dependiente en América Latina la clase dominante sólo necesita garantizar su reducida élite. A ella si hay que darle una formación más integral, que sepa pensar y mandar, que se encuentre al día en los avances de la ciencia y la tecnología que se produce monopólicamente en los centros del sistema, así como para que sepa manipular las ingenuas mitificaciones de la llamada "sociedad del conocimiento". Así se conoce a los denominados "grupos de liderazgo académico" en los

---

<sup>14</sup> Cfr. *Ibidem*, p.95.

<sup>15</sup> Cfr. León Olivé, "Las sociedades del conocimiento: desafíos para la investigación", en Luis Felipe Estrada, Mauricio Pilatowsky y Alejandra Vázquez, *Op. Cit.*, pp. 111-123.

documentos del Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial<sup>16</sup>. A ellos el estado les destina abundantes recursos sin tener que justificarlos, de tal manera que el Estado neo-oligárquico forma y financia solamente a su élite intelectual, al igual que a sus banqueros.

## **1.2. Definición de situación filosófica y ética consecuente.**

A diferencia de lo que postulaba la concepción positivista<sup>17</sup> de la universidad decimonónica, según la cual era indiscutible su rol como comunidad científica, y sin dudar de la importancia de las ciencias entre sus tareas sustantivas, considero que hoy es prioritario acompañar esas labores con lo que podría llamarse la definición de la situación filosófica y, a partir de este posicionamiento, aplicar una ética concomitante.

De acuerdo con Badiou<sup>18</sup>, la tarea más importante para delimitar una posición, en este caso la que ocupa la universidad, es aclarar la distancia entre el poder y las verdades. Esto supone tres tareas de la filosofía, según las situaciones filosóficas: (1) Ante todo, aclarar las po-

---

<sup>16</sup> Cfr. Banco Mundial, *El emprendimiento en América Latina. Muchas empresas y poca innovación*, Washington, D.C, 2014.

<sup>17</sup> Cfr. Saverio Fausto De Dominicis, "La universidad positivista", en Claudio Bonvecchio, *Op. Cit.*, pp. 187-196.

<sup>18</sup> Cfr. Alain Badiou, "Pensar el acontecimiento", en Alain Badiou y Slavoj Zizek, *Filosofía y actualidad. El debate*, Buenos Aires, Amorrortu, 2011, pp. 13-46.

sibilidades de elección fundamentales del pensamiento: básicamente entre lo interesado y lo desinteresado; (2) aclarar la distancia entre el pensamiento y el poder, entre las verdades y el Estado; mediar esa distancia y saber si es o no posible salvarla, y (3) aclarar el valor de la excepción, el valor del acontecimiento, es decir, el valor de la ruptura, resistiendo, por cierto, al simple fluir continuo de la vida, resistiendo al conservadurismo social.

Como afirman el mismo Badiou y Zizek, tratar sobre la elección, la distancia y la excepción es la principal tarea de la Filosofía, más allá de su visión como disciplina académica. Pero contrastada con la realidad histórica lo que pretende es la articulación entre estos tres tipos de situaciones (filosóficas). Y esto es lo que interesa considerar para el momento por el que transita el país y la Universidad Pública: si se busca que la Institución otorgue sentido a su tarea educativa, entonces hay que aceptar el acontecimiento, la ruptura, el cambio, la excepción; guardar distancia respecto del poder y tomar una decisión de manera imperturbable. Este *pensar filosófico* desde la universidad implica pensar no sólo aquello que es, sino aquello que no es como es; obliga pensar no los contratos sino la ruptura de los contratos. Interesarse por relaciones que no son relaciones. Tales son los casos de las “relaciones” entre autoridades universitarias y profesores; relaciones entre profesores y profesores; relaciones entre profesores y estudiantes; relaciones entre autoridades y



estudiantes, por señalar las más significativas en cuanto a las tareas académicas; y, sobre todo, abrir el espacio de la filosofía.<sup>19</sup>

En todos los casos, más que de verdaderas relaciones, se trata de quiebres, distancias, rupturas, o relaciones paradójicas en la medida que sus lógicas no corresponden del todo con la cooperación, sino con la competencia y la simulación, si no es que la jerarquización y el no respeto a la diferencia. Tampoco es ajena la burocratización, donde la posibilidad de vínculo se reduce al mínimo, y donde la cercanía ha ocupado el lugar de la distancia. Entonces, la elección no conduce a la distancia sino a la norma, realiza la norma.

Otro de los puntos laberínticos de la UP, también de la mayor importancia, tiene que ver con su cortocircuito entre lo que expresan y lo que muestran en lo relativo a la política, predominando una cierta ideología de la *postpolítica* como salida al mito de la universidad apolítica. En efecto, hoy asistimos a una nueva forma de negación de lo político: la posmoderna *postpolítica* que no ya únicamente “reprime” lo político, intentando contenerlo y pacificar la “reemergencia de lo reprimido”, sino que, con mayor eficacia, lo “excluye” al enmascarar el trasfondo

---

<sup>19</sup> Cfr. Slavoj Žižek, *Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly*, Madrid, Trotta, 2006.

político de la mayoría de los asuntos públicos en los que tiene que ver la UP.

En la postpolítica, el conflicto entre las visiones ideológicas globales, encarnadas en los distintos partidos que compiten por el poder, queda sustituido por la colaboración entre sus tecnócratas ilustrados (economistas, expertos en opinión pública) y los liberales multiculturalistas: mediante la negociación de los intereses se alcanza un acuerdo que adquiere la forma del consenso más o menos universal. De esta manera, la postpolítica subraya la necesidad de abandonar las viejas divisiones ideológicas y de resolver las nuevas problemáticas provistos de la necesaria competencia del experto y deliberando libremente en función de las necesidades y exigencias puntuales de la gente. Así es como se presenta la Universidad Pública en materia de lo político, expresando efectivamente algo muy distinto de lo que muestran cuando atienden al pie de la letra los mandatos del poder; mientras que pretenden sostener el discurso de la autonomía, y con la otra mano reciben la orden de apoyar al gobierno en determinada obra o acción que el Estado no está interesado en atender. Así, el típico defensor del actual liberalismo mete en un mismo saco las protestas de los trabajadores que luchan contra la limitación de sus derechos y la persistente fidelidad de la derecha con la herencia cultural de Occidente: percibe ambas como penosos restos de la “edad de la ideología”, sin vigencia en el universo postideológico de hoy. Esas dos

formas de resistencia frente a la globalización siguen, no obstante, dos lógicas absolutamente incompatibles: la derecha señala la amenaza que, para la particular identidad comunitaria, supone el asalto de la globalización; mientras que para la izquierda la dimensión amenazada es la de la politización, la articulación de exigencias universales imposibles, desde la lógica del actual orden mundial.<sup>20</sup>

Así, la postpolítica pretende eliminar la política, con lo cual ésta queda ocultada, como si efectivamente no tuviera que ver con la función de la universidad, con su propio sentido, su direccionalidad, el contenido y forma de sus funciones; la articulación con su medio; las cuestiones pedagógicas, y, por supuesto, con el gobierno institucional.

Complementariamente, la función ética de la UP no puede circunscribirse únicamente al “sentido ético de la cátedra”, que preocupaba a Weber, quien suponía que “la política no pertenece al aula... ya que son los estudiantes los que no deben hacer política”<sup>21</sup>, por mucho que se tratara de impulsar procesos democráticos, cada día es más evidente que para todo universitario asumir una posición ética implica, a la vez, la no suspensión de lo político sino más bien su indisoluble relacionamiento, esto es, que no puede existir una ética que no sea también una política. Y más aún en el campo de la UP donde las

---

<sup>20</sup> Cfr. Slavoj Žizek, *En defensa de la intolerancia*, Madrid, Sequitur, 2010.

<sup>21</sup> Claudio Bonvecchio, “Introducción”, en Claudio Bonvecchio, *Op. Cit.*, pp. 21-63.

responsabilidades institucionales exigen conducirse con base en determinados valores, por lo general universales, que son otras formas de los bienes públicos dentro de los que se enmarcan las actividades académicas.

Lo anterior supone rebasar las visiones ingenuas, que pretenden ser “apolíticas” y que exigen separar tajantemente los juicios de razón de los juicios políticos, como condición para mantener la “objetividad” y “neutralidad valorativa” en las tareas de la enseñanza superior; y menos todavía cuando se insiste en la tendencia (encubierta) a priorizar el saber instrumental al servicio del desarrollo económico, y la subordinación del desarrollo nacional y local a la dinámica global de los países hegemónicos<sup>22</sup>. En una palabra: el compromiso ético es saber enfocar la acción política, desde la “trinchera” del saber que seamos capaces de generar y utilizar para el beneficio social.

## 2. ¿Pérdida de autonomía?

Al reflexionar en torno a la historia de la autonomía universitaria en América Latina, aflora la interrogante de hasta dónde las políticas universitarias de la última década y media tienen un carácter de contrarreforma que inciden en las instituciones, en cierta manera “ocultas” tras los

---

<sup>22</sup> Cfr. Boris Tristá, “La universidad que necesitamos en América Latina: retos y perspectivas”, en Miguel de la Torre Gamboa, *Op. Cit.*, pp. 111-125.

discursos del saber y de la ciencia-tecnología como el máximo deber-ser *indiscutible*.

Es un hecho que en nuestra historia universitaria moderna del siglo XX, la lucha por la autonomía, en el común de los casos, presenta un sentido antioligárquico y democratizador. Obtener la “independencia” del poder político para la generación de conocimiento científico y cultural, de pensamiento crítico y ético al servicio del desarrollo humano. Y, en el caso de la Universidad Pública no únicamente implica democratizar a la propia institución a fin de que deje de ser un espacio de producción y reproducción de la élite dominante, sino además una disputa por la democratización del Estado al que la universidad se encuentra ligada.

En efecto, lo que ha privado en el continente es la decisión democratizadora de las luchas por autonomía universitaria, con el ingrediente que en todos los países el detonante y protagonista principal de esas luchas han sido los estudiantes<sup>23</sup>. Pero la participación de los estudiantes en el gobierno universitario fue conquistada con muchos esfuerzos y logrando diversos grados de cogobierno. En general, lo que se conoce como autonomía de gobierno, como elección independiente y democrática de autoridades, fue un proceso no exento de problemas y en muchas oca-

---

<sup>23</sup> Cfr. Aldo Solari, *La desigualdad educativa: problemas y perspectivas*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1994.

siones obstaculizado por las mismas autoridades, ya que no faltaban las injerencias directas e indirectas del poder político, nombrando rectores, creando instancias suprauniversitarias de decisión y control, o Juntas de Gobierno en las cuales interviene directamente el sistema político.<sup>24</sup>

La cuestión radica en que, después de haber obtenido la *autonomía administrativa*, es decir, la facultad de contar con personalidad jurídica para disponer libremente de su patrimonio y decidir sistemas propios de gestión, hacia finales de los años treinta y cuarenta del siglo XX casi en forma generalizada se reconocía la *autonomía académica*, para nombrar y remover personal, definir planes y programas de estudio y emitir títulos y certificados, con lo que se completada el esquema de una institución pública que no era antagónico con las perspectivas de la clase media universitaria. Sin embargo, la *autonomía financiera* siempre fue relativa, incluso en los países como México en que se estableció como obligación constitucional asignar un porcentaje del presupuesto público a la universidad. El financiamiento estatal invariablemente fue un mecanismo de presión para que la universidad no sobrepasara en sus concepciones y posiciones democratizadoras más allá de las funciones profesionalistas y de movilidad social aceptadas por el modelo de desarrollo capitalista. El punto a señalar es que el término de la Segunda Guerra Mundial

---

<sup>24</sup> Cfr. Beatriz Stolowicz, *A contracorriente de la hegemonía conservadora*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco-Icacia, 2012.

marcó el principio del fin de las bonanzas coyunturales así como de la relativa convergencia entre universidad y modelo de desarrollo.<sup>25</sup>

El tema del financiamiento estatal a la universidad es clave, ya que no se trata sólo de cantidades, que invariablemente han venido disminuyendo en las últimas dos o tres décadas. Y el gobierno utiliza el menguado financiamiento estatal para ejercer presiones cada vez mayores sobre la universidad, ya que impone condiciones incluso académicas para entregarlo y determina dónde aplicarlo, bajo los criterios de “pertinencia” y “excelencia”. Lo crítico estriba en que sin autonomía financiera, se pierde a la vez la autonomía académica y administrativa. Aquí, la tan devaluada *evaluación* es el instrumento para operacionalizar esta intervención, que incluso afecta la certeza de las graduaciones<sup>26</sup>. Aunado a esto, la autonomía de gobierno se pone en suspensión en la medida que un número cada vez mayor de organismos gubernamentales suprauniversitarios toman decisiones sobre las universida-

---

<sup>25</sup> Que dejaba de ser el de sustitución de importaciones, vigente para toda América Latina, y que ahora se presentaba con los hábitos de la doctrina neoliberal, es decir, el modelo de libre comercio con base en la capacidad de exportación de mercancías y abaratamiento de la mano de obra.

<sup>26</sup> Cfr. Eduardo Sandoval, Ernesto Guerra y María Eugenia Meza, “Control, subordinación y simulación en el posgrado, la investigación y la divulgación”, en Pacarina del Sur (En línea), Año 5, núm.21, octubre-diciembre, México, Dossier 13: Alternativas y artículos y revistas académicas latinoamericanas. [www.pacarinel-sur.com](http://www.pacarinel-sur.com). Consultado el jueves 2 de octubre de 2014.

des, en el marco de las leyes de educación superior, y de las exigencias cada día mayores de las numerosas leyes de ciencia y tecnología, que son altamente injerencistas sobre las definiciones universitarias en investigación y docencia; aunque de reducida eficacia para allegar fondos públicos a las universidades.<sup>27</sup>

Para tratar de justificar el intervencionismo del gobierno se declara que la universidad no puede ser autárquica<sup>28</sup>, ya que debe someterse al escrutinio de la sociedad debido a los fondos que ella aporta, luego tiene que ser transparente y rendir cuentas. En estos términos resulta irrefutable; sin embargo, podría ser básicamente retórica<sup>29</sup>. El punto de mayor insistencia del gobierno se refiere a la transparencia en el uso de los recursos públicos; no obstante, podría tratarse de un comodín utilizado como *engañabobos* a fin de encubrir, con el señalamiento de que es necesario reducir al máximo 'problemas morales' de algunos funcionarios, el uso patrimonialista que hace del Estado el gran capital, como su propiedad privada.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Cfr. Marcos Cueva, "Imagen, sofisma y estatus en la práctica de evaluación académica", en Pacarina del Sur (En línea), Año 5, núm.21, octubre-diciembre, México, 2014, Dossier 13: Alternativas y artículos y revistas académicas latinoamericanas.

<sup>28</sup> Es decir, contar con la capacidad de autoadministración y autogobierno, sin tener que supeditarse a estatutos orgánicos provenientes de un poder superior.

<sup>29</sup> Aquí se alude a su significación como el 'buen decir' dirigido a la comunicación persuasiva con el consiguiente efecto de mero discurso.

<sup>30</sup> Cfr. Elmar Altvater, "Notas sobre algunos problemas de intervencionismo de Estado", en Sonntag, Heinz Rudolf y Héctor Valecillos, *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, México, Siglo XXI, 1983, pp. 88-133.



La injerencia gubernamental tiende a convertir a las universidades en aparatos burocráticos de recolección de formatos y certificados, y de reparto de fondos decididos en montos y destino en otra parte. Se trata de una regresión impactante, si se toma en consideración que hoy las funciones científicas de la universidad son poco relevantes para economías especulativas y de servicios. En realidad, a la clase dominante le importa muy poco la Universidad Pública más allá de usarla como instrumento de socialización valórica e ideológica conservadora. Y no hay duda que ha tenido éxito en imponer el individualismo y el utilitarismo como guía de acción de los universitarios, lo que ha cambiado significativamente el sentido del quehacer institucional. En este aspecto, toda la ideología que sostiene las transformaciones de los fines cognoscitivos y sociales de la universidad se centra en la concepción neoliberal del “capital humano”. En efecto, hablar de capital humano parece una disposición virtuosa para cuestionar la cosificación capitalista<sup>31</sup> como reivindicación de las personas, como la verdadera riqueza de una sociedad. Sin embargo, esto no es así, la teoría neoclásica del capital humano es la negación de las personas como tales, puesto que lo concibe como las capacidades y habilidades acumuladas en un trabajador. La persona cuenta únicamente en tanto portadora de esas

---

<sup>31</sup> El hecho de que, en lugar de tener relaciones entre personas en un acuerdo laboral, se vea a los trabajadores académicos como simple mercancía calificada, es decir, cosas que pueden ser útiles para el capital como relación social.

capacidades, y éstas serán útiles sólo si el mercado está interesado en usarlas. El costo de esas habilidades, conocido como “costo de oportunidad” se valora en función de la “aplicabilidad económica” que posean esas habilidades, quiere decir, de su “empleabilidad”, en cuanto a que el mercado las aproveche. Si no está interesado en usarlas, ese costo de oportunidad se convierte en desperdicio.<sup>32</sup>

Con base en esta lógica, la universidad ya no es el todo de una institución de educación superior, sino que está transitando hacia la formadora de habilidades para el mercado laboral: su papel es más estrechamente profesionalista que antes. Incluso se aprecia que la multiplicación de “ofertas profesionales” no está dirigida a satisfacer vocaciones e intereses juveniles, sino a ofertar al mercado lo que solicita. Y es justo aquí donde se cruzan los criterios de “pertinencia” y “excelencia”: el capital decide qué es pertinente y excelente, el gobierno financia con este canon, y la evaluación es el mecanismo de asignación. “Y son estas evaluaciones de gobiernos y empresarios, que son las dos caras funcionales del gran capital, lo que determina toda la vida académica: carreras, perfiles curriculares, desempeños estudiantiles y docentes, las nociones de eficacia y eficiencia mismas, todo”.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Cfr. Stolorowicz, *Op Cit.*, p.277.

<sup>33</sup> Stolorowicz, *Op Cit.*, p. 279.

Desde luego que es coherente hablar de que la universidad responda a los requerimientos del desarrollo económico; pero, ¿de cuál desarrollo económico hablamos en México? ¿A qué sectores obedece y beneficia ese desarrollo? Esa es la cuestión que no puede ser soslayada, ni ética ni socialmente.

Asimismo, cuando hablamos de que la universidad se va alejando de los estudios superiores para dar más cabida a la 'educación terciaria', significa que el mayor interés se otorga a los servicios. Para tal efecto, no se requiere generar conocimiento científico sino únicamente enseñar aplicaciones y sobre todo habilidades. De ahí que el caballo de Troya sea el "constructivismo"<sup>34</sup> pedagógico que se está imponiendo: docentes que únicamente funcionen como animadores de la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes. No se requieren más de maestros y profesores que sean creadores y transmisores de conocimientos, ahora son piezas entrenadoras, y por lo tanto "intercambiables", de mínimo prestigio, mínimo poder y reducido ingreso. Se dejan de lado las preocupaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo los que formen críticamente las personalidades de todos los participantes, incluso frente al conocimiento que ofrece

---

<sup>34</sup> Corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática. Significa enseñanza orientada a la acción; pero descuidando la reflexión.

su misma universidad. Tampoco interesan los sindicatos y cogobiernos democráticos autónomos.

En una palabra, que además de la liquidación de la autonomía formal, se está atentando contra todo pensamiento autónomo. Y es desde afuera y desde dentro de la universidad que se contamina su responsabilidad social de aportar opciones a nuestras sociedades para que éstas decidan autónomamente proyectos de países incluyentes, que dispongan de los saberes, no por el saber mismo, sino para el desarrollo humano pleno, en las condiciones que nuestra historia nos permite impulsar. De lo contrario, junto con la claudicación de esta posibilidad va la tendencia de continuar como una institución que privilegia la profesionalización por encima del pensamiento crítico y la verdadera formación humanística, que no se basa en la mitificación de los personajes fundadores ni en los avatares de la globalización del conocimiento, sino en la auténtica búsqueda de fungir como la conciencia de la sociedad a quien se debe, y un núcleo de saberes que coadyuven a resolver la inequidad y la desigualdad en el país, orientados por valores de una ética que impulse los derechos humanos a partir de la diferencia, rebasando los discursos demagógicos y la falsa politiquería de intereses, para dar paso a una etapa de real vinculación con los sectores medios y populares hacia los que deben dirigirse los propósitos de transformación, con base en los conocimientos que la institución genera, como un bien

colectivo para servir y no como apéndice de un gobierno que obedece a los intereses de la clase dominante.

### **3. Las funciones de normalización: socialización de valores e ideológica**

Como hemos advertido, si la función de investigación es tan reducida y acotada, mientras que la tarea educativa sobresale con mucho, siempre de acuerdo con los intereses del Estado y sus mandatos, entonces la actividad no tan evidente; pero sí fundamental para sostener el orden social radica en las funciones de normalización, especialmente a través de la asimilación-reproducción de determinados valores así como de una ideología particular, que conjuga conservadurismo con el manejo de ciertos temas-problemas que se presentan como los 'principales', estratégicos para la 'sociedad' a la que la universidad *se debe*. Por ello, veamos cuál es el mecanismo de la normalización, y por qué la institución cumple ese papel a la par con la profesionalización.

Para Foucault, la norma no es simplemente, y ni siquiera, un principio de inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del poder. La norma trae aparejados a la vez un principio de calificación y un principio de corrección. Su función no es exclusivamente rechazar; al contrario, siempre está ligada a la técnica positiva de intervención y transformación, a

una especie de proyecto normativo<sup>35</sup>. Se vincula con la concepción sobre la política como conflicto<sup>36</sup>: se trata de impulsar un “poder normativo”, y se traduce en un sistema disciplina-normalización; pero no se trata de un poder represivo, sino productivo<sup>37</sup>. Se busca un estándar común. El poder de normalización involucra un saber sobre el objeto del que se ocupa. Y la norma “produce” los elementos sobre los cuales ella opera a la vez que elabora los procedimientos y los medios reales de esa acción.<sup>38</sup>

La idea central que interesa recuperar en esta argumentación entorno a esa función “no declarada” de la universidad es que ésta actúa en lo que Foucault ha denominado *sociedades de normalización*, como resultado histórico de una tecnología del poder centrada en la vida<sup>39</sup>. Lo que significa que junto a un sistema jurídico que establece por medio de la universalidad de la ley los límites del ejercicio del poder, existe un conjunto de tecnologías de poder que por la proliferación y penetración capilar de la norma en todo el cuerpo social asegura el ejercicio continuado del

---

<sup>35</sup> Michel Foucault, *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

<sup>36</sup> Se trata de una forma de antagonismo o desacuerdo; pero no visto como contradicción irresoluble, sino como rasgo de las sociedades modernas, donde el sistema tiene que entender las diferencias de puntos de vista y aceptarlas no como anomalías sino parte de las relaciones.

<sup>37</sup> Lo represivo es lateral y secundario.

<sup>38</sup> Pierre Mancherey, “Sobre una historia natural de las normas”, en Gilles Deleuze et. al. *Michael Foucault, Filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 180-185.

<sup>39</sup> Michel Foucault, *Historia de la sexualidad vol. I, La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

poder. Mientras que la ley debe defendernos del peligro de los excesos del poder, la norma asegura, a escala Microfísica, la articulación de un poder en el cual el individuo es continuamente blanco de vigilancia, examen y sanción y la población objeto de control y regulación.

La norma adquiere importancia a expensas de la ley, entendida como expresión del poder soberano, mientras que el poder que tiene como tarea hacerse cargo de la vida<sup>40</sup> que necesita de mecanismos continuos, reguladores y correctivos. Ahora bien, el poder necesita distribuir lo viviente en dominio de valor y de utilidad, por lo cual debe calificar, medir, apreciar y jerarquizar, en una palabra, debe servirse de la norma. Por su parte, el poder lleva al cabo distribuciones entorno a la norma. La ley funciona siempre más como una norma. Lo que significa que la ley queda en una posición subordinada con respecto a la norma; pero no que desaparezca. Se trata de dos procedimientos diferentes, pero complementarios. Para administrar, conservar y hacer crecer el cuerpo social en forma eficiente y disciplinada se requiere la ley, la vigilancia, la prohibición; pero la función y el sentido de la ley y la prohibición no son la destrucción y la muerte, sino la reproducción del poder y la vida de acuerdo con las relaciones de dominación y explotación establecidas socialmente.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Cfr. Roberto Esposito, "Biopolítica", en *Inmunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2009, pp. 160-204.

<sup>41</sup> Donde cada Formación social aprovecha las fuerzas productivas e impone determinadas relaciones de producción, que incluyen la do-

La normalización tiende a ser acompañada por una asombrosa proliferación de legislación, toda ella orientada hacia las disciplinas, centradas en el cuerpo individual y tiene por objeto su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento de su utilidad y su docilidad, de su integración a los sistemas de control, eficaces y económicos.

La excepcional importancia de la norma radica en que es el elemento que circula de lo disciplinario a lo regulador, que permite y facilita controlar el orden disciplinario del cuerpo y los hechos aleatorios de una multiplicidad.

La norma es lo que puede aplicarse tanto al cuerpo que se quiere disciplinar como a la población que se quiere regularizar (La sociedad de normalización es) una sociedad donde se entrecruzan, sobre una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación.<sup>42</sup>

Esta articulación del poder disciplinario y la biopolítica<sup>43</sup> a través de la norma, no debe entenderse como una ampliación del alcance de las normas. Una norma siempre remite a otra norma, por lo cual, la existencia de la norma hace que todo el espacio en que se presenta se convierta en normativo. “Cuando la norma aparece, se establece

---

minación y explotación, según el modo de producción predominante.

<sup>42</sup> Michel Foucault, *Genealogía del racismo*, La Plata, Ed. Altamira, 1996, p.204.

<sup>43</sup> O política para la vida, que según Foucault impera en el capitalismo actual.



necesariamente como un orden: el orden normativo que caracteriza a las sociedades modernas".<sup>44</sup>

La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo que se constituye en función de un determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a la norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma<sup>45</sup>.

La norma, por lo tanto, es prescriptiva, espera imponer un cierto orden; por lo cual implica una valoración. Y más aún interesa debido a que la disciplina que impone es centrípeta, o sea, circunscribe un espacio dentro del cual su poder y los mecanismos de éste actúan a pleno, sin límites; lo que reglamenta todo, no sólo no deja hacer, sino que ni siquiera las cosas más pequeñas deben quedar libradas a sí mismas. Finalmente, la disciplina funciona distribuyendo todas las cosas según un código que es el de lo prohibido (indeterminado) y lo obligatorio (determinado), esto es, prescribe lo que debe hacerse.

---

<sup>44</sup> Francois Ewald, "Norms, Discipline and the Law", en *Representations*, Nº. 3, Special Issue, *Law and the Order of Culture*, University of California, Press Spring, 1990, p. 153.

<sup>45</sup> Cfr. Michel Foucault, *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Ahora bien, como hemos señalado, los aspectos específicos de la normalización que interesa considerar son, por un lado, la socialización y, en estrecha relación, la ideología que se promueve y se impone como pauta normalizada para el control de las formas de pensar e interpretar la realidad social.

La socialización de los jóvenes no se centra únicamente en una serie de derechos y deberes que les reconoce el Estado –la mayor parte de ellos, asociados a la edad–, ni tampoco por la eliminación de dependencias económicas, familiares, etc. Aparte de todo ello, el joven debe ir adquiriendo aquellos contenidos formativos, actitudes, normas y valores propios de la cultura en la que se encuentra inmerso. “Todos los sistemas culturales se sirven de instituciones mediadoras para enculturizar a sus individuos y transmitirles los valores, las ideas, usos y creencias dominantes”<sup>46</sup>. Y si bien se habla por un lado, de instituciones clásicas o tradicionales, como pueden ser la familia o la escuela y, por otro lado, de los medios de comunicación de masas como nuevos agentes de socialización, desde el enfoque de este ensayo, interesa específicamente la función socializante de la universidad como institución educativa y profesionalizante.

---

<sup>46</sup> Pablo Imán, “La Universidad pública en su laberinto. Apuntes para una memoria del futuro”; la revista del CCC (en línea), Mayo-agosto, núm.3, 2008. [www.centrocultural.coop/revista/articulo/70/](http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/70/). Consultado: lunes 15 de septiembre de 2014.

En este sentido, lo que se pone de manifiesto es un énfasis en lo cotidiano y funcional, es decir, la información que llega a la mayor parte de los estudiantes tiene que ver con las dimensiones más cercanas, más concretas y más expuestas a la realidad del día a día del estudiante en la universidad; y en menor medida con aquellas cuestiones que las argumentan y dan sentido dentro del marco de una cultura universitaria<sup>47</sup>.

En general, predomina una imagen de universidad como agente socializador, representada por sus profesores, más débil de lo que cabría esperar, quedando en un segundo plano, como referente informativo para sus estudiantes, ya que el primero son precisamente los compañeros. Aun así, el mensaje explícito que traslada va dirigido a considerar a los estudiantes como aprendices, y no tanto, como miembros activos de la comunidad universitaria. Y en general, ya sea por lo que dice o por lo que calla, está conduciendo a los estudiantes a una carencia de referentes que les permitan entender e interpretar significativamente el sentido de su quehacer diario. Esto se relaciona con el *discurso universitario*, que es básicamente el discurso del saber, donde el agente (la universidad) se dirige al otro como el Amo que manda e impone su decisión; pero que no logra “mover” de ese lugar de ignorancia al receptor, sino que lo incluye en la lógica de repetir y continuar

---

<sup>47</sup> Que comprende el conjunto de actividades materiales y culturales donde la universidad participa, sea como agente que produce o medio que transmite.

con lo que aprende y acepta, es decir, los conocimientos disciplinados<sup>48</sup>; pero con problemas para la generación de nuevos conocimientos y, sobre todo, carente de actitud crítica y propositiva ante el peso de los casi-dogmas que la universidad reproduce y mantiene como su tesoro.<sup>49</sup>

La cuestión es que, si bien los estudiantes valoran significativamente la universidad como institución educativa, pues la consideran muy importante dentro de la estructura social de un país, en cuanto a su función como promotora de desarrollo social; por su labor formativa e investigadora; por servir de medio para alcanzar un título o para incorporarse al mundo laboral de manera cualificada; y por ser una Institución rica en servicios y medios que pone a disposición de su comunidad, los estudiantes están medianamente o poco satisfechos con la universidad ya que la viven como institución insensible a la realidad, pasiva fuera del ámbito institucional y con poco peso en la sociedad; una institución reducida en su dinámica evolutiva; demasiado burocratizada, polarizada por intereses políticos o económicos, que prevalecen sobre los educativos; excesivamente cara para la economía de un estudiante; deshumanizada en las relaciones, los responsables no se preocupan de motivar a los estudiantes; y, en general, una institución que no tiene en cuenta los

---

<sup>48</sup> Cfr. Alain Juranville, "Hacia un discurso sobre lo inconsciente", en *Lacan y la filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992, pp. 245-20.

<sup>49</sup> Cfr. Jacques Lacan, *El seminario 17 El reverso del psicoanálisis* (1966-1967), Buenos Aires, Paidós, 1992.

intereses de los estudiantes que son “el último eslabón” dentro del sistema de jerarquías.

Lo anterior se relaciona directamente con el problema de los valores y la forma que los profesores se conducen en su función pedagógica, predominando los siguientes rasgos en la docencia:

- a) Falta de seriedad y profesionalidad de los docentes: se preocupan más de la investigación que de la docencia, no cumplen adecuadamente con su función docente y no se esfuerzan en el aula.
- b) Una forma de enseñar centrada en la transmisión de información y en la evaluación: su trata de una enseñanza impersonal, basada en las clases magistrales y la toma de apuntes, se fomenta el estudio para el examen.
- c) Dejadez en sus responsabilidades con los alumnos: no cumplen las tutorías, no cumplen adecuadamente con el derecho a la revisión de exámenes.
- d) Una falta de preparación y formación, especialmente en el terreno pedagógico.
- e) Ausencia de relación entre profesores, lo que afecta a la organización de las materias.
- f) Una ausencia de relación con los alumnos: se muestran poco cercanos, e incluso intimidadores.

- g) Escaso interés por los alumnos, su nivel de exigencia es mayor de lo que ofrecen y valoran poco el trabajo diario.
- h) Y, en general, suponen para algunos estudiantes, un obstáculo más que una guía facilitadora de aprendizajes.<sup>50</sup>

Es decir, que al parecer los profesores no sólo descuidan y no asumen con mayor compromiso su labor educativa, sino que no advierten, o no les interesa, que está implícita una relación de socialización en cuanto a transmisión y consecución de ciertos principios y valores éticos, que van de la mano con la enseñanza, y que contribuyen a que los estudiantes, en general, estén desencantados con quienes en buena medida representan a la institución; pero que, por diversos motivos, no contribuyen a que el imaginario<sup>51</sup> de la institución corresponda con las expectativas estudiantiles, que no parecen ser la razón de la propia universidad.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Cfr. María Guadalupe Becerra, y María Guadalupe Martínez, "Hacia una docencia necesaria: una mirada desde el discurso estudiantil", en Miguel de la Torre Gamboa, *Op. Cit.*, pp. 241-274.

<sup>51</sup> Se trata más de la imagen que proyecta, tanto al interior como al exterior de la institución, y que se compone de ideas, valores, incluso mitos y leyendas que constituyen su autorreconocimiento y autodefinición; pero que está en relación indivisible con lo simbólico y lo real de su quehacer.

<sup>52</sup> Cfr. Rosa María Méndez, "La universidad como agente socializador: un análisis desde las percepciones de los estudiantes", en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm.31, Argentina, Universidad Nacional de Jujuy, 2008, pp.151-169.

Aunado a lo anterior, está el tema de la “Ideología”, cultivada y transmitida abierta y encubiertamente en la universidad, y que igualmente, desde dentro, coadyuva a que la autonomía de la universidad pública esté en entredicho.

El concepto de ideología, tal y como ha sido re-elaborado y re-significado por Slavoj Žižek en varios de sus trabajos, se refiere a que ésta no es un puro discurso, una distorsión deliberada de nuestras representaciones de la realidad: la ideología se alimenta de la existencia puramente material y externa, la exterioridad material de los comportamientos, y más allá de su carácter epistemológico, lo que en realidad la define es su *eficiencia social*, el hecho de que no se trata de un conjunto de creencias falsas para mantener la adhesión de los ciudadanos a un sistema político, sino “*la proyección de las creencias en el otro*”<sup>53</sup>. Por ello es que, afirma Žižek, la ideología nunca es verdadera respecto a su objeto aparente, aunque es, por otro lado, siempre *verdadera respecto a su auténtico objeto*. De ahí que la ideología no es un simple error, y es posible desensamblar el montaje de las formas políticas, la forma de integración social bajo el dominio del capital, la ideología hegemónica, la violencia y, en general, las contradicciones del mundo presente, para interpretar el andamiaje político y económico de la sujeción actual.

---

<sup>53</sup> Antonio Antón, “Ideología”, en Slavoj Žižek. *Una introducción*, Madrid, Sequitur, 2012. pp.15-205.

Con el enfoque de la ideología Zizek efectúa un desplazamiento importante puesto que parte de considerarla como un lugar vacío, a cubrir por el discurso político, es decir, múltiples discursos del amo<sup>54</sup> buscando convencer en un conjunto de temas entrelazados en forma aparentemente desordenada, como el discurso de la sociedad del riesgo, del mundo multicultural, de la tolerancia, de la guerra, de la crisis mundial, del terrorismo, de la seguridad, de la democracia liberal o del cambio climático, entre los principales.

Son los relatos dominantes. Y es como se ejerce cierta presión como una narrativa ideológica (obligatoria) a tener en cuenta, debido precisamente a que se presenta como no ideológica, e incluso como no política<sup>55</sup>. Y estos son los temas que la misma universidad asume como los “estratégicos”, exclusivamente temas para la investigación y la reflexión, pero no les da un tratamiento integral ni relacional, y escasamente desde la transdisciplinariedad, que permitiría superar las limitaciones disciplinarias en busca de soluciones a problemas complejos, pero, sobre todo, pretendiendo eludir la cuestión política, la piedra

---

<sup>54</sup> Discurso del Amo, típico de la política, que también puede ser utilizado por el discurso universitario, en la medida que este último pretende erigirse como la verdad del saber, dirigido a quienes no tienen ese saber, sin percatarse que desde el lugar del Amo no es posible obtener del otro lo que busca el discurso.

<sup>55</sup> Cfr. Pablo Tepichín, “El grafo de la ideología”, en Francisco Castro Merrifield y Pablo Lazo Briones (comps.), *Slavoj Zizek: filosofía y crítica de la ideología*, México, Universidad Iberoamericana, 2011, pp.87-104.



caliente, que implicaría una visión más allá de lo ideológico como condición para no eludir la responsabilidad con el cambio social.

Es como el modo en que un cierto “pensamiento latente” es convertido por el “trabajo del sueño” ideológico, en el texto ideológico explícito que mantiene el régimen de explotación y dominación capitalista. A través del dispositivo de la proyección de una pantalla *fantasmática*, imprescindible para el mantenimiento de un orden intersubjetivo como el político, ya que en el fantasma se sostiene todo lo que ofrezca o rechace, mientras se encuentre de por medio la cohesión de la realidad construida por la comunidad política<sup>56</sup>. La importancia de la fantasía estriba, además, en que se encuentra del lado de la realidad; sin olvidar que la realidad es no-toda<sup>57</sup>; ya que existe cierta distancia; y Žizek considera que las afirmaciones ideológicas son un tipo especial de enunciado performativo adicional, debido a que una fantasía debe entenderse como una ilusión en la acción, que no es expresada directamente, ni pensada en silencio, sino simplemente *actuada*. Esta ilusión es doble, ya que de una parte genera la ilusión

---

<sup>56</sup> No entendida como un conjunto social determinado que establece y acepta determinadas reglas para participar en el ‘juego democrático’; sino en términos de cualquier sujeto social con derecho de opinión, cuestionamiento y oposición, que se enfrente a la ideología dominante y al poder sobre la humanidad.

<sup>57</sup> La realidad no es posible conocerla toda, no-toda se encuentra en posibilidad de ser captada, estudiada, ya que siempre hay un resto, una parte que no está a nuestro alcance; aunque continuamente estemos tras sus huellas.

que distorsiona y vela el acceso a la ilusión que estructura nuestra relación real y efectiva con la realidad: esta ilusión alejada por partida doble de la realidad consciente es la que se denomina: *fantasía ideológica*<sup>58</sup>.

El nivel fundamental de la ideología, no es el de una ilusión que enmascara el estado de cosas existente, sino el de una fantasía ideológica que da forma a la misma realidad social material. Por lo que la distancia cínica es solamente uno de los tantos modos bajo los cuales quedamos ciegos ante el poder estructural de la fantasía ideológica, ya que; aunque podríamos no tomarlas en serio, manteniendo una distancia irónica, seguimos haciéndolas, evidenciando su efectividad cotidiana.

Quiere decir, entonces, que en la ideología participamos, cada quien en su función, tanto la institución (como agente) como profesores y estudiantes, principalmente, construyendo y aceptando grandes narraciones expresadas en temas no articulados; pero que operan como ejes de prioridad que encubren otros asuntos, tal vez los verdaderos grandes problemas nacionales, que no son abordados más allá de la fachada que el saber burocratizado requiere, incluso en ocasiones manejado como un dogma que no permite cuestionamiento alguno, y que funciona como la moderna ágora de la cual han de surgir

---

<sup>58</sup> Cfr. Slavoj Žižek, *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

los conocimientos “pertinentes” para que, en principio, el sistema se mantenga y la disciplina se imponga, tanto en los saberes como en los cuerpos individuales, asumiendo una función de pantalla en la que proyectamos nuestras ocupaciones, eso sí, en el nombre del saber, de la nación y del trabajo.

## **Reflexiones finales**

- La Autonomía de la Universidad Pública tiene que defenderse como un logro de la sociedad que constituye un patrimonio público y un avance en los derechos sociales.
- En prospectiva, la Autonomía continuará en oposición contra toda clase de injerencia, por lo que, más allá de la ideología de la postpolítica, serán necesarias acciones consecuentes y el aprovechamiento de oportunidades para mantener los espacios de autonomía política.
- En contra de las tendencias hacia la privatización de la educación superior y la mercantilización de la enseñanza, las instituciones públicas representan un potencial de generación y aplicación de conocimientos para la solución de los grandes problemas nacionales.
- A corto y mediano plazos, la Universidad Pública en México transita hacia un modelo que privilegia

la profesionalización y la adquisición de habilidades cognitivas; por lo que se hace indispensable la participación de la verdadera comunidad universitaria para impulsar tendencias éticas y políticas que contribuyan a mantener las premisas de la educación superior como un bien colectivo, y la generación de conocimientos como aportación para la sociedad del presente y futuro próximo.

## **Bibliografía**

Badiou, Alain y Žižek, Slavoj, *Filosofía y actualidad. El debate*, Buenos Aires, Amorrortu, 2011.

*El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1999.

Estrada, Luis Felipe; Pilatowsky, Mauricio y Vázquez Alejandra, (coords.), *La indisciplina del saber: la multidiscipliplina en debate*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Foucault, Michel, *Genealogía del racismo*, La Plata, Ed. Altamira, 1996.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad vol. I, La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

Foucault, Michel, *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Foucault, Michel, *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

- Castro Merrifield, Francisco y Lazo Briones, Pablo (comps.,) *Slavoj Zizek: filosofía y crítica de la ideología*, México, Universidad Iberoamericana, 2011.
- Deleuze, Gilles, *Michel Foucault, Filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- Haidar, Julieta, *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de argumentos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2010.
- Lacan, Jacques, *El seminario 17 El reverso del psicoanálisis (1966-1967)*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Luhmann, Niklas, *¿Cómo es posible el orden social?*, México-Herder-Universidad Iberoamericana, 2009.
- De la Torre Gamboa Miguel, *La universidad que necesitamos. Reflexiones y debates*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León- Facultad de Filosofía y Letras-Juan Pablos Editor, 2013.
- Zizek Slavoj. *Una introducción*, Madrid, Sequitur, 2012.
- Solari, Aldo, *La desigualdad educativa: problemas y perspectivas*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1994.
- Sonntag, Heinz Rudolf y Héctor Valecillos, *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, México, Siglo XXI, 1983.
- Stolowicz, Beatriz, *A contracorriente de la hegemonía conservadora*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco-Icaria, 2012.

- Zizek, Slavoj, *Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly*, Madrid, Trotta, 2006.
- Zizek, Slavoj, *El acoso de las fantasías*, México, Siglo XXI editores, 2013.
- Zizek, Slavoj, *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Zizek, Slavoj, *En defensa de la intolerancia*, Madrid, Sequitur, 2010.
- Banco Mundial, *El emprendimiento en América Latina. Muchas empresas y poca innovación*, Washington, D.C., 2014.
- Communitas. El origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2012.
- Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm.31, Argentina, Universidad Nacional de Jujuy, 2008.
- Inmunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2009.
- Lacan y la filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
- Pacarina del Sur* (En línea), Año 5, núm.21, octubre-diciembre, México, Dossier 13: Alternativas y artículos y revistas académicas latinoamericanas, 2014, [www.pacarinadel.sur.con](http://www.pacarinadel.sur.con). Consultado el jueves 2 de octubre de 2014.
- Representations, No.30, Special Issue: Law and the Order of Culture, University of California Press, Spring, 1990.

Revista del CCC (en línea), Mayo-agosto, núm.3. 2008,  
[www.centrocultural.coop/revista/articulo/70/](http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/70/).  
Consultado: lunes 15 de septiembre de 2014.

UNESCO, "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción", Conferencia Mundial sobre Educación Superior, octubre, París, 1998.

*Formación universitaria. Humanismo y conocimiento* fue impreso en los talleres de Editorial CIGOME, S.A. de C.V., Vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, ex. Hacienda La Magdalena C.P. 50010, Toluca, México, en el mes de mayo de 2015. Su edición consta de 300 ejemplares. La edición estuvo a cargo de la Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados.

Coordinación editorial: Patricia Vega Villavicencio  
Formación y diseño: Cristina Mireles Arriaga



La universidad ha tenido como tarea, desde su origen como institución social, la formación del ser humano a partir de la ciencia y el conocimiento. Formar implica construir constantemente, y bajo el faro del saber, la condición de la humanidad en una interrelación social. Desde ese horizonte de sentido su tarea consiste en generar y promover en el universitario las posibilidades y condiciones para la formación social e individual de las personas, desde todo tipo de conocimientos y saberes. El propósito del presente libro está en propiciar una apertura a diferentes caminos que permitan pensar el ser y quehacer de la universidad en el siglo XXI. Los temas resaltan la necesidad e importancia de orientar la educación universitaria hacia una formación que le dé sentido a la existencia humana.

El libro está integrado por seis capítulos, los cuales representan el fruto de la investigación que desarrolla el Cuerpo Académico: "Estudios de la Universidad", adscrito al Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), de la Universidad Autónoma del Estado de México.



**slEA**  
Sociedad de Investigación y Estudios Avanzados

ISBN: 978-607-422-601-0



9 786074 226010