



Formación y vocación universitarias

María del Rosario Guerra González
Coordinadora



Formación y vocación universitarias



**Universidad Autónoma
del Estado de México**

Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca
Rector

Dr. en C.I. Amb. Carlos Eduardo Barrera Díaz
Secretario de Investigación y Estudios Avanzados

Dr. en Fil. Noé Héctor Esquivel Estrada
Director del Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Mtra. en Admón. Susana García Hernández
*Directora de Difusión y Promoción de la Investigación y los
Estudios Avanzados*

L.L.L. Patricia Vega Villavicencio
Jefa del Departamento de Producción y Difusión Editorial

Formación y vocación universitarias

**María del Rosario Guerra González
(Coordinadora)**



**Universidad Autónoma
del Estado de México**

Primera edición: mayo 2019

ISBN versión PDF 978-607-633-024-1

Clave del proyecto de investigación: 4308/2017/CI

El contenido total de este libro fue sometido a dictamen en el sistema de pares ciegos externos, con dos resultados positivos. Este libro es resultado del trabajo colegiado del Cuerpo Académico Estudios de la Universidad.

©Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto literario núm. 100 ote.

C.P. 50000, Toluca, México

<<http://www.uaemex.mx>>

© Editorial Torres Asociados

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

Delegación Coyoacán, 04300, México, D.F.

Tel/Fax 56107129 y tel. 56187198

editorialtorres@prodigy.net.mx

Proyecto realizado con financiamiento de la Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior-Dirección General de Educación Superior Universitaria. Número del convenio con la SEP: 2018-15-001-017.

En cumplimiento del Reglamento de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma del Estado de México, la versión PDF de esta obra impresa se pone a disposición del público en ri.uaemex.mx para su uso en línea con fines académicos y no de lucro.

Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
DIVERSAS CONCEPCIONES DE LA JUSTICIA DENTRO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA <i>María del Rosario Guerra González</i>	15
HISTORIAS ACADÉMICAS QUE LLEVARON A IMAGINAR OTRA UNIVERSIDAD <i>Jenaro Reynoso Jaime</i>	53
LA UNIVERSIDAD HOY Y SU COMPROMISO ÉTICO-HUMANISTA <i>Noé Héctor Esquivel Estrada</i>	97
¿QUÉ PRECISA LA UNIVERSIDAD HOY ANTE EL EMBATE DE LA PRIVATIZACIÓN? REIVINDICAR AL HUMANISMO Y A LA EMOCIÓN EN EL APRENDIZAJE <i>J. Loreto Salvador Benítez</i>	141
FORMACIÓN HUMANA Y ÉTICA EN LAS CIENCIAS INSTRUMENTALES <i>Sergio González López</i>	171
<i>SOBRE LOS AUTORES</i>	205

INTRODUCCIÓN

Es frecuente oír cómo se proponen reformas en los diferentes niveles educativos con el objetivo de obtener mayor beneficio económico nacional. Por ello hay insistencia en el perfil de egreso con la mirada puesta en el empleo. Con similares propósitos se pone énfasis en la educación científica y técnica. Poco interesan el conocimiento por el conocimiento, la crítica desinteresada, el diálogo realizado sólo para ejercitar la argumentación y menos aún el cultivo de la poesía, el teatro, la música o cualquiera de las bellas artes realizadas con el propósito de disfrutar.

Ante la situación descrita es oportuno detenerse, leer, escribir, dialogar sobre qué formación es necesaria actualmente en las universidades, se necesitan universitarios pensando su hacer.

En el momento actual el quehacer empresarial necesita inventarse mes tras mes, dados los cambios sociales y tecnológicos; los sectores comerciales e industriales prósperos requieren creatividad, educación de la imaginación para solucionar problemas. Por esto, no solamente se necesita formación administrativa y tecnológica; las artes y las humanidades crean un clima de creatividad innovadora que puede extrapolarse a la investigación científica y a actividades productivas.

La situación económica es fundamental, pero no es la más importante; es altamente probable que si nos diéramos a elegir entre vivir en un Estado rico gobernado por un dictador y sus ejecutores, sin libertades, sin posibilidad de soñar otro destino porque fuera irrealizable, o tener la posibilidad de estar en un Estado más pobre y democrático la mayoría elegiría este último, dentro de ciertos parámetros. La posibilidad de ser agente de la propia vida es una situa-

ción altamente humana, una vez satisfechos requerimientos económicos indispensables. Para elegir el modo de vida personal se necesita formación humana, suministrada, también, por la universidad.

Por ello la rentabilidad en el mercado laboral es importante, pero no es el único objetivo, principalmente para sociedades democráticas, donde la capacidad para fundamentar las decisiones es crucial. Junto a ésta son necesarias otras, como tener pensamiento crítico aplicado a situaciones y posturas nacionales e internacionales, conocer los forzados movimientos migratorios con el desarraigo y exclusión que conlleva, entre otros temas.

La educación superior puede formar personas capaces de conocer la diversidad cultural nacional y las diferencias con otras cosmovisiones, para así ampliar el horizonte al elegir un estilo de vida, mientras se es capaz de respetar otras opciones legítimas, simultáneamente, rechazar y luchar contra prácticas culturales que denigran a las personas.

En este libro se habla de la formación universitaria acorde con las ideas anteriores.

En el capítulo primero María del Rosario Guerra González, en “Diversas concepciones de la justicia dentro de la formación universitaria”, relaciona la educación superior y la justicia porque es un tema no tratado y sin embargo ineludible, dadas las injusticias cotidianas. La educación superior no puede estar ajena a las violaciones continuas a los derechos de las personas y al no cumplimiento de convenciones, principalmente de personas repetidamente vulnerables, como quienes son pobres, miembros de culturas indígenas discriminadas y viven con discapacidades físicas o mentales.

La universidad no es sólo para los clasificados como “sanos”, “normales” o “listos”; además, necesita presente a todos los sectores sociales al enfocar cada objeto de estudio.

La autora presenta la importancia de pensar la justicia desde las diferencias, porque éstas surgen desde el

momento en que cada hombre y mujer nace, de acuerdo con la situación económica y social a la que llegue, principalmente. Para ello, el capítulo ha sido dividido en cuatro partes y termina con breves reflexiones finales. En la primera se presenta la teoría de la justicia dentro del ámbito nacional, centrada en la igualdad de las personas desde el punto de vista de su dignidad, junto con el propósito de mitigar las desigualdades económicas y sociales que son arbitrarias. En la segunda parte se piensan los principios de la justicia establecidos en la obra *Derecho de gentes*, se pasa así del ámbito nacional al internacional, también se hace hincapié en la diversidad cultural y en la necesidad de que la universidad reflexione sobre la misma. En el apartado siguiente el análisis se centra en el área laboral, situación vivida cotidianamente por los universitarios y por la sociedad donde están inmersos, se plantea que en las aulas se presente el “trabajo decente” propuesto por la Organización Internacional del Trabajo y se aporte a las reflexiones e iniciativas a discutir en 2019. Guerra invita a la Organización Internacional del Trabajo a pensar las iniciativas para 2019: poner fin a la pobreza, ubicar dignamente a la mujer, crear un mundo sostenible, “verde”, respetar las normas internacionales sobre el trabajo, reflexionar sobre el lugar de la empresa dentro de estas iniciativas e incluso analizar la misma gobernanza tripartita de la OIT. La cuarta parte de este texto presenta los retos universitarios en relación con las teorías sobre la justicia.

En el capítulo “Historias académicas que llevaron a imaginar otra universidad” Jenaro Reynoso Jaime parte del impacto que le causó la lectura de *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*, debido, primero, a la forma realmente colectiva en la que fue escrito, pues tuvo su origen en las notas elaboradas por Eduardo Ibarra Colado durante un encuentro académico de especialistas sobre el tema de la universidad, las cuales fueron reescritas suce-

sivamente por otros siete autores hasta dar forma al libro publicado en 2012. En segundo lugar Reynoso destaca la arquitectura diferente del texto por su forma creativa de interesar al lector y estimular su libertad para trazar rutas propias de lectura y de complementación de información para comprender las tesis que los autores sostienen. Finalmente justifica su investigación porque el libro contiene la propuesta de una universidad diferente para el futuro en un tono y discurso utópico.

Con base en estas ideas Reynoso se plantea preguntas acerca de las circunstancias, la experiencia y el conocimiento desde los cuales los autores tienen las posibilidades de formular estructuras académicas que funcionarían bajo nuevos principios e intenciones para suprimir la universidad incompleta e innecesaria actual y construir, para la sociedad del futuro, la universidad necesaria. Para responder a sus interrogantes indaga y expone la trayectoria profesional y laboral académica de Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter Galetar, Daniel Cazés, Lourdes Pacheco, Lilian Álvarez, Raquel Glazman y Arturo Guillaumin, de quienes destaca su formación profesional, las líneas de investigación que cultivan a lo largo de su vida y sus publicaciones, puesto que esta información revela el proceso de conocimiento de la universidad y con ello la posibilidad de expresar ideas utópicas acerca de una posible universidad diferente.

Las historias académicas narradas en este capítulo, de quienes imaginaron otra universidad para la sociedad, se sintetizan en los títulos de los diferentes apartados, entre ellas la búsqueda del conocimiento institucional y su aplicación perseverante al campo específico de la educación superior y la universidad; la evolución de la disciplina lingüística al análisis y defensa de la universidad pública por sus posibilidades de contribuir en la construcción de la democracia; la construcción de una forma interdisciplinaria que asocia la concepción del espacio educativo con

la formación de identidades; la crítica a la hegemonía del conocimiento racional y la reivindicación de otros conocimientos para que sean albergados en la universidad, así como la reflexión de la pedagogía universitaria para proponer nuevas formas de conducir la formación humana en la universidad utópica.

Noé Héctor Esquivel Estrada en “La universidad hoy y su compromiso ético-humanista” con el propósito y convicción de presentar algunas reflexiones que considera importantes, tanto para la vida universitaria como para su presencia en la vida social, ha hecho algunas preguntas que marcarán el camino a seguir en el desarrollo de su capítulo. Por ejemplo: ¿a qué intereses responde el pensar la universidad hoy? ¿Es suficiente para la universidad cumplir con la formación de “buenos profesionistas”? ¿Qué vinculación existe o debe existir entre la universidad y la sociedad? ¿Qué significa la formación humanista del universitario?, y, como éstas, otras cuestiones más.

Para cumplir con este objetivo eligió cinco temas: 1. Pensar la universidad hoy; 2. Problemas y retos de la universidad pública; 3. Educación y universidad; 4. ¿Qué pasa con la formación humanista del universitario?, y 5. Función social de la universidad pública.

Asume que es responsabilidad universitaria reflexionar sobre la misión que debe realizar la universidad pública de este tiempo y para nuestro tiempo. ¿Cómo sus funciones sustantivas se conectan directamente con las necesidades y problemas de la vida social? Esquivel piensa, también, si es el rumbo correcto y adecuado hacia dónde se dirige la universidad en este siglo XXI. La sociedad vive situaciones problemáticas que no pueden ser ajenas a una institución pública de educación superior. ¿Qué pasa con la autonomía, productividad y evaluación de la universidad?

El autor entiende que es competencia de esta institución atender, orientar y proyectar el sentido de una auténtica educación humana, ética y política de todos sus in-

tegrantes. Asumimos que una de las funciones prioritarias que debe atender la universidad es la formación humanista de todos sus miembros de modo que éstos puedan contribuir a la transformación de las estructuras sociales. Si la universidad se debe a la sociedad y es conciencia de la misma, no puede quedar sujeta a los lineamientos e intereses del aparato político, económico-productivo del Estado o la empresa. La formación crítica del universitario posibilitará caminos que hagan nacer la esperanza de una forma de vida humana mejor, que se sustente en los principios de la democracia, de la libertad y de la justicia social. Esta tarea es un reto que impele a no declinar de convicciones e ideales.

El capítulo escrito por J. Loreto Salvador Benítez, se titula “¿Qué precisa la universidad hoy ante el embate de la privatización? Reivindicar al humanismo y a la emoción en el aprendizaje”. Allí se plantea cómo la formación, mediante el proceso educativo, sobre todo a partir de la revolución industrial y su posterior influencia y aplicación paulatina con el fenómeno de la modernidad de las sociedades, se ha orientado a atender y "formar" profesional y técnicamente nuevas generaciones para su inserción en los aparatos productivos nacionales. Si en algún momento los Estados nacionales tuvieron la rectoría de la educación de su población, ahora es posible observar la transformación sustantiva ocurrida, debido al cambio de correlación de fuerzas mundiales que ha ocasionado la imposición de una visión única: la llamada globalización y su basamento ideológico, el neoliberalismo. Esto ha inducido a cambios e imposiciones de intereses en la educación, viéndose ahora como una “inversión” más que un derecho ciudadano; de ello dan cuenta las reformas propuestas por los organismos internacionales. De ahí la pertinencia en pensar a la universidad pública ahora y plantearse ¿qué necesita? ante el embate de una dinámica mundial del mercado libre. En este capítulo se destaca al humanismo en cuanto a su vigencia y

valores, también se resalta la importancia de la emoción, la razón y el pensamiento en el proceso del aprendizaje.

Para Salvador alentar un pensamiento eficaz apunta a identificar y mostrar las destrezas del pensamiento que los educandos tienen que desplegar para pensar óptimamente; habilidades como comparar, contrastar, clasificar, correlacionar a partir de la causa y el efecto, aclarar suposiciones, determinar la fiabilidad de la información, que lleven a la toma de decisiones. Al habituarse a dar los pasos necesarios, formular preguntas relevantes y responderlas, así como reunir la información apropiadamente, se estarán fortaleciendo estrategias y formas de pensamiento-reflexión eficaces en relación al aprendizaje universitario.

El capítulo de Sergio González López, “Formación humana y ética en las ciencias instrumentales”, tiene como propósito reflexionar sobre la importancia de incorporar a las humanidades y las ciencias sociales como parte constitutiva de la formación en las ciencias instrumentales, para darle un carácter formativo, en el sentido de construir la propia posibilidad de ser. La formación desarrollada en las universidades, que cultiva todas las ciencias, no debe seguir constituyéndose en un espacio que refuerza la división especializada, sino que tenga como cohesionador la formación humanística general que otorgue sentido de ser a los universitarios, sin suponer borrar sus especialidades, pero sí con claridad de participación en lo humano.

El planteamiento central es que la formación universitaria en las ciencias instrumentales debe ser un espacio que posibilite la armonización del conocimiento instrumental, socioambiental y humanístico; así se rompería con la predominancia del conocimiento hiperespecializado, ya sea abriéndose a la complejidad, la interdisciplina o la transdisciplina; a la vez que, en el centro, estaría lo humano como integrante con responsabilidad de lo social y ambiental. Para ello González considera importante que el universitario se reconozca en su condición social, personal

y contextual como ciudadano no limitado a la profesión que se cultiva, en un horizonte de acción en el presente para el futuro y en un contexto incierto, ante lo cual debe asumir su responsabilidad.

Resta solamente invitar a los universitarios a leer el libro, el autoexamen conduce al crecimiento.

DIVERSAS CONCEPCIONES DE LA JUSTICIA DENTRO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

María del Rosario Guerra González

PRESENTACIÓN

La humanidad ha recorrido un camino que inició no sabemos dónde ni cuándo, sólo conocemos algo de los últimos milenios vividos. Es altamente probable que los inicios difirieran enormemente del presente, desde diversos puntos de vista. No podemos imaginar las vivencias, los temores, ni los deseos de nuestros ancestros remotos, porque no hay analogía posible. ¿Los impulsos vitales estaban alrededor de la propia conservación o de la del grupo donde se sentían seguros o tal vez en la de un hijo u otro ser protegido? En momentos en los que los ‘animales humanos’ eran más ‘animales’ que ‘humanos’ ¿cuán difícil sería la vida dentro del grupo?

Hipótesis filosóficas y ficciones literarias han sido publicadas para responder al deseo de describir la vida remota de los que han sido antepasados de las mujeres y hombres que pueblan campos y ciudades en el siglo XXI.

La ficción del contrato social tuvo su éxito; Locke, Hobbes, Rousseau, Kant, entre otros, elaboraron su explicación. La segunda mitad del siglo XX reavivó la tesis contractualista con la otra de Rawls, posteriormente se agregaron las exigencias de Scanlon.

Desde los años 70, luego de la publicación de *Teoría de la justicia*, pensar principios que rigieran a las sociedades justas, ha sido tarea de los intelectuales.

Paralelo a este desarrollo teórico, desde que se vislumbró el fin de la Segunda Guerra Mundial, la humanidad ha entendido que hay límites que las autoridades no pueden rebasar, así surge el pensamiento de los derechos humanos. No toda organización social es aceptable, aquellas que no respetan un conjunto de prerrogativas inherentes a la condición de persona necesitan cambiarse. Surgió y evolucionó la larga lucha por hacer realidad los derechos humanos, como documentos que, al incluirse en los sistemas jurídicos de los Estados, tienen carácter vinculante, por lo tanto, son exigibles.

Así se llega al tercer milenio. Las desigualdades se incrementan cada día; al mundo actual se lo llama “la sociedad de la información”, pero millones de personas ni siquiera tienen acceso a la energía eléctrica. En algunos lugares la educación usa las llamadas TIC (tecnologías de la información y la comunicación) mientras niñas y niños no pueden llegar a una escuela primaria porque están trabajando. Ante esta situación las teorías necesitan incluir los grados crecientes de desigualdad. Esto en parte fue el intento de Rawls con su *Teoría de la justicia*, pero la situación ha rebasado el célebre segundo principio planteado por el filósofo norteamericano, no es suficiente con que las desigualdades sean mantenidas en beneficio de los menos aventajados. En este proceso hay un notorio avance al pasar del análisis de la justicia en una “sociedad bien ordenada” a pensar en “pueblos” en lugar de “estados-nación”,¹ pero no es suficiente, porque las peculiaridades culturales de cada pueblo —en los casos que no violan los derechos humanos fundamentales— no son protegidas, solamente son toleradas. Kymlicka da este paso, pero no toma en cuenta, de manera enfática, a los derechos económicos, pospuestos cada día, con el pretexto de ser objeto de justicia progre-

¹ Esta evolución se encuentra en el enfoque propio de *Teoría de la justicia* —p. 18— y el posterior planteamiento en *Derecho de gentes*.

siva. Especial aporte conceptual agregan Sen y Nussbaum, quienes hablan de “capacidades” en lugar de “derechos básicos”, aquellas son abiertas y se formularían con un contenido específico en cada época. ¿Qué lugar tiene la formación universitaria en la continuación del proceso descrito? En este capítulo se muestra la necesidad de continuar con la reflexión en torno a una teoría de la justicia donde se fomente a diferentes estilos de vida –siempre que respeten los derechos fundamentales– y que, simultáneamente beneficie a los hombres y mujeres que son perjudicados dentro del desigual sistema económico, social y cultural actual.

Los filósofos hindúes no conciben un único modelo de universalidad, usan la metáfora de distintos arroyos que desembocan en un mismo océano, por lo tanto, habría diferentes teorías y no un conjunto universal. Cabe preguntarse ¿por qué se habla del tema desde el siglo XVIII y no antes? Es así porque en ese momento emergió una nueva conciencia, otra racionalidad, dentro de la metáfora anterior surgió otra corriente de agua, propia de un desarrollo político, social y económico. El mismo vocabulario y derechos reclamados corresponden a un proceso de desarrollo cultural. Hablar de “empleo con salario justo” corresponde a un estilo de vida propio de una cultura, en muchos lugares de la tierra la gente no tiene empleo sino que trabaja colectivamente.

Hace 2500 años Occidente y Oriente tenían cosmovisiones en las que figuraba el mito y la unidad del universo. Desde Pitágoras hasta Dante el hombre occidental vivía en un *kosmos* donde cada acontecimiento tenía un lugar a veces misterioso y no controlable. En los últimos siglos la ciencia occidental llegó a la especialización y con ello a la fragmentación. Kant parte de Newton y desde aquí ha reinado una cosmovisión diferente a la oriental.

Rorty ha dicho: “Nosotros y los que son como nosotros constituimos casos paradigmáticos de humanidad, pero aquellos que difieren demasiado de nosotros en comporta-

miento o costumbres son, a lo sumo, casos fronterizos”.² Los *distintos* son como animales –los serbios o nazis cazando a sus presas mientras los musulmanes o los judíos son cazados. Quienes están dentro del paradigma creen que los que están fuera no han entendido y hay que mostrarles su error. Señalar que los demás pueden tener razón –parafraseando a Popper– y que no hay una única visión de la justicia y de los derechos humanos, es lo que necesita hacerse si se busca la paz, tarea que debería ser central en las aulas universitarias. Diversos factores han configurado una realidad social que necesita ser analizada.

Los cambios producidos en las comunicaciones y la informática han provocado lo que para algunos es el comienzo de una nueva etapa en la historia humana: “la era de la información” para Manuel Castells, “la sociedad del conocimiento” para Peter Drucker.

Las premisas usadas por este último autor son básicamente dos: primera, se ha llegado a un nivel tal de desarrollo de la ciencia que actualmente el conocimiento se aplica al mismo conocimiento, y, segunda, el conocimiento y la información son actualmente el único factor de producción, dejando a un lado los tradicionales (trabajo, tierra, capital).³

La nueva división del trabajo se da entre los trabajadores del conocimiento y los trabajadores manuales no calificados. El desarrollo de un país y de una empresa están determinados, no tanto por la capacidad de investigar y producir conocimiento, sino por la posibilidad de importarlo y adaptarlo.

Las premisas son tema a discusión, pero la universidad no puede ser pensada fuera del conocimiento. Para ella el reto consiste en tener un lugar dentro de la nueva sociedad del conocimiento cuando, en la sociedad ilustra-

² Richard Rorty, *Verdad y progreso*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 220.

³ *Cfr.*, Peter F. Drucker, *Gestión del conocimiento*, Bilbao, Deusto S.A. Ediciones, 2007.

da, tenía un sitio central dentro del saber y la cultura. Hoy existen múltiples formas de acceder al conocimiento fuera de la universidad, la información ofrece un mundo digitalizado, interconectado y globalizado.

Para los analistas del mundo desarrollado, la universidad actual difícilmente puede producir conocimiento. Los costos de la investigación desbordan las posibilidades de las universidades, por ello se ha pasado a alianzas con las empresas o con sectores gubernamentales, pero los resultados han sido poco significativos, estos dos actores invierten cantidades mínimas en investigación.

¿Qué tarea tiene la universidad dentro de esta realidad? ¿Filtrar, adaptar, procesar, asimilar los conocimientos que llegan de centros de investigación no universitarios, provenientes de países desarrollados? ¿Qué papel tiene la universidad con respecto a los saberes tradicionales de los pueblos, no provenientes de la ciencia occidental?

Las revoluciones tecnológicas han traído grandes beneficios a la humanidad, pero los problemas de la mayoría siguen: hambre, miseria, analfabetismo, guerra, discriminación, destrucción del ecosistema ¿cuál es la función de la universidad ante esta dicotomía? Reflexionar sobre las preguntas planteadas es el objetivo de este texto. Para ello el mismo ha sido dividido en cuatro partes y termina con breves reflexiones finales. En la primera se presenta la teoría de la justicia dentro del ámbito nacional, centrada en la igualdad de las personas desde el punto de vista de su dignidad, junto con el propósito de mitigar las desigualdades económicas y sociales que son arbitrarias. En la segunda parte se piensan los principios de la justicia establecidos en la obra *Derecho de gentes*, se pasa así del ámbito nacional al internacional, también se hace hincapié en la diversidad cultural y la necesidad de que la universidad reflexione sobre la misma. En el apartado siguiente el análisis se centra en el área laboral, situación vivida cotidianamente por los universitarios y por la sociedad donde están inmersos, se

plantea que en las aulas se presente el “trabajo decente” propuesto por la Organización Internacional del Trabajo y se aporte a las reflexiones e iniciativas a discutir en 2019. La cuarta parte de este texto presenta los retos universitarios en relación con las teorías sobre la justicia.

JUSTICIA DESDE LAS DIFERENCIAS

En nuestra época al pensar en justicia es inevitable reflexionar a John Rawls, porque fue quien, en 1971, sacudió a los teóricos al incluir el principio de la diferencia.

Dentro de la vida universitaria un concepto de “lotería natural” es evidente en los salones de clase de una universidad pública.

Una teoría de la justicia se propone encontrar la forma más correcta de distribuir beneficios y cargas dentro de la sociedad, el problema consiste en que las personas no empiezan la carrera de su vida en el mismo lugar de partida, unos tienen un excelente lugar, con privilegios, y otros apenas pueden sobrevivir. Esta situación es la “lotería natural”.

Hablar de talentos y capacidades no es tan correcto como se pensó, porque los mismos se desarrollan si hay un terreno fértil donde se nace. Rawls expresa:

Más aún, el principio de la igualdad de oportunidades sólo puede realizarse imperfectamente, al menos mientras exista en alguna forma la institución de la familia. El grado en que se desarrollen y fructifiquen las capacidades naturales se ve afectado por todo tipo de condiciones sociales y actitudes de clase. Incluso la buena disposición para hacer un esfuerzo, para intentarlo, y por tanto ser merecedor del éxito en el sentido ordinario, depende de la felicidad en la familia y de las circunstancias sociales. En la práctica es imposible asegurar a los

igualmente dotados iguales probabilidades culturales y de superación, y por tanto podríamos desear adoptar un principio que reconociera este hecho y mitigara también los efectos arbitrarios de la lotería natural.⁴

El propósito del autor es crear una teoría de la justicia que reconozca esta situación y que, simultáneamente la *mitigue*, la disminuya, para así acercarse a la justicia. Una universidad pública incluye diversidad de posiciones sociales y económicas, incluso culturales, por la presencia de personas de pueblos originarios. La igualdad aritmética en la distribución de beneficios y cargas es incorrecta.

Rawls reúne diferentes tradiciones filosóficas: del liberalismo mantiene la idea de libertad, del socialismo la de igualdad y asocia las libertades políticas de los modernos con la defensa de las libertades cívicas propia de los antiguos.

Basa su pensamiento en el contrato social, inspirado en Locke y Rousseau, pero en ambos autores los individuos que hacen el acuerdo saben sus condiciones y aspiraciones, en el planteamiento de Rawls reina la ignorancia.

Antes de establecer las condiciones en las que se da el contrato es oportuno detenerse en el contexto en el que se da. En primer lugar, para el autor, el contrato tiene como finalidad diseñar una sociedad bien ordenada. Es una asociación similar al estado-nación, se da en un territorio determinado, sus miembros son autosuficientes e imaginan su estilo de vida prolongándose en el tiempo por generaciones. Es un sistema cerrado, se ingresa por nacimiento y se piensa vivir allí hasta la muerte.

En segundo lugar, estos ciudadanos se ven a sí mismos como capaces de tener un concepto de bien, el que pueden cambiar después de argumentaciones racionales, se

⁴ John Rawls, *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 79.

ven libres porque son fuente de peticiones válidas, tienen la capacidad de responsabilizarse de los fines que persiguen.

En *La justicia como imparcialidad* Rawls dice:

Esta ideas, claro está, se relacionan con una forma familiar de pensar sobre la justicia que se remonta por lo menos a los sofistas griegos, y que considera la aceptación de los principios de justicia como un compromiso entre personas de poder más o menos equivalente, que impondrían su voluntad mutuamente si pudiesen, pero que, en vista de la igualdad de fuerzas existentes entre ellas y en pro de su propia paz y seguridad, reconocen ciertas formas de conducta en la medida en que la prudencia parece requerirlo. La justicia se piensa como un pacto entre egoístas racionales, cuya estabilidad depende de un equilibrio de poder y de la similitud de las circunstancias.⁵

En tercer lugar, regresando a las características del contrato, es una “posición original”, una situación original hipotética: los individuos deben establecer las condiciones en que están dispuestos a vivir partiendo de la ignorancia. En este momento cada persona no sabe cuál es su lugar en la sociedad, sus habilidades, inteligencia, fuerza, desconoce su concepción del bien, su plan de vida racional y sus características psicológicas. Las personas en situación original desconocen su situación política o económica, el nivel de civilización que han logrado alcanzar, no saben a la generación a la que pertenecen.

La situación anterior es la garantía de que las decisiones que se tomen sean imparciales. Si se supiera la condición en la que se está se diseñarían instituciones que protegerían dicha situación. Este estado de ignorancia co-

⁵ John Rawls, *La justicia como imparcialidad*, México, UNAM, 1984, p. 18.

responde en teoría de los juegos a lo que se llama decisión bajo ignorancia, tiene su propia racionalidad. Pero no todo es ignorancia, los individuos conocen los hechos generales de la sociedad humana, política, economía, la base de la organización social y psicología. Conocen los hechos generales que afectan los principios de la justicia.

Además de las situaciones anteriores deben darse dos condiciones. La condición objetiva es, coincidiendo con Hume, la situación de escasez moderada. La condición subjetiva es el mutuo desinterés, los hombres no son egoístas ni altruistas, reconocen que tanto ellos como los otros tienen demandas válidas.

Partiendo de esta situación y adoptando esta estrategia, los individuos escogen dos principios. El primero asegura el máximo de libertad para cada uno, compatible con la libertad de los otros, aquí aparece el pensador liberal. El segundo principio justifica una desigualdad provechosa para todos, es la afirmación básica que ha merecido múltiples comentarios.

Primer principio

Cada persona ha de tener un derecho igual al más extenso sistema total de libertades básicas compatible con un sistema similar de libertad para todos.

Segundo principio

Las desigualdades económicas y sociales han de ser estructuradas de manera que sean para:

- a) mayor beneficio de los menos aventajados, de acuerdo con un principio de ahorro justo y
- b) unidos a los cargos y las funciones asequibles a todos, en condiciones de justa igualdad de oportunidades.⁶

Al segundo principio lo denomina “de la diferencia”.

⁶ John Rawls, *Teoría de la justicia*, óp. cit., p.280.

Estos principios se ajustan a las instituciones sociales para formar un sistema en cuyo interior la libertad tiene papel preponderante, por ello la norma de prioridad de la libertad establece: “Los principios de la justicia han de ser clasificados en un orden lexicográfico, y, por tanto, las libertades básicas sólo pueden ser restringidas a favor de la libertad. Hay dos casos: a) una libertad menos extensa debe reforzar el sistema total de libertades compartido por todos; b) una libertad menor que la libertad igual debe ser aceptable para los que tienen una libertad menor”.⁷ La parte a) establece que las desigualdades económicas y sociales tienen que ser para beneficiar a los miembros menos favorecidos de la sociedad. Para saber cuáles son los bienes de los que habla distingue los “bienes primarios” agrupados en cinco rubros:

- primero: libertades básicas como libertad de pensamiento, conciencia, asociación, integridad de la persona, libertades políticas.
- segundo: libertad de movimiento y de elección de ocupación.
- tercero: poderes y prerrogativas en instituciones políticas y económicas.
- cuarto: renta y riqueza.
- quinto: las bases sociales del respeto de sí mismo.

Carecer de estos bienes indica, de alguna manera, estar en situación de desventaja y, además, estos bienes son los que hay que distribuir. El segundo principio, el de la diferencia, permite establecer criterios de distribución justa. Pero en un sistema de mercado puede haber resultados injustos porque cada persona tiene habilidades, y recursos distintos. Por esto la segunda norma es la prioridad de la justicia sobre la eficacia y el bienestar, establece:

⁷ Íd.

El segundo principio de la justicia es lexicográficamente anterior al principio de la eficiencia y, al de maximizar la suma de ventajas, y la igualdad de oportunidades es anterior al principio de la diferencia. Hay dos casos: a) la desigualdad de oportunidades debe aumentar las oportunidades de aquellos que tengan menos; b) una cantidad excesiva de ahorro debe, de acuerdo con un examen previo, mitigar el peso de aquellos que soportan esta carga⁸.

La concepción general resume su pensamiento: “Todos los bienes sociales primarios –libertad, igualdad de oportunidades, renta, riqueza y las bases de respeto mutuo–, han de ser distribuidos de un modo igual, a menos que una distribución desigual de uno o de todos estos bienes redunde en beneficio de los menos aventajados”.⁹ A este concepto de justicia y a sus consecuencias Rawls lo llama “justicia equitativa” o justicia entendida como “equidad” (*fairness*) o “imparcialidad”. La justicia es equidad por ser equitativa dada la posición original, de lo contrario se producirían injusticias.

La justicia es entendida con un sentido social, lo que denomina “prácticas” como procesos judiciales, actividades parlamentarias, mercados o sistemas de propiedad, consiste en distribuir derechos y deberes en las instituciones sociales para obtener las máximas ventajas que ofrece la sociedad. *No es la justicia como virtud* en la acción particular de una persona. La justicia es *una*, de las muchas virtudes que pueden tener las instituciones sociales, pero es la más importante: “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento”.¹⁰

⁸ *Ibid.*, pp. 280-281.

⁹ *Ibid.*, p. 281.

¹⁰ *Ibid.*, p. 17.

La teoría de Rawls es un modelo, no es una descripción de hechos, son preferencias establecidas por seres racionales e imparciales, por ello es una teoría trascendental, según sus palabras, “altamente kantiana”.

Las ideas anteriores están referidas a la justicia en el interior de un Estado-nación, dentro de un mundo globalizado es oportuno pensar en la justicia, en las relaciones entre los Estados.

JUSTICIA ENTRE LOS PUEBLOS

Derecho de gentes; es una expresión creada para indicar lo que tienen en común todas las leyes de los pueblos, dicho de otra manera, un conjunto de principios de justicia aplicables a todos los grupos sociales en todos los lugares. El *derecho de gentes* es un conjunto de conceptos políticos, principios de derecho, justicia y bien común, similares, aunque más generales, a las ideas presentadas en *Una teoría de la Justicia*. Al autor le interesa aplicar los principios de la justicia, propios de una entidad nacional, a la comunidad internacional. Para hacerlo analiza los “límites de la tolerancia”, qué condiciones debe reunir toda organización política del presente para ser incluida en la comunidad de naciones. El debate que abrió este pensador justifica su inclusión en el tema que nos ocupa. No toma como referencia conceptual a la justicia distributiva, propia del interior de un Estado soberano formado por ciudadanos, sino que parte de los mínimos exigibles a los pueblos para garantizar que sus miembros tengan la condición de personas, propia del pensamiento de los derechos humanos.

Rawls entiende que son los *miembros del grupo* quienes deben resolver cambiar su estilo de vida o conservarlo; solamente debe exigirse el derecho, garantizado, de discrepar con las autoridades de la comunidad que establecen un

estilo jerárquico tradicional. Para este autor los miembros de una sociedad jerárquica no son considerados ciudadanos libres e iguales como en las sociedades liberales, pero son los responsables del cambio dentro del grupo social, con lo que existe la posibilidad de escuchar sus voces y, si bien esto no se produce con los mecanismos de las democracias, pueden existir otros métodos propios de esa sociedad. Esta parte del texto es la que interesa en el tema que se está planteando. Estos límites están directamente relacionados con el concepto de justicia.

En el planteamiento de Rawls se distinguen las *sociedades liberales* (bien ordenadas) y las *sociedades jerárquicas* que pueden estar bien ordenadas. Una sociedad jerárquica bien ordenada, que incorpora la “idea liberal de justicia del derecho de los pueblos”, necesita cumplir con *tres exigencias*. Para la *primera* es necesario que la sociedad sea pacífica y persiga sus fines a través de la diplomacia, el comercio u otro medio pacífico (la religión que se supone influye en la política gubernamental, no tiene legitimidad si es expansionista, Rawls señala cómo ésta fue la actitud de los Estados europeos en los siglos XVI y XVII).

La *segunda* exigencia establece que el sistema jurídico imponga deberes y obligaciones morales a todas las personas residentes en su territorio, se guíe por una justicia que incluya el bien común, lo que implica tener en cuenta los intereses de todos los miembros del grupo, de manera imparcial y además, que los jueces y administradores jurídicos confíen, de buena fe, en que el derecho está orientado por esa concepción de justicia. Las ideas anteriores implican la existencia de diversas formas, apropiadas según los casos, para que los miembros del grupo sean escuchados, según los valores religiosos o filosóficos de esa sociedad, lo que significa que haya posibilidad de disenso. Como se puede ver, estos principios garantizan una libertad de pensamiento y expresión que permite la evolución de la sociedad o, por lo menos, el ejercicio de la libertad. El

estilo de vida que ese grupo tiene, existe porque el mismo grupo así lo desea, si no hubiera aceptación de las prácticas existentes se podría manifestar tal oposición y sería posible luchar para modificar la situación. Este autor condena las imposiciones por medio de la fuerza, defiende un orden fundado en procedimientos jurisdiccionales basados en la aplicación del derecho.

El *tercer* requisito exige que todas las personas miembros de una sociedad jerárquica tengan una serie de derechos mínimos que garanticen: subsistencia y seguridad (derecho a la vida), libertad (frente a la esclavitud, servidumbre y ocupación armada) propiedad personal, igualdad formal (tratamiento igual de los casos iguales), libertad de conciencia, asociación y posibilidad de emigrar (para quien no estuviera de acuerdo con el pensamiento dominante). En suma, este tercer requisito exige el respeto a derechos humanos fundamentales y se deriva del segundo. Así también lo entiende Toledano cuando dice:

La cultura, mirada desde un observador externo, puede parecer injusta. Por ejemplo, al propiciar la venta de las hijas en comunidades indígenas; tener en alto valor la mutilación genital femenina; prohibir usar el chador en las escuelas europeas o en las mexicanas el rebozo, el sombrero o el traje típico; prohibir los tatuajes y adornos personales y por el contrario, uniformar, aparentar que no hay diferencias; hacer partícipes a todos del ritual cívico, aunque hay niños que no saben si hacer caso a la escuela o a sus padres que les prohíben participar; exigir a todos el mismo ritmo de avance en la resolución de actividades. En su caso, verse en la necesidad de ¡reprobar!¹¹

¹¹ Toledano Morales Roberto Sergio, “La equidad como principio y política social. Análisis de sus implicaciones en educación básica” en *Tiempo de educar*; Año X, Número 20, julio-diciembre de 2009, pp. 318-319.

Con respecto a la libertad de conciencia Rawls establece una distinción, entiende que “no son irrazonables” las posturas religiosas y filosóficas que niegan la absoluta libertad de conciencia. Con esta expresión *no quiere decir que sean razonables*, porque establece tres niveles: razonable (total libertad de conciencia), no irrazonable e irrazonable (niegan la libertad de conciencia). Las doctrinas tradicionales permiten una limitada libertad de conciencia. Además, una sociedad jerárquica suele tener una religión de Estado y frecuentemente es la autoridad suprema dentro de la sociedad, pero no hay dificultades si esa sociedad no se extiende políticamente a otras sociedades y si ninguna religión es perseguida o impedida de realizar sus prácticas.

Rawls entiende que es difícil rechazar racionalmente estas exigencias mínimas y replicar que son demasiadas para ubicar a un régimen como ‘decente’. Por esta razón considera que no es válido decir que los derechos humanos son de corte liberal o propios del pensamiento occidental, para él son “políticamente neutrales”.¹²

Se excluyen de la “justa sociedad de los pueblos” a los Estados que violen los derechos humanos; el respeto por estos derechos, para Rawls, fija el límite a la soberanía, porque ellos son aplicables a todas las naciones después de la Segunda Guerra Mundial. Expresa:

1. Son condición necesaria de la legitimidad del régimen y de la decencia de su orden jurídico.
2. Cuando operan en debida forma, resultan suficientes para excluir la justificada intervención de otros pueblos mediante sanciones económicas o, en casos graves, la fuerza militar, y
3. Fijan un límite al pluralismo entre los pueblos.¹³

¹² John Rawls, *El derecho de gentes*, Barcelona, Paidós, 2001. p. 26.

¹³ *Ibid.*, p. 28.

Este planteamiento corresponde a una situación ideal, su inobservancia puede provenir de dos situaciones diferentes. Existen regímenes que desconocen estos principios porque no los consideran válidos, por ejemplo, el sistema nazi o aquellos que se imponen con el terror como España, Francia y la dinastía de los Habsburgo, que intentaron someter a Europa, o cualquier régimen que se expande para difundir la verdadera religión y cultura. Existe también otra causa de inobservancia: hay pueblos cuyas circunstancias históricas, sociales y económicas dificultan o imposibilitan la organización de un régimen liberal o jerárquico bien ordenado. Se trata de sociedades que carecen de tradiciones, capital humano, tecnología y recursos materiales para ser sociedades bien ordenadas. Este segundo caso es el que nos interesa en el tema. Rawls propone que estas sociedades sean apoyadas para suplir sus condiciones. Aquí no vale el principio de la diferencia, dice:

Si bien considero que el principio de diferencia es razonable para la justicia doméstica en una sociedad democrática, no resulta factible para tratar el problema general de las condiciones desfavorables entre las sociedades. [...] Pues la concepción ideal de la sociedad de los pueblos que sostienen las sociedades bien ordenadas dispone que en su momento todas las sociedades deben alcanzar, o ser ayudadas para alcanzar, las condiciones de posibilidad de una sociedad bien ordenada. Ello implica el reconocimiento y la garantía universal de los derechos humanos y la satisfacción de las necesidades humanas básicas.¹⁴

En los últimos treinta y cinco años la teoría sobre la justicia ha dado un giro: la necesidad de plantear una concepción de la justicia que tenga en cuenta este contexto.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 31-32.

La dimensión cultural que interesa la constituyen las conductas sociales, donde se puede apreciar una interpretación de la experiencia peculiar propia del grupo. Consiste en vivencias y creencias de mujeres y hombres dentro de un determinado espacio históricamente constituido. Son temas que están profundamente arraigados en estilos de vida, llenos de pautas de interpretación.

Los grupos tradicionales no sólo se ven pospuestos, sino que hasta sufren profundamente los cambios en el clima, más que quienes habitan en las ciudades. Afectan los llamados “desastres naturales”, los que, coincidiendo con Vandana Shiva,¹⁵ no son tan “naturales” sino, en parte, creados por el hombre, cuando, por ejemplo, éste altera los mantos friáticos quitando el agua subterránea para regar cultivos de explotación que han sustituido a plantaciones locales menos consumidoras de agua. La autora defiende la idea de que en el tercer mundo son las mujeres y los pequeños campesinos que trabajan en pequeñas parcelas, basadas en la biodiversidad, los principales proveedores de alimento. Pero el análisis que se hace, desde objetivos económicos, difiere de este enfoque; se mide la productividad inmediata, se pospone pensar las consecuencias a largo plazo. Shiva expresa: “Los campesinos mayas, en Chiapas, México, son caracterizados como no productivos porque rinden sólo dos toneladas de maíz por acre. Sin embargo, la producción de alimentos completa es de 20 toneladas por acre cuando se consideran también sus frijoles y sus calabacitas, sus verduras y los árboles frutales”.¹⁶ Es por todos conocido cómo la globalización económica ha conducido a la concentración de la industria semillera, al uso crecien-

¹⁵ Doctora en Ciencias Físicas, recibió el Premio Nobel alternativo de la Paz en 1993, directora de la Resarch Foundation for Science, Technology and Natural Resource Policy.

¹⁶ Vandana Shiva, *¿Proteger o expoliar?: los derechos de propiedad intelectual*, Barcelona, Intermón Oxfam, 2003, p. 28.

te de pesticidas y al crecimiento de la deuda. La manera cómo se han alimentado los pueblos tradicionales, si bien no es óptima, dado el excesivo consumo de maíz y frijol, es menos mala que un modelo de producción en el que los campesinos no pueden comer porque no son competitivos.

Villoro recuerda cómo la sociedad democrática moderna se erige como síntesis de personas racionales y autónomas, pero también muestra cierta añoranza por lo local, pospuesto:

Nos hablan de sociedades que se niegan a la exclusión, en la que todos tienen su lugar y todos son objeto de consideración. Nos recuerdan, sin declararlo expresamente, que la democracia es el poder del pueblo real, que se ejerce allí donde los hombres viven y trabajan y no puede ser sustituida por un grupo de representantes que los suplantán. Nos hacen patente la posibilidad de una vida social donde la solidaridad en la realización de un bien común puede prevalecer sobre los mezquinos intereses individuales. Con su mera presencia, parece que quisieran decirnos: “Cuidado. La sociedad individualista, egoísta y excluyente en la que viven no es la única posible. Hay otras formas de vida. Tengan el valor de emprenderlas.”¹⁷

El profesor canadiense Will Kymlicka presenta numerosos problemas que todavía están por resolverse, como los siguientes: ¿qué lenguas deben adoptarse en trámites oficiales e incluso en los parlamentos?, ¿se deben trazar fronteras internas para que las minorías nacionales sean mayoría en determinadas zonas?, ¿deberían distribuirse los poderes políticos con proporcionalidad étnica o cultural?, ¿se deberían proteger las zonas donde vivieron originalmente los indígenas, de la colonización, de la moderniza-

¹⁷ Luis Villoro, *Los retos de la sociedad por venir*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007, p. 122.

ción o de la explotación de recursos naturales?, y ¿qué grado de integración cultural puede exigirse a inmigrantes y a refugiados antes de otorgarles la ciudadanía?¹⁸

El planteamiento de estas preguntas sugiere pensar el problema, lo cual no significa que éstas se respondan afirmativamente; pero es necesario que se analice la realidad latinoamericana bajo otros puntos de vista, porque la diversidad es la situación del continente.

A las preguntas de Kymlicka puede agregarse: ¿qué rol tiene la universidad al responderlas? ¿Puede quedar ajena al debate?

No sólo la pluriculturalidad mexicana, establecida en la constitución, merece ser analizada, sino también la situación laboral cotidiana de la que poco se habla en la universidad.

JUSTICIA DENTRO DEL MUNDO DEL TRABAJO

Pero no sólo interesan las teorías con respecto a la justicia, su encarnación cotidiana ha sido el esfuerzo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) desde 1919, primer organismo que ha intentado insertar principios prácticos en el mundo laboral.

La universidad es una organización con personal académico, administrativo y de mantenimiento regida por principios jurídicos laborales. ¿Se conocen? ¿Se analizan éstos en los salones de clase?

La humanidad quiso aprender con la triste experiencia de la Primera Guerra Mundial.

El Tratado de Versalles, en su deseo de hacer realidad los ideales de paz y justicia social, en la parte XIII, decide la creación de la Organización Internacional del Trabajo. La

¹⁸ Cfr., Will Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 18.

OIT se compone de tres órganos: La Conferencia General de los Estados Miembros, el Consejo de Administración y la Oficina Internacional del Trabajo, con su director general. La Conferencia General es un organismo de tipo parlamentario. Cada país miembro tiene cuatro representantes: dos del gobierno, uno de los empresarios y otro de los trabajadores (representan a las asociaciones patronales y a los sindicatos). El Consejo de Administración, quien nombra al director general y elabora el orden del día de la Conferencia, también tiene una composición tripartita. Esta integración interesa especialmente, porque fundamenta el que de allí emane consenso.

La OIT elabora convenios y emite recomendaciones internacionales, aunque sus “sanciones difícilmente pueden ir más allá de la inclusión en listas negras de violaciones de normas convencionales” de acuerdo con las palabras de José Cabrera Bazán.¹⁹

El 2 de junio de 1998 se inauguró la 86.^a Conferencia Internacional, en Ginebra. Estaban presentes tres mil cuatrocientos sesenta y nueve delegados de ciento cincuenta y seis países, dentro de una totalidad de ciento setenta y cuatro estados miembros.

En esta conferencia se aprobó la *Declaración de Principios de la OIT relativa a los derechos fundamentales del trabajo*; ésta compromete a los estados miembros a respetar los *siete convenios básicos* y a promover su aplicación universal, con independencia de que se los hayan ratificado o no. Estos siete convenios son: C29, C87, C98, C100, C105, C111 y C138.

¹⁹ Cabrera Bazán, José, “Fuentes del derecho del trabajo” en Buen Lozano, Néstor y Mondragón Valenzuela, Emilio, (coordinadores), *Instituciones del derecho del trabajo y de la seguridad social*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, N° 188, México, UNAM, 1997, p. 59.

El *Convenio 29, "Sobre el trabajo forzoso"*, fue aprobado en Ginebra, en 1930, en la décimo cuarta reunión de la Conferencia. Se suprime el trabajo forzoso u obligatorio en todas sus formas. El convenio entiende por trabajo forzoso u obligatorio "todo trabajo o servicio exigido a un individuo bajo la amenaza de una pena cualquiera y para el cual dicho individuo no se ofrece voluntariamente" (Art. 2.1). No comprende: servicio militar obligatorio, obligaciones cívicas, trabajo por condena pronunciada por sentencia judicial, trabajos en guerras, siniestros, epidemias, circunstancias que pongan en peligro las condiciones normales de existencia y pequeños trabajos comunales (Art. 2.2). El trabajo forzoso deberá ser eliminado progresivamente como título de impuesto y en la realización de obras de utilidad pública (Art. 10.1). En los casos en los que subsista el trabajo forzoso, sólo podrán ser objeto de éste los adultos aptos (reconocimiento médico previo), entre dieciocho y cuarenta y cinco años de edad, no pudiendo reclutarse a más del 25% de la población permanente, masculina, apta. El máximo período de trabajo forzoso es de sesenta días en el año. El horario será similar al del trabajo libre, con un día de descanso semanal, preferentemente el día consagrado por la tradición del país. El salario deberá ser remunerado en metálico, no son parte del salario las raciones de alimentos acostumbradas, ni alojamiento, ni vestidos. Habrá prestaciones por accidente, incapacidad y fallecimiento. Se practicarán exámenes médicos periódicos a los trabajadores. Deben existir medidas para garantizar la subsistencia de la familia del trabajador, enviándole parte del salario (Art. 17.2). No se recurrirá al trabajo forzoso en las actividades subterráneas que se realicen en minas (Art. 21). Este convenio ha sido ratificado por ciento cuarenta y nueve miembros, el 86%.

El *Convenio 87, "Sobre libertad sindical y protección del derecho de sindicalización"*, fue aprobado en San Francisco, en 1948, en la trigésima primera conferencia.

Allí se recordó el preámbulo de la Constitución de la Organización Internacional del Trabajo, donde se dice que entre los medios susceptibles para mejorar las condiciones de trabajo y garantizar la paz está “la afirmación del principio de la libertad de asociación sindical”. Se mencionó, además, que la Asamblea General de la ONU, en su segundo período de sesiones, hizo suyos estos principios y solicitó a la OIT llegara a la adopción de convenios internacionales. El artículo 2 del convenio dice: “Los trabajadores y los empleadores, sin ninguna distinción y sin autorización previa, tienen el derecho de constituir las organizaciones que estimen convenientes, así como el de afiliarse a estas organizaciones, con la sola condición de observar los estatutos de las mismas”. Estas asociaciones tienen derecho a redactar sus normas, elegir sus representantes, organizar su administración; las autoridades públicas deberán abstenerse de intervención. El convenio ha sido ratificado por 122 miembros, este año se incorporó Indonesia, es el 70 % de la organización.

El *Convenio 98 “Sobre derecho de sindicalización y de negociación colectiva”*, fue aprobado en la trigésima segunda conferencia, celebrada en Ginebra, en 1949. Establece que los trabajadores serán protegidos contra actos de discriminación por actividades sindicales, contra todo acto que tenga por objeto: sujetar el empleo de un trabajador a la condición de que no se afilie a un sindicato o a la de dejar de ser miembro de un sindicato; despedir a un trabajador o perjudicarlo en cualquier forma a causa de su afiliación sindical o de su participación en actividades sindicales fuera de las horas de trabajo o, con el consentimiento del empleador, durante las horas de trabajo (Art. 1.2). “Las organizaciones de trabajadores y de empleadores deberán gozar de adecuada protección contra todo acto de injerencia de unas respecto de las otras” (Art. 2.1). Se entiende que hay injerencia cuando en las organizaciones de trabajadores hay dominio de un empleador o de una organización de em-

pleados. El artículo cuatro establece los procedimientos de negociación voluntaria por medio de contratos colectivos. Este convenio ha sido ratificado por ciento treinta y ocho miembros, el 79%.

El *Convenio 100*, “*Sobre igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y la mano de obra femenina*” proviene de la trigésima cuarta conferencia, celebrada en Ginebra en 1951. “Remuneración” comprende sueldo, salario, emolumento en dinero o especie pagados por el empleador, directa o indirectamente, al trabajador (Art. 1). El convenio propone que se busquen medidas para obtener una evaluación objetiva del empleo. Si la evaluación del trabajo muestra resultados diferentes, independientemente del sexo, puede haber remuneraciones diferentes (Art. 3.3). Ha sido ratificado por ciento treinta y siete miembros, 79% del total.

El *Convenio 105*, “*Sobre la abolición del trabajo forzoso*” fue aprobado en 1957, en Ginebra, en la cuadragésima conferencia. El texto cita varios documentos: al convenio 29, a la Convención sobre la esclavitud de 1926, donde se establece evitar el trabajo forzoso y prácticas análogas, a la abolición de la servidumbre por deudas y la servidumbre por gleba, (1956), al Convenio sobre la protección del salario de 1949, a la Carta de la Naciones Unidas y a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. La conferencia resuelve que las disposiciones anteriores tengan la forma de un convenio internacional por el que queda abolido el trabajo forzoso como: medio de educación política, castigo por opinión política, obtención de mano de obra para fomento económico, medida de disciplina en el trabajo, castigo por haber participado en huelgas, medida de discriminación racial, social, nacional o religiosa (Art.1).

El Convenio 111, “*Sobre la discriminación (empleo y ocupación)*” fue aprobado en la cuadragésima segunda conferencia, celebrada en Ginebra en 1958. Recuerda la Declaración de Filadelfia, donde se establece que todos los seres humanos, sin distinción de raza, credo o sexo, tie-

nen derecho a conseguir su bienestar material y su desarrollo espiritual. También evoca la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el convenio, discriminación comprende: “cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación” (Art. 1.1.a). Empleo incluye “tanto el acceso a los medios de formación profesional y la admisión en el empleo y en las diversas ocupaciones como también las condiciones de trabajo” (Art. 1.3). Es importante tener en cuenta el artículo 5.2 que dice: “Todo miembro puede, previa consulta con las organizaciones de empleadores y de trabajadores, cuando dichas organizaciones existan, definir como no discriminatorias cualesquiera otras medidas especiales destinadas a satisfacer las necesidades particulares de las personas a las que, por razones tales como el sexo, la edad, la invalidez, las cargas de familia o el nivel social o cultural, generalmente se les reconozca la necesidad de protección o asistencia especial”.

El *Convenio 138 “Sobre la edad mínima”* emanó de la quincuagésima octava conferencia, celebrada en Ginebra en 1973. Su objetivo es abolir de manera efectiva el trabajo de los niños, elevar la edad mínima de admisión al empleo para permitir un completo desarrollo físico y mental de los menores. La edad no debe ser inferior a aquella en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, quince años (Art. 2.3). En algunos países, especificando condiciones, puede ser catorce, pero cuando las circunstancias laborales pueden resultar peligrosas para la salud, es dieciocho. Si están garantizadas la salud, moralidad y seguridad y ya se recibió instrucción o formación profesional adecuada, podrá establecerse la edad mínima de dieciséis años. El artículo 5.3 aclara en cuáles actividades serán aplicables estas normas: minas, canteras, industrias manufactureras, construcción, servicio de electricidad, luz y agua, planta-

ciones con destino al comercio, con exclusión de empresas familiares o pequeñas que produzcan para el mercado local y no empleen trabajadores asalariados. Este convenio no se aplica al trabajo efectuado por los menores en escuelas o instituciones de formación. La legislación nacional puede permitir la actividad de menores de trece a quince años en trabajos ligeros, si no perjudican la salud ni impiden la asistencia a la escuela; se prescribirá el número de horas y condiciones en las que podrá llevarse a cabo el trabajo y se especificará qué registros deben existir sobre el trabajo de los menores.

Resumiendo, hoy la humanidad se esfuerza para que existan mejores condiciones de vida en la actividad laboral al abolir el trabajo forzoso, garantizar la protección sindical, igualar la remuneración entre hombres y mujeres, desterrar la discriminación, y evitar el trabajo de niños, quienes tienen derecho a que se les dé la oportunidad de formarse.

El Director General de la OIT en 1998, Michel Hansenne, habló en esta conferencia sobre la aspiración de conquistar la justicia social en una economía mundial y calificó a la declaración que incluye los siete convenios básicos, como la *plataforma mundial social asentada en valores comunes*.

Punto básico del orden del día fue la discusión de las formas extremas de trabajo infantil. De acuerdo con la OIT, doscientos cincuenta millones de niños, entre los cinco a catorce años, trabajan, muchos de ellos en actividades perjudiciales para su salud física, mental y moral. Las normas propuestas se refieren a trabajos pesados en minas, en régimen de servidumbre, al trabajo forzoso, pornografía y prostitución infantil.²⁰

²⁰ Desde el 18 de enero de 1999 la UNESCO también se centrará en esto. En México, para detener el avance de la pornografía infantil, Secretarías de Estado, organismos defensores de derechos huma-

El presidente de la conferencia, Oechslin, señaló que los niños son el sector más vulnerable de la sociedad, por lo tanto, la Organización debe velar por su no explotación, es un imperativo moral.

La Alta Comisionada de la Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Mary Robinson, invitó a que la conferencia del próximo año adopte el convenio sobre el trabajo infantil como una de las normas fundamentales de la OIT, como el mejor modo de pasar al nuevo milenio.

Hablar de derechos humanos es más que citar normas de derecho, interesa lo que sucede, por esto es oportuno recordar la “Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil” que se puso en camino en enero y llegó el 2 de junio a la Sala de Asambleas del Palacio de las Naciones Unidas, donde fue recibida con ovación, había recorrido más de cien países.

La Comisión del Trabajo Infantil, integrada por ciento ochenta y un miembros, con composición tripartita, determinó que el término “niño” se aplique a “menores de dieciocho años”. Llamó “peores” formas de trabajo infantil a prácticas análogas a la esclavitud, tales como venta y trata de niños, servidumbre por deudas, utilización de niños para la prostitución o la actuación pornográfica, tráfico de drogas o cualquier actividad que resulte peligrosa para la salud, seguridad o moralidad. El proyecto insta a los estados miembros que lo ratifiquen, a que adopten medidas para garantizar la aplicación de los convenios, incluyendo sanciones penales, que logren rehabilitar e integrar a la sociedad a los niños que han vivido bajo las “peores formas

nos, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la iniciativa privada, impulsaron un programa de detención y vigilancia del problema. Éste consistió en propuestas de modificaciones legales y cambios en los planes de estudio para enseñar al niño a distinguir entre una muestra de afecto y un avance sexual.

de trabajo”. Ésta fue la primera parte de la actividad de la Comisión, continuará el año próximo.

Los esfuerzos para establecer un convenio sobre trabajo en régimen de subcontratación, no tuvieron éxito; los delegados regresaron el tema al Consejo de Administración, invitando a que forme parte del orden del día de la Conferencia del 2002. Han existido dificultades lingüísticas y conceptuales alrededor de la expresión “trabajo en subcontratación”, se pidió convocar a expertos para que ayuden en las tareas preparatorias.

La Conferencia adoptó una recomendación sobre las condiciones generales para fomentar la creación de empleos en las pequeñas y medianas empresas, en la búsqueda del bienestar económico, social y espiritual junto con el desarrollo de las personas, las familias, las comunidades y las naciones. Se pide a los estados que establezcan condiciones favorables al desarrollo de estas empresas, porque son vitales en la promoción del pleno empleo, productivo y libremente elegido. La Recomendación señala el papel de estas organizaciones en la creación de riqueza, en lograr un crecimiento económico duradero, en permitir la participación en la economía de grupos desfavorecidos y marginados, en desarrollar los recursos humanos, en equilibrar los mercados locales y regionales.

La 99 reunión de la OIT se celebró en Ginebra en 2010. Uno de sus temas centrales fue “el objetivo estratégico del empleo”. El Secretario General, Juan Somavia, Director General de la Organización Internacional del Trabajo, destacó la importancia de la histórica “Declaración de la OIT sobre la justicia social para una globalización equitativa” de 2008. Mostró que la Declaración tenía un planteamiento bidimensional, uno relativo a los valores, referente a la forma de abordar los problemas, y otro relativo al cambio, al señalar la forma de realizar el trabajo. Subrayó la importancia de la interrelación entre los cuatro objetivos estratégicos de la Organización Internacional del Trabajo

para lograr cambios. El valor de la Declaración complementada por el Pacto Mundial para el Empleo, formaron parte de la respuesta de la OIT a las repercusiones de la crisis económica en el empleo. Por lo tanto, es indispensable recordar el Prefacio de la Declaración donde puede leerse:

La Declaración expresa la universalidad de la Agenda de Trabajo Decente: todos los Miembros de la Organización deben propiciar políticas basadas en los objetivos estratégicos, a saber, el empleo, la protección social, el diálogo social y los derechos en el trabajo. Al mismo tiempo, hace hincapié en la importancia de un enfoque holístico e integrado al reconocer que esos objetivos son «inseparables, están interrelacionados y se refuerzan mutuamente», garantizando la función de las normas internacionales del trabajo como medio útil para alcanzar todos esos objetivos.²¹

Dichos objetivos son claros y es muy importante que se hayan formulado en 2008, en plena crisis financiera, cuando se le ha dado demasiada importancia al capital. Por ello a continuación se transcriben:

El trabajo decente como elemento central de las políticas económicas y sociales, debería basarse en los cuatro objetivos estratégicos de la OIT de igual importancia, a través de los cuales se plasma el Programa de Trabajo Decente y que pueden resumirse como sigue:

i) promover el empleo creando un entorno institucional y económico sostenible en cuyo marco: – las personas puedan adquirir y actualizar las capacidades y competencias que necesitan para poder trabajar de manera productiva en aras de su propia realización personal y

²¹ “Declaración de la OIT sobre la justicia social para una globalización equitativa”, disponible en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/genericdocument/wcms_371206.pdf.

el bienestar común; –todas las empresas, tanto públicas como privadas, sean sostenibles para hacer posible el crecimiento y la generación de mayores oportunidades y perspectivas de empleo e ingresos para todos; y – la sociedad pueda conseguir sus objetivos de desarrollo económico y de progreso social, así como alcanzar un buen nivel de vida.²²

Los objetivos continúan, se invita al lector a buscarlos y reflexionar sobre ellos.

“Pacto Mundial para el Empleo” emanó de la conferencia de 2009, con el objetivo de orientar políticas nacionales e internacionales destinadas a estimular la recuperación económica, a generar empleos y a proteger a los trabajadores y sus familias en un escenario de crisis, donde aumentó el desempleo, la pobreza y la desigualdad. Los once Principios del Pacto son:

- 1) Dedicar una atención prioritaria a la protección y el aumento del empleo por medio de empresas sostenibles y de servicios públicos de calidad y al establecimiento de una protección social adecuada para todos como parte de las acciones que se están desplegando a nivel internacional y nacional para contribuir a la recuperación y el desarrollo. Las medidas que se adopten deberían aplicarse sin demora y de manera coordinada.
- 2) Aumentar el apoyo a las personas vulnerables que han sido duramente golpeadas por la crisis, como los jóvenes en situación de riesgo, los trabajadores que perciben bajos salarios y los trabajadores menos calificados, las personas ocupadas en la economía informal y los trabajadores migrantes.

²² Íd.

- 3) Centrarse prioritariamente en las medidas destinadas a mantener el empleo y facilitar la movilidad entre empleos, y favorecer el acceso al mercado laboral para las personas sin trabajo.
- 4) Establecer o fortalecer servicios públicos de empleo eficaces y otras instituciones del mercado de trabajo.
- 5) Potenciar la igualdad de acceso y las oportunidades en cuanto al desarrollo de competencias laborales y a la participación en actividades de formación y educación de calidad, en el marco de la preparación para la recuperación.²³

Los principios siguientes hablan sobre evitar el empeoramiento de salarios y condiciones de trabajo junto con promover las normas fundamentales sobre el trabajo.

En la actualidad la OIT está trabajando en iniciativas para conmemorar su centenario; todas tienen como objetivo básico la justicia social. Sería deseable que la universidad, en sus diferentes ámbitos, reflexione sobre las mismas para que todo su personal aportara ideas. Son siete, la primera se refiere al futuro del trabajo y los resultados serán discutidos en la reunión del centenario de la “Conferencia Internacional del Trabajo en 1919”. Le sigue la iniciativa para poner fin a la pobreza: promover una respuesta multidimensional para la protección social y del empleo a fin de erradicar la pobreza. La iniciativa relativa a las mujeres se propone examinar el lugar de la mujer en el mundo del trabajo, sus condiciones laborales y salariales para hacer realidad la igualdad de oportunidades y de trato. La iniciativa verde se centra en gestionar la transición justa hacia un futuro sostenible con bajas emisiones de carbono. La

²³ Organización Internacional del Trabajo (OIT), “Pacto Mundial para el Empleo”, disponible en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_115078.pdf

iniciativa relativa a las normas consiste en consolidar el consenso tripartito en torno al sistema de normas internacionales del trabajo. La iniciativa relativa a las empresas pretende establecer una plataforma de colaboración entre la OIT y las empresas que contribuya a la sostenibilidad y a la consecución de los objetivos de la OIT. La séptima y última se refiere a la gobernanza y tiene como propósito completar la reforma de las estructuras de gobernanza de la OIT y evaluar el impacto de la declaración de 2008 sobre Justicia Social junto con adoptar nuevas medidas.²⁴

La universidad podría, al menos, estar al tanto de las propuestas y de los cambios.

RETOS UNIVERSITARIOS

Las teorías sobre la justicia y los derechos humanos están pospuestos en la educación superior, ocupan un lugar secundario, generalmente como parte de los programas de las Facultades de Derecho o de Humanidades, pero no suele haber un programa institucional que los ubique de alguna manera, por ejemplo como eje transversal.

En este texto se le da al tema una importancia similar a la otorgada por Fernández cuando manifiesta:

La finalidad principal de la educación, dicen todos los especialistas, es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Así, la educación es vínculo de valores, es construcción de un espacio de socialización y es crisol de un proyecto común. Dicho de otro modo, es proyecto de plena vigencia de los derechos humanos como valores sociales compartidos. La universidad, en

²⁴ *Cfr.*, OIT, “Iniciativas para el centenario de la OIT”, disponible en <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/history/centenary/lang--es/index.htm>

particular, crea cultura, civilización. Es reserva de humanidad y de humanismo. Por esto, los derechos de las personas están en el corazón de su identidad y su ser. Los derechos humanos, pues, no son algo ajeno o añadido a la función universitaria, son la misma función universitaria. Estos derechos, entonces, han de penetrar y dar sentido a la educación superior y a cada una de las funciones sustantivas de la universidad.²⁵

Una carrera profesional es la preparación inicial para incorporarse al *hacer* con las habilidades que la sociedad informada ha adquirido y algo más, es fortalecer en una persona su deseo de saber, ayudarlo en la búsqueda de la *verdad*. Se trata sólo de búsqueda, acercamiento, porque los límites constitucionales, sociales e históricos no permiten poseer la verdad, sólo acercarse. La institución social que está ubicada en este camino es la universidad. La búsqueda de la verdad probablemente sea el valor más importante que aquella necesita cultivar. Con acierto ha dicho Fernández:

Todos los involucrados en este proceso [educativo] han de dar, testimonio de un espíritu crítico cuando, por ejemplo, se hagan afirmaciones surgidas de la negligencia de la investigación y la verificación, cuando se absoluticen puntos de vista relativos, se ocupen datos o nos encontremos frente a posiciones tomadas *a priori*. Este espíritu crítico que ha de procurar no es otra cosa que la pasión por la verdad que se busca y se descubre gradualmente con humildad, asiduidad y rigor, sin poder jamás llegar a poseerla absolutamente.²⁶

²⁵ David Fernández, “Los derechos humanos en las funciones sustantivas de la universidad”, en *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO, 2003, p. 37.

²⁶ *Ibid.*, p. 42.

En cada época ha existido un paradigma conceptual, es función de la universidad revisarlo y luchar para modificarlo cada vez que se demuestre su caducidad y además, comunicar el cambio a la sociedad porque los eruditos científicos con pensamiento de vanguardia no pueden permanecer aislados mientras la comunidad piensa con mentalidad propia de siglos atrás. Así sucede con los conceptos de justicia y su aplicación, todavía se escucha en las aulas; con demasiada frecuencia, pensar sólo con las palabras de Ulpiano, quien murió en 228.

Ir tras la verdad implica enseñar e investigar de manera no dogmática, incluyendo al dogmatismo científico, cuestionar todo. Esto es actuar con pensamiento abierto a la cotidianidad del error, estar dispuesto a modificar las afirmaciones cuando ya no son aceptables.

De lo anterior se deriva la cercanía entre *verdad y espíritu crítico*. Todo conocimiento parte de postulados, con la evolución histórica los principios se han modificado. El universitario necesita estar abierto a estos cambios, es función de la universidad crear un ambiente intelectual en el que exista la discusión de estas temáticas. La duda sobre el conocimiento adquirido es el motor del avance intelectual. La universidad ha sido creada para repetir sólo lo necesario e investigar sin límite.

El espíritu crítico comienza a ser aplicado en las propias ideas, defender algo siendo consciente de su fortaleza y debilidad, hábito adquirido en la práctica universitaria.

Cada área del conocimiento tiene su enfoque, todos parciales, es parte de la búsqueda de la verdad el recordarlo. Sólo con esta actitud se puede participar en trabajos multidisciplinarios, para intentar luego la interdisciplinariedad y crear el terreno propicio a una futura transdisciplinariedad.

La postura aquí presentada es similar a lo expresado por de la Peña cuando dice:

La educación es la institución por excelencia con la que el hombre aprende bajo qué criterios es posible mantener el poder de la comunidad como fuerza para la vida. Las costumbres y la identidad histórica del sujeto dentro de la comunidad deben capacitar a éste para posponer sus placeres o intereses inmediatos y personales, y saber “padecer” en aras de alcanzar bienes mediatos y comunitarios.²⁷

El individualismo es una constante en la actualidad, además, urge tematizar la situación, aunque no se llegue a conclusión alguna, sólo con la meta de hacer consciente lo lejos que están los educadores de pensar en objetivos de justicia que impliquen a toda la comunidad. Si se asume el reto anterior el universitario vivirá un aprendizaje permanente. Para que ello sea real la institución necesita crear condiciones que lo hagan propicio. El siglo XXI es el momento de la *educación durante toda la vida*. Satisfacer el deseo de saber del hombre independientemente de edad, ocupación u otra variable, es función de la universidad.

Dentro de una pluralidad de interpretaciones la *tolerancia intelectual y social* es un valor, las mejores razones convencen pero no aniquilan los razonamientos más débiles. Por ello es un valor universitario *vivir en la pluralidad*.

La universidad es un centro de vida democrática, su constitución en tres sectores con actividades e intereses distintos es un ejemplo de vivir con las diferencias.

Dentro de esta pluralidad se necesitan consensos, resoluciones tomadas con la participación de todas las personas, lo que implica tener valor para expresar el pensamiento propio, intentar entender un enfoque diferente y aceptar la resolución tomada independientemente de que se esté

²⁷ Elisa de la Peña Ponce de León, “La educación como núcleo del poder político” en Jaime Labastida, *Identidad y diferencia*, México, Siglo XXI, 2010, p. 255.

de acuerdo con ella o no. Este estilo de vida necesita estar dentro de la vida universitaria cotidiana y desde ella influir en otros grupos sociales. Las formulaciones sobre justicia son casos, entre otros, donde suele existir este proceso, por ello la vida universitaria necesita tenerlos presentes.

En todas las carreras universitarias puede enfocarse el tema derechos humanos, los índices necesitan estructurar preguntas para constatar si existe esta presencia, no sólo en el contenido de los mismos, sino también en el proceso como se logró el acuerdo para plasmarlos en declaraciones, pactos y convenciones. En la formación universitaria interesa especialmente este último punto, por ejemplo el funcionamiento de la Organización Internacional del Trabajo donde hay un gobierno tripartito integrado por los representantes de los gobiernos, de los sindicatos y de los empleadores: pluralidad en acción. Con estos criterios en todas las licenciaturas y posgrados se necesita hacer el autodiagnóstico sobre si se incluyen dentro de las “unidades de aprendizaje”.

REFLEXIONES FINALES

Incluir teorías de la justicia en la formación universitaria implica:

- Partir de ideas básicas de justicia que garanticen un estilo de vida donde la persona tenga autonomía, es decir, sea agente moral. Este núcleo a salvaguardar necesita estar acompañado de referencias sobre la particularidad de cada pueblo o, dicho de otra manera, garantizar la diversidad cultural.
- Presentar una relación entre los seres humanos donde construir y/o destruir es obra de todos; no existen

acciones aisladas, dadas las consecuencias globales de un todo interconectado.

- Subrayar el papel de la diversidad física, mental, espiritual y cultural. Simultáneamente, señalar los rasgos comunes a todas las personas.
- Ampliar el criterio con respecto a estilos de vida, y plantear simultáneamente que no todos son defendibles porque pueden atentar contra la dignidad de la persona, por lo tanto:
- Establecer límites dentro de la diversidad, condenar las costumbres que impiden los derechos fundamentales.
- Ubicar dentro de las teorías de la justicia las posibilidades y límites del poder económico, porque el mismo propicia, condiciona o limita estilos de vida.
- Partir de un concepto de persona donde no sólo aparezca su racionalidad, sino también su irracionalidad, sentido lúdico, voluntad poderosa en ocasiones y flaqueante en otras.
- Evitar la dualidad bueno-malo, porque los matices son amplios con enormes posibilidades de ayudar en la construcción de un mundo más justo y también con crueldades inimaginables, entender que la objetividad y la imparcialidad están lejanas en este tema, porque la justicia es propia de una época con un horizonte de vida, encarnada en situaciones sociales, económicas y religiosas, entre otras.
- Tener presente al otro, al diferente y principalmente al desposeído.

BIBLIOGRAFÍA

Cabrera Bazán, José, “Fuentes del derecho del trabajo” en
Buen Lozano, Néstor y Mondragón Valenzuela, Emilio,

- (coordinadores), *Instituciones del derecho del trabajo y de la seguridad social*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, N° 188, México, UNAM, 1997.
- De la Peña Ponce de León Elisa, “La educación como núcleo del poder político” en Jaime Labastida, *Identidad y diferencia*, México, Siglo XXI, 2010, pp. 247-358.
- Drucker, Peter F., *Gestión del conocimiento*, Bilbao, Deusto S.A. Ediciones, 2007.
- Fernández, David, “Los derechos humanos en las funciones sustantivas de la universidad” en *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO, 2003.
- Kymlicka, Will, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Rawls John, *El derecho de gentes*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Rawls John, *La justicia como imparcialidad*, UNAM, México, 1984.
- Rawls, John, *Teoría de la justicia*, México, FCE, 2002.
- Rorty, Richard, *Verdad y progreso*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Toledano Morales Roberto Sergio, “La equidad como principio y política social. Análisis de sus implicaciones en educación básica” en *Tiempo de educar*, Año X, Número 20, julio-diciembre de 2009, pp. 301-339.
- Vandana Shiva, *¿Proteger o expoliar?: los derechos de propiedad intelectual*, Barcelona, Intermón Oxfam, 2003.
- Villoro, Luis, *Los retos de la sociedad por venir*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

FUENTES CONSULTADAS EN INTERNET

- Organización Internacional del Trabajo (OIT), “Declaración de la OIT sobre la justicia social para una globalización equitativa”, disponible en <https://www.ilo.org/>

wcmstp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/generidocument/wcms_371206.pdf, 2008, [21 de febrero de 2018].

Organización Internacional del Trabajo (OIT), “Pacto Mundial para el Empleo”, disponible en https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_115078.pdf, 2009, [12 de marzo de 2018].

Organización Internacional del Trabajo (OIT), “Iniciativas para el centenario de la OIT”, disponible en <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/history/centenary/lang--es/index.htm>, 2013, [16 de marzo de 2018].

HISTORIAS ACADÉMICAS QUE LLEVARON A IMAGINAR OTRA UNIVERSIDAD

Jenaro Reynoso Jaime

PRESENTACIÓN

En octubre de 2012 Juan Pablos Editor y la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana hicieron pública la primera edición de *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*, una obra de ocho autores en cuya carátula Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar resaltan, al estar separados con letra más grande y de color diferente del resto de los autores: Lilian Álvarez, Daniel Cazés, Raquel Glazman, Arturo Guillaumin, Javier Ortiz y Lourdes Pacheco, nombres que se anotaron con la letra más chica, lo que sin duda contiene algún significado en relación con quienes tuvieron la iniciativa y quienes sólo contribuyeron en la elaboración de un texto con características especiales, que lo hacen diferente de otros libros sobre la universidad.

El primer elemento del libro, que lo hace otro, es la forma del índice, pues no sigue la estructura común de una columna de contenidos, sino una serie de tres círculos concéntricos con anotaciones o temas con el número de página en la que se pueden localizar; esta característica ofrece un no orden establecido o lógica lineal para leerlo y activa al lector a establecer su propio proceso de lectura; los autores lo describen “como una cartografía esférica cuyo mapa permite advertir múltiples rutas, formando una malla o red

en la que las conexiones se multiplican, generando posibilidades insospechadas que una lectura lineal o una ruta pre-establecida harían imposibles”.¹ Después del índice, cada uno de los círculos concéntricos se desarrolla a través de un discurso que se puede leer de corrido o deteniéndose en recuadros de número variable de páginas, los cuales sustituyen a las notas a pie de página, para nutrirse de información respecto de los temas tratados.

La forma descrita del índice permite detectar también el segundo aspecto que diferencia al libro de la universidad imaginada de otros, pues al entrar al primer círculo y durante todo el recorrido, como si se ingresara en una espiral descendente con reducción paulatina en cada círculo, que provoca la sensación de descenso y profundización, se vive una postura crítica acerca del ser y hacer de la universidad; sin embargo, también hace un llamado a los sujetos universitarios a pasar de la queja constante, sobre las transformaciones negativas de la institución, a la valoración crítica del presente y, fundamentalmente, a la formulación de una universidad con otros principios teóricos, ideológicos y pedagógicos; es decir, a construir una utopía en la que la universidad contribuya con la transformación de la sociedad inequitativa actual, con base en un paradigma incluyente de la historia y los saberes de los otros, para formar a las fuerzas humanas del futuro en la autonomía y la libertad.

El libro de la universidad imaginada expone una nueva ética para esta centenaria institución en el contexto mexicano y latinoamericano, por esa razón vale la pena reconstruir el proceso de construcción de la propuesta a partir de la trayectoria académica de sus autores. En ese sentido, el texto que a continuación se presenta es el avance par-

¹ Eduardo Ibarra, Luis Porter, Lilian Álvarez *et al.* *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa/Juan Pablos Editor, 2012, p. 16.

cial de un proyecto de investigación más amplio que busca responder a la pregunta compleja: ¿cuál es la trayectoria intelectual de los escritores, cuáles temas sobre la universidad estudian y desde cuál perspectiva lo hacen para evaluar críticamente el funcionamiento de la universidad y pueden hacer una propuesta ética en *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar?*

Este texto es la respuesta a la pregunta; surgió de la búsqueda de información sobre la formación profesional y las actividades académicas de los autores, la cual por ser de carácter personal no se encuentra disponible ni completa en artículos y libros, sino que requiere un esfuerzo de inquisición en Internet. De esa manera se localizaron los datos que se exponen de siete de los ocho autores; no se encontró lo suficiente para abarcar los mismos temas en todos los casos, pero se intenta narrar la formación profesional, el tránsito laboral y la producción académica en las áreas de docencia, investigación, dirección de tesis y publicaciones que tienen como objeto de estudio la educación y, principalmente, a la universidad.

EDUARDO IBARRA COLADO: DE LOS ESTUDIOS INSTITUCIONALES AL RECONOCIMIENTO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO MEXICANO

Eduardo Ibarra Colado nació en el Distrito Federal en agosto de 1957; hizo estudios en administración en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM), donde obtuvo la licenciatura en 1980 con la tesis *La función de PEMEX en su devenir histórico*; tres años más tarde adquirió el grado de maestro en Administración Pública en el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), donde sustentó la tesis *La administración pública capita-*

lista, una aproximación alternativa a su estudio y en 1999 la Facultad de Ciencia Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México le otorgó con mención honorífica el doctorado en sociología al defender la tesis: *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*.²

A la edad de veinticinco años, inmediatamente después de titularse en licenciatura, inició su carrera como profesor en el Departamento de Economía de la institución que lo formó, donde recorrió las categorías de personal de carrera como asistente, asociado y titular, y permaneció hasta el 2005. En este último año pasó a ser Jefe del Departamento de Estudios Institucionales de la recién creada Unidad Cuajimalpa de la UAM, donde al terminar su periodo de gestión, de cuatro años, continuó como profesor entre agosto del 2009 y diciembre del 2011. Fue profesor visitante de la Universidad de Harvard en el segundo semestre de 2010 y a partir de 2012 estuvo asignado al Departamento de Producción Económica de la UAM-Xochimilco, donde participó en los programas de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación y Doctorado en Ciencias Sociales, Área de Sociedad y Educación.

Ibarra complementó su formación con el aprendizaje permanente a través de la asistencia a 22 cursos y seminarios de carácter nacional e internacional durante el periodo 1979-2009; así se actualizó en teoría organizacional en Escocia, Francia, Canadá, Australia, Suecia, Dinamarca, Venezuela y México. Entre aquéllos hubo algunos aplicados al ámbito educativo y universitario, los cuales fueron: “Taller de experto sobre educación superior en México”, en 1991; “La importancia de las políticas de educación y de ciencia y tecnología para las nuevas estrategias de desarrollo”, en 1992; “Las políticas educativas hacia la educación

² Eduardo Ibarra, “Curriculum Vitae”, p.10, disponible en http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/ibarra/pdf/cv-eic-2013-esp.pdf

superior en América Latina”, en el mismo año; “Imaginación rigurosa: una metodología para visualizar escenarios futuros de la universidad”, cursado en el 2007, y “Sistemología interpretativa, Teoría de la organización y universidad: una aproximación crítica”, del año 2009, los cuales, en su conjunto y por el periodo que abarcan, muestran la disposición del autor al aprendizaje permanente y a la búsqueda de nuevas teorías que reflejaría en sus obras.

Como académico de educación superior se definió como investigador del área de sociología de las organizaciones a través del cultivo de dos líneas de investigación: gestión y organización de las instituciones y estudios sobre la universidad; como docente impartió 69 cursos en licenciatura relacionados con la primera línea de investigación, mientras que varios cursos de posgrado, de los 36 que impartió, se relacionaban con el tema de la universidad, entre ellos destacan: Curso de especialización III. Análisis estratégico del sistema universitario mexicano: la relevancia de los estudios comparativos. Gestión, gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas mexicanas; Ciencia y sociedad en América Latina: análisis estratégico de la universidad; Seminario de tesis II. Área Sociedad y Educación: análisis estratégico de las transformaciones recientes de la universidad; Gestión, gobierno y poder universitario; Seminario Estado y educación.

La educación y la universidad fueron temas de estudio en las actividades docentes extracurriculares, entre las 19 que reporta su historia académica destacan: “El análisis institucional en los estudios sobre la universidad: teoría, metodología e infraestructura de investigación”, curso impartido a participantes de un proyecto de investigación sobre universidades públicas en la universidad de Guadalajara; “Laboratorio de análisis institucional del sistema universitario mexicano” y “Análisis estratégico y Gobernabilidad universitaria”, dos cursos impartidos a docentes y alumnos de la misma universidad. El seminario “Gestión

del cambio en las universidades” fue impartido en la Universidad Autónoma de Sinaloa, mientras el de “Fenómenos de globalización y educación” en la Universidad Pedagógica Veracruzana.³

Los datos localizados muestran que Ibarra Colado dirigió 41 tesis de licenciatura entre 1983 y 2010, algunas relacionadas con la educación y la universidad; la primera en 1983 fue: “Investigación vía muestreo para captar un perfil social de estudiantes de actuaría y matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México”; en 1991 la tesis colectiva: “La planeación universitaria en México, 1976-1991” y “La educación superior: comportamiento del financiamiento gubernamental, 1970-1990”; en 1992 “¿Evaluación o subordinación de la educación superior? Retos de la universidad pública ante el proyecto de modernización salinista” y “Hacia la excelencia en el trabajo universitario. Expresiones del propio ser o de la manipulación en el caso de la UAM-I”; en 1993 “Financiamiento de la educación superior en México (1977-1992)”.

Entre 2009 y 2010 dirigió varias tesis de licenciatura a través de una línea de investigación llamada “Universidades públicas mexicanas. Diversidad y complejidad” con las cuales se acercó a la realidad de las universidades en las regiones centro-occidente, noroeste, centro-sur, sur-sureste, noreste y metropolitana; así se estudiaron los casos de las universidades de Guadalajara, autónomas de Aguascalientes, Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Baja California, Chihuahua, Centro de Estudios Superiores de Sonora, Estado de México, Puebla, Guerrero, Veracruzana, Yucatán, Benito Juárez de Oaxaca, San Luis Potosí, Nuevo León, Zacatecas, Chapingo, Querétaro, Morelos, Instituto Politécnico Nacional, Autónoma de Colima, Autónoma de Guanajuato, Autónoma de Nayarit, Metropolitana, Coahui-

³ *Ibid.*, pp. 12-19.

la, Tamaulipas, Durango, Campeche, Chiapas, Tabasco, Baja California Sur, Sinaloa y Universidad de Occidente.

Como puede concluirse, los estudios dirigidos para licenciar a estudiantes le permitieron al autor conocer la realidad de la institución universitaria pública de prácticamente todo el país; sin embargo, mediante la dirección de 8 tesis de maestría y una de doctorado abundó en el conocimiento de aspectos específicos; entre las primeras se encuentran los títulos de: “Modernización laboral en la universidad”, “La universidad en la transformación laboral”, “Modelos de internacionalización de la educación superior en Latino América: análisis comparativo entre el caso mexicano y el colombiano”, “Efectos del traslado de la gestión empresarial para la conducción de la universidad: la experiencia del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (2001-1009)”, “El envejecimiento de la planta académica y la (des)regulación que lo ha producido: el caso de la UAM” y “Modos de regulación del trabajo universitario 1950-2000: una aproximación sobre los enfoques de la gubernamentalidad”. La única tesis de doctorado que dirigió fue una derivación de esta última y llevó como título “Transformaciones de los modos de regulación del trabajo académico en México 1950-2000”.⁴

Sus propias inquisiciones también fueron importantes para convertirse en uno de los principales estudiosos de la universidad en México desde el enfoque institucional; sin embargo, esta tarea casi siempre la emprendió en colaboración al formar grupos de investigación y desarrollar proyectos conjuntos de investigación; entre los primeros se encuentran el “Programa de investigaciones sobre educación superior en México” y el de “La educación superior pública en el siglo XXI”. Antes de esto, desarrolló los siguientes proyectos de investigación: “Educación superior y análisis organizacional” entre 1990 y 1992; donde, junto

⁴ *Ibid.*, pp. 22-23.

con Hugo Aboites, Antonio Barba y Manuel Gil Antón, se propuso analizar y confrontar los casos de modernización de la educación superior y la ciencia en México y Estados Unidos al realizar un “análisis específico que intenta reconocer y problematizar los procesos de administración y organización que orientan y/o dificultan los cambios del sistema en lo general y en las instituciones en lo particular”.⁵

Entre 1991 y 1995 fue responsable, junto con Luis Montañó Hirose, Pedro Solís Pérez y nueve colaboradores más, del proyecto “Desarrollo de la administración de la UAM-Iztapalapa” con la intención de mostrar que a una década de haber iniciado los estudios organizacionales hacía falta formar investigadores, para lo cual se promovería la creación del primer programa de posgrado en el área de estudios organizacionales que empezó a funcionar en 1995. De manera paralela entre 1994 y 1996 coordinó el proyecto de investigación “Educación superior y teoría de la organización” después de evaluar que hasta ese año había pocos estudios de la educación desde la perspectiva organizacional; por lo tanto, con base en la participación de un grupo amplio en el que había investigadores de Canadá, Francia y Australia, se propuso analizar las cuatro perspectivas siguientes:

- 1) Los aportes y limitaciones de la Teoría de la Organización en México para estudiar la educación superior en México; 2) El análisis estratégico y los estudios comparativos a nivel internacional a partir de los aportes realizados en Francia; 3) Las propuestas desarrolladas recientemente para analizar las decisiones estratégicas y los estilos de liderazgo en las universidades tomando como punto de referencia el caso brasileño; y 4) Los nuevos enfoques centrados en el análisis de los cambios de las formas de organización y su impacto en las universidades a partir de la conformación de redes

⁵ *Ibid.*, p. 53.

interorganizacionales entre agencias gubernamentales, empresas y universidades y centros de investigación.⁶

Luego vinieron otros proyectos sobre estudios organizacionales; pero entre 2000 y 2001 convocó a 73 investigadores de diferentes instituciones de la capital para coordinarlos, junto con Daniel Cazés Menache y Luis Porter Galetar, en el desarrollo de una investigación titulada “Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir”, con el propósito de explicar el impacto de las transformaciones de la universidad en la última década del siglo XX a través de preguntas como: “¿se puede considerar la transformación de la universidad en México como un proceso distinto e independiente de la transformación de la universidad en muchos otros países del mundo, o ella obedece a una tendencia integral asociada a los procesos de mundialización que se sintetizan en la llamada ‘sociedad del conocimiento’?”, “¿Qué importancia tiene para la sociedad de hoy la universidad?”, “¿En qué sentido se han modificado las relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad?”, “¿En qué sentido debe transformar la universidad su estructura de gobierno y de toma de decisiones para posibilitar la producción de consensos, asegurando la participación de la comunidad?”.⁷

A partir de este proyecto surgieron otros más amplios, pues entre 2001 y 2003 el trío conformado por Ibarra, Cazés y Porter convocaron a investigadores de las universidades del país a llevar a cabo el “Proyecto interinstitucional de auto estudio de las universidades públicas mexicanas, etapa I”, el cual tenía como propósito formar grupos de estudio en las instituciones para conocer el pasado, analizar el presente y visualizar acciones prácticas para el futuro de cada universidad, a través de la reconstrucción de los sabe-

⁶ *Ibid.*, p. 52.

⁷ *Ibid.*, pp. 48-49.

res en cuatro dimensiones: a) “reconocer las historias de la institución”; b) “conocer, actualizar y comparar los ‘signos vitales’ de la institución”; c) ubicar a cada institución como parte constitutiva de una geografía universitaria nacional”; y d) “reflexionar sobre la naturaleza y las prácticas cotidianas del trabajo universitario, de su contenido, resultados e impacto”.⁸

Del 2004 al 2006 se llevó a cabo la segunda etapa del “Proyecto interinstitucional de auto estudio de las universidades públicas mexicanas” nuevamente coordinado por Ibarra, Cazés y Porter, además de Axel Didriksson; en esta etapa participaron 64 investigadores de 25 instituciones diferentes con el propósito de realizar investigaciones sobre aspectos específicos de cada universidad a través del estudio de cinco temáticas diferentes: La autonomía universitaria en las normas y la práctica; el financiamiento de las universidades públicas mexicanas en el contexto del neoliberalismo; cambios en las normas, prácticas y conflictos relacionados con la gobernabilidad universitaria; estudios sobre las modalidades de evaluación y remuneración del trabajo académico, y la creatividad y las nuevas formas de conocer.⁹

Un año después y hasta el 2009, Ibarra, Luis Porter y Bruno Gandlgruber conformaron el comité académico que coordinó el trabajo de 16 investigadores de otras universidades para desarrollar el proyecto “Universidad 2030: escenarios de futuro”. Algunos de los investigadores participantes en la nueva tarea posteriormente serían autores del libro de la universidad imaginada, entre ellos están: Lilian Álvarez Arellano, Daniel Cazés Menache, Raquel Glazman, Arturo Guillaumin y Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara. Esta investigación fue distinta en tanto buscaba imaginar la función que la universidad jugaría en el futuro con base en las premisas de una interpretación de la socie-

⁸ *Ibid.*, p. 47.

⁹ *Ibid.*, pp. 42-44.

dad como contexto necesario y un enfoque de análisis de la universidad para construir escenarios. En palabras de los autores: “el proyecto persigue imaginar el papel de la universidad en el 2030 mediante la construcción de escenarios posibles con base en el diagnóstico de distintos ejes temáticos de relevancia para la universidad. Estudios detallados en estos y otros ámbitos relacionados, proporcionarán al proyecto los elementos de análisis necesarios para la construcción de los escenarios”.¹⁰

Este último proyecto muestra ya una mirada compleja de la universidad, pues se le ubica en el sistema de educación superior nacional contextualizado en el mundo y al mismo tiempo se escudriña sobre ella como un sistema específico. En el aspecto contextual el proyecto universidad 2030 se propuso estudiar: “La sociedad del conocimiento y la globalización; las nuevas formas de producción del conocimiento; prospectiva de la demanda (y la oferta) de la educación superior considerando sus diversas modalidades y niveles; estructura y organización del sistema de educación superior, ciencia y tecnología (tipo de propiedad, función, beneficiario, etc.”. En relación con el sistema universitario de México, los ejes de estudio fueron: “normatividad general e institucional y acuerdos internacionales; organización y distribución de recursos entre las funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, servicios, vinculación); modalidades de financiamiento, mecanismos de regulación y participación en el mercado; gobernabilidad, considerando la toma de decisiones, la estabilidad, la eficacia y la legitimidad institucional; modos de organización y gestión: arreglos estructurales, formas de funcionamiento y modalidades de operación ante demandas externas; modelos de carrera académica y diversificación de la profesión académica; relaciones laborales, sindicalismo y formas de negociación;

¹⁰ *Ibid.*, p. 38.

composición del cuerpo estudiantil, modalidades de enseñanza y nuevas tecnologías.¹¹

Este proyecto desarrollado con un grupo reducido de participantes fue la plataforma de la fase III del “Proyecto interinstitucional de autoestudio de las universidades públicas: la universidad en México en el año 2030: imaginando futuros”, que fue coordinado por Ibarra, Cazés y Porter y en el cual participaron 47 investigadores de 18 instituciones de educación superior del país, la mayoría universidades, así como la Universidad de Minnesota y la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. La base teórica, desde la que se justifica el estudio y las actividades que conllevó, era de carácter crítico, puesto que se sostenía en la idea de que la condición posmoderna del conocimiento lo ubicaba como fundamental para producir riqueza, por tanto, era importante estudiar sus condiciones de producción, transmisión y distribución, debido a que:

Se trata de atender un conjunto de necesidades cada vez más diferenciadas que reclaman distintas modalidades de enseñanza, diversos tipos de conocimiento y formas organizativas más flexibles y complejas. Este panorama altamente diferenciado de instituciones, que se configuran de manera particular en cada sistema de educación y en cada país, persigue garantizar el crecimiento y el control sobre la producción de nuevos conocimientos, el uso y aprovechamiento de conocimientos acumulados, y su difusión e intercambio en distintos espacios de la economía y la sociedad.¹²

Esta perspectiva justificaba el estudio de la universidad, toda vez que esta había sido el lugar tradicional de producción y transmisión del conocimiento; pero el mo-

¹¹ *Ibid.*, pp. 36-37.

¹² *Ibid.*, p. 35.

delo de mercado impulsado por el gobierno había impuesto cambios en su organización, funcionamiento y relación con los sectores sociales como empresas, agencias gubernamentales y comunidades locales a tal grado que a principios del siglo XXI no podía negarse el impacto de “la diferenciación interna de los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología para atender distintos mercados y la paulatina pero sostenida incorporación de instituciones privadas nacionales y extranjeras en los mercados de los servicios educativos, la producción científica y la innovación tecnológica”.¹³ Para prefigurar la universidad que se tendría en el 2030 como resultado de los cambios, la coordinación colectiva pidió a los investigadores participantes imaginar futuros al desarrollar los ejes definidos en el proyecto anterior y a responder preguntas específicas como: ¿qué educación y qué ciencia para el 2030?, ¿flexibilidad, redes y ciberuniversidad?, ¿será posible el capitalismo académico en México?, así como ¿los estudiantes del 2030, ciudadanos del conocimiento?

Al mismo tiempo, entre 2007 y 2011, Ibarra impulsó la creación del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM) para que participaran estudiantes de licenciatura y posgrado, bajo la coordinación de Angélica Buendía Espinosa, a fin de reunir la información relacionada con las universidades, la cual se pondría a disposición de los interesados en un portal de Internet; la información estaría reunida en las tres secciones siguientes:

- a) el establecimiento de un monitor en el que se recopilen las notas periodísticas más relevantes para apreciar el sentido de la opinión pública y los temas de coyuntura; b) el diseño de una geografía política en la que se proporcione información de cada una de las universida-

¹³ *Ibid.*, p. 36.

des mexicanas considerando aquellas dimensiones que resulten más significativas para apoyar un conocimiento integrado y riguroso; y c) la operación de un espacio de trabajo virtual en el que un equipo de investigadores se dé a la tarea de reflexionar en torno al futuro de la universidad en México.¹⁴

De los resultados del proyecto del LAISUM, consistentes en recopilación de notas periodísticas, documentos oficiales, bibliografía, ligas de interés, información básica, documentos oficiales y estudios monográficos de cada una de las universidades, documentos de análisis, el diseño y funcionamiento de un espacio virtual y la publicación del semanario LAISUM, surgió el último proyecto que Ibarra impulsaría antes de fallecer. Se trató de un estudio sobre los “Efectos de las políticas gubernamentales en las universidades públicas mexicanas (1989-2009): análisis institucional comparativo de su diversidad y complejidad”, el cual buscaría analizar “los efectos de las políticas gubernamentales de la etapa de la modernización 1989-2009 en las UPMs (universidades públicas mexicanas) para apreciar la diversidad interna y la complejidad del SUM (sistema universitario mexicano)”;¹⁵ del cual se esperaban los siguientes resultados concretos: elaboración y publicación de un almanaque acerca de las 55 universidades públicas que integra el sistema universitario mexicano, diseñar una página, realizar un seminario preparatorio, realización y publicación de seis estudios de caso de universidades públicas con un estudio comparativo y la organización del cuarto encuentro de autoestudio de las universidades mexicanas con el tema del proyecto.¹⁶

¹⁴ *Ibid.*, p. 32.

¹⁵ *Íd.*

¹⁶ *Íd.*

La mayoría de las actividades académicas fueron consignadas por Ibarra Colado en sendas publicaciones nacionales e internacionales, en total 130 y 44, respectivamente, entre 1981 y 2009. Según la información obtenida de fuentes oficiales, las publicaciones se desglosan de la siguiente manera: seis libros como autor, 16 libros como coordinador, seis ediciones de números temáticos de revista, cuatro antologías comentadas, 57 artículos especializados, 71 capítulos de libro, cuatro memorias de congreso, cinco documentos extensos en memorias de congreso y 21 reportes y documentos.¹⁷ En su calidad de autor o coautor los títulos fueron: *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*, *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria*, *El libro de la universidad imaginada: hacia una universidad situada el buen lugar y ningún lugar* y *Compendio del sistema universitario mexicano: perfil institucional, datos e indicadores*. Este último, en 2013, se encontraba en prensa.¹⁸

Como coordinador de grupo, casi siempre con Cazés y Porter, o editor de libros, también impulsó el conocimiento de lo que llamó el sistema universitario mexicano (SUM); los títulos que dan cuenta de ello son: *La universidad ante el espejo de la excelencia: enjuegos organizacionales*, *Re-conociendo a la universidad: sus transformaciones y su por-venir IV. La transformación de la UNAM: 125 propuestas argumentadas*, *Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir III*, *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, *Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir II. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, *Reconociendo a la universidad*,

¹⁷ *Ibid.*, p. 56.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 56-57.

*sus transformaciones y su por-venir I. Estado, universidad y sociedad, entre la globalización y la democratización, Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad, tomos I y II, Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro y Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros.*¹⁹

Como puede deducirse, de la formación básica en administración y los posgrados en estudios organizacionales, Ibarra derivó una línea de investigación que cultivó toda su vida; pero también pasó de la especulación teórica a su aplicación al caso concreto de la universidad. En cada uno de los proyectos que el autor promovió, para conocer la vida reciente de la institución de educación superior, tuvo como resultado importante la publicación de libros colectivos que le permitieron construir la noción de sistema universitario para caracterizar la diversidad de opciones de educación superior mexicana y la tendencia inercial impuesta a su conjunto desde el gobierno federal.

DANIEL CAZÉS MENACHE POR LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y DEMOCRÁTICA

Daniel Cazés Menache nació también en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, el 13 de septiembre de 1939. Estudió la licenciatura en lingüística en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en la cual obtuvo el pregrado en enero de 1964; en noviembre del mismo año logró el grado de maestro en Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en ambos casos el título de la tesis fue *El pueblo matlatzinca de San Francisco Oxtotilpan y su lengua*. Cinco años después, en 1969, obtuvo un doc-

¹⁹ *Ibid.*, pp. 57-58.

torado en Antropología por la última institución y en 1973 consiguió el doctorado en Lingüística por la Universidad de París, con la tesis *Le Microphylum Lingüistique Amerindien Hña-Méko (Otopame). Étude de Comparaison, Reconstruction et Glottochronologie*.²⁰

En 1962, dos años antes de obtener el título de licenciatura, comenzó su carrera como académico en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM al impartir el curso de “Lingüística general e Indoeuropea”; al año siguiente dictó el curso sobre “Manejo de materiales lingüísticos en computadoras electrónicas” en el Centro de Cálculo Electrónico de la misma universidad. Entre 1969 y 1970 dirigió el seminario de “Teoría antropológica” en la Universidad Iberoamericana de México. Tres años después de su regreso de París, en 1979, ingresó al Colegio de Antropología de la Universidad Autónoma de Puebla, donde impartió docencia relacionada con marxismo, antropología, grupos étnicos, cultura popular y política y teoría antropológica; en 1985 pasó a la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad poblana para dirigir los seminarios de ideología y lenguaje, e ideología y cultura política.²¹

En 1986 regresó a la capital del país para trabajar en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, donde impartió el seminario de ideología y lenguaje a nivel licenciatura. Al año siguiente dictó el curso sobre teoría de las ideologías en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, de donde había egresado 22 años antes. A partir de julio de 1992 ingresó como profesor a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, donde impartió un curso de introducción a la lingüística y los seminarios de investigación monográfica y la comunicación como proceso hasta 1998. De enero de este último

²⁰ Daniel Cazés, “Curriculum Vitae”, p. 1, disponible en <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/curri/CAMD390913.pdf>

²¹ *Ibid.*, pp. 64-65.

año a diciembre de 1999 dictó el curso de antropología y género en la ENAH.²²

Entre 2002 y 2004 trabajó en el nivel licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la que impartió los seminarios de Filosofía de la Ciencias sociales I y II, y los cursos de Sociedad, diversidad y equidad e Historia de la cultura latinoamericana I y II. Al mismo tiempo que desarrolló su actividad docente en licenciatura, también lo hizo en posgrado, pues inmediatamente a la obtención del grado en la UNAM, comenzó a dar clases de maestría en la ENAH con cursos de teoría y práctica de la lingüística, fonética y fonémica I y II, lingüística aplicada, morfología y sintaxis, introducción a la antropología; así lo hizo hasta 1969 cuando terminó el primer doctorado en la universidad nacional y viajó a Francia, entre 1969 y 1973, para hacer el doctorado en lingüística.²³

Regresó a la ENAH en 1978 para dirigir, durante ese año, los seminarios de lenguaje y poder, y lenguaje, ideología y sociedad. Después lo hizo en 1986 para impartir el curso sobre problemas actuales de la antropología y la lingüística en México en una especialidad. A partir de 1993 impartió sus clases de posgrado en dos facultades de la UNAM: primero en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, donde comenzó a cultivar una nueva temática relacionada con discursos e identidades masculinas, estudios de género y ética de la diferencia sexual en seminarios de especialidad y de profundización en maestría y doctorado en el área de estudios latinoamericanos; estos temas también los trabajó en los cursos y seminarios dirigidos a estudiantes del posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en 2004.

Aunque en la vida académica no siempre se establece una relación estrecha entre la docencia, como actividad sustantiva en la formación de profesionistas, y la investi-

²² *Ibid.*, pp. 63.64.

²³ *Ibid.*, p. 67.

gación, como práctica generadora de conocimientos, en el caso de Daniel Cazés se puede observar la siguiente trayectoria intelectual: desde enero de 1970 y hasta 1982 realizó investigación como integrante de un grupo adscrito al Centro Nacional de Investigación Científica de Francia en el área de lingüística amerindia. Entre 1980 y 1986 fue profesor de tiempo completo, con obligación de investigar, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla. De 1985 a 1987 registró su actividad investigativa en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.

Durante casi cuatro años, de enero de 1988 al mes de abril de 1992, Daniel Cazés se desempeñó como profesor de tiempo completo en la Facultad de Economía de la UNAM y desde el último mes y año hasta 1995 fue comisionado de tiempo completo a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. De enero de 1995 hasta 2013, cuando falleció, fue investigador en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM, del cual fue director del año 2000 al 2008.²⁴ En su último informe de labores al frente de la institución hizo acotaciones importantes respecto a sus estudios sobre la Universidad al destacar que, frente a la crisis que había sufrido la UNAM al final del siglo XX, se había dado a la tarea de organizar encuentros con especialistas en educación superior, de los cuales había resultado la formulación del programa de autoestudio de las universidades y la publicación de cuatro volúmenes sobre el tema. Con la perspectiva de continuar con la investigación respecto al tema señaló:

hoy ese programa ha integrado un grupo de siete personas que intenta imaginar la universidad pública del futuro y además ha logrado formular un texto inicial

²⁴ *Ibid.*, pp. 10-11.

colectivo con firmas y responsabilidad colectivas, que experimenta una forma inédita de investigación, reflexión, formulación de propuestas y búsquedas para iniciar la construcción de la topia fundamentada en la utopía movilizadora.²⁵

En una síntesis curricular elaborada cuando era director del CEIICH se destaca que sus líneas de investigación en ese momento eran: a) perspectiva de género y teoría feminista, b) democratización y derechos humanos y c) educación superior y desarrollo de las universidades públicas. Sin embargo, el tema relacionado con la universidad fue labrado por muchos años a través de ponencias en eventos nacionales e internacionales y en la publicación de artículos, libros y capítulos de libros. Entre las ponencias se encuentran “La universidad y la transformación de la sociedad” y “Estado, crisis, educación superior y futuro de las universidades públicas” de 1982 y 1983, respectivamente. En 1987 presentó “La universidad del tercer milenio” y “La investigación educativa y la participación de la comunidad universitaria” en sendas reuniones y, en 1992, habló sobre “El fantasma de las humanidades en la UNAM”.²⁶

“La Universidad Autónoma de la Ciudadanía” fue una propuesta que hizo en 1998 en un seminario nacional en el CEIICH y dos años después propuso “La transformación democrática de la universidad” en el primer encuentro de especialistas de educación superior. En el 2002 resaltó la importancia de “Las humanidades y la universidad del futuro” y viajó a Zacatecas para hablar del papel de “La universidad pública en la vida nacional”. En el segundo encuentro de autoestudio de la universidad, en 2005, presentó

²⁵ Daniel Cazés, “Informe marzo 2007-marzo 2008”, pp. 13-14, disponible en http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/infoActi/Info_2007-2008.pdf

²⁶ Daniel Cazés, “Curriculum Vitae”, *op cit*, p. 37.

sus “Reflexiones sobre la autonomía de las instituciones de educación superior” y en el tercer encuentro, en 2007, adelantó su ideal en una ponencia titulada “Hacia una no-universidad ubicada entre el buen lugar y ningún lugar”. En este año presentó tres ponencias más con los títulos de “La universidad pública”, “los desafíos de la universidad pública frente al conocimiento interdisciplinario y el proyecto del Instituto de investigaciones interdisciplinarias” y “La universidad imaginada para el futuro”.²⁷

En los más de 80 libros en los que participó como autor, editor o coordinador se notan cuatro grandes líneas de investigación: antropología y lingüística, política y democracia, estudios de género y universidad. Esta última como objeto de estudio comenzó en 1995 con el libro *Pluralidad y Universidad* que le publicó el diario *La Jornada* en coedición con la Universidad Autónoma de Zacatecas; pero se acentuó a partir del año 2000 con los siguientes títulos. *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su Por-venir. La transformación de la UNAM: 125 propuestas argumentadas*, publicado en el 2000; *Hacia una política de Estado para la educación superior en México* y *Geografía política de las universidades públicas mexicanas*, primer tomo, del año 2003; el segundo tomo de *Geografía política de las universidades públicas mexicanas* al año siguiente; en 2007 escribió para una obra la introducción titulada “Reestructuración de la Universidad y del conocimiento”; en 2008 dio a conocer su personal *Memoria universitaria*; en 2010 publicó *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* y en 2012 participó en la publicación de la obra colectiva *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*.²⁸

²⁷ *Ibid.*, p. 18.

²⁸ *Ibid.*, pp. 42-48.

**ESPACIO, PLANEACIÓN E IDENTIDAD
EN LA PRÁCTICA UNIVERSITARIA:
VÍCTOR LUIS PORTER GALETAR**

Luis Porter, como se conoce en el mundo académico, estudió en la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM, donde obtuvo la licenciatura en arquitectura en 1962 al presentar la tesis *Espacios para la educación superior: Escuela Preparatoria en Copilco-Universidad*; al comenzar la década siguiente estudió la maestría en la división de estudios superiores de la misma escuela; pero obtuvo el grado de maestro en urbanismo con el tema: *Práctica y docencia de la planeación urbana en México* bajo la dirección de la doctora Larisa Adler Lomnitz. Entre 1980 y 1981 realizó una especialización en el Departamento de Estudios Urbanos del Instituto Tecnológico de Massachusetts, Cambridge, Estados Unidos, donde elaboró una tesina sobre “Formación de planificadores en el MIT y en Harvard”, con la asesoría de Donald Schön y William Doebele. Este último era profesor de la Universidad de Harvard, donde Porter estudió y obtuvo el grado de maestro en educación en junio de 1982. Permaneció en Harvard entre 1982 y 1988, donde estudió el doctorado en educación, con especialización en administración, planeación y políticas educativas, al defender su tesis *La búsqueda de racionalidad en las universidades públicas mexicanas*, el nueve de junio de 1988.²⁹

El proceso de formación como especialista del campo educativo le llevó a Luis Porter 30 años, pues en 1958 comenzó sus estudios de arquitectura y en 1988 obtuvo el doctorado. Desde su primera tesis relacionó la arquitectura con la educación y en las tesis de posgrado buscó especializarse en aspectos como las políticas y planeación

²⁹ Luis Porter, “Curriculum en formato libre”, p. 2, disponible en <http://deplaed.net/public/cv/08017d1b581df91d0ab21d2c95c0cbde35f84721.pdf>

educativas. En este mismo periodo construyó una trayectoria como académico universitario con el desarrollo de actividades docentes, de investigación y de difusión del conocimiento. En relación con la docencia, un documento que sintetiza sus actividades de los años 2010-2014 señala que, en el nivel de licenciatura, todos los trimestres impartió cursos de introducción a las carreras de la división de ciencias y artes para el diseño; mientras que en el posgrado (en la maestría y doctorado en diseño; en la maestría en desarrollo y planeación de la educación, y en el doctorado en educación) impartió cursos sobre las siguientes temáticas: planeación educativa; administración y políticas sociales; investigación y desarrollo de teoría e historia crítica. Además de cursos cortos y seminarios con temas como: investigación, tecnología, educación, redacción, innovación científica y epistemología, impartió cursos y realizó tutoría de tesis en las universidades de Tamaulipas, Guadalajara, Tabasco, Colima, Sonora, Chihuahua, Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Nayarit.³⁰

En su larga carrera se dedicó también a la investigación a través de la formación de grupos; la información al respecto indica que entre los más recientes estuvieron en 2006 la Red Internacional de Investigadores 0-20, con investigadores de Colima, Sonora, Argentina y Brasil, para crear conocimiento sobre el impacto que la educación inicial tiene en el estudiante universitario. En 2011 integró el grupo de investigación del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM) donde participó en el desarrollo del proyecto “Efectos de las políticas gubernamentales en las universidades públicas mexicanas (1989-2009)” y, entre 2012 y 2014, en el seno de la ANUIES, formó parte del Grupo de investigación sobre programas de tutorías para investigar las prácticas es-

³⁰ *Ibid.*, pp. 6 y 7.

pecíficas de ese programa en las universidades de Nayarit, Colima, Guanajuato y Sonora.

La participación en estos grupos de investigación le permitió desarrollar simultáneamente estos cuatro proyectos de investigación: “Arte y literatura en la narrativa de los estudiantes de primer año en la universidad”, “Cero-veinte: presencia de la educación inicial en la formación de la identidad personal y profesional del estudiante universitario: (el primer año de la universidad como reflejo de los primeros años de vida)”, “Prácticas tutoriales, prácticas docentes y formación de los estudiantes” y “Efectos de las políticas gubernamentales en las universidades públicas mexicanas (1989-2009): análisis institucional comparativo de su diversidad y complejidad”.³¹

En los años 2010-2014 Luis Porter participó como autor de cuatro libros: *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030, examinando presentes, imaginando futuros*, en 2010; *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*, en 2012; *La universidad de papel diez años después (2003-2013). Ensayos sobre la educación superior en México*, en 2013, y *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de estudiantes*, en 2014. Pero durante el periodo señalado también publicó ocho artículos en revistas nacionales e internacionales, cuyos títulos fueron. “La universidad de Babel”, “la palabra corporizada”, “La autonomía universitaria. Un punto de vista autobiográfico”, “Los entretiempos de la nueva educación”, “La planeación situacional desde la hermenéutica analógica”, “Una calle que lleve mi nombre. Fragmentos de la vida universitaria”, “El papel del arte y las zonas autónomas temporales en el cambio de la educación superior” y “Conversaciones con Eduardo Ibarra Colado”.³²

³¹ *Ibid.*, p. 11.

³² *Ibid.*, pp. 2 y 3.

Puede observarse que en los cuatro libros que publicó hasta el 2014 el tema investigado es la universidad como institución, mientras en los artículos el tema sigue siendo la universidad, pero a través del estudio de aspectos específicos como los lenguajes universitarios, las identidades de los sujetos y la planeación universitaria. En cuanto a capítulos de libros, publicó 14 en el periodo señalado; aunque la temática es variopinta, todos los títulos apuntan al asunto de la educación y se relacionan con el aprendizaje, por ejemplo: “Si no es la afectividad, al menos el juego”, “Competencias básicas en la niñez, impacto e importancia en la vida escolar y universitaria”, “Didáctica de la razón poética”, “15 cero-veinte, presencia de la educación inicial en la formación de la identidad del estudiante universitario: el primer año de universidad como reflejo de los primeros años de vida” y “La interdisciplina como conciencia unificadora”.

Otros títulos tienen que ver con la institución educativa: “Lecciones a mí mismo: interpretando la educación 20 años después”, “La planeación situacional desde la hermenéutica dialógica”, “La planeación situacional una interpretación mexicana”, “Informe a Eduardo Ibarra Colado”; otro más dedicado a evaluar el sistema nacional de investigación a través del capítulo “La etapa de consolidación del SNI” y, finalmente, otro capítulo en el que regresa a la temática de su formación inicial con “Arquitectura escolar y sociedad”, este último publicado en el libro *Arquitectura escolar, SEP, 90 años*.³³ La revisión de los títulos permite descubrir una dinámica interesante de quienes se dedican a investigar y, a través su actividad, generan nuevo conocimiento sobre un campo específico, como en este caso la educación y la universidad; esa dinámica consiste en generar proyectos colectivos o individuales de los que resulta un libro y un capítulo, o un libro y un artículo, o un mismo

³³ *Ibid.*, pp. 3 y 4.

proyecto sirve para publicar un libro, un capítulo en otro libro y un artículo en una revista, estrategia que permite la difusión del conocimiento por distintos medios.

La difusión del conocimiento construido por Luis Porter, en el sentido expuesto, se dio también mediante la asistencia a congresos sobre temas específicos; exclusivamente en los últimos años que se han reseñado asistió en 2010 a 8 congresos, cuatro nacionales y cuatro internacionales donde presentó las siguientes ponencias: “La pedagogía del diseño”, “La planeación institucional desde la hermenéutica analógica”, “Cuerpo y lenguaje: de la razón a los sentidos” y “Pedagogía y cultura docente”, en el primer caso; en el caso internacional: “La pedagogía del diseño en México”, “Cuerpo y lenguaje: el renacimiento de los sentidos”, “Acceso y permanencia en una educación de calidad” y “La palabra corporizada”. Las ponencias del ámbito nacional se presentaron en Veracruz, Nuevo León y Jalisco, mientras las internacionales en Argentina y Brasil.

Presentó seis ponencias en 2011 en respectivos congresos de carácter nacional, cuyos títulos fueron: “Los docentes y su relación con el saber”, “Aprender a recordar. La pedagogía circular del conócete a ti mismo. Una manera distinta de ser tutor”, “Didáctica de la razón poética”, “Aprender es recordar”, “El alma del catedrático” y “Sentido y placer en el ejercicio de ser tutor”. En 2012 presentó el doble de comunicaciones, es decir, 12; algunas de las cuales se relacionan con las publicaciones realizadas, como se puede ver en los títulos: “Pensamiento y cultura docente”, “Políticas públicas de educación en el contexto latinoamericano”, “educación inicial y formación de la identidad, reflexiones en torno al acompañamiento”, dos veces; “Los retos de la educación interdisciplinaria”, “Reflexiones en torno a la consolidación del SNI”, “Si no es la afectividad, al menos el juego”, “Panorama de la política educativa en México”, “Uso de lenguaje en la academia, nuevas incertidumbres frente al arte de publicar”

y “Determinantes biográficos del ingreso, permanencia y éxito en los estudios universitarios. Una aproximación desde diferentes perspectivas y resultados de investigación”. Dos ponencias de ese año se relacionan con la universidad: “Formulación de políticas educativas y cambio institucional para la educación superior del siglo XXI” y “la función social de la universidad”.³⁴

La difusión del conocimiento a través de ponencias o conferencias que Porter realizó en 2013 se hizo otra vez en Brasil, Argentina y el resto en México. En el primero expuso “Museos de arte universitario y educación, interdisciplina y participación colectiva” y, en el segundo país, “Efectos de las políticas educativas en el sistema nacional de universidad públicas mexicanas”. En diversas universidades de México expuso: “Fragmento de cielo reflejado en un charco”, “el arte en la pedagogía de las ciencias” y “tres décadas como investigador educativo”. Particularmente, el tema de la universidad fue abordado en los temas: “El futuro de la universidad”, “La universidad imaginada”, “De la universidad de papel a la universidad imaginada”. En 2014 reiteró tres temas del año anterior y agregó “El cuerpo en la educación masificada en artes y diseño”, “Envejecimiento de la planta académica vs. Ruralización estudiantil”, “De la ciencia al arte y del arte a la ciencia” y los primeros resultados de la investigación “Cero-veinte. Presencia de los primeros seis años de vida en el estudiante universitario de primer año”.³⁵

El conocimiento que Luis Porter creó y acumuló sobre la educación y la universidad le permitió extender su labor como autor de introducciones, prólogos y epílogos de algunos libros, entre ellos: *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030. Examinando presentes, imaginando futuros, Figuras y paisajes de la educación*

³⁴ *Ibid.*, p. 9.

³⁵ *Ibid.*, p. 10.

superior, Historias de formación para la investigación en doctorados en educación y Prácticas tutoriales, prácticas docentes y formación de los estudiantes. Asimismo fue árbitro o miembro de cartera de árbitros de varias revistas sobre educación, entre las cuales se destacan: *Revista interamericana de educación de adultos, Diálogos sobre educación, Entreciencias, Praxis educativa, Revista Latinoamericana de política y administración de la educación, Revista RISEU* de la Red de Investigadores en Educación Superior, *Revista Iberoamericana de educación superior* y *Revista digital DGES*, de Córdoba, Argentina.³⁶

Como puede concluirse, la trayectoria de Luis Porter se diferencia de las de los dos autores anteriores, pues transita de su preocupación por el diseño del espacio escolar a los temas de la planeación y la política educativa en tanto realiza estudios de posgrado y desarrolla una carrera laboral en el ámbito del diseño. Sin embargo, desde ese espacio universitario se preocupó por reflexionar sobre la posibilidad de una pedagogía del diseño y por comprender la historia de los alumnos como condicionante de su desempeño en la educación superior y el impacto de programas oficiales, como las tutorías, en el proceso de formación profesional. Todavía más, su experiencia de vida académica le permite pensar, analizar e imaginar el futuro de la educación superior y de la universidad en México.

**LOURDES CONSUELO PACHECO LADRÓN
DE GUEVARA Y LA INCOMPLETUD DE LA CULTURA
Y EL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**

La doctora Lourdes Pacheco es ampliamente conocida en la Universidad de Nayarit, desde donde inició una forma-

³⁶ *Ibid.*, pp. 4 y 5.

ción académica meteórica y a la cual ha dedicado su labor intelectual de más de 30 años. Cursó la licenciatura en Derecho entre 1971 y 1976 en Nayarit; inmediatamente, entre 1976 y 1978 realizó la maestría en ciencia política en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en la ciudad de México, donde permaneció hasta 1980 para hacer el doctorado en ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; para culminar su formación realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Humboldt de Berlín entre 1981 y 1982. En una trayectoria corrida de 11 años logró la máxima habilitación con la cual se dedicó al trabajo docente en licenciatura, especialidad, maestría y doctorado en su *alma mater* y otras universidades de la región.

Ingresó a trabajar en 1983 a la Universidad Autónoma de Nayarit y dos años después lo hizo al Sistema Nacional de Investigadores, donde alcanzó el nivel II. Como profesora investigadora no sólo hizo docencia, sino también dirigió tesis, cuyos números hasta 2017 eran los siguientes: 33 de licenciatura, 8 de especialidad, 15 de maestría y dos de doctorado. Los títulos de las tesis que sus alumnos presentaron en 2016 indican el cultivo de una línea de investigación relacionada con los estudios sobre mujeres: “La participación política de las mujeres en el Estado de Nayarit”, tesis de doctorado de Francisco Javier Urciaga Espinosa; “La escritura de las mujeres en periódicos locales de 1932 a 1959”, para que Karla Ivonne Carranza Díaz obtuviera el título de licenciada en filosofía; así como: “Empresarias nayaritas y aporte al desarrollo económico local”, de Gloria Noemí Ramírez Bucio, en la maestría en desarrollo económico local.³⁷

³⁷ Lourdes Pacheco, “Publicaciones recientes”, p. 1, disponible en http://www.uan.edu.mx/d/a/sip/posgrados/doctoradosociales/cvu_2017/Dra._Lourdes_Consuelo_Pacheco_Ladron_de_Guevara.pdf

En la documentación recopilada se destaca que la línea de investigación de Pacheco es la de “Género y estudios culturales”, mientras en una síntesis curricular enviada por ella asegura que “se ha interesado en temáticas de calidad de la democracia, la participación de las mujeres, los jóvenes y pueblos indígenas en la democracia mexicana”³⁸ y otro texto similar señala que coordina proyectos sobre juventud rural e indígena.³⁹ Sin embargo, algunos títulos conseguidos de sus 17 libros publicados como autora única pueden indicar los intereses científicos de la autora: *Las mujeres de los barrios marginados de Tepic*, publicado en 1985; *Nayarit, sociedad economía, política y cultura*, texto de 1990; *Ciudad de agua y de memoria* de 1996; en 1997 publicó *Etnias de Nayarit*, y en 1999 *Nomás venimos a malcomer. Jornaleros indígenas en el tabaco. Educación que silencia. La educación indígena en Nayarit* se dio a conocer en 2003, y *Maestros Somos* en 2005; *Cuando la democracia nos alcance. Sistemas de cuota y agenda legislativa en Baja California Sur, Colima, Coahuila, Durango, Jalisco, Guerrero y Nayarit*, publicación del 2007; *El sexo de la ciencia* en 2010; *Las mujeres-espera de la migración indígena* en 2013, y *Mujeres y elecciones en México del 2014*.

Los proyectos desarrollados y las publicaciones de artículos más recientes ratifican las preocupaciones investigativas de la doctora Pacheco. En relación con los proyectos se encuentran los siguientes títulos: en 2014 la “Evaluación externa de los servicios educativos dirigidos a los niños jornaleros migrantes”, financiado por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE); entre

³⁸ Lourdes Pacheco, “Curriculum Vitae”, p/u, disponible en <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2015/03/Pacheco-Resumen2015.pdf>

³⁹ Lourdes Pacheco, “Curriculum Vitae-2”, p/u, disponible en <http://dralourdespacheco.blogspot.mx/p/curriculum.html>

2014 y 2016 realizó la investigación “Armonización trabajo-familia como estrategia para construir relaciones libres de violencia en las IES del pacífico mexicano” y a partir del 2015 y hasta el 2017 llevó a cabo el proyecto “Trayectorias juveniles rurales entre la escuela, el trabajo y la ciudadanía. Las posibilidades de agenciamiento de la juventud rural”, los dos solventados económicamente por el CONACYT.⁴⁰ Los artículos publicados recientemente también respaldan el enfoque de investigación que, como se ha visto, no tiene como eje central la educación superior o la universidad como una de sus modalidades; estudiar el “Pensar feminista como un repensar”, “Para ayudar a mi comunidad. La telesecundaria de la adolescencia indígena” y el “*Process of reforma. A view from the teaching personnel of the University of Nayarit*” deja claro que las mujeres y los indígenas han sido su preocupación heurística.

¿Por qué entonces Lourdes Pacheco fue convocada por Ibarra, Porter y Cazés para que participara en la elaboración sobre el libro de la universidad imaginada? La búsqueda de información para responder a la pregunta llevó a la localización de su participación en los eventos organizados por Ibarra y compañía, y la presentación en ellos de escritos sobre la universidad. El primero fue en 2005, cuando se realizó el evento “Autoestudio de las universidades públicas” y el segundo en 2010 durante la realización del encuentro “Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros”, en los cuales presentó los escritos “La universidad de la incompletud” y “Universidad y condición humana”, respectivamente.

En el primer texto Pacheco sostiene la idea de la “universidad de la incompletud” en una historia ligera de la relación entre la evolución de la ciencia y el carácter de aquella institución en la que señala que, en la época mo-

⁴⁰ Lourdes Pacheco, “Publicaciones recientes”, *op cit*, p. 2.

derna, la universidad sustituyó a la iglesia en la formulación del conocimiento y la verdad al asignar a la primera la producción del conocimiento legítimo a través de la racionalidad y el método científico, el cual permitía traducir las leyes de la naturaleza; sin embargo, críticamente señala también que “La universidad, establecida como la fuente del conocimiento (válido, cierto, superior), y al éste estar anclado sólo en la racionalidad instrumental-cognoscitiva, propicia la explicación de sus resultados en ausencia de consideraciones éticas y sociales”.⁴¹ Para la autora, el establecimiento de la universidad en América Latina fue catastrófico en tanto que negó la particularidad del continente e impidió la continuidad del pensamiento propio.

Asegura que, desde su fundación “la universidad, al acentuar la supremacía del conocimiento racional científico y tecnológico sobre el resto del conocimiento, contribuyó a destruir los saberes alternativos, las bases de su producción y las formas socialitarias de su uso y aplicación, e impidió a los portadores de esos sujetos, arribar a la universidad”.⁴² Esta es la idea en la que fundamenta la tesis de incompletud de la universidad, como falta de totalidad en la que se incluyan las otras formas de conocer, pues la forma hegemónica no articula razón y emoción como elementos propios de la materia que hace la vida. El problema se agrava debido a que “la aplicación de los resultados tecno-científicos en las sociedades posindustriales y la complejidad de los efectos sobre la sociedad y el medio ambiente obligan a repensar la universidad, a deconstruir su lógica de funcionamiento para replantear sus fines”.⁴³

⁴¹ Lourdes Pacheco, “La universidad de la incompletud”, p. 4, disponible en http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/docs2005/Pacheco.pdf

⁴² *Ibid.*, p. 5.

⁴³ *Ibid.*, p. 6.

La universidad de la racionalidad está contra la sociedad porque al proclamar una forma de saber única niega las capacidades cognoscitivas de otros grupos sociales como campesinos, indígenas, mujeres y pobres; no los valora y aunque con las reformas recientes incorpora a otros sectores sociales sólo lo hace como números, sin proyectos alternativos en los que estén presentes sus formas de conocer y de construir su vida; en esa perspectiva, el conocimiento generado en la universidad es incompleto en tanto no participa del significado y anhelo de los saberes de los excluidos. Desde esa postura, la autora propone que la universidad se abra a los no sujetos y le dé un nuevo sentido a la democratización al reconocer y validar las formas de conocimiento excluidas en las que estén incluidas emociones como la alegría y conocer se convierta en un acto de amor. Esto se lograría si la universidad se compromete con los pueblos sojuzgados al definir su lugar en la historia y al hacerlo se convierte en el espacio de pensamientos alternativos siempre presentes en la sociedad, pero expulsados del paraninfo de la racionalidad instrumental.⁴⁴

En el texto “Universidad y condición humana”, publicado en 2010, la autora retoma su idea acerca del favorecimiento del paradigma de la ciencia de la razón por parte de la universidad y la asunción del artículo científico como la mejor forma de presentar a los lectores el contenido como conocimiento infalible, es decir, científico. Lo expresa así:

La estructura actual del artículo científico: resumen, introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusión y bibliografía se ha convertido en el formato como los hechos científicos toman forma. Bastaría asumir la estructura del artículo científico para que cualquier experimento fuera legitimado como producto

⁴⁴ *Ibid.*, p. 15.

de la ciencia, sin importar la trascendencia o banalidad del experimento. Además, el uso de la estructura de exposición del artículo científico produce la ilusión de que se describe una realidad independiente de quien la enuncia, los datos utilizados son los pertinentes para la ciencia, los resultados es conocimiento *científico*, y al apoyar los datos una teoría particular, se concluye que la teoría tiene validez y, por tanto, explica la realidad, es la realidad.⁴⁵

La mirada crítica de Pacheco sugiere que la estructura del artefacto por excelencia de representación de la ciencia, el artículo científico, oculta las decisiones que el sujeto toma durante el proceso de construcción del conocimiento para reducir el resultado a un solo punto de vista o interpretación racional que, al mismo tiempo, excluye la historicidad concreta de los sujetos y sus posibilidades de verdad; por eso la autora se pregunta: ¿cabe la existencia humana dentro de la universidad de la razón? Su respuesta es que durante el siglo XX el “afán regulatorio de la ciencia expulsó la condición humana de la universidad de tal manera que esta tuvo que alojarse en los espacios dejados en los intersticios, en particular en el arte”.⁴⁶ La falacia de la objetividad científica, dice Pacheco, contuvo lo humano; por esa razón reivindica el conocimiento producido por los poetas mediante la metáfora, pues ésta posibilita la comprensión de la condición de la vida humana al hacer retornar al cuerpo más allá del yo o el intelecto como única posibilidad de conocer, por lo que insiste en que la universidad debería abrirse a esta diferente posibilidad de conocimiento.

⁴⁵ Lourdes Pacheco, “Universidad y condición humana”, p. 405, disponible en http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/propuestasreclbidas/propuesta04.pdf

⁴⁶ *Ibid.*, p. 415.

**CONTRIBUCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA
EXPERIENCIA UNIVERSITARIA LOCAL: LOS CASOS
DE RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI, ARTURO
GUILLAUMIN TOSTADO Y LILIAN ÁLVAREZ**

Otros coautores del libro de la universidad imaginada son los que encabezan el título de este apartado. Raquel Glazman fue trabajadora ininterrumpida de la UNAM: entre 1968 y 1970 laboró en la Dirección de Información; de 1971 a 1979 en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza; de 1979 a 1982 en la Dirección General de Proyectos Académicos; de 1982 a 1984 en la Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado y de 1984 en adelante en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, donde fue profesora de tiempo completo con categoría laboral titular C. En los últimos años fue electa para integrarse al Comité Académico del programa de Posgrado en Pedagogía, a las Comisiones Dictaminadoras de las Facultades de Psicología y del Colegio de Pedagogía. Fue fundadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y también fue asesora en espacios gubernamentales como los Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo Nacional de Población.⁴⁷

Según sus datos curriculares, impartió docencia relacionada con temas de pedagogía y educación en la UNAM, otras universidades y escuelas normales; también ofreció conferencias en el ámbito nacional sobre los mismos temas en instituciones de Veracruz, Sinaloa, Chiapas, Nuevo León, Tamaulipas y Baja California Sur; en el ámbito internacional fue recibida en universidades de Israel, Costa Rica, República Dominicana, Colombia y Venezuela.

⁴⁷ Raquel Glazman, “Síntesis curricular”, p. 2, disponible en http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3378/Raquel_Glazman_Nowalski_FFYL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Glazman manifestó preocupación por la formación crítica de los estudiantes, por lo que desarrolló habilidades de investigación cuyos resultados le permitieron ocupar el nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores y publicar diversos capítulos de libros relacionados con los temas del curriculum, investigación educativa, posgrado y evaluación. Entre sus publicaciones de mayor impacto están: de 1990, *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*; de 2001, *Evaluación y exclusión en la enseñanza superior*; de 2003, *Las caras de la educación* y, del 2009, *¿Qué dice la educación?*⁴⁸

Desde una formación académica distinta Arturo Guillaumin Tostado también participó en la reescritura del libro, cuyos autores se estudian en este trabajo. Guillaumin estudió la licenciatura en Arquitectura entre 1968 y 1973 en la Universidad Veracruzana, en lo que coincide con la formación inicial de Luis Porter; hizo dos maestrías, una en desarrollo regional en la misma universidad en los años 1977-78 y otra en diseño urbano y planeación regional en la Universidad de Edimburgo, Escocia, entre 1979 y 1981. 29 años después obtuvo el doctorado en educación en la Universidad La Salle de Costa Rica. Durante ese periodo realizó investigación relacionada con la educación, lo que seguramente lo condujo a estudiar el programa ya señalado.

En 2001 Guillaumin publicó, en coautoría con Octavio Ochoa, el libro *El desarrollo y la educación superior en Veracruz. Una relación poco estudiada*; en el mismo año y con el mismo coautor hizo pública la investigación *Educación pública y Universidad. Nueve ensayos para la reflexión*. También en el 2001 se introdujo en otro tema y publicó *Hacia una teoría del desarrollo a escala humana* y en 2003 *Planeación estratégica aplicada a unidades aca-*

⁴⁸ *Ibid.*, p.1.

démicas.⁴⁹ Según los datos publicados por la Universidad Veracruzana después del 2003, Guillaumin hizo investigación colectiva a través del cuerpo académico “Transgrediendo fronteras disciplinarias para abordar la complejidad” e investigación individual con el cultivo simultáneo de tres líneas: a) educación coevolutiva. Una nueva alianza entre cultura y naturaleza, b) una visión no antropocéntrica del devenir humano: el desarrollo ecopoético y c) ecología de la escritura.⁵⁰ Estos datos indican que el tema de la educación no ha sido central en los intereses académicos de Guillaumin; sin embargo, su conocimiento sobre la educación superior en Veracruz fue suficiente para ser invitado a integrar sus ideas en la reescritura del libro de la universidad imaginada. Narra así su participación: “no recuerdo exactamente cuándo, pero fue hace unos dos años... quizá tres. Luis me envió un texto suyo sobre la universidad, que ya había pasado por las manos de Eduardo. Me dijo que lo leyera y que lo modificara a mi gusto, que extendiera, cambiara o suprimiera lo que considerara pertinente, o bien agregara mi propio texto al suyo”.⁵¹

La penúltima de las participantes, Lilian Álvarez, se formó como licenciada en Humanidades en la Unidad Iztapalapa de la UAM; aunque los datos disponibles no son claros, parece haber estudiado dos maestrías: una en Pedagogía y otra en Desarrollo Humano; su trayecto formativo se completó con la obtención del doctorado en Filosofía por la Universidad de Harvard. Por su interés en estudiar las interrelaciones de la literatura, la pedagogía, el lenguaje y la filosofía fue miembro fundador del Seminario de Estu-

⁴⁹ Arturo Guillaumin, “Formación”, p/u, disponible en <https://www.uv.mx/personal/aguillaumin/formacion/>

⁵⁰ Íd

⁵¹ Arturo Guillaumin, “El libro de la universidad imaginada”, s/p, disponible en <https://aguillaumin.blog/2013/03/27/el-libro-de-la-universidad-imaginada/>

dios para la Descolonización de México que dirigió Rubén Bonifaz Nuño en la UNAM, donde se le encargó estudiar la filosofía de la educación mexicana y dirigir el boletín del seminario titulado “Chicomóztoc”.

En su papel de investigadora del Instituto de Estudios Filológicos fue comisionada, a través de la Coordinación de Humanidades, para asesorar al gobierno mexicano durante 16 años, de 1998 a 2014, en temas de educación. En ese espacio hizo los siguientes aportes nacionales: diseñó el programa de “Educación en Derechos Humanos”, las asignaturas “Formación Cívica y Ética” para secundaria y “Ética y Valores” para educación media superior, así como el “Programa Sectorial de Educación 2006-2012”. Al mismo tiempo trabajó como docente del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde ha impartido las asignaturas de “Problemas educativos de América Latina” I y II, “Pedagogía comparada” I y II, “Seminario de Educación en América Latina” I y II e “Historia de la Educación”. También ha realizado docencia en los programas de posgrado: “Especialidad en Enseñanza del español” y “Maestría en Enseñanza Media Superior”.⁵²

La producción académica de Álvarez se sintetiza en 14 libros resultados de proyectos de investigación como autora o coautora, nueve capítulos de libro y 51 libros didácticos. Entre sus principales obras resaltan: *Mexicanidad y libro de texto*, de 1992; *Ilustración, educación e independencia*, publicado en 1994; *Understanding the differences: an essay on higher education in Mexico and the United States*, de 1995; *José Rosas Moreno. Obras I. Poesía*, del 2006; *José Rosas Moreno. Obras III. La edad feliz*, en prensa; *Poemas de Amor*, una selección de la obra de Jaime Torres Bodet y *Zoología poética*, otra selección de

⁵² Lilian Álvarez, “Planeación”, s/p, disponible en <http://www.iifilologicas.unam.mx/propuesta-2/index.php?page=semblanza&rfc=AAAL570228>

varios autores. Actualmente se desempeña como secretaria académica del Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación (ISUE) de la UNAM, desarrolla los proyectos de investigación: “Literatura y pedagogía”, “Estudio de la obra de Rubén Bonifaz Nuño” e “Historia de las literaturas en México. Siglos XIX y XX” y participa en el Grupo Interinstitucional de Estudios sobre Futuros de la Universidad (GIESFU).⁵³

REFLEXIONES FINALES

En la búsqueda de la trayectoria intelectual de los autores del libro de la universidad imaginada se presentaron varios hallazgos que vale la pena destacar. En primer lugar la idea de trayectoria intelectual, como una historia de las ideas producidas por un autor específico, se vio matizada debido al peso ejercido por las necesidades de transformación de las instituciones en las que los sujetos de estudio se movieron durante su vida anterior a la publicación del texto que sirve de pretexto para el estudio de sus creadores. La intención de dar sustento empírico a la categoría trayectoria intelectual también estuvo condicionada por la disposición de la información, pues a pesar de ser funcionarios públicos sobre quienes se indaga, todavía hace falta adoptar la cultura de la transparencia en las instituciones educativas y gubernamentales que administran los testimonios documentales relacionados con las personas que realizan trabajo académico en educación superior.

El matiz que adquirió el planteamiento teórico inicial llevó a considerar no sólo la determinante histórica a través de la influencia institucional, sino también el margen de decisión que el sujeto tenía para dar respuesta a los giros que le impone la vida institucional en el surgimiento de

⁵³ Íd.

nuevas necesidades que aparecen, porque las nuevas circunstancias fuerzan a pensar soluciones y mueven a actuar para construirlas, lo que significa, además del ejercicio del intelecto, el afloramiento de la dimensión actitudinal del humano en tanto se ponen en juego intereses, principios éticos y normas morales que rigen la vida personal y laboral. El resultado es una recategorización que podría enunciarse como trayectoria académica, toda vez que no hay un énfasis en la construcción de ideas ahistóricas, sino que éstas se contextualizan en las características de la época, y del tiempo específico de cada autor del que emanan.

Durante el proceso que describe la historia académica de los autores del libro de la universidad imaginada se pudo detectar la sucesión diacrónica de situaciones y respuestas humanas que la van tejiendo de manera individual y ya avanzada enfoca su tendencia para coincidir, de forma sincrónica, con otras vidas hasta construir una colectividad que consensua modos de leer e interpretar la historia de las instituciones educativas en el contexto nacional e internacional y así, desde su diagnóstico, imaginar un futuro diferente para la universidad mexicana. En relación con el desarrollo de la historia o trayectoria académica individual puede concluirse que hay un proceso cambiante en cada uno de los autores, puesto que de los siete de los que se localizó información sólo una tuvo formación inicial relacionada con el área de la educación y, aunque las humanidades como la lingüística y el derecho son importantes como contenidos en la formación humana a través del sistema escolar, la arquitectura y los estudios institucionales de tres de ellos no estuvieron, desde el inicio de la formación académica, claramente enfocados a la investigación y a la reflexión centrada en la universidad.

En la mayoría de los casos el tema de la educación y específicamente la decisión de definir a la universidad como línea de investigación se fue presentando conforme se hacían estudios de posgrado; esta decisión indivi-

dual también estuvo condicionada por dos circunstancias: la primera como un requisito que la burocracia nacional de la educación estableció para evaluar a las instituciones de educación superior dentro de un esquema de supuesta calidad, de orígenes internacionales globales; así los docentes nos vimos empujados a conservar u obtener trabajo mediante la presentación de credenciales que acreditaban mayor habilitación académica, por lo que se aprovecharon las oportunidades que para ello se ofrecieron, por ejemplo estudiar en el extranjero la maestría y/o el doctorado. La segunda se desprende de la misma política educativa, pero se relaciona directamente con las respuestas que la universidad en general ha dado a los problemas históricos que de tiempo en tiempo se le presentan, como el de generar nuevas opciones de formación profesional para atender problemas estructurales, cuyas tareas son encargadas a los académicos, quienes, a su vez, se ven obligados a formarse en áreas que demanda la universidad para que esta cumpla socialmente.

En la historia que aquí se presenta también se puede notar la construcción de un tejido horizontal de trayectorias formativas, que van confluyendo con el paso del tiempo hasta conformar un equipo capaz de evaluar críticamente la historia reciente de la universidad, para reconocer las dimensiones determinantes de sus transformaciones y proponer cambios que ubiquen a la institución en la perspectiva social y científica que se necesita en el contexto mexicano. La diversidad en la formación académica inicial se fue canalizando primero hacia el estudio de la educación por ser el ámbito de trabajo es decir, la formación de profesionistas de diferentes áreas obliga a la reflexión acerca de los procesos de aprendizaje y el sentido que debería darse a la formación del profesionista específico. Los datos sobre las actividades docentes de algunos de los académicos, las reflexiones escritas, los resultados de proyectos de inves-

tigación y su publicación dan cuenta de ese primer tramo del camino.

Después de reflexionar la experiencia formadora del acto educativo vinieron los estudios de posgrado y la confección de programas de ese tipo en las instituciones de educación superior respectivas y se requirió la presencia de algunos académicos en otras instituciones para auxiliar con temas selectos a través de conferencias, cursos, seminarios o asesorías de tesis. La difusión y extensión de los saberes acumulados permitió la identificación de preocupaciones entre académicos de diferentes instituciones, con base en lo cual fueron convocados por el liderazgo de Ibarra, Porter y Cazés para realizar encuentros de estudio sobre las políticas de educación superior y la universidad, como parte de los proyectos aprobados fundamentalmente por la UAM. Estos encuentros de investigadores posibilitaron el conocimiento de algunos aspectos de la realidad educativa en las universidades estatales y sentaron las bases para estudiar otros temas universitarios desde nuevos enfoques.

En torno a los proyectos gestionados por Ibarra Colado se unieron Daniel Cazés y Luis Porter para conformar una terna académica, cuyos integrantes, a pesar de tener formaciones iniciales diferentes en la lingüística, los estudios organizacionales y la arquitectura, habían mantenido latente, y consensuado más tarde, preocupación por el rumbo de la universidad de tal forma que programaron otros encuentros donde participaran académicos de diferentes universidades que aportaran conocimiento de sus instituciones en México y el extranjero; así se sumaron Guillaumin de la Universidad veracruzana, Pacheco de la Universidad de Nayarit y Álvarez y Glazman de la UNAM, quienes con base en sus conocimientos de la educación superior y la universidad pudieron contribuir en imaginar a una nueva universidad y plasmarla en un libro como propuesta para discutir su viabilidad o su necesidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Lilian, “Planeación”, disponible en <http://www.iifilologicas.unam.mx/propuesta-2/index.php?page=semlanza&rfc=AAAL570228>, 2016, [01 de febrero de 2018].
- Cazés, Daniel, “Curriculum Vitae”, disponible en <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/curri/CAMD390913.pdf>, 2017, [07 de noviembre de 2017].
- Cazés, Daniel, “Informe marzo 2007-marzo 2008”, disponible en http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/infoActi/Info_2007-2008.pdf, 2008, [7 de noviembre de 2017].
- Glazman, Raquel, “Síntesis curricular”, disponible en http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3378/Raquel_Glazman_Nowalski_FFYL.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 2018, [23 de enero de 2018].
- Guillaumin, Arturo, “El libro de la universidad imaginada”, disponible en <https://aguillaumin.blog/2013/03/27/el-libro-de-la-universidad-imaginada/>, 2013, [19 de febrero de 2018].
- Guillaumin, Arturo, “Formación”, disponible en <https://www.uv.mx/personal/aguillaumin/formacion/>, 2012, [24 de enero de 2018].
- Ibarra, Eduardo, “Curriculum Vitae”, disponible en http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/ibarra/pdf/cv-eic-2013-esp.pdf, 2013, [19 de octubre de 2017].
- Ibarra, Eduardo, Porter, Luis, Álvarez, Lilian, et al, El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar. México: UAM-Cuajimalpa/Juan Pablos Editor, 2012.
- Pacheco, Lourdes, “Curriculum Vitae”, disponible en <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2015/03/Pa->

- checoResumen2015.pdf, 2017, [07 de noviembre de 2017].
- Pacheco, Lourdes, “Curriculum Vitae-2”, disponible en <http://dralourdespacheco.blogspot.mx/p/curriculum.html>, 2017, [07 de noviembre de 2017].
- Pacheco, Lourdes, “La universidad de la incompletud”, disponible en http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autostudio2004/docs2005/Pacheco.pdf, 2005, [24 de enero de 2018].
- Pacheco, Lourdes, “Publicaciones recientes”, disponible en http://www.uan.edu.mx/d/a/sip/posgrados/doctoresociales/cvu_2017/Dra._Lourdes_Consuelo_Pacheco_Ladron_de_Guevara.pdf, 2017, [6 de marzo de 2018].
- Pacheco, Lourdes, “Universidad y condición humana”, disponible en http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autostudio3/propuestasrecibidas/propuesta04.pdf, 2018, [6 de marzo de 2018].
- Porter, Luis, “Curriculum en formato libre”, disponible en <http://deplaed.net/public/cv/08017d1b581df91d0ab21d2c95c0cbde35f84721.pdf>, 2017, [11 de octubre de 2017].

LA UNIVERSIDAD HOY Y SU COMPROMISO ÉTICO-HUMANISTA

Noé Héctor Esquivel Estrada

PRESENTACIÓN

¿A qué intereses responde el pensar la universidad hoy?
¿Por qué darle un lugar especial, reflexivo, a los asuntos de la universidad? ¿No es suficiente con que la universidad cumpla con su tarea de formar “buenos profesionistas”?
¿Acaso no es función primaria de la universidad la generación y trasmisión del conocimiento científico? ¿En qué consiste el pensamiento crítico como formación indispensable para el universitario? ¿Qué sucede con la autonomía de la universidad? ¿Es posible pensar en una universidad democrática? ¿Qué vinculación existe entre la universidad y la sociedad? ¿Podemos seguir sosteniendo que la universidad es la conciencia de la sociedad? ¿Qué significa la competitividad en la educación? ¿Será que la universidad tiene en mente que se puede competir en la formación de los seres humanos? o ¿Será que el concepto de formación se limita a la competencia profesional, es decir, a la medición y desarrollo de las habilidades técnicas? ¿Será que la sociedad está exigiendo que los egresados de la universidad pública sean sólo mejores profesionales o, más bien, está demandando seres humanos más justos, más sensibles a las necesidades y retos que tenemos que enfrentar los ciudadanos cotidianamente?

Sin embargo, al fin de este sinuoso camino, todavía pervivimos algunos “idealistas” que permanecemos en pie, que creemos que hay alguna posibilidad de transformación de la vida universitaria y que esta tarea se debe emprender

todos los días. Es por ello que, en este trabajo, atenderemos los siguientes temas que son de nuestro interés: 1) pensar la universidad hoy; 2) Problemas y retos de la universidad pública; 3) Educación y universidad; 4) ¿Qué pasa con la formación humanista del universitario, y 5) Función social de la universidad pública.

PENSAR LA UNIVERSIDAD HOY

Estamos en el momento “oportuno” para pensar de nuevo a la universidad. Comprenderla e interpretarla es nuestra responsabilidad. Pensar en el ser de la universidad de nuestro tiempo no es un reto sólo para la razón o para la ciencia, sino también para la vida y, primordialmente, para la vida de quienes han dejado plasmada en ella la huella de su ser. Por lo cual, una perspectiva clara sobre la esencia de la universidad nos permitirá orientar nuestras inquietudes, tareas y actividades hacia ese ideal. Es competencia de esta institución la formación de los jóvenes de hoy que serán mañana, como dice Antonio Caso, ‘ciudadanos capaces, seres dignos de merecer el nombre de hombres.’

Si ésta es su naturaleza, estamos hablando de que su misión fundamental consiste en ser formadora de hombres y mujeres cabales, es decir, auténticos seres humanos. Difícilmente podría entenderse una universidad sin estas notas sustantivas, trascendentes y constitutivas de su propio ser. Si el ser de la universidad está estrechamente vinculado al ser humano integral, entonces el neohumanismo que debe promover es constitutivo y consustancial a su ser. Si se orienta hacia ese fin, entonces se constituirá en una universidad humanista y promotora de valores humanos.

El quehacer de la universidad está por encima de toda especialización científico-técnica. Por eso debemos reflexionar sobre el carácter utilitario y pragmático impues-

to por una sociedad neoliberal y capitalista. En su práctica cotidiana el auténtico profesor universitario se juega su destino individual y el de aquellos que con él entran en el mismo juego. Como se puede ver, no se trata simplemente de una ‘buena’, adecuada y eficaz capacitación para la vida profesional, sino de la realización del ser humano en la vida, y ello depende de su formación.

Hace unos cuantos años, Humberto Muñoz García coordinó un Seminario de Educación Superior integrado por investigadores de la UNAM y académicos de América Latina unidos por la preocupación, inquietud y retos que atañen, de manera común, a la universidad pública. Fruto de este Seminario se organizó un Coloquio, en 2015, cuyo objetivo era pensar el futuro de la universidad pública en América Latina; resultado de éste fue el libro *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* El Prólogo, elaborado por él mismo, nos ofrece una serie de reflexiones que resultan no sólo interesantes, sino inquietantes.

A continuación presentamos algunas reflexiones expuestas por Muñoz García en ese Prólogo que, según nosotros, orientarán la ruta que debe guiar a la universidad pública hoy.

Más allá de que ésta sea una institución que deba organizar la actividad académica a nivel superior (parte formal que le corresponde), debe ser una comunidad pensante que afronte los retos del presente y sea capaz de crear futuro, es decir, se comprometa a abrir horizontes nuevos que ayuden a reconstruir el tejido social dañado. Así lo entiende Muñoz:

...las universidades tendrán una importancia mayúscula para que América Latina se supere, desarrolle, elimine la desigualdad y se sitúe de mejor forma en las corrientes mundiales de cambio.

Las universidades tendrán, asimismo, el reto de generar valores y símbolos que vayan reconstruyendo el tejido

social, la ética, la moral y la convivencia ciudadana, buena parte de la superestructura que ha sido dañada por una especie de anomia generalizada que acompaña a la incertidumbre como modo de vida.¹

Es posible que algunas de las siguientes expresiones suenen a reclamos, insatisfacciones, denuncias, inconformidades, etcétera, más que a pensamiento crítico, pero cualquiera que sea su relectura, en el fondo existen grandes coincidencias: pensamos y deseamos una universidad diferente, que sea capaz de romper esos regímenes obsoletos y poco concordantes con las exigencias locales, regionales, nacionales y humanitarias que reclamamos los seres humanos hoy. El mismo Muñoz, apunta al respecto:

Hoy en día, la universidad pública, en México y en América Latina, se ha vuelto una institución a la que, pese su carácter autónomo, se evalúa, se audita y se le pide que rinda cuentas. Hasta ahora, las universidades han respondido a lo que han sido las políticas centrales de los gobiernos, siendo la más destacada la de evaluación. Actualmente, se evalúa todo: insumos, procesos, productos, niveles de desempeño, calidad, etcétera, lo cual está ligado al financiamiento y a la transferencia de recursos monetarios condicionados.

Los presupuestos institucionales, ligados al subsidio gubernamental, los salarios e ingresos de los académicos, las cuotas docentes, el prestigio institucional e individual se derivan, en muchos casos y circunstancias, de la evaluación, de las jerarquías institucionales esta-

¹ Humberto Muñoz García, “Prólogo” ¿Hacia dónde se dirigen las universidades en el siglo XXI? en Muñoz García, Humberto (coordinador), ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?, México, UNAM/Porrúa, 2016, p. 6.

blecidas en los *rankings*, de la competencia por ocupar posiciones de alto rango en la academia.²

Las diversas formas de evaluación a que ha sido sometida no solamente la universidad sino las Instituciones de Educación Superior, según Muñoz García, ha traído consecuencias graves en las diversas funciones de la vida académica, como sucede, por ejemplo, en el ejercicio de su autonomía, en la lucha provocada por la competencia laboral, económica, de reconocimiento, en la sobreproducción sin control, en la asignación de los recursos económicos de los gobiernos estatales y del poder federal, entre otros temas. El siguiente párrafo es un testimonio de las consecuencias de dicha evaluación: “Subordinación y sumisión. El régimen laboral impuesto nos transformó de empleados asalariados en trabajadores a destajo, flexibles. Nos hizo trabajadores necesitados, y la precariedad nos volvió vulnerables. Ha habido corrosión del carácter. Por mantener nuestro nivel de vida o mejorar económicamente, adquirimos una cultura política de sumisión, de apatía. Nos convertimos en acomodaticios: hacemos lo que nos piden. Perdimos dignidad, un valor fundamental para el reconocimiento del grupo”.³

El mismo autor enumera una serie de recomendaciones que pueden contribuir al mejoramiento de la educación superior en América Latina. Cito la primera recomendación: “Que la evaluación se realice a las instituciones. Ellas deben ser la unidad de análisis. Es responsabilidad de las instituciones satisfacer los criterios e indicadores definidos y aceptados por consenso, que se definan como parte de la política educativa. Con base en ellos, es su responsabilidad

² *Ibid.*, p. 12.

³ Humberto Muñoz García, “Otra forma de evaluar” en Muñoz García, Humberto (coordinador), ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?, México, UNAM/Porrúa, 2016, p. 271.

conducir la superación de sus académicos para que logren prestigio y mejoren sus prácticas de docencia, investigación, vinculación con el entorno e innovación”.⁴

¿Qué decir o pensar de todo esto? ¿Cuál deberá ser el camino a seguir para que la universidad pública cumpla con su misión? ¿Qué se requiere para que el sector directivo, académico, estudiantil y administrativo tome conciencia de la situación? ¿Cuál es el primer paso a seguir? ¿Será posible prescindir de los procesos de evaluación que obstaculizan el trabajo académico? Pues, “El uso de instrumentos para calificar el desempeño, en el actual régimen de evaluación, funciona como medio de control, sujeción y castigo a los actores que hacen la vida en el campus”.⁵

En consecuencia con ese mismo derrotero, González Casanova propone la idea de: “La universidad nueva”, sin que ello nos lleve imaginar o fantasear en un ‘modelo’ de universidad utópica, antes todo lo contrario. Lo que hace, de manera crítica, es presentarnos la situación que vive la universidad actual sustentada en tres factores o pilares que la constituyen como modelo de universidad, a saber: a) la revolución tecnológico-científica; b) la crisis de la socialdemocracia y del comunismo, y c) el neoliberalismo o capitalismo sin freno.

En los análisis y comentarios que hace González Casanova sobre el neoliberalismo y la universidad deja ver la tendencia clara del sistema neoliberal no sólo sobre la educación superior, sino sobre el modo de vida y organización de la sociedad atrapada en las políticas impuestas por el capital y la empresa. ¿Qué intereses, impuestos por el neoliberalismo, cobran fuerza e impulso en la vida académica?

⁴ *Ibid.*, p. 273.

⁵ Humberto Muñoz García, “Prólogo” ¿Hacia dónde se dirigen las universidades en el siglo XXI?, en Muñoz García, Humberto (coordinador), ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI, México, UNAM/Porrúa, 2016, p. 13.

mica y social? En el campo de la educación se manifiestan visiblemente pero de manera disfrazada en el principio de la maximización de la utilidad para todos. “Una sociedad en que domina el espíritu comercial de las empresas particulares no necesita hombres «educados» ni «universales», o los necesita en «número cerrado», como élites o aristocracias científicas de alto nivel, y otras, aún más reducidas, que también puedan darse el lujo de ser «humanistas»”.⁶

Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que la universidad pública ha perdido presencia como institución académica, a pesar de su reconocimiento como universidad emprendedora. Si la universidad, como institución educativa, no busca y promueve este ideal y valores, entonces no sabemos qué otra institución puede realizarlos. Es preciso luchar contra corriente pues los intereses de la empresa, del comercio, del poder económico y político actual son otros. Debemos rescatar de esa situación a nuestra universidad.

Por ningún motivo debemos renunciar al *Ideal* de universidad que queremos, ideal que depende del saber. El reconocimiento de sus objetivos centrales: investigación, docencia y difusión debe contribuir a la formación integral de todos sus miembros. La revisión de esta tarea es competencia de todos sus integrantes, principalmente de sus profesores y estudiantes, son ellos la parte activa y directa de la educación. Si reconocemos que la universidad es autónoma entonces su organización y gobierno depende de los que la conforman, no de factores externos que la coaccionen o le impongan lineamientos que no respondan al *Ideal* que pretendemos.

Preguntarnos por las funciones sustantivas de una auténtica universidad nueva, nos exige cuestionar estas funciones en términos de economía del mercado, de subsistencia económica, de comercialización de nuestro traba-

⁶ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Ed. Era, 2001, p. 30.

jo-producto, como totalmente inoperantes. Es tarea nuestra pensar y proponer que la idea de “nueva universidad” sea totalmente diferente, con el riesgo de equivocarnos.

De Sousa Santos nos presenta un abanico de alternativas que nos llevan a las siguientes preguntas: ¿Por qué no pensar en una universidad para el siglo XXI? ¿Será que no sabemos qué es lo que queremos, lo que necesitamos y hacia dónde vamos? ¿Por qué pensar en una universidad diferente de la tradicional? ¿Será que la universidad tradicional satisface los requerimientos de los universitarios hoy? ¿Qué problemas son los que enfrenta la universidad en nuestros días? ¿Cuáles son las transformaciones que han afectado el sistema de educación superior y cómo han impactado en la universidad pública? ¿Cuáles son “los principios básicos de una reforma que permita a la universidad pública responder creativa y eficazmente a los desafíos a los que se enfrenta en este inicio del siglo XXI?”⁷ Si reconocemos que la crisis institucional es el eslabón más débil para la universidad pública es “...porque la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado”⁸.

Según de Sousa la auténtica reforma de la universidad pública debe ser creativa, democrática y emancipadora. Es tarea suya el redefinirse como universidad, de modo que no se conciba como lo que no es ni debe ser.

Otero Parga nos remite a algunos acuerdos entre los países europeos acerca de la orientación de las instituciones. El 18 de septiembre de 1988 suscribieron en la Universidad de Bolonia la *Magna Charta universitatum* en la que, dentro de sus lineamientos, se reconoce que la universidad europea es depositaria de la tradición del humanismo europeo, además se declara: “...«la universidad es una institu-

⁷ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, México, Siglo XXI, 2015, p. 89.

⁸ *Ibid.*, p. 90.

ción autónoma que de manera crítica, produce y transmite cultura por medio de la investigación y de la enseñanza»⁹. Por eso la autora expresa: “[...] si la universidad queda reducida a una institución que tiene que ser rentable para el mercado, se habrá perdido un instrumento enormemente importante para la realización y el progreso en valores que van más allá del bienestar material como son la dignidad, la libertad y la igualdad de todos los seres humanos”¹⁰.

Compartimos con la profesora su preocupación: la universidad del futuro es la universidad que estamos construyendo hoy. Basta con hacer un breve recorrido sobre sus programas y planes de estudio para descubrir cuáles son los intereses de la universidad, hacia dónde se dirige y cuál es el sentido que se le da a la “educación”. Si pretendemos hacer de ella una empresa, ahí no tienen cabida los valores de equidad, solidaridad, libertad, justicia, pluralidad. Por ello, podemos reconocer que el humanismo no es un capricho, sino una necesidad urgente para la universidad. Ésta, más allá de todas sus funciones sustantivas, tiene la misión de ser una institución formadora del ser humano: hacer de éste un ser cabal, auténtico y promotor de la transformación social, es decir, orientador de la acción hacia una sociedad más justa. Por eso ella debe orientar todos sus esfuerzos a promover el desarrollo de las capacidades humanistas, artísticas y científicas del ser humano al servicio de la sociedad.

Si la universidad es generadora de pensamiento original, creativo y transformador, es un absurdo que la sigamos manteniendo como el lugar donde nos acecha el peligro del no-pensar y deje de ser espejo del pensamiento libre y plu-

⁹ Milagros Otero Parga, “La universidad humanista ¿necesidad o capricho?” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros (coordinadoras), *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, p. 139.

¹⁰ *Ibid.*, p. 141.

ral en la búsqueda de la verdad. Este es su gran reto: formar seres pensantes que se comprometan con el cambio social. Libertad de pensamiento no quiere decir solamente libertad de cátedra (sería reduccionista), sino un estilo de vida que caracterice tanto al profesor como al estudiante universitarios respaldados por su compromiso de vida individual y social. ¿Qué se le puede pedir al ser pensante, si no es una mente libre, bien formada, responsable y comprometida consigo mismo y con la sociedad en que vive?

La comunidad universitaria debe permanecer en la encrucijada para repensar y revisar qué es la vida universitaria. La calidad de vida de los universitarios no depende sólo de sus autoridades, que indican las directrices por dónde debe orientarse esta vida, sino es competencia y responsabilidad de toda la comunidad que la integra: profesores, estudiantes, investigadores y administrativos involucrados en la vida universitaria. Los rasgos distintivos de la vida universitaria son: la formación humanista, crítica y científica. Humanista porque ahí se deben promover los grandes valores humanos; crítica porque debe estar en actitud expectante y vigilante de los hechos que acaecen tanto en el interior de la vida universitaria como en la vida social, con la intención de proponer puntos de vista nuevos, creativos y alternativas de solución; científica porque es una institución generadora de ciencia en favor de una sociedad más equitativa y justa.

En cuanto a la formación integral le corresponde formar seres pensantes, analíticos, críticos y honestos. Es ella formadora de personas con sentido ético. Podemos afirmar que éste es su objetivo primordial.

En cuanto a la investigación a ella le compete la formulación, enseñanza y la búsqueda de la verdad, formando seres capaces de su tarea humanitaria y responsables en su vida profesional. Es objetivo propio de la investigación hacer avanzar el estado de conocimiento y proponer respuestas a las necesidades y problemas concretos de la sociedad.

“...la investigación fue siempre considerada el fundamento y la justificación de la educación a «nivel universitario» y la «atmósfera de la investigación», vista como el contexto ideal para el florecimiento de los valores morales esenciales de la formación del carácter”.¹¹ Desde esta perspectiva, la investigación no sólo se orienta a la extensión de las fronteras del conocimiento, al desarrollo histórico-científico de un saber en particular, sino como actividad plenamente humana que transita desde la ética de la investigación hasta su vinculación con otras disciplinas y con la situación social. Se manifiesta así el sentido formativo y social de la investigación y los valores en los que se sustenta.

PROBLEMAS Y RETOS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Hélgio Trindade¹² nos comparte un amplio recorrido sobre el proceso histórico por el que tuvieron que pasar diversas universidades brasileñas en la búsqueda de su transformación, que se expresa en la lucha por la calidad de la educación, de la superación de las tendencias políticas y económicas, de la democratización, autonomía e independencia de los intereses políticos que impedían su desarrollo y superación. Aun cuando cada una de estas instituciones tenía notas y características determinantes y particulares, se descubren preocupaciones comunes en todas ellas, tales como el compromiso social, académico y de transmisión de la cultura.

Cabe advertir que, a pesar de su relativa modernidad, las universidades brasileñas son hoy un referente necesario en la búsqueda de un nuevo proyecto de universidad que

¹¹ Boaventura de Sousa Santos, óp. cit., p. 49.

¹² En su trabajo “Por un nuevo proyecto: de la «microutopía» a la «universidad emancipatoria» en Muñoz García, Humberto, ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?, pp. 59-84.

caracterice a estas instituciones latinoamericanas. Baste, a manera de ejemplo, mencionar la Universidad de Brasilia que tuvo que enfrentar grandes problemas y retos para constituirse en una universidad que promueve y defiende los valores y principios que la constituyeron originalmente, incluyendo nuevas funciones como la democracia y la práctica cultural.

De Sousa piensa que la crisis que más se ha agudizado en la universidad, en los últimos diez años, es la crisis institucional y el valor que más ha sido afectado es el de la autonomía. Ambos aspectos se encuentran muy cercanos, razón por la cual se abordarán de manera conjunta. Los recortes presupuestales a los que ha estado sometida la universidad pública, principalmente en lo tocante a las ciencias sociales y las humanidades, se ven ampliamente reflejados en su sistema de enseñanza a nivel superior donde se atiende y privilegia el ‘producto universitario’.

Otra pérdida del sentido de la universidad es la contradicción manifiesta entre *evaluación y autonomía*, y *autonomía y productividad*. Así lo señala de Sousa: “Efectivamente, en una sociedad democrática, parece evidente que la universidad deba rendir cuentas de los fondos públicos, a pesar de todo lo significativo que absorbe, fondos, en gran medida, provenientes de los impuestos pagados por los ciudadanos”.¹³ El problema latente es que la recepción de los fondos y su rendimiento de cuentas la hacen una institución dependiente del poder político que “suministra” tales fondos, y debido a ello debe someterse a los lineamientos del poder en turno, con lo cual su autonomía se ve afectada. La función interpretativa no es otra cosa que la formación de pensamiento crítico que hace capaces que todos sus integrantes en diálogo, en revisión y actitud crítica estén buscando cuál es el destino mejor para esta institu-

¹³ Boaventura de Sousa Santos, óp. cit., p. 74.

ción. Fijar su rumbo es competencia de los universitarios y no de otros agentes extraños a la misma.

Las propuestas que surjan del diálogo, de la revisión y de la crítica deben estar sustentadas en argumentaciones sólidas, pero no definitivas o absolutas, sino en constante revisión. Así surgirá la conformación de una universidad para nuestro tiempo y circunstancias. Por ejemplo: “En una sociedad al borde del desastre ecológico la universidad debe desarrollar una depurada conciencia ecológica”.¹⁴ Situación que le demanda pronta atención, tanto en el campo de la racionalidad moral-práctica como de la racionalidad estético-comunicativa.

En apariencia, parece que la presencia de la universidad en el ámbito social, político, económico, cultural, etcétera, está cumpliendo con su misión; sin embargo, una visión crítica de la misma no es compatible con su situación real, pues no sólo se ha quedado rezagada en sus funciones, sino que es inoperante ante los requerimientos que demanda el ser humano hoy; pero lo más grave es que, ante tal situación, aparece como cómplice para justificar el *statu quo* en el que nos encontramos. De Sousa menciona que la única forma de legitimar a la universidad en crisis es reconocer que los principios filosófico-políticos que deben sostener a esta institución son los mismos sobre los que se asienta la sociedad democrática. “Éste también ha de ser el criterio de legitimidad de la universidad moderna”.¹⁵

Narro, ex-rector de la UNAM, también abordó el tema de la autonomía de la universidad pública haciendo referencia al movimiento estudiantil de 1918 en Córdoba, en el que la reforma buscó separar a la universidad del Estado mediante un régimen de autonomía. Dice: “Es necesario entonces asumir y defender la autonomía con responsabilidad, porque garantiza la independencia respecto

¹⁴ *Ibid.*, p. 81.

¹⁵ *Ibid.*, p. 63.

de todos los poderes económicos, políticos o religiosos”.¹⁶ De donde se desprende el interés y la necesidad de que los universitarios vigilemos que la universidad ejerza todas sus funciones (investigación, docencia, difusión, etcétera) con plena autonomía y que sus órganos colegiados se ocupen de estructurarla y gobernarla conforme a la institución convenga, con sentido de responsabilidad social. “La fuerza de la razón y el conocimiento son poderosos instrumentos para favorecer el cambio social y para que se definan políticas públicas que favorezcan al conjunto de la sociedad y no a unos cuantos”.¹⁷

Somos conscientes de que una característica propia e indispensable de la universidad pública es la autonomía que consiste en reconocerle y respetarle la capacidad que tiene para auto-organizarse y auto-gobernarse; su autonomía le libera de los intereses políticos del Estado y de los intereses económico-productivos de la empresa.

Muñoz García expresa: “Finalmente, y siguiendo con esta línea de razonamiento, una de las cuestiones que dejó el Coloquio de 2015 ha sido que la universidad pública, en uso de su autonomía, tendrá que estar cada vez más involucrada en el desarrollo de la sociedad donde se localiza, manteniendo su solidez académica basada en la ética y el rigor científico e intelectual de su labor”.¹⁸

En apoyo a estas ideas, García Salord presenta otras reflexiones vinculadas con los problemas y retos que debe enfrentar la universidad actual. Menciona, como dato evidente, la falta de organización gremial que represente a la

¹⁶ José Narro Robles, “Universidad con compromiso social” en Muñoz García, Humberto (coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, p. 21.

¹⁷ *Ibid.*, p. 24.

¹⁸ Humberto Muñoz García, “Prólogo” *¿Hacia dónde se dirigen las universidades en el siglo XXI?* en Muñoz García, Humberto, *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, p. 17.

comunidad universitaria; las organizaciones sindicales parecen haberse agotado al manifestar su adhesión a las políticas públicas o heterónomas representadas por el Estado u otras organizaciones (SEP-CONACYT).¹⁹

Otra situación y problemática diferente la encabeza Onfray con su propuesta de que la universidad debe dar cabida a los obreros, artesanos, campesinos y todos aquellos que tengan deseos de cultivarse en la vida, es decir, que por este medio adquieran las herramientas necesarias para vivir dignamente en la sociedad, con una actitud crítica y de rechazo a los obstáculos que impidan ese propósito. No se trata de acumulación de conocimientos, sino que: "...al aumentar su cultura, su saber, su inteligencia, su capacidad de reflexionar, de conducir correctamente su razón, disminuyen las probabilidades de defender en política, como en otros ámbitos, ideas estúpidas, pensamientos insulsos, ideologías peligrosas."²⁰ ¿Podría ser ésta otra ruta para la universidad pública sin ser populista? ¿Por qué se ha vuelto elitista? El autor denuncia que sea el silencio la 'mejor' manera de sostener lo insostenible.

Una idea ampliamente recuperable de Onfray es la de *Escuela de educadores* en la que la educación recae sobre sí misma; no más la del maestro que enseña y educa, pues genera dependencia y dominio. El maestro es aquel que permite y hace que sus alumnos se aparten de él. En el trasfondo el autor apuesta por una universidad libre que se transforma aquí y ahora; no del futuro ni como ideal; una universidad que, con y en la vida cotidiana, realiza revolu-

¹⁹ Cfr., Susana García Salord, "Tres retos vigentes en el campo de la investigación sobre educación superior en México: atender la pérdida de autonomía institucional, la adhesión ingenua a las agendas de retos oficiales, la ausencia de autocrítica y de organización gremial" en Muñoz García, Humberto, *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI*, México, UNAM/Porrúa, 2016, pp. 103-118.

²⁰ Michel Onfray, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad popular*, Barcelona, Gedisa, 2008, p. 142.

ciones atómicas; una revolución de las micro-causas que son capaces de mover el contingente humano.

Dos párrafos más sirven de apoyo al autor para pronunciarse en contra de la situación en la que la universidad ha caído presa: “El liberalismo produce la misma plétora libresca sobre un principio indigente idéntico. No hay pensamiento, no hay tesis y evidentemente, no hay posición crítica, no hay propuestas éticas, ontológicas, no hay alternativas políticas, no hay utopías, no hay mundos nuevos. Hay un juego algo lúdico y lentejuelas; el mundo de la telerrealidad ha tomado a la filosofía como rehén”.²¹ Denuncia que revela el estado de indigencia de un mundo sin sentido y sin cometido. Dice el autor: “Es un hecho; cuando la institución –un Estado, una nación, un Ministerio de Educación, una dirección de programas, etcétera– se ocupa de la filosofía, se las arregla para evitarla o negarla. Si no se puede pronunciar al respecto, desprecia o deniega su importancia”.²² Recordemos el reciente atentado contra las humanidades en el intento por excluir a la filosofía de la educación. Habría que pronunciarse por la pervivencia de la filosofía en toda la actividad humana.

Narro también se declara en favor de salvaguardar y promover el quehacer de las ciencias sociales en la universidad pública; no es suficiente con atender el desarrollo técnico-científico. “También necesitamos de las ciencias sociales, de las humanidades y de las artes porque son fundamentales para el progreso y desarrollo armónico de la colectividad. Es necesario reivindicar la defensa y la promoción de las humanidades y las ciencias sociales”.²³ Si bien es cierto que a partir de la modernidad el conoci-

²¹ *Ibid.*, p. 53.

²² *Ibid.*, p. 76.

²³ José Narro, “Universidad con compromiso social” en Muñoz García, Humberto (coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, p. 22.

miento científico ocupó un puesto relevante al interior de las universidades y de otras instituciones, no por eso las ciencias humanas deben relegarse o suprimirse cuando sabemos de su importancia y necesidad para la integración de la vida social.

Por su parte, la profesora Suárez expone algunas ideas y reflexiones sobre la situación en la que se encuentran las universidades públicas latinoamericanas y cuál es su futuro. Desde su perspectiva crítica las ubica bajo el yugo del sistema neoliberal, tal es su comentario:

Sin menoscabo del reconocimiento de que en los distintos países e instituciones privan tradiciones y realidades diversas, la tendencia homogeneizadora ha sido la imposición de los criterios y valores del mercado a las instituciones públicas de educación superior. De ahí que pueda decirse que el futuro de la universidad pública fue construido a partir de la lógica de los mercados, nacionales e internacionales, así como del manejo de recursos financieros a partir de la evaluación.²⁴

Los datos que respaldan esta condición de las universidades públicas destacan cuál es la calidad de la educación que se les reconoce socialmente. Sin embargo, la autora en defensa de la universidad pública sostiene que la condición que viven estas instituciones se debe a las políticas públicas del Estado que a través de sus múltiples medios y mecanismos de operación difunden que la educación privada es superior a la pública, aun recurriendo a campañas de desprestigio tanto de académicos como de estudiantes que pertenecen a la universidad pública.

²⁴ María Herlinda Suárez, “En defensa de la universidad pública” en Muñoz García, Humberto (coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, pp. 242-243.

Por otra parte, consideramos paradójico que algunos pensadores actuales no asuman una actitud crítica sobre las visiones opuestas acerca de la universidad pública contemporánea. Algunos la ven como una empresa sostenida por el mercado capitalista, en donde sus profesores son proletarizados y sus estudiantes se convierten en consumidores de servicios. Otros la piensan como una institución generadora de conocimiento y educación, como un espacio público donde se da lugar al debate abierto y crítico de las ideas. Para los primeros, el conocimiento, la creatividad y el pensamiento libre empiezan a ser sospechosos y marginados por carecer de valor económico. Pero los que tenemos interés en la universidad y laboramos en ella pensamos y sostenemos que es un bien público necesario, por ser una institución que debe promover el debate abierto y crítico. Sin embargo, son, precisamente, estas ideas las que la hacen temerosa para quienes la piensan como una institución estable, que no debe involucrarse en los problemas sociales, económicos y políticos.

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Educación y universidad son dos términos que se entrecruzan de manera indisoluble. Pretender separarlos sería un atentado contra su propia naturaleza. No podemos entenderlos al margen de su sentido fundamental: educar al ser humano. Pero la universidad no educa si no se educa a sí misma. Recuperar su misión como institución formativo-educativa del ser humano es tarea de todo universitario. Por eso ha de ser el lugar donde comparten su experiencia vital investigadores, profesores, estudiantes y administrativos que se abren a las diferentes formas de pensar y de ser. Reflexionar sobre su ser, su misión y su destino es una

responsabilidad compartida que alcanza a todos sus integrantes.

¿Es posible desvincular la educación que imparte, del carácter eficientista y economicista del que se la ha hecho dependiente? ¿Cómo establecer su relación con la ética? ¿Tiene sentido proponer valores que la sustenten? De la Torre nos presenta la educación como un fenómeno eticizador, lo que significa que no es posible pensar lo humano sin educación y sin ética. Con sus palabras expresa lo siguiente: “la idea de que el problema de lo humano es «tener que hacerse», que no hay otro modo de «humanizarse» sino a través de la educación, y que por ello es necesario hablar de una estructura educada del hombre”.²⁵ Si el hombre se hace, se hace educándose. Y la educación necesariamente se sustenta en valores “que representan el proyecto de humanidad en esa cultura. [...] Una interpretación de la educación en este sentido, efectivamente, nada tiene que ver con *formar* a los individuos, eficientizar sus habilidades productivas, especializar, o incrementar sus competencias laborales, cognitivas, prácticas o de otro tipo. [...] Si ser hombre es tener que educarse, entonces, la educación es antropogénesis”;²⁶ esto quiere decir que el ser humano tiene la responsabilidad de construirse a sí mismo no sólo como ser individual sino socialmente. En esta construcción de sí mismo van inherentes los valores que son los que le dan sentido, fortaleza y proyección a su vida.

Debemos repensar hacia dónde queremos que se oriente la educación superior, cuáles son sus objetivos y de qué modo podemos conjuntar los aspectos que la constituyen como educación. González Casanova afirma que:

²⁵ Miguel De la Torre, “Educación y eticidad en tiempos de la eficiencia” en Xolocotzi, Ángel y Mateos, José Antonio, *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y universidad*, México, Itaca, 2013, p. 85.

²⁶ *Ibid.*, p. 86.

“vincular el conocimiento científico y técnico con el histórico-político y con las armas epistemológicas y teóricas, morales y críticas de una educación humanista universal y de una política democrática incluyente es el único proyecto que puede asegurar la subsistencia humana”.²⁷ Pensamos que este concepto-ideal de educación no puede quedar atrapado en el proyecto de educación universitaria, sino que su proyección se extiende al campo de la realización humana, que es hacia donde debería orientarse toda la educación.

En esta forma de entender la educación, el diálogo es absolutamente indispensable e insustituible; se trata de un diálogo abierto, responsable, respetuoso, crítico, con capacidad de escucha y habla, es decir, de un diálogo transformador de la vida, donde ‘científicos’ y ‘humanistas’ tengan un lenguaje común, una cultura común que los lleve a organizar una sociedad donde se pueda convivir en armonía, justicia, equidad y responsabilidad compartida.

Un criterio que se ha convertido como referente insustituible de auténtica y verdadera educación, para Chomsky y algunos de sus colegas: Donald Macedo, Henry Giroux y Paulo Freire, es el de ‘justicia y libertad para todos’, aspecto que él denuncia como ausente en las escuelas norteamericanas de todos los niveles, aún en las universidades más prestigiadas. El juramento de fidelidad que esas escuelas exigen a sus estudiantes no sólo carece del criterio antes mencionado, sino que es una expresión de hipocresía —dice Chomsky—: “A mí no me extraña, en absoluto. De hecho lo que le sucedió a David Spritzler es lo que se espera de las escuelas, que son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta”.²⁸ Dichas escuelas, con su capital de ‘intelectuales’, se han convertido en verdaderos centros de

²⁷ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001, p. 139.

²⁸ Noam Chomsky, *La (des) educación*, Barcelona, Crítica, 2012, p. 24.

adoctrinamiento que se someten o sirven a los intereses de las estructuras políticas, económicas y empresariales de dominación. Se detecta, con facilidad, el interés en favor de los poderosos, no importa la injusticia que se provoque; procedimiento que se lleva a cabo de manera voluntaria o inconsciente. Grave situación para las escuelas norteamericanas.

Rousseau, en su obra *Emilio*, afirmaba que la tarea y finalidad más importante de la educación era enseñar al hombre a ser hombre. Así, el fin propio de la educación es la formación del ser humano. En este cometido de la educación, el ser humano es el único que necesita una idea de su propio ser para existir. En saberse y reconocerse se juega su destino. Por el ejercicio de su libertad adquiere capacidad para construir una sociedad nueva y un mundo nuevo y reinventar su vida.²⁹

La educación es un arte y como tal exige que el ser humano aprenda a asimilar los valores de su cultura y sea capaz de comunicarlos. Arte que exige formación en la libertad y en la voluntad. Arte que despierta en el ser huma-

²⁹ ¡Qué cosa más cercana a nosotros mismos que nuestro propio ser, y paradójicamente qué cosa más lejana a nosotros mismos que nuestro mismo ser! No sabemos quiénes somos. Pero el saber quiénes somos o qué somos nos hace más humanos. El camino no es ni sencillo ni corto. Rutas sobre tal empresa han sido abiertas a través de la historia. Bástenos reconocer a dos pensadores que se han dado a la tarea de indagar sobre el ser que somos. Me refiero a Hans-Georg Gadamer y a Paul Ricoeur. El primero, en su pequeño texto *¿Quién soy yo y quién eres tú?* y el segundo con su obra *Si mismo como otro*. Ambos nos remiten al fenómeno de la autocomprensión y de la comprensión del otro, camino de la experiencia vital transformadora del mundo. Nos humanizamos o deshumanizamos en nuestra relación con el otro y lo otro. Ver art. de Mario Díaz “La filosofía hermenéutica de Gadamer como emancipación para el encuentro con lo que somos y desconocemos: ser humano” en Xolocotzi, Ángel y Mateos, José Antonio, *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y universidad*, México, Ítaca, 2013, pp. 170ss.

no esa capacidad creadora y generadora de un nuevo orden natural y social. Arte de pensar y de vivir.

La educación, como formación integral, tiene que ver con el aspecto intelectual, el talante moral, la integración emotiva, la salud mental y corporal, la asimilación cultural y artística, etcétera. Si la universidad traiciona su naturaleza se convierte en fuente, en fabricante de especialistas, en donde la obra técnica es lo único que acata y respeta. En la universidad se busca la verdad con espíritu profundamente humanista. La pluralidad del pensamiento se encamina hacia la verdad. Educar en la verdad y en la libertad es el camino que hace posible la transformación de la sociedad. El fin de la humanidad es la vida moral como conquista de la libertad.

Desde la perspectiva hermenéutica nos inclinamos por reconocer una verdad de consenso, dialogal. ¿Qué significa esto? Que no estamos de acuerdo en que hemos encontrado la verdad, sino en que hemos encontrado alguna verdad cuando nos hemos puesto de acuerdo. En este mismo sentido pensamos que no se debe ejercer violencia sobre la verdad, sino que en el ámbito de la discusión y búsqueda de consenso todas las voces gozan del mismo derecho de argumentación –donde el bien común adquiere privilegios–. Nos encontramos en el campo de las ciencias humanas.

Educar en un concepto integral que busca conjugar en el ser humano todos los elementos que conforman el ambiente natural, biológico, psíquico, moral, espiritual, sin restricciones o exclusiones. Algunas virtudes que denotan la integridad de la formación humana son la libertad, la autonomía, la creatividad, la reflexión crítica, la colaboración y la solidaridad, entre otras. Fichte en su *Discurso a la nación alemana* insistía en que la transformación de un pueblo dependía de la convicción de estar educado en la verdad y en la libertad. El fin de la humanidad es la vida moral como conquista de la libertad hacia una vida supe-

rior. La educación entraña la asimilación de los valores culturales propios, la capacidad de transmitirlos y la apertura a formas de vida y de valores distintos.

Decimos que “el pensar es una actividad sustancial de la vida universitaria”. Tarea prioritaria de la educación. Pero ¿qué es lo que esto significa? ¿Qué es pensar? El punto de partida consiste en reconocer que es una actividad sustancial del hombre. Éste no puede dejar de pensar a no ser que se muera en vida. La muerte del pensamiento es la muerte del hombre. La pregunta tiene, al menos, un doble sentido. El primero, de carácter positivo, detenernos en la pregunta misma y en el modo de preguntar. El segundo, con acento negativo, de quien pretende encontrar respuestas definitivas a la pregunta que la convierte en una fórmula cerrada.

El pensar está tan cerca de nosotros que parece no necesitar atención; pero paradójicamente por estar tan cerca es que lo hemos alejado tanto de nosotros que ya no nos percatamos de que no pensamos. Además, es conveniente saber qué es lo que merece la pena ser pensado. Sólo quien desea pensar y se atreve es capaz de poner en tela de juicio su pensar. El pensar es una ruta personal insustituible que nadie tiene derecho de negar al otro. Arribamos al pensamiento pensando, no de otra manera.

El verdadero problema no consiste en que no pensemos en aquello que da que pensar, sino en que lo que da que pensar nos ha vuelto la espalda y se escapa a nuestro pensamiento. Es aquí donde surge el reto para nuestra capacidad de pensar.

El pensar universitario tiene sus características que lo determinan e identifican. Se trata de un pensar universal, creativo, analítico, argumentativo, crítico y plural. Cada una de estas notas encuentra su ejemplificación en la práctica de la vida universitaria, por ejemplo, un pensamiento plural tiene que ver con la diversidad de criterios y su apertura en la búsqueda de la verdad. Frecuentemente se corre el riesgo de confundir el pensar con el opinar. Sin pretender

menospreciar el opinar, forma generalizante que nos sirve de guía en la emisión de nuestros juicios y comportamientos cotidianos, no podemos dejarnos persuadir por esta confusión, pues el peligro real se hace manifiesto cuando el opinar pretende alcanzar dimensiones universales y el pensar cede su lugar al opinar. Y si esta forma de proceder la remitimos al orden de la vida práctica, nos damos cuenta que el opinar busca establecerse como criterio de acción (verdad).

Heidegger, en su sexta lección de *¿qué significa pensar?*, señala que es Nietzsche el primer pensador que descubre y denuncia el peligro en el que se encuentra el hombre de instalarse con pertinacia en la superficie y en el plano periférico de su esencia asignándole “a lo superficial de este plano el carácter de única vivienda posible para su estancia en la tierra”.³⁰

Otro de los graves peligros que acecha a esta forma de pensar es la desvalorización que ha sufrido en el interior mismo de la universidad. El pensamiento abstracto, teórico, especulativo, se considera como inútil y carente de aplicación para la vida práctica. Nuevamente habría que insistir que el pensar es una acción sustancial porque la preocupación principal se refleja en la habilitación de su personal capacitándolo para su ejercicio profesional. Capacitación que ha causado detrimento en la capacidad reflexiva y crítica del universitario. Bajo esta orientación la universidad ha perdido su impulso original y vital que consiste en la permanente búsqueda de la verdad. La universidad ha de ser la institución generadora de pensamiento propio, transformador y con proyección en la vida social. La universidad es el espejo del pensamiento libre.

Hablar de la formación humanista, como tarea esencial de la universidad y exigencia de la sociedad, se pre-

³⁰ Martin Heidegger, *Qué significa pensar?* Buenos Aires, Nova, 1972, p. 59.

senta como un reto para pensar e investigar qué es el humanismo y cómo llevarlo a la vida práctica. La teoría sin la práctica nos conduce a una representación escénica ficticia por no aterrizar en la realidad; la práctica sin la teoría es inconsistente por carecer de fundamento.

¿Qué pasa con la formación humanista del universitario?

Puy³¹ nos ofrece un recorrido histórico detallado del humanismo en sus diversas manifestaciones, expresiones y reflexiones, con el propósito de dar a conocer sus nexos con el amplio cúmulo de valores y antivalores que lo acompañan. Este trabajo es un referente obligado para los que desean realizar un estudio acerca de lo que se conoce con el nombre de humanismo en su versión vulgar o común, cultural y en su sentido etimológico o filológico.³²

Por su parte, Bacarlett y Pérez Bernal proponen una idea de humanismo, al interior de la modernidad, en el que se contrasta lo estable, lo perenne, lo fijo con lo cambiante, mutable y finito. En este contexto expresan el siguiente comentario:

Es una mala lectura del humanismo aquella que lo concibe como una apuesta por dar con una esencia eterna del hombre; al contrario, hace lo humano el problema capital del pensamiento y abre la puerta a la reflexión constante e inacabable en tanto que el hombre es un ser abierto –o expuesto, como diría el filósofo italiano Giorgio Agamben– cuya esencia está más bien en el hacerse, en renovarse, en construirse a cada momento.

³¹ Francisco Puy catedrático emérito de la Universidad de Santiago de Compostela.

³² *Cfr.*, Francisco Puy, “El plexo axiológico *Humanismo*. Un análisis tópico” en Morales Reynoso, María del Lourdes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, pp. 187-215.

[...] Como lo expone magistralmente el filósofo francés Alain Badiou: cuando queremos dar un fundamento rígido a lo que no lo tiene, es entonces cuando aparece el mal.³³

La exaltación de lo humano a su máxima expresión constituye una aberración; no es ni puede ser un ser absolutamente autosuficiente, libre, independiente, lo que lo llevaría a ser un ser absoluto y no lo es. Su temporalidad, finitud, relatividad, dependencia, etcétera, es su riqueza, su fortaleza, es el lugar donde merece reconocimiento. El humanismo que nosotros proponemos tiene su origen, punto de partida y de llegada en esta condición, lo cual no lo demerita sino lo enaltece. Las autoras prosiguen con esta idea: “Esa es, desde mi punto de vista, la forma más bella en que se ha expresado el humanismo hasta nuestros días: nos pone en el centro de la historia y del mundo, pero como seres imperfectos e inacabados, estamos obligados a ser responsables con nuestro propio proyecto, ni Dios ni nadie más pueden ser la causa de nuestros actos, sólo nosotros”.³⁴

Cabe observar críticamente que en algún momento de la historia se provocó la tergiversación del humanismo en antropocentrismo, pues si bien es cierto que el humanismo centra su atención en lo que el ser humano es y hace, no por ello se constituye en el centro absoluto e imprescindible del universo. La exageración alcanza su formulación en el sofisma protagórico: ‘el hombre es la medida de todas las cosas’. Paradójicamente su gran acierto consiste en reconocer la centralidad del ser humano, su gran peligro es su imprescindibilidad.

³³ Rosario Pérez Bernal, y María Luisa Bacarlett, “Humanismo y modernidad: pensar la tradición humanista hoy” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/ Universidad de Santiago de Compostela, 2014, p.182.

³⁴ *Ibid.*, p. 182.

Del mismo modo, no es extraño encontrar la contradicción manifiesta entre el humanismo ideal (del deber ser) y lo que sucede en la realidad. Un ejemplo de esta contradicción lo diseña Pahul en el desarrollo de este trabajo donde la contradicción se hace manifiesta entre la misión educativa de la universidad, -sobremanera al olvidarse de su tarea de ser formadora de seres auténticamente humanos, con valores y responsabilidad social- y su limitación a la profesionalización de los estudiantes. Según la autora en esto consistiría el humanismo que la universidad debe atender: “El nexo que existe entre el humanismo y la universidad se caracteriza por lazos íntimos y fraternales vínculos, que pueden considerarse como inseparables, pues así como la universidad puede estimarse como la institución humanista por antonomasia, el humanismo constituye la expresión más pura sobre las reflexiones y búsqueda de la verdad que se lleva a cabo en la universidad”.³⁵

Así que la universidad es esencialmente humanista porque le compete rescatar, promover y crear valores (formar al ser humano). Y, como formadora del ser humano, cumple con su misión de aportar auténticos seres humanos capaces de transformar y construir una auténtica sociedad humana honesta, libre, plural, solidaria y justa. Es competencia de la universidad ser formadora de verdaderos seres humanos en todas sus disciplinas. Es el lugar donde se forma al ser humano cabal.

Si pensamos el humanismo en su naturaleza misma, como *forma de ser*, nos daremos cuenta que cualquier atentado en su contra no afecta situaciones accidentales, sino que atenta contra el mismo *ser del hombre*. De ahí

³⁵ María Graciela Pahul Robredo, “¿Queda sitio para el humanismo en la especialización universitaria?” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, p. 169.

que el riesgo mortal concierna al ser humano mismo, pues es el único que puede atentar contra su propio ser. El humanismo es un *modo de ser humano*, no una propiedad o cualidad adquirida ocasionalmente. La conjunción entre lo humano y el humanismo nos parece asunto inopinado. Su disociación, alejamiento, olvido u oposición denota el estado de crisis en que se encuentra el ser humano; más aún, es la razón de esta crisis. No se puede ser humano íntegro sin ser humanista. Nicol discurre en los siguientes términos (nada halagadores):

Desde antiguo, sabemos que es peligroso decir las verdades cuando los errores ajenos no son meras opiniones, sino formas de vida. Pero no hay evasiva: esos términos vitales requieren también una gran capacidad de indignación. Sería una afectación poco humanista discurrir sobre el ocaso del humanismo y de la ética con placidez, con la indulgencia del sabio que contempla benévolamente los desatinos de los hombres. Si somos impotentes para impedir o remediar tales desatinos, lo menos que podemos hacer es indignarnos. El que se indigna no es arrogante; el espectador es un traidor.³⁶

El olvido de nuestro ser humano nos está conduciendo al ocaso del humanismo, con lo que se ratifica que el porvenir del humanismo es incierto. La autoconciencia es la medida que marca los límites del ser humano. Con ella el ser humano recupera valores como la justicia, la belleza, la bondad, el respeto, etcétera. Ser testigos de la pérdida del ser, de la lucha por el poder, del abandono de la reflexión, de la inautenticidad y de la práctica de la injusticia nos convencen de la crisis del humanismo. Asumido el humanismo

³⁶ Eduardo Nicol, "Humanismo y ética" en Bonifaz Nuño, Rubén (editor), *El humanismo en México en las vísperas del siglo XXI*. Actas del Congreso celebrado del 22 al 25 de abril de 1986, México, UNAM, 1987, p. 206.

en estos términos se abre la posibilidad o imposibilidad de su universalidad. No hay cabida para el destino o el azar. La elección, la decisión, el compromiso son la ruta que fragua el “destino” del ser humano.

Esta tarea neohumanista de la universidad se vincula fundamentalmente con el *compromiso de educación* que no se restringe a la trasmisión de saberes, ni a la preparación profesional, ni a la formación de la conciencia crítica, todo lo cual es necesario, pero se requiere algo más: educar para aprender a vivir en el mundo y con el otro que es una persona igual y diferente a mí; pero ambos coincidimos en la misma orientación: la conformación del ser humano y el bien común. Mínimos indispensables de convicción.

La inconformidad e indignación ante el actual estado humano solicitan reconquistar el respeto por el ser humano. Ante la preponderancia de las cuestiones técnicas y económicas, la negación de la libertad y creatividad, no cabe otra actitud que la indignación. Sobre esta crisis de lo humano (humanismo), Lévinas comenta: “La crisis del humanismo en nuestra época tiene, sin duda, su origen en la ineficacia humana que acusan la abundancia de nuestros medios de actuar y la extensión de nuestras ambiciones.”³⁷ El ser humano se ha convertido en rehén de sus propias acciones y se ha reducido a nivel de medio, perdiendo de este modo el dominio sobre sí mismo y su hacer. Reitera Lévinas: “La ineficacia de la acción humana enseña la precariedad del concepto: hombre”.³⁸

En estos mismos términos Fromm insiste en la urgencia de recuperar la libertad, la esperanza y la creatividad, de no hacerlo así, se encontrará ante la encrucijada de

³⁷ Emmanuel Lévinas, *Humanismo del otro hombre*, México, siglo Veintiuno, 1993, p. 84.

³⁸ *Ibid.*, p. 93.

la barbarie o del renacimiento del humanismo.³⁹ El punto de partida será el retorno sobre sí mismo, el reconocimiento de sí para de ahí transitar al reconocimiento del otro.

El neo-humanismo, característico del siglo XX-XXI, precede y fundamenta el quehacer científico y técnico de la universidad. El hombre está por encima de toda especialización. Si uno de los objetivos 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 a la humanidad.

Ante tal situación, preguntamos ¿será posible reconvertir a la universidad, es decir, volver a sus orígenes? ¿Qué significa esto? Pensamos que, fundamentalmente, ese retorno a los orígenes no es otra cosa que volver a recuperar su espíritu humanista. El comentario crítico del profesor Agis lo formula en los siguientes términos: “Pero esta vuelta a los orígenes de la universidad europea es sólo aparente. En realidad, falta uno de sus rasgos esenciales y definitorios de la universidad: el espíritu humanista y el deseo de hallar la verdad para después transmitirla”.⁴⁰ En atención a esta reflexión podemos inferir que el sentido auténtico de las orientaciones y transformaciones de la universidad actual deben de quedar condicionadas a la formación integral del ser humano. Ésta debería ser la impronta del egresado universitario.

A ningún universitario le debe ser ajeno el reconocer que la universidad tiene un compromiso ético que se ex-

³⁹ Cfr., Erich Fromm, *El humanismo como utopía real*, México, Paidós, 1998, pp. 33ss. Sobremanera cuando habla de “La fe en el hombre”.

⁴⁰ Marcelino Agis Villaverde, “Universidad y humanismo: consideraciones al hilo del espacio europeo de educación superior” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, p. 25.

presa en la asimilación, difusión y defensa de los valores. Qué sean y cuáles sean esos valores también le compete a la universidad definirlos y proponerlos. Asunto que puede dar lugar a una discusión o controversia álgida, a la que los universitarios tampoco pueden renunciar. Se necesita de un espíritu crítico y propositivo que sea capaz de dilucidar sobre estos asuntos problemáticos. Nos referirémos, a modo de ejemplo, a un texto que retoma la profesora Otero sobre la naturaleza de los valores, con el propósito de someter a juicio tal consideración, dice: “De hecho «el mayor compromiso ético de la universidad y de la enseñanza superior está en fortalecer, en enriquecer la defensa de los valores». Porque «los valores son permanentes, son trascendentes, son eternos, hacen la eminente dignidad de la persona, hacen en definitiva la concepción humanista»”.⁴¹ El humanismo que compete a la universidad debe estar íntimamente ligado a la ética del interés humanitario que busca erradicar del ser humano todo lo que lo oprime y produce infelicidad.

La verdadera universidad tendría que “definirse” y asumirse con vocación humanista, es decir, su misión esencial es la preocupación por lo humano, es hacer del hombre un ser plenamente humano. La vocación universitaria es vocación humana.

FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

En algunos momentos hemos comentado, reiteradamente, que la universidad se debe a la sociedad y, consecuentemente, de ahí se desprende su compromiso con ella. Pero

⁴¹ Milagros Otero Parga, “La universidad humanista, ¿necesidad o capricho?” en Morales Reynoso, María de Loudes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, p. 131.

en la práctica algunos siguen apostando por hacer de la universidad un organismo dependiente del aparato Estatal y político, pues consideran que los recursos económicos y los apoyos políticos son los derroteros que han de marcar el rumbo de la universidad pública. ¿Dónde queda el reconocimiento a la capacidad original y crítica de los universitarios? Es posible que la pregunta fundamental que debería captar la atención y que se convertiría en reclamo justificado de la sociedad sería ¿dónde están los universitarios pensantes? ¿Dónde han quedado los pensadores que deben iluminar la realidad social, económica y política en la que estamos inmersos? Posiblemente algunos seguimos pensando que los ideales de la universidad pública se han extraviado. ¡En qué cabeza cabe seguir apostando por cuestiones “idealistas”, cuando lo que importa es lo útil y la producción de capital económico! La profesora Otero recupera un pensamiento de Llano que sostiene: “[...] la defensa de las humanidades en el siglo XXI es una «causa desesperada» pero «las causas perdidas» son las únicas por las que merece la pena luchar, porque en ellas se juega la clave de nuestro destino. Desde luego una institución en la que las humanidades no ocupan un lugar principal ha dejado de ser universidad”⁴².

¿Habrá universidad sin compromiso social?, o mejor dicho ¿se puede justificar la existencia de una universidad pública sin compromiso social? A la primera pregunta, ciertamente tendríamos que dar una respuesta afirmativa. Existen, de hecho, universidades sin compromiso social, es decir, la presencia de estas instituciones se hace claramente manifiesta cuando vemos su ausencia ante los grandes problemas y retos que enfrenta la sociedad actual, y preguntamos ¿dónde está la universidad? A la segunda pregunta, la respuesta es contundente: no existe ninguna justificación para las universidades que no estén comprometidas con la

⁴² *Ibid.*, p. 135.

sociedad, pues toda universidad –sobre todo la pública– se debe a la sociedad.

Narro Robles expuso algunas reflexiones sobre el compromiso social que deberían tener las universidades, particularmente las de América Latina y el Caribe. Sin duda, en esta exposición laten grandes preocupaciones por el compromiso social que debe asumir la universidad pública ante los retos urgentes que debe atender. Dice Narro: “En Latinoamérica, la universidad pública ha generado espacios de libertad, democracia, justicia social, apego al derecho, respeto a la diferencia, compromiso y aporte a la solución de los grandes problemas sociales”.⁴³ Consideramos que las situaciones que presenta Narro marcan el camino hacia dónde debe orientarse el quehacer de la universidad pública, sin menoscabar que en algunos lugares la institución pública ya ha iniciado este proceso de cambio social, es decir, su vinculación con la sociedad es más explícita y comprometida.

El mismo Narro reconoce que apremia la relación de la universidad con la sociedad de modo que se posibilite una intervención más precisa: “Necesitamos también innovación social. Innovación que a su vez requiere de creatividad para solucionar los problemas de siglos como la pobreza, la desigualdad o la exclusión”.⁴⁴

López Zárate muestra cuál es la relación que debe darse entre la universidad y la sociedad. La universidad como institución se debe a la sociedad; sus funciones están orientadas no sólo para ser reconocidas por la sociedad, sino fundamentalmente para promover e impulsar el bien y el desarrollo de la sociedad civil. La universidad no se agota en sí misma. Debe vigilar constantemente sus que-

⁴³ José Narro, “Universidad con compromiso social” en Muñoz García, Humberto (coordinador), ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?, México, UNAM/Porrúa, 2016, p. 21.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 23.

haceres y misión para no permitir injerencias extrañas que la entorpezcan o perjudiquen. No debe, de ningún modo y bajo ninguna presión, estar sujeta a intereses políticos, económicos o de mercado. Las experiencias demuestran que la intervención por parte del poder político público la ha dañado enormemente.

Éste es el ideal al que debe aspirar la universidad, aunque sabemos que no es así. Un ejemplo de esta situación son los graves problemas que afronta la sociedad sin que se vea la presencia de la universidad. El problema se agudiza cuando en los asuntos que le son propios de su competencia se percibe su ausencia, tal es caso de la educación. No nos referimos con esto a la formación de profesionales, sino a la formación de los seres humanos que transitan por la universidad. ¿Qué decir de la vida política?

Según Muñoz es primordial para la universidad atender y promover el conocimiento y la investigación, de donde se desprende que: “Tienen como exigencia principal mejorar su calidad académica, así como pugnar por el desarrollo sustentable de cada uno de nuestros países. No dejar pasar en sus planes y programas los aspectos éticos y políticos de la formación de los alumnos y abrir espacios públicos y democráticos de deliberación”.⁴⁵ Es suficiente con una mirada superficial a los planes y programas de estudios, de las distintas carreras universitarias, para constatar la ausencia de los señalamientos en la realidad. El mismo autor hace una crítica a la investigación que se realiza en la universidad al estar sometida o atrapada en las redes de la burocratización dependientes de esquemas rígidos de evaluación. Es necesario que la universidad refrenda su compromiso con el trabajo académico y con la transformación social.

⁴⁵ Humberto Muñoz García, “Prólogo” en Muñoz García, Humberto (coordinador), ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?, México, UNAM/Porrúa, 2016, pp. 9-10.

Para de Sousa la auténtica reforma de la universidad pública debe ser creativa, democrática y emancipadora. Su redefinición la debe llevar a concebirse como lo que es y debe ser. En tanto no cumpla con su misión de responsabilidad social no podrá mostrar su legitimidad social. Además, se ha registrado la pérdida de su hegemonía en el campo de sus funciones sustantivas y ha quedado a expensas de demandas ajenas a su misión. “Contrariamente a lo que hace creer el capitalismo educativo, las deficiencias en el desempeño de la responsabilidad social de la universidad no se generan por el exceso de autonomía sino por el contrario por la falta de ella y de los medios financieros adecuados”.⁴⁶ La universidad en estas condiciones ha quedado asfixiada económicamente y se ha visto en la necesidad de someterse a los lineamientos de los intereses del capital público o de la empresa comercializadora.

Cuando decimos que la universidad nace en la sociedad y se debe a la sociedad no estamos pensando más que en su función fundamental que consiste en promover el bien común. Aquí no caben los partidismos, las preferencias o intereses individuales. Si sabemos lo que es el bien común, entonces tendremos clara la ruta hacia dónde debe perfilarse la universidad.

La universidad no puede vivir al margen de las circunstancias históricas y sociales de nuestra época; a ella le compete despertar, inculcar y crear conciencia del sentido comunitario, justo, solidario del trabajo, es decir, en beneficio de la sociedad. El bien común ha de ser su interés prioritario.

La universidad tiene retos futuros, pero lo primero por atender es su presente, debe afrontar los desafíos actuales y así sabrá sortear los retos venideros. Los futuros son futuribles y hay que tratarlos como tales. Hoy nos

⁴⁶ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, México, Siglo veintiuno editores, 2015, p. 137.

competir, como universitarios, permanecer en la encrucijada de repensar la esencia universitaria y su función social. Si olvidamos esta tarea caeremos en discursos falaces e ingenuos.

La crítica y la autocrítica son características esenciales del espíritu universitario. Tres son las condiciones mínimas para que en el ambiente académico se cumpla con esa tarea: la libertad, la tolerancia y la autonomía. La libertad permite el pluralismo de ideas y la diversidad de pensamientos; la tolerancia crea las condiciones para una sana convivencia y la autonomía exige la necesaria distancia del poder político.

Detenernos a reflexionar sobre la relación universidad y política es indispensable pues una de sus redes de vínculo con la sociedad es la política. En esta relación universidad-política nos damos cuenta que tanto las resoluciones teóricas como las aplicaciones prácticas, que han adoptado las instituciones, siguen siendo un problema sin resolver. El peligro que acecha a la universidad es doble: a) por una parte, el que se convierta en una institución apolítica, es decir, que su quehacer lo oriente a cuestiones tan teóricas, especulativas, que se olvide de su contexto histórico-social, sin ninguna participación. b) Por otra, el que su actividad esté vinculada a una ideología determinada y, por tanto, en favor de un sector o grupo social (que generalmente coincide con el grupo en el poder). Ambas situaciones reflejan el olvido de una de sus funciones sustantivas que es su postura crítica. Crítica hacia su propio ejercicio (*ad intra*) y crítica hacia las orientaciones políticas del Estado (*ad extra*). La universidad debe permanecer en una actitud vigilante que oriente a su comunidad, la resguarde, dirija y promueva hacia un saber liberador. La crítica y la autocrítica son la esencia del espíritu universitario.

El filósofo mexicano, Leopoldo Zea, al mencionar cuál es la función política que debe desempeñar la universidad sostenía que:

La política universitaria es la política propia de la sociedad encaminada a dar sentido a la comunidad de las expresiones de sus múltiples individuos y a partir de este sentido enseñar a hacer lo que debe ser este hecho para que alcance sus metas. Es este conocimiento y el para qué del mismo el que hace de la Universidad instrumento político del futuro de la sociedad. Instrumento consciente y por ello responsable de una acción que trasciende la política circunstancial de los partidos.⁴⁷

La orientación política de la universidad, en cuanto el término político significa, no debe quedar atrapada en las redes de las políticas partidistas que, como tales, pierden la visión de la generalidad, que es lo propio de la naturaleza política: la implantación de la justicia y el bien común.

REFLEXIONES FINALES

No podemos seguir con la demencia de que a nosotros no nos corresponde, no nos afecta o no nos interesa lo que la universidad haga o deje de hacer. ¡Hagamos de nuestra universidad un lugar común de reflexión! Compartamos sus necesidades e inquietudes. Revivamos sus ilusiones y posibilitemos sus realizaciones. Es indispensable reorientar el sentido de la universidad y comenzar a redefinir y precisar cuál es su finalidad en atención a los principios de la ética y del humanismo que la caracterizan.

Empecemos a reconocer en ella a una institución que tiene por finalidad formar íntegramente a los seres humanos que la integran, que asume el compromiso de educarlos

⁴⁷ Leopoldo Zea, “Universidad y sociedad: la universidad del futuro”, en Cerutti, Horacio; Carbajal, Iván, *et ál.*, *Modernización educativa y universidad en América Latina*, México, Magna Terra, 1990, p. 194.

profesionalmente de modo que contribuyan a la consolidación de una sociedad justa, plural, democrática, equitativa y responsable.

Repensar sus orígenes no es una decisión sujeta al arbitrio personal o institucional, sino es una tarea imposter-gable para los que se empeñan en recuperar lo recuperable y dotarlo de sentido actual. Así, la universidad nace como institución que convoca a los intelectuales de las diversas disciplinas con la intención y preocupación de ayudar a reorientar los destinos de la humanidad.

Sostener que a la universidad le compete ocuparse de las humanidades no significa que deba aglutinar el conjunto de asignaturas que estudian al ser humano, sino que, al margen de la diversidad disciplinaria, ella debe ocuparse de la formación de nuestro ser y estar en el mundo a la manera de seres humanos: con responsabilidad compartida. En el orden práctico, a ella le toca vigilar que no se entorpezca el estudio de las humanidades y que en todos sus espacios se extienda y consolide la formación humana, no importa que se enseñe matemáticas, física, biología, medicina o filosofía.

Uno de los grandes retos para la universidad pública actual es el estudio, permanencia y consolidación de las humanidades (datos que históricamente podemos comprobar). Difícilmente podrá desatenderse de esta labor (misión) a menos que deje de reconocerse como universidad. Picos cita un pensamiento de Sánchez Vázquez en el que advierte cuál es el riesgo para la universidad actual que se ve exigida a cumplir con las demandas políticas, económico-empresariales, dice al respecto: “«En este mundo en el que el culto supremo se rinde como a nuevos dioses al mercado y al dinero –señala Sánchez Vázquez– la filosofía y las humanidades no son rentables, ni productivas. Por eso desaparecen de las universidades privadas empresariales y se tiende a reducir su presencia en las universidades

públicas»⁴⁸. En realidad, con un sentido auténticamente crítico –que también es propio de la filosofía y de la formación universitaria– habrá que cuestionar si esas tendencias son congruentes con el espíritu universitario o si habrá, más bien, que diferenciar entre las instituciones privadas con esa orientación, las escuelas técnicas, productivas, empresariales, vinculadas a los intereses económicos y el perfil propio de la universidad pública. Es tarea de ésta adoptar una actitud vigilante y expectante respecto de sus propios derroteros, para no correr el riesgo de quedar atrapada en las redes de políticas externas y de intereses poco académicos o particulares, extraños a su propio espíritu. El mismo Picos así lo advierte:

la misión de la universidad pública, concebida como un espacio plural y democrático que posibilita la reivindicación de lo humano a partir de la formación de un ethos «humanístico» en los sujetos, se encuentra en entredicho, cuando no en un franco declive. Las humanidades atraviesan por una severa crisis: hemos pasado rápidamente del humanismo (Lapoujade, 1998) a la competitividad, afectando este nuevo discurso lo que Höffe (2008) llama «la era de la economización», que implica *per se* el replanteamiento de la función, orientación y objetivos de la formación universitaria.⁴⁹

Consideramos que nos compete a los universitarios atender esta situación que no toca cuerdas contingentes o superficiales de la vida y misión de la universidad pública; no es cosa de menor envergadura. El espíritu crítico carac-

⁴⁸ Rolando Picos Bovio, “La filosofía y las humanidades ante el nuevo ethos universitario” en Xolocotzi, Ángel y Mateos, José Antonio (coordinadores), *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y universidad*, México, Ítaca, 2013, p. 219.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 215.

terístico de la institución no puede debilitarse o desaparecer por el influjo de intereses ajenos a su vida y misión.

Jacques Derrida⁵⁰ ofrece otra alternativa para pensar la interrelación universidad-ser humano, pues considera que la universidad es, llamémosle así, el espacio privilegiado para reflexionar sobre lo que atañe a la vida humana y a las humanidades, gracias, precisamente, al campo disciplinario del que se ocupa y preocupa.

Reconocemos que la universidad debe buscar, investigar y difundir la verdad, como parte de su misión; el mismo Derrida sostiene que la universidad debe ser sin condiciones, es decir, debe ser la institución que, tanto de derecho como de hecho, cuenta con la libertad incondicional para investigar, conocer y transmitir la verdad. Tarea que también es propia del ser humano. Sin esta búsqueda incondicionada de la verdad, el ser humano no puede reconocerse auténticamente humano. Y lo mismo le sucede a la universidad: sin su orientación incondicional de búsqueda de la verdad, deja de ser universidad.

Ante todas estas situaciones no podemos dejar de preguntarnos ¿qué universidad requiere o necesita el mundo de hoy? Si pretendemos la configuración de un mundo nuevo, un mundo mejor, un mundo más humano, entonces es absolutamente indispensable otro tipo de universidad es decir, una institución que se pronuncie por una educación más universal, sustentada en los principios de la libertad y de la equidad. Una institución que ofrezca las mismas oportunidades para todos los ciudadanos que tengan interés y capacidad para integrarse a ese nivel de educación. Una institución que ponga su mirada, sus inquietudes y objetivos en la restauración del orden social. Una institución que se proponga y aspire a la educación política y moral de todos los ciudadanos. Una institución que no sea objeto o

⁵⁰ Cfr., Tom Cohen, (coordinador), *Jacques Derrida y las Humanidades* un lector crítico, México, siglo XXI, 2005.

instrumento manipulable del sistema neoliberal. Necesitamos una universidad que sea capaz de pensarse a sí misma críticamente, que se gobierne a sí misma y que se conforme democráticamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Agis Villaverde, Marcelino, “Universidad y humanismo: consideraciones al hilo del espacio europeo de educación superior” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, Toluca-México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2014, pp. 15-29.
- Cohen, Tom (coordinador), *Jacques Derrida y las humanidades un lector crítico*, México, Siglo XXI, 2005.
- Chomsky, Noam, *La (des)educación*, Barcelona, Crítica, 2013.
- De la Torre, Miguel, “Educación y eticidad en tiempos de la eficiencia” en Xolocotzi, Ángel y Mateos, José Antonio, *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y universidad*, México, Ítaca, 2013, pp. 85-96.
- Díaz, Mario, “La filosofía hermenéutica en Gadamer como emancipación para el encuentro con los que somos y desconocemos: ser humano”, en Xolocotzi, Ángel y Mateos, José Antonio, *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y universidad*, México, Ítaca, 2013, pp. 171-181.
- Fromm, Erich, *El humanismo como utopía real*. Sobremanera cuando habla de “La fe en el hombre”, Paidós, México, 1998.
- García Salord, Susana, “Tres retos vigentes en el campo de la investigación sobre educación superior en México: atender la pérdida de autonomía institucional, la adhesión ingenua a las agendas de retos oficiales, la ausen-

- cia de autocrítica y de organización gremial” en Muñoz García, Humberto, *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, pp. 103-118.
- González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Ed. Era, 2001.
- Heidegger, Martin, *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires, Nova, 1972.
- Lévinas, Emmanuel, *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo veintiuno editores, 1993.
- Muñoz García, Humberto (coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016.
- Muñoz García, Humberto, “Prólogo” *¿Hacia dónde se dirigen las universidades en el siglo XXI?* en Muñoz García, Humberto (coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, pp. 5-17.
- Muñoz García, Humberto, “Otra forma de evaluar” en Muñoz García, Humberto (coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, pp. 267-278.
- Narro Robles, José, “Universidad con compromiso social” en Muñoz García, Humberto (coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, pp. 19-29.
- Nicol, Eduardo, “Humanismo y ética” en Bonifaz Nuño, Rubén (editor), *El humanismo en México en las vísperas del siglo XXI*. Actas del Congreso celebrado del 22 al 25 de abril de 1986, México, UNAM, 1987, pp. 205-215.
- Onfray, Michel, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad popular*, Barcelona, Gedisa, 2008.
- Otero Parga, Milagros, “La universidad humanista ¿necesidad o capricho?” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros (coordinadoras), *La*

- universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, pp. 129-146.
- Pahul Robredo, María Graciela, “¿Queda sitio para el humanismo en la especialización universitaria?” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, pp. 161-172.
- Pérez Bernal, Rosario y Bacarlett, María Luisa, “Humanismo y modernidad: pensar la tradición humanista hoy” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, pp. 173-185.
- Picos Bovio, Rolando, “La filosofía y las humanidades ante el nuevo ethos universitario” en Xolocotzi, Ángel y Mateos, José Antonio (coordinadores) *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y universidad*, México, Ítaca, 2013, pp. 215-226.
- Puy, Francisco, “El plexo axiológico *Humanismo*. Un análisis tópico” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros, *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, pp. 187-215.
- Santos, Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI*, México, siglo veintiuno editores, 2015.
- Suárez, María Herlinda, “En defensa de la universidad pública” en Muñoz García, Humberto (coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, UNAM/Porrúa, 2016, pp. 241-249.
- Zea, Leopoldo, “Universidad y sociedad: la universidad del futuro”, en Cerutti, Horacio; Carbajal, Iván, *et ál.*, *Modernización educativa y universidad en América Latina*, México, Magna Terra, 1990, pp. 185-202.

¿QUÉ PRECISA LA UNIVERSIDAD HOY ANTE EL EMBATE DE LA PRIVATIZACIÓN? REIVINDICAR AL HUMANISMO Y A LA EMOCIÓN EN EL APRENDIZAJE

J. Loreto Salvador Benítez

PRESENTACIÓN

Comprender el fenómeno educativo como una parte o entidad ajena a dinámicas y variables externas de diversa índole, entre ellas, la económica, ideológica y política ha constituido un error porque así se ha contribuido a limitarlo a una relación de enseñanza-aprendizaje; un proceso dual direccional que se reduce al aula; no obstante las cosas son de otra manera. La idea de la educación en sus dos acepciones predominantes, como un conducir, llevar –metafórica y en ocasiones literalmente– de la mano al educando a puntos de desarrollo cognitivo e intelectual deseables; o bien como la posibilidad de que el sujeto instruido aflore, genere y produzca acciones, tareas y obras como consecuencia de su energía, trabajo y creatividad como veta descubierta en su ser, mediante la educación precisamente.

A pesar de lo anterior, es posible pensar que no se precisa de más líderes ni dirigentes de muchedumbres, “sino que cada hombre sea capaz de conducirse por sí mismo, como el que puede arreglar sus negocios con el más allá”¹. En asuntos de la educación el acento se ha colocado en diversos puntos; he ahí la posibilidad de las continuas controversias para las que vendría muy bien al tema el verso de

¹ Juan José Arreola, *La palabra educación*; México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ed. Laberinto, 2017, p. 15.

Campoamor: *Nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal a través del cual se mira*. Russell también observa que en tanto que para algunos lo más importante es el valor; en otros lo será el conocimiento, la bondad o la rectitud. Unos más “como Bruto el Viejo antepondrán los deberes del Estado a las afecciones familiares”²; todos estos diferendos se proyectarán sobre la educación donde subyace siempre, en el fondo, “la clase de persona que deseamos producir”³.

Con esta última afirmación se puede contextualizar por el momento la visión predominante a nivel mundial respecto a la educación, en relación con los factores y variables a los que antes se aludía, como el económico, financiero y político. La formación humana mediante el proceso educativo, sobre todo a partir de la revolución industrial y su posterior influencia y aplicación paulatina con el fenómeno de la modernidad de las sociedades, se ha orientado a atender y “formar” profesional y técnicamente nuevas generaciones para su inserción en los aparatos productivos nacionales. Si en algún momento los Estados nacionales tuvieron la rectoría de la educación de su población, ahora es posible observar la transformación sustantiva ocurrida, dado el cambio de correlación de fuerzas a nivel mundial que ha derivado gradualmente en la imposición de una visión e interpretación única: la llamada globalización y su basamento ideológico, el neoliberalismo.

Esto explica cómo se han modificado las visiones nacionalistas en educación e impuesto los intereses del mercado global en un “nicho de oportunidad” según el argot de la globalización, como lo es la educación. Enseguida se revisa sucintamente cómo ha ocurrido esto, al menos en Latinoamérica, para posteriormente atender a la univer-

² Bertrand Russell, *Sobre la educación*, Barcelona, Austral, 2015 p. 60.

³ Íd.

sidad y destacar algunas de las orientaciones que sigue la educación, como aquella radicada en el pensamiento en tanto que sustrato para el aprendizaje.

CAMBIO E IMPOSICIÓN DE INTERESES EN LA EDUCACIÓN

El asunto de la educación en el mundo y particularmente en el continente americano dista mucho de estar resuelto. Con el paso del tiempo, el aumento demográfico y los requerimientos de carácter social de la población humana hacen más compleja una problemática de sumo difícil. Los estados nacionales han asumido históricamente la demanda educativa en sus respectivas localidades y poblaciones. Pero las cosas han dado un giro, del interés público de la cuestión al predominio del interés privado, al grado tal que, incluso, se habla de “la destrucción de la educación en nuestros países, pese a la riqueza de pensamiento, la existencia de tradiciones pedagógicas [...] y sobre todo, la gran creatividad e inteligencia de nuestros pueblos”⁴. El eje principal de tal disputa radica en el Estado y su implicación en tanto que espacio público, por ende de y para todos. La cuestión es que dicho Estado ha abandonado sus responsabilidades sociales al convertir a la educación en una mercancía más, otorgada al mejor postor. Se ha sustituido el derecho a la educación con una dudosa fórmula de *igualdad de oportunidades, acceso condicionado y focalización*; en tal sentido se han generalizado los términos de *calidad y competencia* para medir el desempeño educativo; donde la pretendida *descentralización* educativa ha llevado

⁴ Raquel Sosa Elizaga, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*, México, UNAM, CLACSO, 2012, p. 18.

a la *privatización* como consecuencia de la política neoliberal ⁵aplicada a la educación.

En el caso de México, como de otros países de América, la educación ha sido una reivindicación social asentándose, posteriormente, como un derecho. Tal derecho a la educación

se ha asociado históricamente a la formación de conciencia crítica y al fortalecimiento de una opción de transformación en el sentido de la construcción de la soberanía popular. [...] [No obstante] La crisis económica internacional y la imposibilidad de atender los requerimientos de pago de la deuda externa a inicios de la década de los setenta fueron el contexto en el que los organismos financieros internacionales impusieran a nuestros países un programa denominado *de ajuste estructural*, basado en la liberalización económica y comercial, la privatización de empresas estatales y la flexibilidad laboral, lo que significaba firmar la renuncia a la soberanía económica de los Estados.⁶

Esto que ocurrió económica y políticamente implicaría consecuencias profundas en los sistemas educativos, dadas las nuevas demandas y exigencias del mercado. Todo eso ha configurado un escenario inédito en la educación mundial, a ello se suma la influencia e impacto que han tenido las denominadas tecnologías de la información que, para bien o para mal, han llegado para quedarse y participar de los procesos de comunicación, culturales, educativos y sociales o de mera recreación.

Cabe recordar lo que de alguna manera se sabe parcialmente, y que ha llevado las cosas hasta el actual momento, donde ha jugado papel medular la denominada

⁵ Cfr., Raquel Sosa Elízaga, *Ibid.*, p. 19.

⁶ Raquel Sosa Elízaga, *Ibid.*, p. 33.

ideología de mercado, como principio de la modernización de los países en vías de desarrollo. “Los programas de ajuste condujeron a la privatización de la mayor parte de las empresas estatales y al desmantelamiento de las áreas estratégicas de la economía; el deterioro de los servicios públicos, la reducción de los gastos en educación, salud... [en breve] al empobrecimiento generalizado de la población”.⁷

Todo lo anterior contextualiza y permite comprender el camino que ha conducido al momento actual de los sistemas educativos de América Latina, permeado por el fenómeno de la globalización de la economía y la tendencia a insertar a la educación cual mercancía, desde el preescolar hasta el nivel terciario. En este proceder, como ha quedado documentado, se liquidaron empresas estatales –cuestionadas como innecesarias e ineficientes, por los organismos internacionales– se privatizaron industrias estratégicas y se redujo el gasto social (en América Latina fue del orden de 40%) que llevó a un “violento empobrecimiento de las mayorías, no sólo causaron escándalo, sino que fueron la base sobre la que se analizó críticamente al capitalismo depredador que se estaba construyendo sobre los restos del Estado “desarrollista”.⁸ Tal situación ha tenido consecuencias graves para la educación de los países emergentes; una de ellas es que la orientación nacionalista de antaño en la formación de ciudadanía ha dado lugar ahora a una perspectiva global de competencias en distintos niveles y órdenes. Los fines de la educación ya no radican y proceden de los estados nacionales, sino de políticas de los organismos internacionales.

En la anterior lógica predominante se proclamaba incluso un “fin de la historia” como fue el caso de Fukuyama, y que fue destacado en su momento por quienes celebraban la terminación del “totalitarismo” y, simultáneamente, el

⁷ Calcagno y Borón en Sosa Elízaga, *óp. cit.*; p. 34.

⁸ Vuskovic, en Sosa Elízaga, *óp. cit.*, p. 36.

comienzo del reino de la “libertad individual”⁹; el Estado sería orillado a asumir una posición subsidiaria; esto es, complementar o apuntalar aquellos programas con insuficiente participación privada; se facilitaba y potenciaban las condiciones de incremento a la inversión privada. Entonces el Estado de regulador pasaría a constituir sólo un complemento a la iniciativa del mercado.¹⁰

La pérdida de autoridad y poder real de los Estados ante los organismos internacionales como el Banco Mundial, que ha llevado a los procesos de privatización, subrogación, deterioro y disminución de los sistemas de salud, educación y seguridad social, se enmarca en el discurso de la *globalización* que, en tanto utopía, impone objetivos del intercambio comercial y de la libertad de la acumulación¹¹ que determinan las políticas públicas. Ello se configura, como bien observan Chomsky y Saxe, en la legalización de una era inédita de piratería de las grandes potencias, respecto a los recursos estratégicos y las fuerzas sociales de países víctimas de la expoliación mundial.¹²

LA EDUCACIÓN COMO INVERSIÓN

De las reformas propuestas por los organismos internacionales que aceptaron en Latinoamérica los gobiernos, la de mayores alcances y riesgos, sin duda, fue la reforma educativa. Los organismos mundiales estimaron rápidamente que “no podrían llevarse a cabo transformaciones sustanciales en la vida pública de nuestros países y, consiguientemente, en los proyectos de inversión de las empresas y gobiernos extranjeros que pretendieran acercarse

⁹ Boron, en Sosa Elízaga, óp. cit., p. 39.

¹⁰ Lerner, en Sosa Elízaga, óp. cit., p. 36.

¹¹ *Cfr.*, Sosa Elízaga, óp. cit., p. 40.

¹² Chomsky, Saxe en Sosa Elízaga, óp. cit., p. 41.

a ellos, si no se modificaba a fondo el modo de pensar de los latinoamericanos”.¹³ Tal es la razón por la que la educación es el eje de la reforma social que inicia en los años noventa del siglo pasado. Ahora bien, lo anterior ocurre en el ámbito de la crisis posdictaduras y el ajuste estructural, lo que implicaba “eliminar los fundamentos de una extensa tradición pedagógica en el continente y sustituirlos por los principios de ¡la rentabilidad económica! Los primeros estudios de la universidad de Columbia sobre rentabilidad de la inversión educativa se publicaron en los años sesenta”.¹⁴ Con muchos nuevos programas de los organismos internacionales implementados en América latina, inició un planTEAMIENTO estratégico inédito que lograba empatar

la reducción de los presupuestos sociales –exigida en los programas de ajuste por el Fondo Monetario Internacional– con la exigencia de superación de todo derroche en el gasto público, racionalización de los gastos y reorientación de las inversiones educativas con la participación de las empresas, bajo el supuesto de los análisis de *costo-beneficio* y la tutoría del Banco Mundial y del BID.¹⁵

Como consecuencia de estas políticas impuestas desde el exterior, los Estados son orillados a sólo ser complementarios de la inversión privada; expertos del Banco Interamericano de Desarrollo tácitamente aceptarían que el ideal de la reforma se orientaba a que el Estado se distanciara y abandonara totalmente la operación de la educación, para dejarla al sector privado de manera exclusiva, concentrándose sólo en la *normatividad educativa*.¹⁶ Eso

¹³ Raquel Sosa Elízaga, óp. cit., p. 43.

¹⁴ Schulz y Becker en Sosa Elízaga, óp. cit., p. 43.

¹⁵ Schiefelbein, Psacharopoulos y World Bank en Sosa Elízaga, óp. cit., p. 43.

¹⁶ Wolf y De Moura, en Sosa Elízaga, óp. cit., p. 44.

es lo que ha venido ocurriendo ante una enorme proliferación de oferta educativa privada en todos los niveles. Más aún con todo lo anterior se deshecha un principio que hasta entonces había caracterizado a la educación: su universalidad, así también como las razones que la sustentan como un derecho social y una responsabilidad del Estado.¹⁷ Por el contrario se fue imponiendo la valoración de la educación en tanto que *oportunidad*, a la que se podría arribar cuando se aceptaran las reglas inéditas impuestas en el marco de un *orden* nuevo (mundial); entonces expertos y políticos asumen en sus argumentos y discursos, la hoy común y usual *igualdad de oportunidad* para todos.

En todo este contexto, ciertamente crudo y poco alentador, es posible ubicar el proceso de los sistemas educativos en los países del mundo; como se expuso en el caso de Latinoamérica, y cabría precisar mejor, Iberoamérica, las implicaciones derivadas de las influencias de los intereses mundiales, impacta casi a la totalidad de los países del mundo. Enseguida se repasa lo que viene ocurriendo en España, para posteriormente revisar el caso de México, con la tan discutida, políticamente y en menor medida en el terreno didáctico-pedagógico, reforma educativa.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA HOY

Si antaño las universidades eran consideradas espacios especiales cuasi-sagrados, que gozaban de privilegios importantes, en la actualidad y desde ángulos diversos se observan “crisis” en su interior que hacen de ellas una organización más, como otras inmersas en la misma dinámica económica mundial que impone: “a todas las organizaciones del siglo XXI: globalización, mercantilización, masifi-

¹⁷ Raquel Sosa Elizaga, óp. cit., p. 45.

cación, digitalización”¹⁸. Estos tiempos actuales plantean la oportunidad de cambios y reformas importantes, no obstante que las presiones abruman a las comunidades universitarias.

De acuerdo con Kerr¹⁹ apenas se comienza a percibir un producto no del todo visible en las universidades: el conocimiento, el cual puede convertirse en un poderoso instrumento en nuestra cultura, que impacta el auge y deterioro de las profesiones, inclusive de las clases sociales, las regiones y naciones del mundo.

En la universidad pública se pueden distinguir tres tipos de crisis, en el sentido gransciano²⁰: a) una crisis hegemónica, pues no es la universidad la única instancia que oferta altos niveles de conocimientos, b) una crisis de legitimidad, dado que no es aceptada como la única que provee los más altos niveles educativos y c) una crisis institucional, debido a que no asegura su reproducción propia.²¹

Aunado a esas crisis en la universidad, como en las sociedades nacionales y la comunidad mundial, se perciben avances y adecuaciones a los tiempos nuevos que corren

¹⁸ Samper Zubiria en Gustavo E. Fischman, “Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres”; en *Universitas humanística*, Bogotá, Colombia, No. 66 julio-diciembre 2008, p. 241.

¹⁹ Kerr en Gustavo E. Fischman, óp. cit., p. 244.

²⁰ Crisis en el sentido que dio Antonio Gramsci, refiere a la manifestación de fuerzas en conflicto al interior de un sistema, el hecho es la desaparición paulatina de una estructura previa y otra estructura nueva aún no es lo suficientemente fuerte para reemplazarla; en este orden, la ocurrencia de una crisis puede manifestarse en décadas; tal duración implica que las contradicciones estructurales son desveladas con intensidad y alcanzan la madurez; no obstante, fuerzas políticas se esmeran en conservar y defender la estructura actual, se esfuerzan en sus limitaciones para solventar y superar la contradicción (en Gustavo E. Fischman, óp. cit., p. 260).

²¹ Cfr., Boaventura de Sousa Santos, *A Universidade no Século XXI*, Sao Paulo, Cortez Editora, 2005.

por parte de las universidades; en tal marco los objetivos y funciones de la universidad hoy son:

1. *La fábrica de profesionales y especialistas*. Formadora de profesionales pre y posgraduados (función docente).
2. *La fábrica del Conocimiento*. Generación de saberes (función investigadora).
3. *La Fábrica de ideas*. Germen y motor de la Innovación. Interacción con la industria-sociedad.
4. *El crisol cultural multidisciplinar*. Punto de convergencia y encuentro de las distintas disciplinas, técnicas y saberes.²²

Tal es la visión ideal, sin embargo, se reconoce que la distancia que separa a países desarrollados del resto “se ha mantenido o incluso ha seguido aumentando”. Se precisa de un análisis global a efecto de determinar el curso que a largo plazo es posible sigan las universidades con sus recursos humanos y económicos a disposición y, además, impulsar la autonomía universitaria, los debates y análisis para que cada universidad defina el modelo que pretende o *puede* implementar, y potenciar las actividades multidisciplinarias –como un gran objetivo de la universidad– para hacerlas compatibles con las exigencias de la especialización.²³

En un análisis respecto a la universidad española que bien puede aplicar al caso mexicano, se discuten fuerzas intensas que han causado impacto en la institución, a saber: 1) apertura exterior, 2) conexión universidad-sociedad,

²² Cfr., Marco Cuéllar R., “La Universidad en el contexto internacional: algunos aspectos comparativos”, en *La Universidad del Siglo XXI: Aspectos a mejorar. Seminario multidisciplinar*, Universidad Autónoma de Madrid, abril 2012. <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA8/Seminario%20Universidades%201.pdf>

²³ Cfr., Marco Cuéllar, óp. cit. 2012.

3) integración docencia-investigación, 4) exposición a la competencia y 5) reorganización institucional. Aunado a lo anterior se identifican novedosas fuerzas de cambio como a) las nuevas oportunidades que brindan las tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI), b) las nuevas profesiones y c) una nueva composición trabajo/formación.²⁴ Queda de manifiesto que:

La Universidad de hoy y aún más de mañana, debe atender a la formación de por vida. Se debilitan las fronteras trabajo/formación y los alumnos universitarios serán, cada vez más, jóvenes adultos de todas las condiciones que estudian y trabajan. La rápida obsolescencia de conocimientos y la potencialidad de las nuevas técnicas para combinar formación presencial y no-presencial, van conduciendo a la Universidad hacia una nueva concepción de su misión en el sistema educativo del siglo XXI.²⁵

Respecto al tema de la calidad en la docencia universitaria habrá de reconocerse la gran demanda de la sociedad para que la educación superior ofrezca a los alumnos aprendizajes acordes a las características y demandas de los tiempos actuales. Dicho de otra manera se demanda a la universidad que oferte un aprendizaje:

Que pueda ser aplicado eficazmente a la resolución de problemas propios de las distintas disciplinas (prácticos-teóricos). Dado el ritmo de obsolescencia de los conocimientos científicos, que se les capacite para aprender de forma continua y autónoma (por tanto, crítica). Formar no sólo en conocimientos, sino también

²⁴ A. Pulido San Román, “Las fuerzas del cambio en la Universidad”, en *La Universidad del Siglo XXI: Aspectos a mejorar. Seminario multidisciplinar*; Universidad Autónoma de Madrid, abril 2012.

²⁵ Íd.

en competencias socialmente valoradas como el trabajo en equipo, la comprensión, la comunicación, la búsqueda y valoración crítica de la información, la capacidad de realizar indagaciones u observaciones sistemáticas, de analizar datos[...] Todo lo anterior enfatiza las habilidades generales y aconseja que el aprendizaje no esté distribuido en compartimentos estancos o asignaturas, sino más bien que permita el establecimiento de las relaciones oportunas (que tenga un carácter multidisciplinar). Exige también conocimientos instrumentales, especialmente relacionados con el manejo de nuevas tecnologías e idiomas diferentes que, por lo tanto, deberían ser incorporados a las actividades habituales de aprendizaje, al menos los más relevantes para una disciplina. Estas habilidades no son sólo apreciadas por las empresas, sino también por la comunidad científica.²⁶

En breve, los esfuerzos por alcanzar una mejor calidad en la docencia, exigen el cumplimiento de la función social de la universidad y la rendición de cuentas, sin perder de vista la resolución de problemas.

Conviene tener presente algunas de las estrategias y objetivos que profesores e investigadores españoles debatieron en el Seminario multidisciplinar “La Universidad del siglo XXI: Aspectos a mejorar”,²⁷ donde se planteó la *flexibilidad* y la diversificación como estrategias, aprovechando creativa y racionalmente el potencial de crecimiento de las universidades. Las acciones concretas se pueden desplegar en los siguientes ámbitos: 1) aprovechamiento

²⁶ Carmen Vizcarro Guarch, “La calidad de la docencia universitaria: Algunas sugerencias de mejora”, en *La Universidad del Siglo XXI: Aspectos a mejorar. Seminario multidisciplinar*, Universidad Autónoma de Madrid, abril 2012.

²⁷ Puede consultarse el Seminario debate multidisciplinar en: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA8/Seminario%20Universidades%201.pdf>

de las potencialidades y mejora del funcionamiento de las universidades, 2) desarrollo y fomento de la investigación universitaria, 3) mejora del acceso y selección del profesorado universitario y sus condiciones profesionales, 4) potenciación de la docencia universitaria y el aprendizaje y 5) impulso del aprovechamiento de las enseñanzas y de las relaciones entre alumnos y profesores.

Respecto a México, es oportuna la voz que afirma a la educación como una de las prioridades nacionales urgentes para crear ciudadanos con conciencia cívica; tal propósito no es temporal sino de generaciones. El país precisa, en opinión de Ruy Pérez,²⁸ un científico y profesor universitario destacado, de una educación dirigida a la búsqueda del desarrollo de la sociedad y, simultáneamente, a lograr una mejor calidad de vida para sus habitantes. Critica el subdesarrollo de la ciencia y la tecnología que hace a los mexicanos depender de otras sociedades; reconoce la complejidad del problema de la educación, pero bien se puede comenzar con mejorar la instrucción de los maestros, el presupuesto asignado al sistema educativo nacional y los programas de enseñanza; y todo tiene que hacerse sistemática simultáneamente, de lo contrario no funcionaría. Para tal efecto se requiere transformar la ley (de educación) de manera que esté dirigida a mejorar la calidad de vida de la sociedad, y este es un proceso a largo plazo, de generaciones.

En México, como en los países latinoamericanos y del mundo, la educación en general y la superior en particular han realizado paulatinas adecuaciones estructurales hacia la privatización en consonancia con los intereses de la economía de mercado. No obstante, a esa tendencia global que afecta los fines, el ser y hacer de la universidad, hay

²⁸ Laura Poy Solano, "Educación, una de las prioridades nacionales urgentes: Pérez Tamayo", *La Jornada*, 29 enero 2013, p. 43, México, D.F. <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/29/sociedad/043n1soc>

que cuestionar sobre sus requerimientos más apremiantes y pertinentes, de cara a las sociedades y no sólo de los aparatos productivos. Eso es lo que se analiza enseguida.

¿QUÉ NECESITA LA UNIVERSIDAD HOY?

Derivado del análisis y diagnóstico anterior es posible sustraer una exigencia en los procesos educativos, cada vez más de carácter inter, multi y transdisciplinarios; esto es, que en el abordaje de un contenido, tema, unidad de aprendizaje es imprescindible la perspectiva de diversas disciplinas científicas, no solamente en un contexto de concurrencia en cuanto al objeto de estudio e interés, sino en un diálogo didáctico, epistémico y pedagógico donde los argumentos y contenidos de verdad y conocimiento, en el contexto de hipótesis y teorías diversas, puedan confluir y “dialogar” en constantes ir y venir de un espacio y reducido del saber a otro, sin fines de predominancia y control respecto a otros saberes. Tal es el reto que se avizora y se practica paulatinamente en algunos espacios universitarios mediante programas académicos de pre y posgrado, que tienen como base una perspectiva conjunta e integral, respecto al tema de estudio y formación profesional. Dicho de otra manera, en las universidades muchos posgrados nacen con una perspectiva inter-transdisciplinaria, en el afán de formar cuadros profesionales y para la investigación, que incidan en problemáticas reales.

Otra exigencia imprescindible es la incorporación en los procesos de la educación terciaria de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); ello derivado de la gran influencia que la tecnología tiene no sólo en la dinámica social y familiar –íntima incluso– de la que no se puede soslayar su importancia; por ende es pertinente y urgente el diseño de estrategias de incorporación de las TIC,

a pesar de cierta resistencia por parte de los agentes que participan del proceso enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de las actividades y tareas que se incrementa tanto en cantidad como en calidad. No obstante, la dinámica en aumento que cubre cada vez más capas de la población ha llegado para instalarse y quedarse, irreversiblemente, hasta que no ocurra otra innovación al respecto, cuando menos.

Otro aspecto a considerar como necesidad actual en la formación que oferta la universidad, es la necesidad y exigencia de optimizar y vincular el conocimiento que se genera mediante la investigación, aunado a los saberes científicos vigentes y a la docencia que se ejerce. Se trata de una prescripción de política educativa universitaria de larga data; no obstante, en los hechos, transferirla a la práctica tiene sus retos y resistencias. Cabría preguntar en principio, ¿cuál es el tipo de conocimiento que las universidades generan? Luego, ¿cómo apoya las tareas propias de la docencia y la pedagogía universitarias? Por último, ¿qué pertinencia, aplicación y utilidad tiene respecto a los temas más apremiantes de las sociedades donde se insertan y a las que se deben? Se entiende que es un tema de suyo complejo que requiere, una vez más, de la participación de diversas disciplinas como de agentes involucrados en las mismas, desde la docencia y la investigación. Pero es claro que se precisa afrontar el reto y actuar en consecuencia; de lo contrario el quehacer de las universidades va en un sentido y las necesidades humanas y sociales por otro.

Referir al factor humano parece inadecuado, impertinente, debido a la cultura tecnologizada, que alienta el consumo mediante diversos satisfactores; considerar y pensar al ser humano parece una cuestión fuera de lugar. Por lo que cabe la pregunta ¿es pertinente referir al humanismo hoy? De eso trata el siguiente punto.

HUMANISMO: VIGENCIA Y VALORES

En la educación subyacen conocimientos diversos disciplinares que se exponen, analizan y transmiten mediante la didáctica, la pedagogía e, incluso, la andragogía como aquella parte —o disciplina sugieren algunos— del proceso de enseñanza dirigido específicamente a adultos con intereses, deseos y libertades propias, a diferencia de los educandos niños y jóvenes, quienes dependen en varios sentidos de los adultos (padres) y sus familias.

En este nivel de la educación profesional tanto la emoción como la razón y su relación con el conocimiento se ponen de manifiesto de manera formal e, incluso cabe decir, institucionalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de los sistemas educativos nacionales orientados a la formación humana y profesional. Constitucionalmente en México la educación es un derecho tendiente a garantizar el desarrollo armónico de los ciudadanos en tanto que seres humanos (Art. 3º). Su perspectiva de la educación tiene como finalidad realizar las facultades y el potencial de las personas; para tal efecto es pertinente el respeto a la dignidad y a las necesidades de niños y adolescentes, tanto como las capacidades implícitas en su desarrollo pleno. La vida social precisa de aprender a convivir, compartiendo principios y valores históricos como la fraternidad, la igualdad, los derechos humanos, la justicia y la democracia que se configuran como valores fundamentales en el proyecto educativo nacional.²⁹

Lo anterior se inserta en la llamada sociedad del conocimiento y plantea desafíos. En tal sentido se reconoce que la educación no sólo ha sido un mecanismo de transmi-

²⁹ *Cfr.*, Secretaría de Educación Pública, Gobierno de la República, “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf> (Consultado 25 de mayo 2017), p. 26.

sión-adquisición de conocimientos, sino que “involucra el cultivo del razonamiento lógico, el mundo de las emociones, el desarrollo del carácter y de todas las facultades y dimensiones del educando”.³⁰ El desafío radica en que hasta hace unas décadas las bases del conocimiento disciplinario eran estables y reducidas relativamente, lo que allanaba la labor educativa. Ahora, en cambio, hay un aumento y cambio acelerado en el conocimiento, generando escenarios de acceso rápido a la información y de crecientes aprendizajes informales. Se está viviendo una “transformación” donde “la escuela sigue desempeñando una función crucial en la sociedad del conocimiento como institución fundamental para la formación integral de los ciudadanos. [...] Uno de los objetivos de la Reforma Educativa es contribuir a esa transformación”.³¹

El ahora y el porvenir demandan una formación que posibilite a las personas acoplarse a las situaciones inéditas, que les permita la apropiación de mecanismos mediante los cuales puedan desplegar su potencial a lo largo de la vida. En tal sentido “se debe desarrollar la comprensión lectora, la expresión escrita y la verbal, el razonamiento analítico y el crítico, la creatividad y la capacidad para aprender a aprender”.³² En la sociedad del conocimiento la educación escolarizada afronta retos y desafíos respecto a la información, como garantizar el acceso sin exclusiones, aprender y enseñar a seleccionar aquella que es pertinente y relevante, clasificarla, evaluarla, interpretarla y hacer uso de ella con responsabilidad. Simultáneamente al procesar la información diversa, hoy disponible por diversos dispositivos y con un acceso inmediato, se plantea la exigencia que alienta, más que nunca, el despliegue de las funciones cognitivas superiores como la creatividad, el pensamiento

³⁰ *Ibid.*, p. 27.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*, p. 28.

crítico, el planteamiento y resolución de problemas, a la par de un desarrollo socioemocional. Entonces la educación no puede continuar y limitarse a la trasmisión de conceptos.

Lo anterior en un ámbito deseable para la educación básica; en un contexto de respuesta del Estado ante las exigencias de políticas públicas mundiales. Consecuencia de ello es una gradual e irreversible tendencia a la privatización, como se analizó al inicio del texto. ¿Y qué pasa en la universidad?

Respecto a la educación superior, que “debe *formar* al hombre”, dicha formación se vincula estrechamente al concepto de cultura y “designa el modo específico en que el ser humano da forma a sus disposiciones y capacidades naturales”.³³ El concepto comprende la totalidad de la persona, pero de manera específica refiere a la parte interior, espiritual, religiosa y valorativa, elementos constitutivos de la experiencia humana. En el ámbito de la educación y particularmente la universidad, resulta insuficiente “el aprendizaje y asimilación de conocimientos, ellos nos confieren información, lo que se requiere es *formación* orientada a la *plenitud humana*”.³⁴ En este ámbito como ideal que ennoblece a la universidad, en tanto que comunidad humana está el encargo de la *formación integral del hombre*.

En otras palabras la universidad como institución cultural de educación terciaria, en función de su libertad, asume el objetivo de la formación plena de las personas que integran su comunidad. Ello implica la creación del conocimiento y su transmisión, el fomento de las expresiones científicas, artísticas y técnicas del espíritu, como el estudio y la revelación de las realidades y de los estados de conciencia nacionales, con objeto de poder servir a la comunidad en sus más altas finalidades sociales.

³³ Noé Héctor Esquivel Estrada, *La Universidad humanista. ¿Utopía alcanzable?* México, UAEM, 2008 p. 81.

³⁴ *Ibid.*, p. 82.

Para tal efecto, conviene recordar que la universidad es el espacio, por antonomasia, donde se aprende a pensar; no obstante, también puede ser donde ocurra el riesgo de no reflexionar o no comprender bien y malentender el pensamiento. Suele ocurrir cuando se impone la “ciencia positiva” y su correlato, la función pragmática como valoración en tanto que “única forma valiosa de conocimiento. Se hace prevalecer la acción sobre la reflexión, la práctica sobre la teoría, provocándose así una disociación, una ruptura, en la actividad integral del hombre, quien es pensamiento-acción”.³⁵ De acuerdo con Esquivel, los rasgos distintivos de un espacio vital como la universidad son la formación humanista, crítica y científica. Además, en tanto que institución es la universidad en y para la sociedad, debiendo orientar cada una y todas sus actividades hacia el bien común. Todo lo anterior sin perder de vista y menos confundir los medios con los fines; el fin “es educar al hombre, formarlo; hacer avanzar el conocimiento y la transformación social”.³⁶

Desde otra argumentación se afirma que la educación superior cumple como tarea sustantiva “la formación de una conciencia que, de manera racional y acordada, asuma el cumplimiento de una moral y el desempeño efectivo de funciones para el desarrollo de la sociedad”.³⁷ En esta línea argumentativa se coincide con Antonio Caso, para quien la educación, en tanto que formación integral, ha de ser también social, esto es que el ser humano se forma en comunidad, en sociedad; no hay posibilidad de solipsismo en la educación, por tanto ha de pensarse como con-formación, en y con relación a otros. El ser humano en tanto

³⁵ Noé Héctor Esquivel Estrada, 2008. óp. cit., p. 84.

³⁶ *Ibid.*, p. 92.

³⁷ Aurora Elizondo, “El campo educativo y el saber científico”, en Arriarán, Samuel y Sanabria, José; *Hermenéutica, educación y ética discursiva*, México, UIA, 1995, p. 195.

que entidad biológica, física se constituye de inteligencia, sentimientos y voluntad; por tal razón, la educación ha de dirigirse a la formación intelectual, moral y física,³⁸ en consonancia con un ordenamiento social.

En el contexto anterior tenemos que los intentos de ordenamiento social se ponen a prueba ante nuevos desafíos que, literalmente, cimbran a las sociedades humanas. Las universidades como instancias del saber universal y contemporáneo, orientan los conocimientos de que se dispone en la formación como posibilidades de comprensión, explicación y actuación sobre los fenómenos sociales y naturales. En esta tendencia juegan papel importante la ciencia y la tecnología que, en sí mismas, configuran un fenómeno cultural y epistemológico en el primer caso, y funcional, práctico y utilitario en el segundo.

Debido a los efectos de los desarrollos científicos y tecnológicos, observa Braidotti, los límites entre lo natural y lo cultural se han desplazado y esfumado; de manera que la teoría requiere atender estas transformaciones de los conceptos, métodos e, incluso, las prácticas políticas. Hay una especie de malestar posteorético que ha impactado a las ciencias humanas y sociales actuales; quienes han destacado esta fase posteorética que registra las oportunidades nuevas como los riesgos provenientes de las actuales ciencias; lo crítico y peligroso radica en la ausencia de esquemas críticos para abordar el presente, de cambio y transformación.

En este contexto las ciencias humanas han sido impactadas por la ideología del libre mercado, que ha borrado todas las oposiciones, no obstante, las protestas masivas por el mundo, imponiendo un “anti-intelectualismo” en estos tiempos caracterizado por penalizar “la sutileza del análisis... prestar indebida fidelidad al sentido común –la tiranía de la opinión– y el beneficio económico –la bana-

³⁸Noé Héctor Esquivel Estrada, óp. cit., p. 103.

lidad del interés individual—. [...] la teoría ha perdido valor...[en tanto gana terreno] la versión superficial del neoe empirismo...se ha convertido en la norma metodológica de la investigación en las ciencias humanas”.³⁹ El punto en cuestión es el método, que precisa de reflexión seria, sobre todo después de la caída oficial de las ideologías y a la luz de los avances inauditos de las ciencias biogenéticas, evolucionistas y neuronales. Las neurociencias han colocado el tema de la emoción como determinante, en el proceso de racionamiento y en correlación con el aprendizaje; este último no es el resultado del frío y calculador intelecto, sino también del calor y pasión humanos.

EMOCIÓN, RAZÓN Y PENSAMIENTO EN EL APRENDIZAJE

La manera en que paulatina e históricamente se ha impuesto a la razón como mecanismo fiable, está fuera de toda discusión por la predominancia de ella que aun impera. Sin embargo, en el fondo de toda razón subyace una emoción que detona el anhelo, deseo e interés por ir tras aquello que motiva a la atención, la concentración y la reflexión derivadas de lo que se observa y está allende de la razón misma, motivando el fenómeno de la abstracción y comprensión. Hay una irrestricta fe en la razón que se ha puesto de manifiesto en la crítica a su ponderación y entronización como nuevo paradigma de la modernidad, científica y filosófica. No se puede negar el importante papel que ha jugado en la historia de la humanidad a grado tal que se la ha caracterizado como aquella cualidad que distingue y diferencia al ser humano del resto de seres vivos, y que ha sido útil, incluso, para renegar de la parte animal asentada en las emociones/pasiones que llevan al hombre “civilizado” a emparentarse,

³⁹ Rosi Braidotti, *Lo Posthumano* Barcelona, Gedisa, 2013, p.15.

literalmente, con sus congéneres irracionales: los animales. La razón ha sido útil precisamente para tomar distancia y distinción respecto de todos aquellos que no son humanos.

La emoción propiamente se ha encuadrado en la base biológica desapegándola de su vinculación con la parte intelectual; incluso ha existido cierto desdén hacia ella por las implicaciones de sus consecuencias extremas que rayan en la irracionalidad; esto es, donde la razón como rectora moral pierde protagonismo para ceder ante la desmesura y la pasión desenfrenada que desvela la parte animal de la humanidad. No obstante, la importancia de la emoción como sensación (sensibilidad artística, espiritual) primaria y sentimiento después, la explicación y comprensión de ellas, se impone gradualmente no sólo como expresión fenoménica, individual o colectiva, sino epistémica y ontológicamente.

La idea que expone Nietzsche respecto a la imagen de un mundo racionalmente ordenado, como sólo un mito que tranquiliza a una humanidad aún bárbara y primitiva, es actual y contundente. Sobre todo porque continua la predominancia de la razón en tanto que instancia generadora del conocimiento que ordena metódica, sistemática, lingüística y axiológicamente aquello que se denomina y comprende por "realidad". Sin embargo, es preciso no descuidar la emoción y el sentimiento que guía y orienta la acción del sujeto en pos del deseo y necesidad. A diferencia de la ciencia moderna racional, la expresión artística, el mito y la religión proceden de una base emotiva por antonomasia que, no obstante, ha llevado a la generación de argumentaciones, discursos, relatos, tesis que se localizan como tendencias artísticas-culturales o cosmogonías y teogonías. En el caso del mito que apela a la imaginación, su valor didáctico, funcional y formativo es indiscutible; para mostrar la configuración material-espiritual, (emoción-razón) del género humano, recuérdese el mito del carro alado platónico, donde un auriga conduce en el cielo un carruaje tirado

por dos corceles, uno que tira hacia arriba y procura la luz, otro que se dirige abajo, a la parte terrestre y material de la vida. Tal es la disyuntiva humana que la existencia corporal y sensible le plantea, en relación a una capacidad intrínseca del alma que procura la luz (conocimiento, divinidad) en tanto fuente originaria con la que aspira a reencontrarse.

La razón científica, por otra parte, en tanto que, como se ha hecho creer, es única vía de acceso y generación del conocimiento verdadero, ha proscrito a la parte emotiva del sujeto por configurar una variable que induce al “error” científico experimental; la subjetividad implícita en el observador se contrapone al valor de la “objetividad científica”; de tal manera que la racionalidad científica y metodológica termina erigiéndose en un mito más.

El interés por las emociones y la vinculación que se establece en el proceso de pensar y razonar, consecuentemente con la generación del conocimiento, ha venido de las neurociencias; esta preocupación no es nada nueva, sí los recientes hallazgos; la hipótesis del marcador somático es una muestra de ello; si bien como tal, es una aproximación a cómo funcionan los sentimientos en el actor, llámese científico, filósofo, poeta, alumno, educando, en consideración a los escenarios de su entorno que motivan a la acción, la reflexión y así a la abstracción.

La cuestión aún sigue viva y latente como el existir mismo. En la universidad se continúa con la tradición de formar en los distintos saberes profesional y técnicamente hablando; sin embargo, el tema de las emociones está presente en diversas ciencias y es objeto de estudio y experimentación científica; a tal grado de referirse a una educación en el manejo de las emociones, nada nuevo por cierto, pues en la filosofía presocrática ya se había identificado la relación entre emoción y razón; entonces se proponía que modificando maneras erróneas de pensar se podían mejorar estados de incertidumbre y zozobra. La formación universitaria afronta el reto de responder a esta cuestión humana

y social contemporánea; el reconocer este estrecho vínculo puede ser un avance. En este contexto se considera al pensamiento (y consecuentemente a la emoción y sentimiento que le subyacen), como estrategia factible a incorporar en el proceso de aprendizaje.

REFLEXIONES FINALES

En la formación universitaria se da por sentado que con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en consideración a los desarrollos tanto biológicos como cognitivos de los estudiantes, se va configurando de una manera natural el fenómeno de pensar. Si bien así puede ocurrir con la adquisición del lenguaje e introyección de procesos culturales, no se toman en cuenta consideraciones metodológicas que pueden contribuir a enseñar a pensar crítica y rigurosamente. Algunos autores americanos han acuñado la expresión “pensamiento eficaz” en tanto que acto iniciado *motu proprio*, que es controlado, dirigido y corregido. Estiman que, iniciado incluso desde la infancia, ningún estudiante debería abandonar la escuela sin desplegar esta destreza que como “forma de pensar no se “recoge”, sino que ha de aprenderse. [...] [Y] Para que todo esto llegue a buen puerto se requiere flexibilidad, así como creatividad y sentido crítico”.⁴⁰ Lo anterior en el sentido de combatir y superar una forma de pensar poco rigurosa y, en todo caso, eficientar el proceso de la reflexión.

Por pensamiento eficaz se apunta, según Swartz, Costa, Beyer, a identificar y mostrar –para su adquisición– las destrezas del pensamiento que los educandos tienen

⁴⁰ Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, Barry K Beyer, Rebecca Reagan y Bena Hallick; *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*; México, Ediciones SM España, 2016), pág. 18.

que desplegar para pensar óptimamente; habilidades como comparar, contrastar, clasificar, correlacionar a partir de la causa y el efecto, aclarar suposiciones, determinar la fiabilidad de la información, que lleve a la toma de decisiones.⁴¹ Al habituarse a dar los pasos necesarios, formulando preguntas relevantes y respondiéndolas, así como reuniendo la información apropiadamente se estarán fortaleciendo “estrategias de reflexión eficaces para comparar y contrastar, también para resolver problemas de forma eficiente”.⁴² Cabe destacar que didáctica y metódicamente es una propuesta viable por su nivel de exigencia de menos a más, a través de mapas de pensamiento para comparar y contrastar, o bien para la resolución eficaz de problemas. En el primer caso se parte de cuestiones como 1) ¿en qué se parecen?, 2) ¿qué los diferencia?, 3) ¿cuáles son las similitudes y diferendos valiosos?, y 4) ¿qué conclusión deriva de los conceptos a raíz de las diferencias y similitudes halladas?

En el mapa de pensamiento para resolver de manera eficaz la estrategia es: 1) identificar el problema, 2) por qué ocurre, 3) sus probables soluciones, 4) cuál sería el resultado de cada una de estas soluciones y 5) cuál sería la mejor, ¿por qué?

En el supuesto de que los nuevos tiempos, del siglo que inicia, demandan estudiantes con mayores y mejores “competencias”, hay que reflexionar que el “pensar es nuestra forma de “tocar” el instrumento del conocimiento. [...Y] ...los descubrimientos de la ciencia cognitiva ponen de manifiesto que la mejor manera de construir el instrumento del conocimiento es tocándolo, pensando con todo aquello que el conocimiento nos ofrece, en vez de guardarlo en la memoria...”⁴³ Es en tal sentido que se establecen

⁴¹ Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, *et al.*, *Ibíd.*, pág. 21.

⁴² *Ibíd.*, pág. 25.

⁴³ David Perkins, “La música del conocimiento”, Prólogo en Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, *et al.*, *óp. cit.*, pág. 8.

tipos importantes de pensamiento que se deberían enseñar a los estudiantes.

En un primer momento, como tareas propias en el contexto de un pensamiento intrincado, se estima la toma de decisiones, de cara a la búsqueda de resolución de conflictos que lleve a una conceptualización en tanto que comprensión profunda del problema, que conduzca a la mejor acción.

BIBLIOGRAFÍA

- Arreola, Juan José, *La palabra educación*; México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ed. Laberinto, 2017.
- Borón, en Sosa Elízaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*; México, UNAM, CLACSO, 2012.
- Braidotti, Rosi, *Lo Posthumano*, Barcelona, Gedisa, 2013.
- Calcagno y Borón, en Sosa Elízaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*, México, UNAM, CLACSO, 2012.
- Camero Rodríguez, Francisco, *¿Qué es el humanismo y para qué las humanidades en la actualidad?*, México, Fontamara, 2014.
- Chomsky, Saxe, en Sosa Elízaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*; México, UNAM, CLACSO, 2012.
- Elizondo, Aurora, “El campo educativo y el saber científico”, en Arriarán, Samuel y Sanabria, José; *Hermenéutica, educación y ética discursiva*, UIA, México, 1995.
- Esquivel Estrada, Noé Héctor. *La Universidad humanista. ¿Utopía alcanzable?* México, UAEM, 2008.

- Fischman, Gustavo E. “Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres; en *Universitas humanística*; Bogotá, Col. No. 66 julio-diciembre 2008, pp. 239-270.
- Kerr, en Fischman, Gustavo E. “Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres; en *Universitas humanística*; Bogotá, Col. No. 66 julio-diciembre 2008, pp. 239-270.
- Lerner, en Sosa Elizaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*; México, UNAM, CLACSO, 2012.
- Perkins, David, “La música del conocimiento”, Prólogo en Swartz, Robert J., Costa, Arthur L., Beyer, Barry K., Reagan, Rebecca y Hallyck, Bena; *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*; México, Ediciones SM España, 2016, pp. 7-9.
- Russell, Bertrand, *Sobre la educación*, Barcelona, Austral, 2015.
- Santos, Boaventura de Sousa, *A Universidade no Século XXI*, Sao Paulo, Cortez Editora, 2005.
- Schiefelbein, Psacharopoulos y World Bank P, en Sosa Elizaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*; México, UNAM, CLACSO, 2012.
- Schulz y Becker, en Sosa Elizaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*; México, UNAM, CLACSO, 2012.
- Sosa Elizaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*; México, UNAM, CLACSO, 2012.
- Swartz, Robert J., Costa, Arthur L., Beyer, Barry K., Reagan, Rebecca y Hallyck, Bena; *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos*

las competencias del siglo XXI; México, Ediciones SM España, 2016.

Vuscovic, en Calcagno y Borón, en Sosa Elizaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*; México, UNAM, CLACSO, 2012.

Wolf y De Moura, en Sosa Elizaga, Raquel, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*; México, UNAM, CLACSO, 2012.

Zubiria Samper en Fischman, Gustavo E. “Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres”; en *Universitas humanística*, Bogotá, Colombia, No. 66, julio-diciembre 2008, pp. 239-270.

Fuentes consultadas en Internet

Cuéllar, R. Marco, “La Universidad en el contexto internacional: algunos aspectos comparativos”, en *La Universidad del Siglo XXI: Aspectos a mejorar*. Seminario multidisciplinar, Universidad Autónoma de Madrid, abril <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA8/Seminario%20Universidades%201.pdf>, 2012, [30 de septiembre de 2017].

Secretaría de Educación Pública, “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria” Gobierno de la República, disponible en <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>, 2016, [15 de noviembre de 2017].

Poy Solano, Laura, “Educación, una de las prioridades nacionales urgentes: Pérez Tamayo”, *La Jornada*, 29 enero p. 43, México, D.F. <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/29/sociedad/043n1soc>, 2013, [15 de junio de 2016].

Pulido San Román, A. “Las fuerzas del cambio en la Universidad”, en *La Universidad del Siglo XXI: Aspectos a mejorar*. Seminario multidisciplinar, Universidad Au-

tónoma de Madrid, abril, disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681528/EM_8_4.pdf?sequence=1, 2012, [30 de septiembre de 2017].

Vizcarro Guarch, Carmen “La calidad de la docencia universitaria: Algunas sugerencias de mejora”, en *La Universidad del Siglo XXI: Aspectos a mejorar*. Seminario multidisciplinar, Universidad Autónoma de Madrid, abril, disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681528/EM_8_4.pdf?sequence=1, 2012, [30 de septiembre de 2017].

FORMACIÓN HUMANA Y ÉTICA EN LAS CIENCIAS INSTRUMENTALES

Sergio González López

El filósofo Fernando Savater censura esta obsesión reciente de mezclar en las aulas la memoria y el deseo de las empresas. “La educación no puede supeditarse a lo inmediato, no puede responder solo a formar ‘empleados’ o ‘empleables’ ni puede dejar que las compañías diseñen, de acuerdo con sus necesidades, los planes de estudio. Educar es desarrollar la humanidad e ilustrar a los futuros ciudadanos. Los saberes en apariencia inútiles en el plano de la rentabilidad crematística (literatura, filosofía, historia) son los más útiles para la persona libre, no para el que tenga vocación de siervo; que es lo opuesto a la ciudadanía”. Quizá el sentido profundo de la educación sea solo eso: crear ciudadanos y no siervos.

“La sociedad debe prepararse para trabajos que no existen con herramientas que no se han desarrollado para resolver problemas que aún no se han planteado”. Almudena Semur; coordinadora del Servicio de Estudios del IEE [Instituto de Estudios Económicos]”.¹

PRESENTACIÓN

En el crepúsculo entre los siglos XX y XXI se muestra el cambio en y hacia la incertidumbre, que necesariamente se dará porque se está en un punto en el cual las acciones

¹ Ambos textos citados por Miguel Ángel García Vega, “La poderosa economía de la educación. El sector tiene ante sí el desafío de reducir la desigualdad en los pupitres”, en *El País*, Madrid, 11 de febrero de 2017. https://elpais.com/economia/2017/02/09/actualidad/1486662301_351930.html [Consultado el 2 noviembre 2017].

encaminadas a que “todo siga igual” o “todo debe cambiar”, no evitarán la entrada a otra fase de la humanidad o el final de la misma, por lo menos tal cual es conocida o imaginada, donde lo incierto es el escenario. Dejar al tiempo la “resolución” de los problemas, ya no es una solución; resulta importante su reconocimiento como un requisito fundamental para otorgar alguna oportunidad a las futuras generaciones humanas y de la vida en general.

En este sentido, algunas visiones parecen ser pragmáticas, rentables, productivas, exitosas, pero utópicas para el largo plazo. Tal es el caso de los supuestos provenientes de la economía y las ciencias instrumentalizadas que no sólo objetivan y cuantifican todo, incluyendo entre ello lo humano, como si sus principios y lógica tuviesen alguna oportunidad de futuro. Eso es utópico, porque siguiendo el mismo camino del individualismo necesariamente llevará a una sociedad sin futuro.

Esto señalamientos de atención provienen de múltiples voces: Martha Nussbaum, Zygmunt Bauman y Umberto Eco (filosofía), Leonardo Boff y Enrique Leff (estudios de la sustentabilidad), Amartya Sen, Joseph Stiglitz y Thomas Piketty (economía), Ulrich Beck y Jeremy Rifkin (sociología), Edgar Morin (la complejidad), Basarab Nicolescu (transdisciplinariedad), Stephen Hawking (física teórica), Saskia Sassen y Daniel Hiernaux (estudios territoriales), y muchos más.

No obstante, este escenario disyuntivo es escasamente reconocido y formulado en la mayoría de las instituciones educativas que aún privilegian en los hechos la formación disciplinar, aunque en sus discursos presenten lo contrario; planteamientos que se abren hacia la complejidad, interdisciplina y transdisciplina, pero sin asumirlos a cabalidad. En ellas predomina la utopía y supone la idea del progreso lineal, que sigue o incluso refuerza el mismo camino por medio del cual podrán mejorarse las condiciones de vida, el éxito profesional sin precisar para quienes y

el uso creciente de la tecnología se muestra favorable para todos y la naturaleza, en tanto un recurso inagotable, a pesar de las claras evidencias de lo contrario, sin cuestionarse si los efectos negativos serán o no para todos, dejando ocultos la creciente desigualdad social, la violencia.

Otra visión refiere a la necesidad de tener como fin a lo humano, no sólo en sí, sino con respecto a los otros y a lo otro —llámese naturaleza, maquinaria, tecnología. Esto, en parte, es reflejo de la tradicional lucha presentada entre las ciencias positivas y las ciencias humanas. Sin embargo, deben buscarse formas de armonizarlas. El escenario es distópico, pero aún es posible influir sobre éste.

El futuro es problemático y debe replantearse de raíz. En ese horizonte las instituciones educativas, y en particular las universidades, son un espacio con una gran carga de responsabilidad en el quehacer para el futuro.

El presente capítulo tiene como propósito reflexionar sobre la importancia de incorporar a las humanidades y las ciencias sociales como parte constitutiva de la formación en las ciencias instrumentales, para darle un carácter formativo, en el sentido de construir la propia posibilidad de ser. La educación impartida en las universidades, en la cual se cultivan todas las ciencias, no debe seguir constituyéndose en un espacio que refuerce la división especializada, sino dirigirse como cohesionador de la formación humanística general dándole sentido de ser a los universitarios, sin eliminar sus especialidades.

El planteamiento central está en la formación universitaria en las ciencias instrumentales (como en todas, a diferentes grados), ésta debe ser un espacio posible para la armonización del conocimiento (instrumental, socioambiental y humanísticos); rompiendo con la predominancia del conocimiento hiperespecializado, ya sea abriéndose a la complejidad, a la interdisciplina o a la transdisciplina; siempre pensando lo humano como integrante con responsabilidad de lo social y ambiental. En ese sentido es im-

portante que el universitario se reconozca en su condición social (personal y contextual), un ciudadano no limitado a la profesión cultivada, en un horizonte de acción en el presente para el futuro y en un contexto incierto, ante lo cual debe asumir una responsabilidad.

ENTRE LA INCERTIDUMBRE Y LA TORMENTA PERFECTA

El último libro de Umberto Eco, apareció el mismo año de su fallecimiento el 19 de febrero de 2016, fue titulado *Pape Satán aleppe* (Padre Satán cuidado), inspirado en el Canto Séptimo: El Infierno, de *La Divina Comedia* de Dante Alighieri; y traducido a la edición castellana como *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera, ¿Cómo vivir en un mundo sin rumbo?* En el prefacio de la edición italiana (que no está incluido en la edición castellana), Eco dice: “confunden las ideas y pueden generar cualquier tipo de diablura: precisamente por esta razón me pareció muy indicado como título”.²

El texto inicia con una reflexión sobre la idea de una sociedad líquida, del sociólogo y filósofo polaco Zygmunt Bauman. Actualmente la humanidad se encuentra en un *interregno*, o interrupción de las sucesiones normales que durará bastante tiempo, y que supone las crisis en todos los órdenes de la sociedad: del Estado interferido por entidades supranacionales; del concepto de comunidad, impulsada por el individualismo y consumismo extremos; de las ideologías y los partidos oportunistas y controladas por

² “‘Pape Satan Aleppe’. La obra póstuma de Eco es record de ventas en menos de un día”, *Télam*, Buenos Aires, Argentina, 28 febrero 2016. <http://www.telam.com.ar/notas/201602/137737-pape-satan-aleppe-obra-postuma-umberto-eco-record-de-ventas-en-menos-de-un-dia.php>

grupos mafiosos. Todo ello, produce un estado de licuación o incertidumbre donde la fe en el Estado o la revolución han desaparecido, produciendo sólo una indignación de la población, pero sin claridad de hacia dónde ir. Señala que la manera de sobrevivir a esta liquidez es tener la conciencia de vivir en una sociedad líquida, la cual, para superarla, debe buscar nuevos instrumentos en donde gran parte de la política³ y de la intelectualidad no han comprendido el alcance de este fenómeno.⁴

Entre la multitud de reflexiones de Eco a lo largo de su libro, se rescatan dos: una referida a las contradicciones y otra a la locura. En el caso de la primera, lo relacionado con la aplicación generalizada de los oxímorones, éstos son expresiones que unen términos los cuales se contradicen mutuamente, como: realidad virtual, fuerte debilidad, etc. Asimismo, resalta la generalización y normalidad de estar en la locura, es el estado normal de la sociedad y una probable salida sería el otorgar la confianza a alguien, aunque sólo a uno.⁵

Tanto el título como los subtítulos de este libro de Eco, dan pautas para la reflexión de la sociedad actual y futura: las ideas, decisiones y acciones individualistas y la pretensión del beneficio personal, está llevando a un estado de generalización en una escala global, donde lo predominante son los oxímorones en todas las esferas. El futuro es líquido, incierto, sin esperanza en los grandes hitos que aparentemente

³ Cfr., Umberto Eco, *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera, ¿Cómo vivir en un mundo sin rumbo?*, México, Lumen, 2016, pp. 443-446. Con clara referencia a George W. Bush, menciona la necesidad de que las sociedades estuviesen gobernadas por personas con ideas claras. Probablemente, sus reflexiones serían aún más duras de haber sobrevivido a la era Trump quien, entre otras posiciones controversiales, propone combatir las violencias en las escuelas por medio de armar a los profesores.

⁴ Cfr., *Ibid.*, pp. 9-11.

⁵ Cfr., *Ibid.*, pp. 489-491.

ofrecían alguna certeza, positiva o negativa, y ante ello la posibilidad de supervivencia demanda rumbos construidos a partir de la conciencia sobre esta situación.

Pareciera que se estuviese conformando una tormenta perfecta, hacia donde el barco de las ciencias positivistas instrumentales, la racionalidad lógica, el productivismo, el beneficio económico de corto plazo, el individualismo y del culto por la tecnología, se dirigen en línea recta; sin reconocer que se están conjuntando; buena parte de los resultados de esta lógica exacerbada han provocado: la desigualdad y desintegración social, la depredación ambiental.

Autores como Ulrich Beck, Jeremy Rifkin y Bauman, entre los más relevantes, desde la década de los ochenta y noventa, han tratado temas relevantes sobre los riesgos que enfrenta la humanidad en su conjunto. Beck, desde sus clásicos trabajos *“La Sociedad del Riesgo Global”* en 1986 y *“La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad”* en 1992, resalta la creciente problemática social y ambiental; y Rifkin con su libro *“El fin del trabajo”* en 1995, señala la inevitabilidad del desempleo estructural, por el auge del proceso de globalización y la incorporación de las nuevas tecnologías. Bauman en *“Modernidad líquida”* de 2000, refiere la inestabilidad, impronosticabilidad y sorpresa social. Asimismo, en 2002, Bauman junto con Ulrich y Elisabeth Beck trabajan sobre el tema de la individualización.

Al respecto, otros dos autores relevantes recientemente han abordado críticamente problemas ilustrativos sobre la perspectiva previsible de la sociedad global: Thomas Piketty (economista francés) y Saskia Sassen (socióloga holandesa). El primero demuestra la creciente desigualdad estructural de los ingresos y refiere el significativo deterioro del capital natural; la segunda muestra las implicaciones negativas de la exclusión social y la destrucción del medio ambiente.

Piketty dice textualmente: “la evolución dinámica de una economía de mercado y de propiedad privada que es

abandonada a sí misma contiene en su seno fuerzas de convergencia importantes, relacionadas sobre todo con la difusión del conocimiento y de calificaciones, pero también poderosas fuerzas de divergencia, potencialmente amenazadoras para nuestras sociedades democráticas y para los valores de justicia en que están basadas.”⁶ La contradicción central de la economía, y su principal fuerza desestabilizadora del sistema es: “la tasa de rendimiento privado del capital r puede ser significativa y duraderamente más alta que la tasa de crecimiento del ingreso y la producción g , [por lo que] el empresario tiende inevitablemente a transformarse en rentista y a dominar cada vez más a quienes sólo tienen su trabajo. Una vez constituido, el capital se reproduce solo, más rápidamente de lo que crece la producción. El pasado devora al porvenir”.⁷

Piketty resalta que la principal inquietud de largo plazo es sobre el posible deterioro del capital natural a lo largo del siglo XXI. Asimismo que las inversiones en tecnologías no contaminantes pueden ser una forma viable de salir del marasmo económico. “La regla de oro también tiene un impacto importante sobre una segunda cuestión esencial: el cambio climático y, de manera más general, el posible deterioro del capital natural a lo largo del siglo XXI. Si se adopta una visión global del capital nacional y mundial, ésta será sin duda la principal inquietud del largo plazo”.⁸

Por su parte, Saskia Sassen, durante una entrevista reciente al periódico colombiano *El Espectador*, del primero de marzo de 2015, en el marco de la presentación de su libro *Expulsiones*, plantea:

⁶ Thomas Piketty, *El capital en el siglo XXI*, México, Fondo de Cultura Económica, México, 2014, p. 643.

⁷ *Íd.*

⁸ *Ibid.*, p. 637.

Existe toda una serie de condiciones extremas que no se pueden captar en términos de ‘desigualdades’, la categoría que lidera en gran parte el debate hoy. Es una categoría que no nos ayuda a captar muchas condiciones que también son destructivas como la depredación de la tierra y la contaminación de las aguas. En segundo lugar, en mi más reciente trabajo me enfoco en gran medida sobre la cuestión del medioambiente, e insisto que no es suficiente el que usemos el término de ‘cambio climático’ para denominar lo que está sucediendo. Tenemos que nombrar las destrucciones que han venido teniendo lugar durante este último siglo con un vocabulario mucho más severo y preciso.⁹

Sassen resalta la importancia de alcanzar la paz y la convivencia en las grandes ciudades latinoamericanas, así como frenar el desastre ambiental. Para lo primero, por medio de mejores lógicas distributivas entre la población, que incluyan aspectos económicos, sociales y culturales, lo cual permita a los pobladores pobres superar su condición; y, con respecto a la segunda, a través del trabajo participativo entre las ciencias, pues se trata de “usar la biosfera como un compañero para manejar la crisis del medio ambiental, no tiene nada que ver con los tímidos esfuerzos de desarrollar políticas públicas”.¹⁰

LA RELACIÓN COMPLEJA ENTRE LAS CIENCIAS

La situación descrita en el mundo actual tiene a la ciencia, y a la formación científica como uno de sus principa-

⁹ Saskia Sassen, “Estamos matando la tierra”, en *El Espectador*, 1 de marzo de 2015, Colombia. <http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/estamos-matando-tierra-saskia-sassen-articulo-546642>

¹⁰ Íd.

les componentes. Al respecto, si bien existen coincidencias generales críticas hacia la orientación que ambos (ciencia y formación) están siguiendo, también hay matices a destacar.

Para Adela Cortina es “indudable que el progreso científico-técnico comporta en la actualidad una amenaza para la supervivencia de la especie humana, pero también es necesario reconocer que tal riesgo no pertenece intrínsecamente al saber científico-técnico. Si la ciencia constituye un instrumento para el dominio de la naturaleza desde el renacimiento, no es ella misma quien constituye un peligro, sino el uso que de ella se haga”.¹¹ En particular, considera que la amenaza a la supervivencia en nuestro planeta se puede denominar como <<cientificismo>>: “aquel tipo de reflexión filosófica que posibilita utilizar los avances científicos para la destrucción cósmica, porque identifica racionalidad y científicidad técnica, declarando irracional toda propuesta de moralidad”.¹² Y tiene como raíces al positivismo de Comte y Mach.

En el caso de Edgar Morin,¹³ el planteamiento es que existe una relación estrecha entre el desarrollo tecnológico y subdesarrollo moral y psíquico, porque la hiperespecialización en las ciencias, el hiperindividualismo social y económico debilitan la solidaridad. Esto es propiciado desde una educación disciplinar basada en la especialización, pero incapacita intelectualmente para comprender los problemas multidimensionales globales. Resalta el caso de la Economía “que es la ciencia social más avanzada matemáticamente, es la ciencia social y humana más atrasada”.¹⁴ Abstrae todas las condiciones (so-

¹¹ Adela Cortina, *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid, Tecnos, 2008, p. 89.

¹² *Íd.*

¹³ Bernardo Kliksberg, *Hacia una economía con rostro humano*, Buenos Aires, FCE, 2002, pp. 9-10. Este texto forma parte del prólogo escrito para este libro por parte de Edgar Morin.

¹⁴ *Ibíd.* p. 9.

ciales, históricas, políticas, psicológicas y ecológicas), e ignora lo no calculable; los expertos de esta disciplina no son capaces de interpretar causas y consecuencias, y sobre todo ignoran la carga de sentimientos subjetivos que constituyen a lo humano.

En la opinión de Rosario Guerra, el avance de la tecnología de la información y la comunicación no ha sido un instrumento de liberación personal, sino una posibilidad de manipulación de las conciencias. El perfeccionamiento tecnológico de armamentos de destrucción masiva han sido creados por científicos formados en las aulas universitarias, formados predominantemente desde las ciencias disciplinares.¹⁵

Por su parte, Nicholas Rescher asume como perspectiva de la lucha entre los sistemas, la relación de dominio ejercida por la razón científico-tecnológica sobre los valores contemporáneos, y la cual tiene tres claves de fondo:

(i) tanto la razón, en general, como la racionalidad científica, en particular, son acordes con nuestra capacidad cognitiva humana, de modo que la ciencia es *nuestra*: corresponde a nuestro aparato conceptual y es diferente, por tanto, de la ciencia que pudiera tener un extraterrestre. (ii) Los valores humanos el –conjunto de aquello que, legítimamente, es digno de reconocimiento– y, entre ellos, los valores de la ciencia, conectan con la actividad *humana* (es decir, no requieren un ‘mundo aparte’ –al modo platónico– que los fundamente, ni versan sobre un sujeto trascendental o con una conciencia pura sino sobre personas –sujetos de experiencia–) y poseen una *objetividad* que se enraíza en las necesidades humanas. (iii) Entre la racionalidad científica y la racional-

¹⁵ Cfr., María del Rosario Guerra González (2016), “La educación superior hacia un conocimiento transdisciplinar”, en Guerra González, María del Rosario (coord.), *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*, México, Editorial Torres Asociados, 2016, pp. 59-60.

lidad tecnológica hay una relación de *interdependencia* en la medida en que la ciencia y la tecnología son como dos piernas de un mismo cuerpo, lo que afecta, en consecuencia, a la caracterización de los límites cognitivos y al establecimiento de las limitaciones éticas.¹⁶

Gadamer señala textualmente: “Lo que tenemos ante nosotros no es una diferencia de métodos [entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu] sino una diferencia de objetivos de conocimiento. La cuestión que nosotros planteamos intenta descubrir y hacer consciente algo que la mencionada disputa metodológica acabó ocultando y desconociendo, algo que no supone tanto limitación o restricción de la ciencia moderna cuanto un aspecto que le precede y que en parte la hace posible”.¹⁷ La diferencia entre las ciencias de la naturaleza y del espíritu, no es de métodos, sino entre objetivos de conocimiento. Este señalamiento es importante para poder establecer un término justo entre ambas, donde la cuestión sobre la que se debe poner atención es la pretensión de dominio de las primeras sobre las segundas.

Ante la discusión producida por este intento de <<monismo metodológico>>, Esquivel señala que: “la hermenéutica con una postura reactiva (en oposición a reduccionismo fenomenológico, metodológico y cientificista) y con una propuesta nueva: comprender, interpretar y aplicar son formas propias de acceder y justificar el conocimiento de las ciencias sociales (que también constituyen una parte del conocimiento ‘científico’). No se trata solamente

¹⁶ Nicholas Rescher, *Razón y valores en la Era científico-tecnológico*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 11-12.

¹⁷ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1975, p. 11.

de una sustitución metodológica, sino de un verdadero reconocimiento del saber propio de las ciencias humanas.”¹⁸

¿Y LA UNIVERSIDAD?

Nicolescu resalta el crecimiento explosivo del conocimiento y las dificultades que supone la existencia de más de 8000 disciplinas, las cuales producen incesantes cambios para adaptarse mental y laboralmente. Asimismo, señala: la “Universidad es uno de los lugares centrales para superar estos desafíos.”¹⁹

Esta realidad acelerada sienta sus raíces desde el llamado <<conocimiento ilustrado>> del siglo XVIII, como lo señala Mendoza²⁰, para quien desde donde se articulan la revolución industrial, el enfoque positivista de la naturaleza y la sociedad, el desarrollo de los métodos cuantitativos y la multiplicación de la ciencia moderna en diversas disciplinas que originaron profesiones con énfasis técnicos y ya en el siglo XX hiperespecializó el saber científico en las universidades.

Mendoza cuestiona este tipo de universidad fundada en una visión puramente científica y económica, capacita-

¹⁸ Noé Héctor Esquivel Estrada, “Discusiones entre filosofía de la ciencia, epistemología y metodología en el marco de las ciencias humanas”, en González López, Sergio, Noé Héctor Esquivel Estrada y Rubén Mendoza Valdés (coords.), *Formación universitaria. Humanismo y conocimiento*, México, México, 2015, pp. 23-24.

¹⁹ Basarab Nicolescu, Basarab, “The need for transdisciplinary in higher education”, en *Veredas. Revista del Pensamiento Sociológico*, año 16, número 30, primer semestre de 2015, UAM-Xochimilco, México, p. 8.

²⁰ Cfr., Rubén Mendoza Valdés, “Formación humana como vocación de la universidad: una mirada desde el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad”, en Guerra González, María del Rosario (coord.), *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*, México, Editorial Torres Asociados, 2016, pp. 100-101.

dora para la hiperespecialización y el mercado laboral, pero con el problema de generar una visión deshumanizada. A la vez se pregunta sobre la posibilidad de una universidad que, además de ofrecer la adquisición de una profesión técnica, forme desde un sentido humano, donde puedan ser pensadas cuestiones relevantes como la convivencia, el mundo, la vida, etc.²¹ Textualmente dice: “Lo que *forma* al universitario es el conjunto de relaciones que implican su modo propio de ser (*vocación*), pues eso le permite la apertura hacia un pensamiento pleno que englobe un sentido vivencial frente al mundo. Sólo en una relación enraizada con el todo, el universitario comprenderá el sentido de la vocación humana.”²²

En una dirección similar está el planteamiento de Juan María Parent, para quien: “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.”²³

Por su parte, Jacques Derrida orienta su planteamiento hacia cuestiones sobre la no imposición de condiciones a la Universidad, en particular, lo concerniente a su libertad académica, de cuestionamiento y proposición pública. La formación universitaria debe tener como profesión la verdad, lo que denomina como Humanidades, porque se trata de profesar la fe con el saber.²⁴

²¹ *Cfr.*, *Ibid.*, pp. 87, 88, 101, 109.

²² *Ibid.*, p. 105.

²³ Juan María Parent Jacquemin, *La universidad ante el desafío de ser*, México, UAEM, 2005, p. 25.

²⁴ *Cfr.*, Jacques Derrida, *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2010, pp. 9, 10, 21, 32-34.

Sobre la educación en el contexto actual y futuro, los enfoques desde la complejidad y la transdisciplinariedad son relevantes. Desde la complejidad Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta, en su libro *Educación en la era planetaria*, de 2003, reconocen que el escenario mundial es incierto, esto mismo no hace posible el establecimiento de un método preciso para formular una educación en la era planetaria, cuya misión sea el fortalecimiento de las condiciones de posibilidad, la cual permitan la emergencia de una sociedad y civilización a escala mundial, integrada por ciudadanos protagonistas, quienes de manera consciente y crítica se comprometan en esta tarea.

Ante la ausencia de un método programable desde el principio, la estrategia es ir “construyendo una itinerancia que se desenvuelve entre la errancia y el resultado, muchas veces incierto e inesperado, de nuestras estrategias. La incertidumbre nos acompaña y la esperanza nos impulsa. Estamos perdidos y en esta condición de lo humano no se trata de buscar la salvación sino de procurar el desarrollo de la hominización”.²⁵

Ese itinerario estaría integrado por seis ejes estratégicos directrices, los cuales organizarían los conocimientos dispersos para alcanzar la elaboración de una mundología cotidiana, consistente en fortalecer las actitudes y aptitudes a fin de comprender y sustentar las finalidades terrestres como especie. Esos ejes son: Eje estratégico directriz conservador/revolucionante; Eje estratégico directriz para progresar resistiendo; Eje estratégico directriz que permite el regreso (reinención) del futuro y la reinención (regreso) del pasado; Eje estratégico directriz para la complejización

²⁵ Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta, *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 2003, p. 124. Para una mayor profundización sobre el abandono de la idea de salvación, véase Morin, Edgar y Kern, Anne B. “El evangelio de la perdición”, *Tierra-Patria*, Barcelona, Kairós, 1993.

de la política y una política de la complejidad del devenir planetario de la humanidad; Eje estratégico directriz para civilizar la civilización.²⁶

Desde la transdisciplinariedad, la viabilidad a la formación del ser humano es una educación integral, la cual armonice mente, sentimientos y cuerpo, y que a su vez abra multidimensionalmente el conocimiento hacia la sociedad civil y el cyber-espacio-tiempo, a fin de poder redefinir los principales valores de la existencia universal.²⁷

Entonces, la educación transdisciplinaria:

Se basa en la riqueza inagotable del espíritu científico que se basa en preguntar y de la denegación de todas las respuestas a priori y la certidumbre de todas contradictorio a los hechos. Al mismo tiempo, revaloriza el papel de la intuición profundamente arraigada, de lo imaginario, de sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de conocimientos. Es sólo de esta manera que la sociedad del siglo XXI puede conciliar eficacia y respeto por la potencialidad de cada ser humano. El enfoque transdisciplinario será un complemento indispensable para el enfoque disciplinario, porque significará la aparición de *conectado continuamente los seres*, que son capaces de adaptarse a las cambiantes exigencias de la vida profesional, y que están dotados de una flexibilidad permanente que siempre está orientada hacia la actualización de sus potencialidades interiores.²⁸

Para Loreto Salvador, la transdisciplinariedad es “una actividad de investigación cuya orientación es, propiamente la *resolución de problemas socialmente relevantes*. Esta acepción acentúa el aspecto pragmático que coloca primeramente a las estrategias y estilos de investigación,

²⁶ *Ibid.*, pp. 125-138.

²⁷ Basarab Nicolescu, Basarab, óp. cit., p. 14.

²⁸ *Ibid.*, p. 13.

pero sin claudicar de la posibilidad e importancia de construir unidades cognitivas que trasciendan el ámbito de las disciplinas.”²⁹

Por su parte, Mendoza considera favorable la articulación del pensamiento complejo y la transdisciplina para formación del universitario, porque podrá abrir el conocimiento, humanizar la enseñanza y construir la posibilidad de ser universitario que además de formar en una profesión, permita abordar el sentido de totalidad de la realidad.³⁰

ACERCA DE LOS ESCENARIOS TERRITORIALES

En este contexto, el territorio no es el contenedor de lo humano, sino un elemento constitutivo en donde enfrenta visiones y acciones, en el que la vida y muerte adquieren sentido. Este reconocimiento es sustantivo para entender propuestas como la educación planetaria, la madre-tierra, globalización, crisis ambiental, interculturalidad y otros problemas integrantes de la visión del bucle: individuo-sociedad-especie, planteado por Morin.³¹

La problemática y futuro multidimensional con implicaciones territoriales ha sido asumido de manera cada vez más insistente desde múltiples organizaciones, entre ellas, algunas emanadas de instituciones multinacionales, como la Organización de las Naciones Unidas, o diversas organizaciones de la sociedad civil.

²⁹ J. Loreto Salvador Benítez, “La transdisciplina como estrategia y actitud en la universidad”, en Guerra González, María del Rosario (coord.), *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*, México, Editorial Torres Asociados, 2016, pp. 131-132.

³⁰ Rubén Mendoza Valdés, óp. cit., p. 110.

³¹ Edgar Morin, *El método 6. Ética*, Madrid, Cátedra, 2009, p. 176.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), quien tiene como una de sus grandes tareas la de sumar esfuerzos para alcanzar una viabilidad al desarrollo mundial, resolvió en agosto de 2015 transmitir el documento: “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, también conocido como la Agenda 2030 del Desarrollo Sustentable, o Agenda 2030, para su aprobación en la Cumbre de las Naciones Unidas, celebrada en Nueva York en septiembre de 2015³². Cumpliendo así con el compromiso establecido en diciembre de 2014, y las modalidades del proceso de negociaciones intergubernamentales de enero de 2015, y después de dos años de trabajo. La Agenda 2030 consta de 17 objetivos y 169 metas.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son:³³

- Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
- Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
- Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.

³² ONU (Organización de las Naciones Unidas), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 12 de agosto de 2015, (A/69/L.85) <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>

³³ Íd.

- Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
- Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible; el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.
- Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes; promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
- Objetivo 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
- Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos*.
- Objetivo 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
- Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

*/ Reconociendo que la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático es el principal foro intergubernamental internacional para negociar la respuesta mundial al cambio climático.

- Objetivo 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.³⁴

Si bien existe una estrecha relación entre los objetivos, e incluso la propia Agenda 2030 señala que cada uno de ellos es necesario y no puede ser priorizado, estos *grosso modo* pueden agruparse en cinco temas: Predominantemente sociales, los objetivos 1, 2, 3, 4, 5 y 16 abordan cuestiones relacionadas con la calidad de vida de los sectores más desfavorecidos: es el caso de la pobreza, la alimentación, la salud y educación, y otros más genéricos referidos a la paz y la justicia. Otro grupo, que incluye a los objetivos 6, 7 y 11, trata sobre la disponibilidad de las condiciones materiales de los asentamientos humanos en lo relacionado al agua como a la energía eléctrica y en general a los conglomerados humanos. Enfatizan en temas económicos los objetivos 8, 9,10 y 12, los primeros a las cuestiones directamente productivas: la economía y el empleo, y la infraestructura productiva; mientras que temas como la desigualdad y la relación entre consumo y producción, abren el abanico de lo eminentemente económico. El tema ambiental es presentado en los objetivos 13 y 14, el último de los cuales aborda ecosistemas particulares: los océanos, mares y terrestres, el primero es de orden global por referirse al cambio climático. Finalmente, el objetivo 17 refiere a la implementación de la Agenda, sobre todo haciendo referencia a las cuestiones de disponibilidad de datos y requerimientos de recursos económicos.

La Organización de las Naciones Unidas desempeña un papel importante, aunque complejo, a escala planetaria, sobre todo si se pudiese pensar un escenario en el cual ella

³⁴ CEPAL, “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, disponible en <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>

no existiera, donde probablemente las situaciones de acuerdo planetario serían más difíciles. En dado caso, puede partirse del hecho que sí existe, y constituye un espacio desde el cual se podrán realizar acciones para favorecer la cooperación internacional. Sin embargo, también hay que reconocer sus limitaciones, entre ellas sus principales interlocutores son los gobiernos nacionales, y una gran parte de ellos privilegian en los hechos sus intereses nacionales sobre los globales; a la vez difícilmente puede decirse que representan al conjunto de sus ciudadanos porque ponen en primer lugar sus propias agendas de interés grupal en lo político y económico, lo que los ha deslegitimado de manera significativa; a la vez que en la propia globalización operan antes transnacionales como las grandes empresas, el sistema financiero y el crimen organizado. Estas son algunas de las cargas que repercuten sobre la capacidad institucional de la ONU para impulsar proyectos relevantes como la Agenda 2030.

La Agenda señala que el mundo actual enfrenta inmensos desafíos por el aumento de las desigualdades y la pobreza de miles de millones de ciudadanos. No obstante, ha habido avances sobre la salida de la pobreza extrema y el acceso a la educación. Asimismo, asume una posición optimista sobre la tecnología, sobre todo de la información y las comunicaciones para reducir la brecha digital y desarrollar las sociedades del conocimiento, y resalta la necesidad de construir una Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Por otra parte, si bien para este trabajo se tiene como referente lo señalado en agenda para poder pensar sobre el futuro, no puede limitarse a lo que está ya establecido en dicho documento, incluso aunque se comparta una significativa parte de sus consideraciones, objetivos y metas. En otros términos, a fin de contribuir al mejoramiento de la vida de nuestro planeta, debe tomarse una actitud crítica y explorar diversas maneras para alcanzar una mayor claridad y fortaleza conceptual y de acción ante las graves problemáticas que enfrenta la humanidad.

En un primer momento, se hará explícita la perspectiva desde la cual se asume la Agenda 2030; posteriormente, se señalan los principales retos actuales y futuros, tales como la desigualdad socioeconómica territorial, la predominancia de la tecnología en la ciencia, economía y trabajo como en la vida cotidiana y la debilidad ciudadana para constituirse en un actor relevante. Ante ello, en la universidad (en sentido amplio: institucional como social) aparece en tanto un actor significativo, por medio de la constitución de una serie de redes internacionales que abordan y actúan sobre los temas de la desigualdad social, el alcance de la tecnología y el desarrollo ambiental.

Por otra parte, en el Foro Social de las Américas –Quito, Julio 2004 Foro Mundial Urbano– Barcelona, Octubre 2004 Foro Social Mundial –Porto Alegre, Enero 2005 Revisión previa a Barcelona, Septiembre 2005, se ha implementado un documento denominado como “Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad”.

En dicha ésta se señala que la mitad de la población mundial vive en ciudades y, para 2050 alcanzará el 65%; asimismo, las ciudades están lejos de ofrecer condiciones y oportunidades equitativas para sus habitantes, por lo tanto: “desde el I Foro Social Mundial (2001), han discutido y asumido el desafío de construir un modelo sustentable de sociedad y vida urbana, basado en los principios de solidaridad, libertad, equidad, dignidad y justicia social y fundamentado en el respeto a las diferentes culturas urbanas y el equilibrio entre lo urbano y lo rural.”³⁵

En este documento quedó establecido el Derecho a la Ciudad como “el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia,

³⁵ Foro Social de las Américas (2004), “Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad”, en *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 5, año 2012, España, Universidad de Granada, 2004, p. 184. <http://revista-seug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/473/555>

equidad y justicia social. Es un derecho colectivo de los habitantes de las ciudades, en especial de los grupos vulnerables y desfavorecidos, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en sus usos y costumbres, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la libre autodeterminación y un nivel de vida adecuado. El Derecho a la Ciudad es interdependiente de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, concebidos integralmente, e incluye, por tanto, todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales que ya están reglamentados en los tratados internacionales de derechos humanos.”³⁶

Otra posibilidad de presentación de propósitos y escenarios, sobre todo si son inciertos, es a través de planteamientos que a pesar de no estar formulados con la rigidez de las ciencias normales, brinda oportunidades para entrever los retos que probablemente enfrentaremos en un plazo no tan largo.

Así, desde los estudios territoriales, Hiernaux-Nicolas en su libro *Los senderos del cambio (Sociedad, tecnología y territorio en los albores del siglo XXI)*, de 1999, ya planteaba: “es relevante insistir en que se vive un momento de convulsiones sociales, del cual probablemente surjan nuevas orientaciones para el devenir de la humanidad. No es posible definir el rumbo de los cambios, menos aún es pertinente profetizar sobre bases poco estables”.³⁷ Por eso las ciencias sociales deben buscar una comprensión integral de los conocimientos a través de los esfuerzos conjuntos, y en oposición a la fragmentación del conocimiento y al razonamiento lineal.

³⁶ Íd.

³⁷ Daniel Hiernaux-Nicolas, *Los senderos del cambio. Sociedad, tecnología y territorio en los albores del siglo XXI*, México, Plaza y Valdés, 1999, p. 5.

Para la construcción de escenarios territoriales Hiernaux-Nicolas opta por una propuesta novedosa a partir de la ciencia-ficción, y la cual contribuye a enriquecer la visión sobre el futuro, en contraste con otras más convencionales y predominantes soportadas en procesos de planificación lineales, cuantitativos y político-administrativos. Esta propuesta permite considerar otras posibilidades de comprensión, una manera de otorgar mayor libertad a la necesidad de comprensión y acción ante entornos inciertos, como en esencia lo es el futuro, aunque no queramos admitirlo y deseemos proyectar con base en nuestros deseos, propósitos o intereses.

Hiernaux-Nicolas especula sobre dos escenarios para la Ciudad de México en el 2030, que los distingue el uso *hard* o *soft* de la tecnología por parte de la sociedad. Para el primer caso, se inspira en el filme *Blade Runner* de 1982, y para el *soft*, de alguna manera en el libro de Daniel Defoe *Robinson Crusoe* de 1719. El escenario *hard* es dantesco para la mayoría de los humanos, porque las tecnologías se constituyen en medios de control y dominio usados por las clases altas a costa de las amplísimas clases bajas (porque la clase media ha desaparecido), y el espacio urbano se fragmenta distinguiendo escasas zonas de bienestar de amplias de pobreza. En el escenario *soft*, la tecnología no es perceptible, pues se esconde detrás de mecanismos de apropiación social, los cuales responden a demandas de producción local y a satisfacer las necesidades sociales. El espacio urbano se desconcentra y posibilita la articulación entre vivienda, servicios y trabajo, reduciendo así la movilidad.³⁸

Esto, permite ver de otra manera algunos de los planteamientos de la ciencia ficción, ya sea creados desde la literatura o retomados por los filmes cinematográficos. Estos han sido enriquecedores, cuestionadores y, en ocasiones, anticipatorios de realidades que la ciencia ha confirmado para bien o mal de la humanidad.

³⁸ *Ibid.*, pp. 195-199.

Pareciera que actualmente la Ciudad de México, a cerca de 20 años de la publicación del escrito y a poco más de diez para que esté en el año 2030, se aproxima más al escenario *hard*. Está más fragmentada, convulsionada, prácticamente ingobernable, insegura, las diferencias sociales son más amplias y las condiciones de vida están estructuralmente deterioradas para millones de habitantes.

Un ejemplo, que pudiese vislumbrar el futuro de la ciudad de México podría ser otra película de ciencia-ficción: *Elysium* de 2013. Supuestamente, se desarrolla en el 2154, cuando existe una humanidad totalmente desigual donde la clase alta vive en la idílica estación espacial *Elysium*, mientras que el resto en un ambiente de miseria y contaminación en la Tierra. Esto no tendría algo excepcional sobre las películas futuristas distópicas, pero, para fines de este trabajo, lo resaltable es que las escenas presentadas de Los Ángeles del 2154 fueron grabadas en la Ciudad de México del 2012, en particular, en el municipio conurbado de Los Reyes la Paz, donde la miseria y contaminación no requirió de efectos especiales ni gastos en escenografía, porque ya son parte de la vida cotidiana de la población en la actualidad. Entonces, pareciera que el presente y el futuro están entrelazados.

SOBRE LA FORMACIÓN EN LOS ESTUDIOS TERRITORIALES

Ante el predominio de lo instrumental en los estudios territoriales, donde sobresale la enseñanza de las técnicas estadísticas, reglamentarias y cartográficas computacionales que cosifican los procesos sociales y ambientales en datos, representaciones y modelos, de qué manera podrían incorporarse contenidos sociales, éticos y humanísticos a fin de intentar recuperar la complejidad de las relaciones entre los

actores sociales y la posibilidad de comprender estos procesos que superan el predominio de una disciplina.

Una propuesta aproximada a dicha pretensión es el trabajo de Pedro Pérez,³⁹ sobre la formación que debe ofrecerse en los posgrados para la gestión de las ciudades latinoamericanas, ésta tiene vigencia y obliga a reflexionar sobre la pertinencia de sus planteamientos para la problemática actual y futura. Dos son los principales temas puestos a discusión y se encuentran fuertemente interrelacionados entre sí: la formación integral de los gestores urbanos⁴⁰, y la incorporación de ellos como actores urbanos⁴¹ relevantes.

En primera instancia, Pérez hace varios señalamientos interesantes sobre el sentido de formación de recursos humanos orientados a lo urbano: Es la preparación científica y técnica de un sujeto social que ejerce un papel en relación con uno o más de los otros actores (del mercado, del Estado y de la comunidad), introduciendo la lógica del conocimiento (producción, difusión y aplicación) en los procesos de producción y mantenimiento de la ciudad, tan-

³⁹ Cfr., Pedro Pérez, “¿Qué formación de posgrado para el gobierno y gestión de las ciudades de América Latina?”, en *Ciudades*, año 12, núm. 45, enero-marzo, RNIU, México, 2000, pp. 3-7.

⁴⁰ Pérez no refiere en particular a alguna profesión, sino al sujeto que produce conocimiento en torno a lo urbano. Para efectos prácticos, se denomina de manera genérica “gestor urbano”, sin embargo, en absoluto excluye a otras profesiones que podrían tener incluso mayor influencia al respecto, como planificadores, urbanistas, ordenadores del territorio, arquitectos, geógrafos, por sólo mencionar algunas.

⁴¹ Pérez hace menciones a la ciudad y al ámbito urbano. Sin embargo, sus planteamientos son pertinentes también para otros ámbitos regiones, metrópolis, rurales, metropolitanas o combinaciones de ellas. Por tales motivos, y sólo como recurso formal, se usará el término ciudad o urbano, pero pensando en esta gama de ámbitos territoriales.

to en lo referente a su configuración como a su funcionamiento.⁴²

Dicho conocimiento, según el mismo autor, tiene tres componentes principales, los cuales, a su vez, deberían ser considerados en la formación integral de los futuros planificadores urbanos: teórico-metodológicos, instrumentales y ético-políticos, donde:

Los primeros se refieren a los conceptos, teorías y metodologías que permiten describir y, sobre todo, explicar, los procesos urbanos y sus resultados. Se integra tanto por el conocimiento de los aparatos teóricos conceptuales como de los procesos históricos y concretos; los segundos indican los elementos que permiten aplicar los conocimientos a la realidad para que, con base en las explicaciones de los procesos, sea posible producir modificaciones en razón de algunas de las lógicas que intervienen y de la orientación de los componentes ético-políticos. Estos últimos, se refieren a los valores que impregnan las evaluaciones de la realidad y, consecuentemente, las propuestas que sobre las mismas se realizan.⁴³

Pírez considera respecto a los asuntos ético-políticos la necesidad de incluir sus contenidos en la formación para contribuir en la construcción de sociedades más democráticas que busquen la mejora en la calidad de vida de la población, donde presenten y discutan perspectivas diversas que valoren la gestión urbana; para tal fin, los “profesionales que se formen deberán estar conscientes que su práctica se integrará en procesos orientados valorativamente y, de manera responsable, deberán decidir sus posiciones y sus compromisos.”⁴⁴

⁴² *Cfr.*, *Ibid.*, p. 3.

⁴³ *Íd.*

⁴⁴ *Ibid.*, p. 6.

Con respecto a la incorporación de los actores del conocimiento en tanto actores urbanos en el concierto de los otros tradicionalmente reconocidos: del mercado, el Estado y la sociedad, la propuesta de Pírez constituye una aportación relevante en el análisis de los procesos urbanos e incluso en otras áreas, porque predomina la auto exclusión de estos actores en el análisis de los procesos urbanos como de su propia capacidad para participar activamente sobre lo urbano. E incluso, si pretendemos extender más este problema, cuestionaría la escasa responsabilidad social asumida por la mayoría de las universidades.

De acuerdo con Pírez, el conocimiento no opera por sí mismo sobre la ciudad, sino que su fuerza radica en los sujetos sociales quienes elaboran las estrategias, introduciendo lógicas que pueden guiar las lógicas urbanas entrecruzadas, e incorporando lo ético-político en los procesos de gestión urbana, con una orientación más solidaria.⁴⁵

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 3 y 6.

I.1 Vinculación entre los componentes de la formación de gestores con actores urbanos (sintético).

Actores	Componentes		
	Ético-políticos	Teórico-metodológicos	Instrumentales
Mercantiles	Dependencia del interés económico y el funcionamiento de la ciudad. Negocios como parte de la producción de la ciudad pública.	Fuerzas que determinan los mercados.	Diagnósticos de mercado y su relación con las dimensiones sociales y políticas en la ciudad.
Gubernamentales	La ciudad como sociedad local democrática. Carácter público de la ciudad.	Procesos sociales (actores, intereses, relaciones de poder).	Diagnósticos socio-políticos.
Comunitarios	La ciudad como resultado de la solidaridad y de la participación ciudadana.	Comprensión de los procesos sociales (actores, intereses, relaciones de poder).	Diagnósticos organizaciones participativas. Técnicas alternativas de producción y gestión.

Fuente: Elaboración de Sergio González López con base en Pírez, óp. cit., p. 6.

REFLEXIONES FINALES

En la actualidad el mundo muestra un entorno de riesgo de supervivencia e incertidumbre ¿Puede superarse esta prueba como especie? El panorama es una tormenta perfecta, propiciada en gran medida por el predominio de posiciones positivistas e individualistas, las cuales han propiciado el acelerado crecimiento de las disciplinas instrumentalistas, a costa de formas de conocimiento más abierto y con sentido humano.

El reconocimiento de esta situación es fundamental, porque las universidades se están constituyendo en ámbitos de cosificación del conocimiento, implementando el paradigma formulado desde las ciencias positivistas, lo cual supone la separación entre el conocimiento y lo humano.

La universidad se está constituyendo en un sistema de instituciones de educación superior que tiene como referente la competitividad con las otras en la búsqueda del reconocimiento de sus pares y del recurso económico, reproduciéndose al interior de sus propios integrantes. En ese sentido, se enajena de la problemática social de largo plazo teniendo como propósito la conclusión de los estudios disciplinarios formales más que la formación universitaria que potencie las capacidades humanas en relación con los otros y lo otro.

Ante ello, es importante la humanización de la educación, no vista en tanto una postura antropocéntrica, que ve como recursos al otro y lo otro, sino como un asumir la responsabilidad de la humanidad sobre el devenir de la vida en el planeta.

En ese contexto, los estudios territoriales, en donde predominan las técnicas y métodos de las ciencias instrumentales, deberán replantear la formación ofrecida para alcanzar una mejor comprensión de la problemática territorial.

La universidad no es un enclave ajeno a los problemas y no asume la incertidumbre y el riesgo en su quehacer: Riesgo a su existencia propia y sobre todo a la humanidad. No se trata de rescatar y reforzar a la humanidad tal y como la conocemos, sino de cambiar hacia nuevos arreglos que le den sentido de largo plazo hacia una vida mejor para todos, conformar una comunidad a fin de integrarse con otras para que desarrollen sus competencias, más que la competencia entre ellas. En ese sentido, no se debe tener miedo al cambio de lo que conocemos como universidad.

Ante la evidencia de la situación de crisis e incertidumbre sobre el futuro, la educación cierra los ojos sobre su responsabilidad para generar nuevos ciudadanos capaces de enfrentar la desigualdad social y el deterioro ambiental, así como la relación con la tecnología.

El problema no trata de la superespecialización, sino del reconocimiento de una realidad diferente, porque no todo el conocimiento opera bajo la misma lógica, y el ser humano es superior al saber científico.

Ante la incompletud de la capacidad humana para conocer, ¿qué conocer? Aquello trascendente, que le posibilite desarrollar capacidades. El humano está caminando en contra de su naturaleza hacia la autodestrucción.

La incertidumbre es un estado presente con mayor intensidad que afecta no sólo la visión del futuro, sino la misma manera como se organiza el presente. El hecho de estar en un punto de inflexión y cuestionamiento del modelo de desarrollo y viabilidad de la humanidad.

La universidad debe contribuir a propiciar el encuentro de sentido de *télos* a la vida de los universitarios. Su relevancia constituye las bases para el desarrollo de una vida productiva en toda su capacidad y en la participación social, como en la contribución para la siguiente generación. Es el tránsito hacia la etapa futura y la construcción cotidiana del presente, en un contexto donde el futuro es de corto plazo.

El ser universitario supone tener una actitud hacia la acción con base en la comprensión de uno mismo y el conocimiento del otro y lo otro, como proyectos compartidos.

La formación universitaria requiere ser dialógico y no sólo doctrinario, lo que permitirá reinterpretar las unidades de aprendizaje y generar nuevas maneras que contribuyan al fortalecimiento de la vida humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortina, Adela, *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid, Tecnos, 1986.
- Derrida, Jacques, *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2010.
- Eco, Umberto *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera, ¿Cómo vivir en un mundo sin rumbo?*, México, Lumen, 2016.
- Esquivel Estrada, Noé Héctor, “Discusiones entre filosofía de la ciencia, epistemología y metodología en el marco de las ciencias humanas”, González López, Sergio, Noé Héctor Esquivel Estrada y Rubén Mendoza Valdés (coords.), *Formación universitaria. Humanismo y conocimiento*, México, UAEM, 2015, pp. 19-62.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1975.
- Guerra González, María del Rosario, “La educación superior hacia un conocimiento transdisciplinar”, Guerra González, María del Rosario (coord.), *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*, México, Editorial Torres Asociados, 2016, pp. 59-85.
- Hiernaux-Nicolas, Daniel, *Los senderos del cambio. Sociedad, tecnología y territorio en los albores del siglo XXI*, México, Plaza y Valdés, 1999.

- Mendoza Valdés, Rubén, “Formación humana como vocación de la universidad: una mirada desde el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad”, Guerra González, María del Rosario (coord.), *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*, México, Editorial Torres Asociados, 2016, pp. 87-112.
- Morin, Edgar, *El método 6. Ética*, Madrid, Cátedra, 2009.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta, *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- Morin, Edgar, *Hacia una economía con rostro humano*, Buenos Aires, FCE, 2002.
- Nicolescu, Basarab, “The need for transdisciplinary in higher education”, en *Veredas. Revista del Pensamiento Sociológico*, año 16, número 30, primer semestre de 2015, UAM-Xochimilco, México.
- Parent Jacquemin, Juan María, *La universidad ante el desafío de ser*, México, UAEM, 2005.
- Piketty, Thomas, *El capital en el siglo XXI*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Pírez, Pedro, “¿Qué formación de posgrado para el gobierno y gestión de las ciudades de América Latina?”, en *Ciudades*, año 12, núm. 45, enero-marzo, 2000, RNIU, México.
- Rescher, Nicholas (1999), *Razón y valores en la Era científico-tecnológico*, Paidós, Barcelona.
- Salvador Benítez, J. Loreto, “La transdisciplina como estrategia y actitud en la universidad”, Guerra González, María del Rosario (coord.), *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*, México, Editorial Torres Asociados, 2016, pp. 113-134.
- Fuentes consultadas en Internet
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL), “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, disponible en <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>, 2015, [25 de octubre de 2017].

- García Vega, Miguel Ángel, “La poderosa economía de la educación. El sector tiene ante sí el desafío de reducir la desigualdad en los pupitres”, en *El País*, Madrid, España, disponible en https://elpais.com/economia/2017/02/09/actualidad/1486662301_351930.html, 11 de febrero de 2017, [12 de febrero de 2017].
- Sassen, Saskia, “Estamos matando la tierra”, en *El Espectador*, Bogotá, Colombia, disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/estamos-matando-tierra-saskia-sassen-articulo-546642>, 2015, 1 de marzo de 2015, [18 de junio de 2015].
- Foro Social de las Américas, “Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad”, en *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 5, año 2012, Universidad de Granada, España, pp. 184-196, disponible en <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/473/555>, 2012, [10 de febrero de 2017].
- ONU (Organización de las Naciones Unidas), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, (A/69/L.85), disponible en <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>, 12 de agosto de 2015, [13 de octubre de 2017].
- “‘Pape Satan Aleppe’. La obra póstuma de Eco es record de ventas en menos de un día”, *Télam*, Buenos Aires, Argentina, disponible en <http://www.telam.com.ar/notas/201602/137737-pape-satan-aleppe-obra-postuma-umberto-eco-record-de-ventas-en-menos-de-un-dia.php>, 28 de febrero de 2016, [14 de noviembre de 2017].

SOBRE LOS AUTORES

María del Rosario Guerra González

Doctora en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora del Instituto de Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Autónoma del Estado de México. Publicaciones recientes: *Filosofía y derechos humanos: hacia la justicia* (2015); *La dignidad humana en el bergsonismo: su grandeza psicofísica* (2015); *Educación, complejidad y transdisciplinariedad* (2016) (coordinadora); “La igualdad necesaria para el disfrute de los derechos humanos”, en Rubén Mendoza Valdés y María del Rosario Guerra González (coordinadores), *Enfoques universitarios: ética ante los retos sociales actuales* (2017); “Congruencia de la postura ética de Galtung y los derechos culturales de los pueblos al inicio de siglo XXI”, en Jorge Olvera García, *Los pueblos originarios en los debates actuales de los derechos humanos* (2017); “Los derechos económicos en una sociedad decente y en teorías de la justicia”, *Cuadernos de Economía* (2015); “Igualdad, diferencias y desigualdad dentro del pensamiento de los derechos humanos aplicado en bioética”, *Revista Redbioética/UNESCO* (2016); Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Jenaro Reynoso Jaime

Doctor, maestro y licenciado en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); se ha desempeñado como docente de licenciatura y posgrado de la Facultad de Humanidades y como investigador de tiempo completo en el Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU) de la UAEM. Actualmente está integrado al Cuerpo Académico “Estudios sobre la Universidad” en la línea

de investigación sobre “Esencia de la universidad”. Entre su producción académica más recientes se encuentran los títulos; “Certidumbre y sorpresa en la historia: la irrupción del ejército zapatista de liberación nacional (EZLN) en el contexto mexicano de modernización neoliberal”, “Las nociones históricas en El laberinto de la soledad de Octavio Paz”, “Complejidad e interculturalidad: retos a la historia académica y la historia escolar”.

Noé Héctor Esquivel Estrada

Doctor en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Profesor de Filosofía en la Facultad de Humanidades desde 1983. Profesor-Investigador del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU). Entre sus publicaciones se encuentran: *Racionalidad de la ciencia y de la ética en torno al pensamiento de Jürgen Habermas* (1995); *Hacia una ética consensual. Análisis de la ética habermasiana* (2003); *Viability de la ética en los inicios del siglo XXI. Enfoque desde la hermenéutica* (2008); *La universidad humanista ¿Utopía alcanzable?* (2008) (2ª. Ed.); *Arte en el siglo XVI. Arquitectura y pintura en el Estado de México e Hidalgo* (2010) (Coordinador); *Trazos para una ética hermenéutica en la vida y obra de Hans-Georg Gadamer* (2012); *El entrecruce de la racionalidad en el siglo XVIII novohispano: tradición, modernidad y ética* (2014) (coordinador); *Jürgen Habermas: acción comunicativa y ética del discurso. Estudios y complementos* (2016); *Colección Pensamiento Novohispano* Números 1-18 (2000-2017) (coordinador); *Perspectivas críticas de la ética y la ecología para el siglo XXI* (2017) (coautor). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

J. Loreto Salvador Benítez

Doctor en Humanidades: Ética. Profesor de Tiempo Completo “E” adscrito al Instituto de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México.

Autor de diversos artículos. Compilador de los libros: *Ética y epistemología. Ser y hacer en la generación del conocimiento*. México, Ediciones Hombre y Mundo (2010). *Ética y Epistemología II. Los organismos como sujetos cognoscentes*. Toluca. E.Ikon Digital-IESU, (2012). Reconocimiento perfil *PROMEP* (2018-2023). Líder del Cuerpo Académico: Estudios sobre la Universidad; Coordinador de la Red de Colaboración Académica, “Ética, Tecnociencia, Epistemología y Sustentabilidad” (RETES); Coordinador del Programa de Extensión y Vinculación en el IESU.

Sergio González López

Doctor en Urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-Investigador de Tiempo Completo del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), Universidad Autónoma del Estado de México.

Integrante del Cuerpo Académico Estudios de la Universidad y de la Red Temática de Colaboración Académica “Ética, Tecnociencia, Epistemología y Sustentabilidad” (RETES); miembro del Comité Ejecutivo de la Red Iberoamericana de Postgrados sobre Políticas y Estudios Territoriales (RIPPET), y coordinador general de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio (RII).

Líneas de investigación: Perfil formativo en los estudios universitarios. Responsabilidad social de la universidad y desarrollo sustentable. Estado del conocimiento de los estudios territoriales.

Entre sus publicaciones recientes: “Prefácio. Caminhos dialogais / caminhos dialogais”, en Crestani, Andrei, Clovis Ultramari y Jelson Oliveira(coords.), *Diálogo sobre a cidade. Entre filosofia, arquitetura e urbanismo*, Curitiba, Brasil, PUCPRESS, 2017, pp. 5-37. “Ciudadanía-ciudad: una relación cambiante que demanda explorar nuevas vías de significados”, en Olvera García, Jorge y Julio César Olvera García (coords.), *Ciudad y ciudadanía. Hacia una*

nueva resignificación desde el contexto mexicano, México, Miguel Ángel Porrúa-UAEM, 2015, pp. 69-95, “Sobre la formación universitaria en desarrollo sustentable: Planteamientos y retos ¿Una gran vía o caminos tortuosos?”, González López, Sergio, Noé Héctor Esquivel Estrada y Rubén Mendoza Valdés (coords.) (2015), *Formación Universitaria. Humanismo y conocimiento*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2015, pp. 195-224.

Formación y vocación universitarias, coordinado por María del Rosario Guerra González se terminó de editar el 24 de mayo de 2019 en Coras, Manzana 110, Lote 4, int. 3, Colonia Ajusco, Delegación Coyoacán, 04300, México, D.F. Editores responsables: Editorial Torres Asociados y la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de la Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados.