

FORMACIÓN,
HORIZONTE AL QUEHACER
ACADÉMICO

María Teresa Yurén Camarena

**La formación, horizonte
del quehacer académico**

(Reflexiones filosófico-pedagógicas)

Colección Textos

•Número 11•

COLECCIÓN
TEXTOS

**La formación, horizonte
del quehacer académico**

(Reflexiones filosófico-pedagógicas)

María Teresa Yurén Camarena

Universidad Pedagógica Nacional
MÉXICO • 1999

María Teresa Yurén Camarena
La formación, horizonte del quehacer académico
(Reflexiones filosófico-pedagógicas)
Colección **Textos**. Número 11

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Marcela Santillán Nieto

Secretaria Académica

Arturo Eduardo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Sonia Comboni Salinas

Directora de Investigación

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Arturo Ballesteros Leiner

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Pilar Grediaga Kuri

Directora de Intercambio Académico y Relaciones Internacionales

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Valentina Cantón Arjona

Directora de Fomento Editorial

María Luisa Erreguerena

Subdirectora Editorial

Derechos reservados por la autora

María Teresa Yurén Camarena

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan, CP. 14200

México, Distrito Federal

ISBN 968-7742-04-6

LB19 Yurén Camarena, María Teresa
Y84 La formación, horizonte del quehacer académico
(reflexiones filosófico-pedagógicas) / María Teresa Yurén Camarena.
-- México: UPN, 1999.
114 p. -- (Colección Textos ; no. 11)
ISBN 968-7742-04-6

1. EDUCACIÓN - FILOSOFÍA
2. MAESTROS - FORMACIÓN PROFESIONAL

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

*A mis alumnos, por lo mucho
que he aprendido de ellos*

PRESENTACIÓN

El conjunto de ensayos que aquí se presentan fueron elaborados a lo largo de los últimos cinco años y presentados en diversos foros. En ellos, el lector podrá encontrar un conjunto de reflexiones de carácter filosófico-pedagógico en torno a la docencia y a la investigación, entendidas como dos prácticas académicas de carácter formativo.

El primero de los ensayos -cuyo título es "Práctica docente y ciencias humanas"- es el más antiguo de esta serie. Dos razones me decidieron a incluirlo en esta obra: la primera es que me siguen pareciendo válidas las tesis principales que ahí presento; la segunda es que ha resultado de utilidad para profesores de educación básica y formadores de docentes. No obstante, con el fin de actualizarlo un poco, hice algunos añadidos que no alteran las tesis ni los conceptos centrales. De estos últimos, los principales son: la "práctica docente", entendida como praxis social, y las "ciencias humanas" cuyos contenidos son trabajados en las aulas de educación básica bajo el rubro de "ciencias sociales". Del trabajo conceptual realizado, se derivan algunos principios básicos para la enseñanza de las ciencias humanas en la educación básica.

El ensayo que lleva por título "Formación, necesidades y valores" se ocupa de manera central del concepto moderno de "formación". Además de diferenciarlo del concepto clásico de *"paideia"*, lo reconstruimos imbricándolo con otros tres: la "producción cultural", las "necesidades sociales" y la "eticidad" o esfuerzo de realización de valores. La tesis central que se sustenta es la idea de que la educación ha de ser un proceso educativo que incluya y supere a la socialización, la enculturación y el cultivo y que ha de orientarse a que el educando se convierta en un particular descentrado que participa crítica y creativamente en la transformación de las estructuras culturales y en su propia transformación como sujeto.

"Enseñar a filosofar: una tarea urgente" es el título del tercero de los ensayos, el cual alude a un asunto casi olvidado: enseñar a pensar. Se trata de una tarea que hoy se presenta como urgente en la medida en la que contribuye a que el estudiante ejercite su razón

para pensar el presente y darle sentido a la historia aprendiendo del pasado y proyectando el futuro. Enseñar a filosofar implica la adquisición de competencias necesarias para realizar valores y conlleva necesariamente el descentramiento que favorece el desarrollo intelectual y moral del educando.

El cuarto ensayo, bajo el rubro “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia”, está dedicado a analizar el vínculo entre el posgrado en educación y la investigación. Convergiendo con las relaciones entre estos dos procesos formativos, se encuentran los afanes desarrollados por las instituciones de educación superior en su búsqueda por la excelencia. En este trabajo se destaca el papel de la investigación como estrategia educativa y de la tutoría como condición para una verdadera formación de nivel de posgrado. Finalmente, se hace una crítica a la política de estímulos y financiamientos para el posgrado por los efectos negativos que ha generado.

“Investigación educativa y formación de docentes” es el ensayo que aparece en quinto lugar. En ese trabajo la atención se centra en la investigación en general y en la investigación educativa en particular. También se hace un recuento de las principales perspectivas que asumen en la actualidad los investigadores en el ámbito de la educación y se concluye con algunas reflexiones destinadas a vincular la investigación con los procesos de formación docente en el nivel de posgrado.

El último de los ensayos, y el más largo, se titula: “Razón de ser y sentido de la universidad pública”. Se incluye en esta obra a partir del convencimiento de que las instituciones de educación superior –tanto las universidades como las instituciones formadoras de docentes–, no sólo están llamadas a desarrollar cabalmente las funciones propias de este nivel –la docencia, la investigación y la difusión y extensión de la cultura–, sino también a cumplir un papel de mediación entre el saber y la sociedad y una misión de racionalización social que oponga resistencia a la racionalidad funcional que ha colonizado todos los ámbitos de la vida.

Como podrá apreciarse después de la lectura, los conceptos que dan lugar al título de esta obra, se fueron tejiendo y completando a lo largo de varios años. A ello se debe que, en algunos casos, se in-

sista en alguna definición para conectarla con otros temas. Espero de los lectores su mirada crítica para las tesis y conceptos que aquí se presentan, y la recontextualización en un aquí y ahora de las ideas que la lectura les sugiera. De ello depende que el esfuerzo realizado sea fructífero.

María Teresa Yurén Camarena

PRÁCTICA DOCENTE Y CIENCIAS HUMANAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Introducción

El conjunto de reflexiones que exponemos en este trabajo cumplen un modesto propósito: proporcionar al docente de educación básica que se ocupa de enseñar “ciencias sociales”, algunos elementos que estimulen el proceso de análisis y de crítica sobre su quehacer docente. Lejos de intentar ofrecerle un formulario para elevar la calidad de su práctica, pretendemos presentarle las conclusiones que, respecto del ámbito educativo, se han logrado inferir a partir de un cuerpo teórico que hemos construido recuperando tesis y categorías fundamentales de autores reconocidos.

Seguramente, la experiencia del docente enriquecerá el significado de estas conclusiones y las hará más fructíferas. En este sentido, el trabajo que presentamos demanda el diálogo con él y sólo podrá considerarse acabado si incorpora su voz, su saber y su sentir.

La docencia como práctica

El título bajo el cual se desarrollan estas reflexiones revela un supuesto básico: la docencia es una práctica. Cabe preguntarse, entonces, acerca del carácter de dicha práctica, de las formas que adopta y de sus modos de concreción; cuestiones que trataremos de elucidar aplicando al ámbito de la educación el aparato categorial que nos ofrece Adolfo Sánchez Vázquez en su obra: *Filosofía de la praxis*.

Desde esta perspectiva, concebir a la docencia como “práctica”, significa definirla como “actividad” y, consecuentemente, oponerla a la pasividad. Entendida así, es un conjunto de actos articulados o estructurados como elementos de un proceso total que desemboca en la modificación de una materia prima.¹

¹ Sánchez Vázquez, A. *Filosofía de la praxis*; 3a. ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace. p. 246.

La definición anterior es, sin embargo, demasiado general pues en ella caben también procesos puramente biológicos (como la digestión o la circulación). Esa generalidad se deriva del hecho de que si bien toda práctica es actividad, no cualquier actividad puede ser considerada como “práctica”.

Lo característico de la “práctica” —o “praxis”, como prefiere llamarla Sánchez Vázquez recuperando el término griego— es que el proceso activo se realice conforme a fines. Dicho de otra manera, la praxis tiene lugar “cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales”.² Por lo tanto, la praxis entraña siempre la toma de conciencia (pues los fines sólo existen como productos de la conciencia), e involucra un ingrediente teórico: el conocimiento de lo que se quiere lograr, de las condiciones de las que se parte para realizar la transformación deseada y de los medios para hacerlo. Pero es también, y sobre todo, una actividad que irrumpe en la realidad para transformarla objetivamente.³

En resumen, entender la docencia como praxis significa, concebirla como una actividad consciente, conforme a fines y dirigida a transformar objetivamente la realidad. Ahora bien, puesto que las prácticas pueden ser de distinta índole y los objetos a transformar son diversos, conviene destacar las formas que asume esta peculiar actividad que es la práctica docente. En primer término, se trata de una práctica profesional en tanto que: a) se realiza en un ámbito laboral delimitado (en este caso, la delimitación está dada por la institución escolar); b) requiere de determinados conocimientos y habilidades, y c) se ejerce públicamente. En segundo lugar, se trata de una práctica educativa, lo que significa que el conjunto de actos que conforman la docencia están inscritos en un proceso más amplio que recibe el nombre de “educación” y cuyo objeto a transformar es el ser humano.

Al llegar a este punto, conviene hacer la siguiente distinción. Hay ciertas formas de praxis que operan sobre una materia no propiamente humana (los objetos naturales o los creados por el ser humano), pero existen otras formas de praxis en las que el objeto a

² *Ibidem.*

³ *Cfr. Ibid.* pp. 247-253.

transformar es lo humano mismo. Entre estas últimas cabe distinguir aquellas que se orientan a cambiar la sociedad (como es el caso de la praxis social, y más específicamente, de la política o la cultural), y las que se dirigen a la transformación de individuos concretos.⁴ La educación corresponde, entonces, al tipo de práctica cuyo propósito inmediato es la transformación de los individuos concretos; sin embargo, en la medida en que la transformación de los individuos se inscribe en una estrategia más amplia de cambio social, la docencia es una práctica política y/o cultural.

La docencia se manifiesta, entonces, como práctica profesional, educativa y social, y estas formas las adopta en virtud de su dinamicidad. En efecto, como toda praxis, la docencia es expresión de la dialéctica sujeto-objeto, por cuanto no es una sustancia dada, sino un movimiento en el que se supera la oposición de dos momentos: el momento subjetivo (el de la conciencia de los fines que se pretenden lograr y de los conocimientos acerca de cómo lograrlos), y el momento objetivo (el de la actividad material que transforma la realidad).

Dicho de otra forma, ni la pura teoría, ni la sola actividad conforman eso que llamamos "docencia". El proceso por el cual ésta se constituye requiere de las mediaciones necesarias para lograr la unidad superior entre esos dos momentos. Esto significa que el momento ideal o teórico debe materializarse en una actividad que se ejerce sobre una realidad que es independiente de la conciencia, utilizando medios e instrumentos objetivos y dando lugar a un resultado real.⁵

No se trata sólo de un proceso en el que lo subjetivo (que se concreta en el proyecto del docente) se inserta en lo objetivo (la actividad que realiza el docente para transformar al educando); sino de un movimiento gracias al cual el sujeto que se objetiva recupera su subjetividad enriquecida. Es decir, la actividad docente no sólo transforma al objeto al que se dirige la acción (el educando), sino al sujeto mismo que actúa como agente de esa transformación (el docente).

⁴ *Cfr. Ibid.* pp. 253-260.

⁵ *Cfr. Ibid.* pp. 296-299.

En este sentido, afirmamos que el proceso de constitución de la docencia es expresión de la dialéctica sujeto-objeto. Por esto, cuando cesa ese movimiento, cuando se vuelve una acción ciega, sin proyecto, o cuando se convierte en pura teoría que no se inserta en acción transformadora, la docencia deja de ser tal.

Práctica docente y creatividad

De lo anterior podemos inferir nuevas consecuencias. La más importante consiste en lo siguiente: el rasgo esencial de la docencia es la creatividad. Expliquémoslo utilizando nuevamente las categorías de Sánchez Vázquez. Según este autor, la praxis total (es decir, el conjunto de todas las formas de práctica) es el proceso de autocreación del hombre mismo. El ser humano, mediante su praxis, hace frente a diversas necesidades y, una vez que resuelve un problema, genera nuevas necesidades a las que es menester dar satisfacción. Pero es frecuente que las nuevas necesidades no puedan ser satisfechas con soluciones previamente alcanzadas, ya que ninguna solución tiene una validez absoluta e intemporal, por lo que se hace preciso criticar y superar las soluciones dadas para encontrar otras nuevas.

No podemos negar que, mientras no se ve la necesidad de crear, de innovar, existe la tendencia a repetir. Ello es comprensible; sin embargo, si aceptamos que crear es la primera y más vital necesidad humana, porque sólo creando, transformando el mundo, el hombre hace un mundo humano y se hace a sí mismo, entonces habremos de admitir que hacer de la praxis una acción meramente repetitiva es condenarla a su propia cancelación.

Es claro que no es posible estar creando permanentemente. Como dice Sánchez Vázquez: entre una y otra creación, como una tregua en su debate activo con el mundo, el hombre reitera una praxis ya establecida. Por lo tanto, el ritmo de la praxis alterna la creación y la imitación, la innovación y la reiteración; pero lo que la constituye como tal es su carácter creativo.⁶

⁶ Cfr. *Ibid.* pp. 303-306.

⁷ Cfr. *Ibid.* pp. 312-313.

Esto nos advierte de un peligro: la docencia reiterativa es, al mismo tiempo, la muerte de la docencia. Ello se debe a que la reiteración implica la ruptura de la unidad de lo subjetivo y lo objetivo. En efecto, cuando el proyecto preexiste a la actividad, como si fuese una entidad platónica inmutable y refractaria a la crítica, aunque se intente perfeccionar la actividad para adecuarla al fin previamente elegido, la práctica se convierte en reiteración. Por el contrario, la praxis creativa exige no sólo la innovación en la actividad, sino también en el proyecto,⁷ lo cual significa que todo fin debe ser concebido como algo histórico y, por lo tanto, ha de ser revisado, cuestionado, criticado, resignificado o cambiado, cuando sea menester hacerlo.

La unidad también se rompe cuando la actividad se aparta del proyecto y se convierte en algo puramente exterior, que atiende sólo a la forma pero no al contenido del proyecto. En este caso, los actos que se realizan se asemejan a un proceso mecánico; el proyecto deja de alimentar la actividad, ésta pierde su carácter creativo y el proceso educativo se burocratiza.⁸ En este punto no vale la pena abundar, pues en la cotidianidad escolar que todos hemos vivido pesan más los procesos burocráticos que la creación y la innovación; lo que sí vale la pena es reflexionar acerca de las consecuencias sociales que implica la burocratización de la docencia.

De lo anterior, desprendemos una última consecuencia. La práctica docente, para ser tal, necesita ser creativa. Pero, puesto que la condición de posibilidad de la creatividad está en la crítica permanente del propio proyecto y de la actividad en la que ese proyecto adquiere concreción, podemos afirmar que la crítica y la autocrítica son ingredientes indispensables de la docencia.

Las ciencias humanas en la educación básica

Una vez aclarado lo que entendemos por práctica docente, cabe hacer una nueva delimitación que nos permita entenderlas peculiaridades que adopta esa práctica cuando los contenidos de aprendizaje hacen alusión de manera inmediata a lo humano, a lo social. Se tra-

⁸ *Cfr. Ibid.* pp. 314-318.

ta, entonces de hacer explícitos los problemas que están imbricados en la enseñanza de las ciencias sociales y de disciplinas humanísticas.

De acuerdo con la clasificación de las ciencias que hace el famoso epistemólogo Jean Piaget, tanto las ciencias sociales como lo que hemos llamado saberes humanísticos se encuentran incluidas en las "ciencias del hombre" que, en aras de un uso no discriminatorio del lenguaje, llamaremos de aquí en adelante: "ciencias humanas". Lo que permite distinguir a éstas de las ciencias naturales (como la física, la química o la biología) y de las ciencias formales o exactas (como la matemática o la lógica), es su objeto de estudio.⁹

Entre las ciencias humanas están ciertos saberes nomotéticos que se ocupan de lo social y lo humano, como la sociología, la psicología científica, la etnología, la lingüística, la economía y la demografía. Estos se caracterizan por: a) establecer "leyes" que frecuentemente pueden expresarse en un lenguaje más o menos formalizado (lógico o matemático); b) utilizar métodos de verificación y, c) dirigir las investigaciones sobre pocas variables a la vez.¹⁰

Desde luego, bajo el rubro de ciencias humanas también quedan enmarcadas las disciplinas históricas que tienen por objeto reconstruir y comprender el desarrollo de todas las manifestaciones de la vida social a través del tiempo. En este caso, no se pretende abstraer de lo real las variables convenientes para la elaboración de leyes, sino captar cada proceso concreto en su complejidad, para entender su originalidad.¹¹

Las disciplinas jurídicas también forman parte del conjunto de ciencias humanas, pero en este caso su objeto de estudio es el sistema de normas que expresan las atribuciones u obligaciones que una determinada comunidad humana prescribe, conforme a lo que concibe como "deber ser".¹²

Por último, de acuerdo con la clasificación de Piaget, en el universo de las ciencias que se ocupan de lo humano, están las disci-

⁹ Cfr. Piaget, J. "La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias" en Piaget, J. et al. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*; 3a. ed.; tr. P. Castrillo. Madrid, Alianza/Unesco, 1976. p. 44.

¹⁰ *Ibid.* p. 46 y 47.

¹¹ *Ibid.* p. 47 y 48.

¹² *Ibid.* p. 49.

plinas filosóficas que, en opinión de este autor, relacionan los conocimientos adquiridos y la crítica de esos conocimientos con un conjunto de significados y valores.¹³

Las ciencias humanas abarcan, entonces, un conjunto de saberes que van más allá de las ciencias sociales, las cuales, en rigor, se constriñen a las llamadas ciencias nomotéticas y dejan fuera a la historia, a las ciencias jurídicas y a la filosofía. Sin embargo, en los programas de educación básica, el término “ciencias sociales” suele utilizarse de manera tan laxa que llega a abarcar contenidos que provienen no sólo de las ciencias nomotéticas, sino también de los saberes humanísticos como la historia, el derecho y hasta la filosofía, especialmente la ética. Por esta razón, al referirnos a los contenidos de las asignaturas que abarcan los contenidos de todos estos saberes hemos preferido utilizar el término “ciencias humanas”.

Si nos ubicamos en la problemática que se condensa en la expresión “enseñanza de las ciencias sociales”, o “de las ciencias humanas” como hemos preferido llamarles, es menester preguntarse qué es lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña, problemas respecto de los cuales cabe hacer dos precisiones. Primera: las respuestas a estas cuestiones implican de manera necesaria la dialéctica sujeto-objeto a la que nos referimos antes, y segunda: la respuesta al problema de los fines condiciona las que pudieran darse en torno a los principios, los métodos y los contenidos educativos.

No tiene caso extendernos aquí haciendo una relación exhaustiva de las finalidades que se han hecho explícitas en diversos instrumentos normativos y programáticos (como el Art. 30. constitucional, la Ley General de Educación, los programas sectoriales de los últimos sexenios y los planes de estudio de la educación básica). Procederemos tan sólo a destacar el hecho de que toda finalidad educativa entraña valores¹⁴ y que generalmente esos valores se organizan en torno a uno que se presenta como valor fundamental. Este último hace las veces de criterio axiológico.

¹³ *Ibid.* p. 51.

¹⁴ Entendemos por “valor” la relación dialéctica entre una cualidad objetiva, producto real o posible de la actividad humana, y la preferencia de un sujeto.

En el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*,¹⁵ el criterio axiológico era la modernización de la sociedad. En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*,¹⁶ el criterio es la calidad con equidad y pertinencia. Por lo que toca a la enseñanza de las ciencias humanas, en cada caso el criterio sirve de eje a valores que hacen referencia a las relaciones entre los seres humanos (como la justicia, la democracia, la solidaridad y la identidad nacional) y a otros que son cualidades propias de los individuos y de la forma en la que estos se apropian del conocimiento (como la criticidad, la creatividad, y la científicidad). Sin embargo, al modificarse el criterio, se modifica el sistema de valores que inspira al programa.

Desde la perspectiva de la modernización, la finalidad última de la educación consistía en preparar a los individuos para que fuesen capaces de contribuir a que la sociedad adquiriera una nueva faz cuyas características principales son las siguientes: a) las asociaciones voluntarias de individuos, libremente proyectadas y elegidas prevalecen sobre los vínculos de carácter natural; b) los individuos son iguales ante la ley, pero depende de sus méritos la posibilidad de satisfacer sus necesidades; c) el Estado deja de intervenir en la economía en favor de la liberación del mercado y del aumento de la productividad y de la competitividad de las empresas, y d) las instituciones liberal-democráticas han de crearse o, en su caso, consolidarse.

La modernización así entendida subordina a los otros valores y les confiere un significado que no le contradice. De esta forma, ese cuadro de valores deja de lado el hecho de que los vínculos naturales (como el parentesco, la amistad o las relaciones basadas en la identidad étnica, lingüística, religiosa, etc.) son el fundamento de la sobrevivencia de una amplia capa de la población que vive en condiciones de marginalidad. También soslaya el hecho de que la igualdad ante la ley no significa igualdad de posibilidades de desarrollo, y que la productividad y competitividad de las empresas en los paí-

¹⁵ Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, SEP, 1989.

¹⁶ Poder Ejecutivo Federal. *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México, Secretaría de Educación Pública, 1995, 172 p.

ses del tercer mundo tiene su base en la sobreexplotación. Por último, opaca el hecho de que la democracia neoliberal reduce el espacio de participación política al ejercicio periódico del sufragio. Se trata, pues, de un criterio axiológico que mediatiza a otros valores en detrimento de una auténtica formación.

Si además, como frecuentemente sucede, el método de enseñanza se reduce a "transmitir" información con la expectativa de que el estudiante la memorice y la repita, y los contenidos se organizan con un criterio enciclopédico más que formativo, el resultado es, sin duda alguna, algo muy distante de lo que pudiera ser un individuo crítico, creativo, democrático, solidario, con espíritu científico y con arraigo nacional.

En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, los valores que se plantean son los mismos –y, por ende, no se abandona el valor de la modernización–. Sin embargo, si se considera que el criterio central en este nuevo programa sectorial es la calidad con equidad y pertinencia, el sistema de valores y su jerarquía en los procesos educativos se modifica profundamente. En otros términos, la calidad, entendida como búsqueda del mejoramiento de los procesos educativos, tendría que subordinarse no tanto a los criterios de eficiencia y eficacia, como al criterio de justicia. Ese y no otro puede ser el sentido de la pertinencia (que implica la vinculación de los contenidos con las necesidades e intereses del educando, con sus condiciones y aspiraciones y con las necesidades de superación de las comunidades y de la sociedad en general) vinculada con la equidad (que hace alusión a la ampliación creciente de la cobertura para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica). De esta forma, la combinación de los valores de calidad, pertinencia y equidad se traduce en una subordinación del criterio de la modernización al de justicia social. En consecuencia, es factible pensar la enseñanza de las ciencias humanas de manera diferente y con un sentido más formativo.

Una alternativa en la docencia de las ciencias humanas

Frente a este panorama, resulta evidente que la realización de una auténtica práctica docente demanda la crítica del proyecto, de los

métodos y de los contenidos educativos. Esto significa que es menester criticar y resignificar los valores que orientan el proceso educativo, y sobre todo, transformar la propia práctica y conferir un nuevo sentido a los contenidos.

Los caminos posibles que nos abre la crítica son múltiples y diversos. Por esto, las notas con las que concluyo este trabajo expresan una de tantas posibilidades que se ofrece al análisis del docente. La vía que propongo tiene como punto de partida la reflexión en torno a las finalidades educativas y los valores que éstas involucran. Esa reflexión nos muestra que ninguno de los valores incluidos en los instrumentos normativos y programáticos resulta despreciable (y a ello se debe la legitimidad del proyecto educativo); no se trata, entonces, de tirarlos por la borda, sino de reorganizar la jerarquía y de encontrar las formas concretas en las que tales valores responden de manera idónea a las necesidades de los individuos y de la sociedad en general.

Esto último queda explicado a partir de las siguientes premisas que tomamos de la obra de Agnes Heller: a) Existen necesidades naturales e inmediatas que se dirigen a la supervivencia, pero también existen otras necesidades —llamadas “radicales”— que demandan el despliegue multilateral de las fuerzas esenciales de la especie humana; b) en este contexto, es valioso todo aquello que contribuye a dar satisfacción a esas necesidades radicales, y c) en las sociedades contemporáneas, las necesidades radicales son mediatizadas hasta el punto de quedar ocultas; en primer lugar, porque se han homogeneizado y se traducen en una sola necesidad: la de tener. Y, en segundo lugar, porque son aplastadas bajo el peso de necesidades manipuladas que se nos imponen por la vía de la propaganda y de los medios masivos de comunicación.¹⁷

En estas condiciones, la primera tarea del educador debiera ser la de promover el descubrimiento o la generación de necesidades preferenciales que tradujesen de manera concreta las necesidades radicales. En otras palabras, el quehacer del docente tendría que procurar

¹⁷ Cfr. Heller, A. *Teoría de las necesidades en Marx*; tr. J. Ivars. Barcelona, Península. 1978. *Passim*. En esta y en otras obras, la autora retoma las necesidades radicales que G. Markus, otro integrante de la escuela de Budapest, ya había descubierto en la obra marxiana. Dichas necesidades que están a la raíz de lo humano son: la libertad, la conciencia, la socialidad, la universalidad y la objetivación.

que el educando realizara un ejercicio de reflexión y de crítica que le permitiese descubrir la forma en la que su propio desarrollo es deseable y puede contribuir al desarrollo de la especie. Consecuentemente, ese ejercicio de reflexión tendría que desembocar en la desfetichización de los valores, lo cual implica que el estudiante se vea a sí mismo como sujeto realizador de valores y comprenda que los valores son tales en la medida en la que contribuyen a la humanización. En síntesis, los valores son para el ser humano y no al revés. Pero evidentemente este ejercicio de reflexión no bastaría para formar al educando. Sería menester incorporar esa reflexión en una práctica. Así por ejemplo, la reflexión en torno al significado de la democracia y el reconocimiento de su potencial axiológico tendría que materializarse en experiencias en las que el educando actúe como sujeto participante.

Desde esta perspectiva, el problema de los métodos y de los contenidos queda subordinado al de los fines. Retomemos el ejemplo: si lo que importa es que el educando se prepare para el ejercicio de la democracia, entonces resulta insuficiente que recite de memoria las instituciones que caracterizan un régimen democrático, o que sea capaz de proporcionar con suma precisión fechas y nombres involucrados en los movimientos sociales por la democracia. Lo que interesa en ese caso es que analice el significado histórico social de las luchas por la democracia, que contribuya a conferirle un significado que responda a necesidades radicales y que sea capaz de materializar en acciones ese significado. Vistas así las cosas, los contenidos no son sino el material sobre el que se realiza esa reflexión y, consecuentemente, no constituyen el elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo que toca a los métodos, resulta evidente que la simple presentación de la información no contribuye a formar al estudiante, sino que se hace necesario que la práctica del docente desemboque en la práctica del estudiante, mediada por un diálogo que favorezca la reflexión y la crítica.

Vista de esta manera, la práctica del docente que enseña ciencias del hombre adquiere una nueva dimensión. Se trata de una práctica desfetichizadora que promueve el descubrimiento o la generación de necesidades radicales y, consecuentemente, la resignificación de valo-

res que responden a esas necesidades. Y se trata, también, de una práctica que desencadena nuevas prácticas.

La condición de posibilidad de lo que acabamos de enunciar radica en un proceso que queda también a cargo del docente y que consiste en: el descentramiento del educando. Este descentramiento ha de darse en dos ámbitos: el epistémico y el práctico. En efecto, como cualquier saber científico, las ciencias humanas se han construido –según Piaget– a partir de la superación de una tendencia natural del pensamiento espontáneo que consiste en creerse el centro del mundo y erigir en normas universales las reglas que rigen la propia conducta. Constituir una ciencia no significa partir de ese centramiento inicial para ir acumulando conocimientos de un modo aditivo, sino realizar sistematizaciones objetivas que, para ser tales, requieren de un distanciamiento con respecto al punto de vista propio.¹⁸ Si esto sucede con relación al proceso de construcción de la ciencia, es menester que suceda también en el proceso de apropiación del conocimiento científico, pues de otra forma se corre el riesgo de que en lugar de una auténtica apropiación obtengamos una simple memorización de algo que, por carecer de significado profundo, acaba por olvidarse.

Por lo que toca al ámbito práctico, ese descentramiento está orientado a la superación de la conciencia egótica (que ve al yo como centro del mundo y al ambiente natural y social como instrumento del yo) y de la actitud egoísta (que consiste en querer saciar, ante todo, las propias necesidades).¹⁹ De no producirse ese descentramiento, las necesidades radicales (que implican la conciencia del nosotros, por encima de la conciencia del yo) y los valores que responden a esas necesidades continuarán ocultos.

Tal descentramiento, lejos de reñirse con la formación de la personalidad del educando va íntimamente ligado a ella, pues sólo del descentramiento puede emerger el educando como sujeto, es decir, como ser autónomo, como constructor de su propia experiencia histórica y como participante en el proceso de construcción de la socie-

¹⁸ Cfr. Piaget, J. *Op. cit.* p. 54.

¹⁹ Cfr. Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*; Tr. J. F. Ivars y E. Pérez N. Barcelona, Península, 1977. p. 42.

dad. Desde esta perspectiva, el término “enseñanza de las ciencias sociales” resulta sumamente estrecho para un proceso formativo muy complejo que resulta de otro proceso no menos complejo: el de la constitución de la práctica docente. El punto de confluencia de estos dos procesos debiera ser, entonces, el campo problemático por el que hay que transitar para comprender y explicar el quehacer docente y para elaborar el proyecto educativo que ha de materializarse en una práctica transformadora. Y es en esta tarea que la experiencia y conocimientos del maestro de ciencias sociales resultan no sólo valiosos, sino imprescindibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*; Tr. J. F. Ivars y E. Pérez N. Barcelona, Península, 1977, 418 p.
- Heller, A. *Teoría de las necesidades en Marx*; tr. J. Ivars. Barcelona, Península, 1978, 182 p.
- Piaget, J. “La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias” en Piaget, J. et al. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*; 3a. ed.; tr. P. Castrillo. Madrid, Alianza/Unesco, 1976. 131 p.
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México, Secretaría de Educación Pública, 1995, 172 p.
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, SEP, 1989.
- Sánchez Vázquez, A. *Filosofía de la praxis*; 3a. ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace. 464 p.

FORMACIÓN, NECESIDADES Y VALORES

La paideia y sus implicaciones

En la conocida y voluminosa obra que Werner Jaeger desarrolló bajo el título de *Paideia*, se afirma que

la palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico.¹

Se trata de una afirmación que difícilmente puede sostenerse si se analiza el significado que tuvo el término "*paideia*" en el marco de la ontología griega y se le compara con la connotación del concepto hegeliano de "*Bildung*" que lleva el signo de la dialéctica. Procedamos a destacar los aspectos más relevantes que resultan de esa comparación.

De la interpretación que hace Jaeger de la *paideia*, podemos inferir que se trataba de un proceso que requería de virtudes semejantes a las del artista, pero el resultado era análogo al producto de una artesanía. "Formar verdaderos hombres" era semejante a la tarea del alfarero que modela su arcilla; decir "*paideia*" era referirse a un proceso de "construcción consciente" del ser humano. Se trataba, en opinión de este autor, de

una idea osada y creadora que sólo podía madurar en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador [el pueblo griego]. La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente.²

Pero esta forma de creación a la que se asemejaba la "*paideia*" o "formación humana completa" remitía a una concepción "antropoplástica" —como la califica el propio Jaeger— que tenía una fuerte carga ontológica. De acuerdo con esta concepción, educar equivalía a "modelar" a una persona conforme a la *Idea* (con mayúscula) de ser

¹ Werner, Jaeger. *Paideia*. Tr. R. Xirau y W. Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1978. 1151 p./p. 11.

² *Ibidem*.

humano –que los latinos llamarían *humanitas*–; significaba dar a una materia plástica una forma tal cuyo resultado fuera

la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa.³

La *paideia* no puede entenderse sino ligada a un *eidos*, a una esencia universal e inmutable que participada en los individuos, les imprime un *telos* que no es elegible. Esta finalidad, descubierta por la vía del recuerdo –a la manera platónica– o de la abstracción –a la manera aristotélica– debía de convertirse en el “norte” que orientaba la actividad del educador. Esa finalidad resultaba necesaria, no era elegida ni por el educador ni por el educando. Estaba ya en potencia, sólo había que ayudar a su realización y ello implicaba que la libertad del educando fuera “forjada” de manera tal que no se desviase de los fines dados y se realizara como “virtud”.

Entendida la educación como *paideia*, podemos sacar las siguientes conclusiones: el educador es el modelador y el educando es la materia plástica a la que dará forma; el educador es quien posee la verdad (conoce el *eidos*) y la “descubre” o “transmite” al educando; le indica la ruta que debe seguir porque conoce la meta. A la manera del jardinero que cultiva una planta, el educador cultiva al educando y hace crecer en él las virtudes evitando que actúe de manera contraria a su naturaleza. La educación es, por el lado del educando, proceso de perfeccionamiento signado por la positividad, desarrollo evolutivo; por el lado del educador es transmisión del conocimiento verdadero, proceso de modelado; es, en fin, conducción.

Otro de los supuestos ontológicos que confieren significado al concepto de *paideia* es el de un orden jerárquico fundado en la naturaleza. En este supuesto, muy presente en el pensamiento griego, se basó Aristóteles para afirmar que la educación debía orientarse por los criterios de posibilidad y conveniencia.⁴ De acuerdo con la teoría del Estagirita, donde no hay potencia no hay posibilidad de virtud o la virtud que se logra es “exigua”. Por ello, sólo al varón libre convenía un verdadero programa educativo que contribuyese al

³ Ibid. p. 12 (el subrayado es mío).

⁴ Cfr. Aristóteles. *Política*. Tr. A. Gómez Robledo. México, UNAM, 1963. 250 pp./ p. 250.

desarrollo de sus capacidades deliberativas y a la realización de las virtudes intelectuales y morales. Ese no era el caso de la mujer cuya facultad deliberativa era ineficaz y le permitía apenas cultivar la sumisión y el silencio. Tampoco era el caso del esclavo a quien convenía sólo la virtud necesaria para no dejar a medias su trabajo.⁵

De lo anterior se desprende que la “construcción consciente”, que según Jaeger caracteriza a la *paideia*, es una auténtica tarea de “modelado”, por cuanto se realiza conforme a un modelo prefijado que se le impone al educando; modelo que es acorde con cada “naturalaleza”.

Esta concepción de *paideia* con las implicaciones que hemos mencionado, parece ser la que anima a muchos de los procesos educativos que tenemos ante nuestros ojos y que encajarían en la categoría de lo que los pedagogos han llamado “educación tradicional”. Muy distintas son las implicaciones del concepto de formación. A ellas nos referiremos brevemente centrándonos en la concepción hegeliana.

Formación y eticidad⁶

En la obra de Hegel, el concepto de *Bildung* o formación adquiere un sentido diferente a la *paideia* griega, pues desde su raíz está enlazada con el tema de la libertad y, por consiguiente, con la eticidad, que para este autor es “la libertad realizada”. La *eticidad absoluta* —dice Hegel— es la *educación absoluta* o *Bildung*; porque el movimiento de la eticidad encuentra en la educación su determinación, su forma fenoménica; la eticidad aparece como proceso de negaciones, porque en la diferencia está su vitalidad.⁷

Esta educación absoluta o *Bildung* hace necesario el cultivo, la apropiación de la cultura y la socialización (que Hegel llamó “disciplina”), pero no se agota en ellos. El cultivo es el proceso por el que el particular desarrolla sus capacidades, para apropiarse de la cultu-

⁵ Cfr. *Ibid.* p. 22-26 y 236-250.

⁶ Estos conceptos se abordan con mayor amplitud en el trabajo: Yurén, Ma. Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación*. México, UPN, 1995.

⁷ Cfr. Hegel, G. W. F. *El sistema de la eticidad*. Tr. L. González-Hontoria. Madrid, Editora Nacional, 1982. Clásicos para una biblioteca contemporánea, No. 10, 194 p.

ra existente de la cual es “hijo” y servirse de ella para satisfacer sus necesidades; la disciplina es, en la obra de Hegel, la lealtad a las costumbres y al orden institucional establecidos. La formación o educación absoluta es el devenir del educando mediante la cultura,⁸ el “tránsito de lo subjetivo a lo objetivo”, lo cual implica no la simple lealtad o aceptación de la cultura y de sí mismo, no la sola apropiación, sino la contraposición del sujeto, su objetivación, la creación, recreación o renovación de la cultura. La formación es proceso de negación, de diferencia.⁹

Del análisis de las obras de Hegel en torno a los conceptos de eticidad y formación, se desprende lo siguiente:

- a) En las obras del joven Hegel, el proceso de formación ya se presentaba como un momento que incluía y a la vez negaba y superaba a otros: el cultivo –que equivaldría a la paideia–, la disciplina –que podemos interpretar como la socialización– y el proceso de transmisión de cultura –o enculturación–.
- b) Mientras que el cultivo se refiere al proceso de desarrollo del educando como particular y ve al futuro pero referido sólo a la vida del educando, los otros dos procesos –la transmisión de la cultura y la socialización– lo vinculan con la sociedad en la que el sujeto se desarrolla, con la cultura ya dada, con el pasado; estos dos procesos constituyen el germen del reconocimiento de los otros, la posibilidad del paso del yo al nosotros.
La formación contiene, niega y supera a estos procesos por cuanto es proceso de constitución del sujeto mediante sus objetivaciones y el reconocimiento de los otros, y no ata al particular al pasado sino lo ubica en el presente para ver hacia el futuro.
- c) En sus obras de juventud, el concepto de formación que esbozaba Hegel era casi equivalente al de la educación cívica; este concepto se fue reelaborando hasta que, en sus obras de madurez, se presenta como un movimiento que incluye y supera a la edu-

⁸ Hegel, G. W. F. Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural. Tr. y notas. D. Negro Pavón. Madrid, Aguilar, 1979. Biblioteca Aguilar de iniciación jurídica, 180 p./ p. 25.

⁹ El concepto de formación empieza a ser esbozado por Hegel en dos obras de juventud que citamos en las dos notas anteriores, pero la obra en la que Hegel desarrollará ampliamente el concepto de formación es la *Fenomenología del Espíritu*.

cación cívica y la educación moral, para promover el surgimiento de la individualidad; es decir, del particular que se reconoce en lo universal, en el género.

- d) La formación, a diferencia de la *paideia* que se concibe como mejoramiento continuo, como perfeccionamiento, como positividad y acumulación, es un proceso signado por la negatividad. El sujeto se constituye como tal sólo cuando se objetiva, cuando se vuelve otro. Por consiguiente, no es el maestro el que lo forma o modela; en el proceso de formación, el sujeto produce cultura y se produce a sí mismo.

La formación en sentido hegeliano, como bien apunta Bloch, es un camino pedagógico que aparenta ser sólo un camino psicológico, pero que es al mismo tiempo un camino histórico.¹⁰ En este proceso formativo, dice Hegel,

el individuo singular tiene que recorrer en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado ... Esta existencia pasada es ya patrimonio adquirido del espíritu universal, que forma la sustancia del individuo y que manifestándose ante él, en su exterior, constituye su naturaleza inorgánica.¹¹

La formación es necesariamente *formación cultural*, un proceso por el cual el sujeto se apropia de la cultura en la que nace y se desarrolla —que se le presenta como naturaleza inorgánica—, para emprender el esfuerzo de superarla, negándola, renunciado a ella. Se trata de un proceso por el que el sujeto —dice Hegel— *pareciendo que parte de sí mismo, tiene que renacer cada momento y crecer nuevamente*.¹²

La peculiaridad de este camino consiste en que no es una ruta fijada de antemano, que lleva un rumbo seguro. Más bien tiene un significado negativo, es “el camino de la duda, o más propiamente, el camino de la desesperación”.¹³ Es una ruta que se va trazan-

¹⁰ Cfr. Bloch, Ernst. Sujeto-objeto; el pensamiento de Hegel. Tr. W. Roces et al.; 2a. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1985, 514 pp./ p. 60

¹¹ Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Tr. W. Roces. México, Fondo de Cultura Económica. Col. Textos Clásicos, 466 p./ p. 26.

¹² *Ibid.* p. 473.

do en la medida que se forma el sujeto; es trazo dialéctico porque implica la superación de la oposición de la teoría y la práctica. En palabras de Hegel:

...el camino del espíritu es: a) Ser teórico... b) Querer, espíritu práctico [y] c) ...espíritu libre cuando aquella doble unilateralidad es superada.¹⁴

La formación de ese espíritu libre es el resultado del caminar pero es también el caminar mismo. La formación es la forma fenoménica que adquiere esa dialéctica y la eticidad es su determinabilidad. La eticidad es, así, libertad que lucha por la libertad; es libertad que, en la medida en que despliega su lucha, se realiza. La formación es constitución del sujeto mediante el ejercicio de su libertad.

El axioma de la voluntad -decía Hegel- *es que su libertad ocurra y sea conservada*,¹⁵ porque no quiere cualquier contenido distinto a ella, sino que

...quiere que la voluntad como tal sea libre en su actuar y que sea dejada en libertad, o sea que suceda la libertad general.¹⁶

Desde esta perspectiva, la *Idea ética* y, por consiguiente, la universalidad de la libertad de la que habla Hegel, no se corresponde con la inmutabilidad de la *Idea* platónica o de la *esencia* aristotélica. En la perspectiva hegeliana:

...la voluntad ...tiene por contenido, objeto y fin a la universalidad, a sí misma como forma infinita... [y consecuentemente] no sólo es la voluntad libre en sí, sino precisamente, la voluntad libre para sí.¹⁷

¹³ Ibid. p. 19.

¹⁴ Hegel, G. W. F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Tr. E. Ovejero. México, Porrúa, 1985. Col. "Sépan cuántos...", No. 187, 314 pp./ par. 443.

¹⁵ Hegel, G. W. F. *Propedéutica filosófica; teoría del derecho, de la moral y de la religión (1810)*. Pról. y Tr. L. Mues. México, UNAM, 1984. 79 pp./ p. 15

¹⁶ *Ibidem*. p. 32.

¹⁷ Hegel, G. W. F. *Filosofía del Derecho*. S. Tr.; 2a. ed. México, UNAM, 1985. Col. Nuestros clásicos, 340 pp. /par. 21.

Pero la voluntad libre, no por ser infinita es abstracta. Lejos de ello, la verdadera voluntad (en sí y para sí) es concreta porque ha superado los dos momentos unilaterales: la pura indeterminación universal y abstracta, y el yo que se determina por un contenido particular. En esta superación tiene lugar la individualidad.

La oposición fundamental que supera la voluntad verdadera es la de la subjetividad y la objetividad. Del lado subjetivo también hay que superar momentos unilaterales: la voluntad como forma pura (certeza de sí) y la libertad como capricho que se liga a cualquier contenido. Esa superación es la determinación subjetiva, es decir, el fin aun no realizado pero querido.

Sólo con la realización de sus fines la voluntad deviene objetiva, pero también del lado objetivo cabe distinguir entre la voluntad objetiva privada de su forma infinita que es la voluntad inmersa en su objeto o situación (o voluntad rutinaria) y la voluntad simplemente objetiva que es en su existencia conforme a su concepto.¹⁸ La educación no es otra cosa que la formación desde el punto de vista del individuo. Esta consiste en que el individuo

adquiere lo dado y lo consume y se apropia de su naturaleza inorgánica. Pero esto, vista bajo el ángulo del espíritu universal como la sustancia, significa que ésta se da su autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y reflexión.¹⁹

La educación consiste, entonces, en imprimir a un contenido el carácter de lo universal.²⁰ Se trata de un proceso orientado a lograr: a) en la dimensión subjetiva, ciertas *propiedades y aptitudes* que no son sino la posición de la determinaciones que el espíritu tiene de sí y, b) en la dimensión objetiva, lo que se logra es el producto, *la obra de la comunidad* en la que el sujeto objetiva su formación y de la que dependen su adelanto y su decadencia.²¹ Por ello, la formación es también construcción cultural.

¹⁸ *Ibid.* par. 25 y 26.

¹⁹ Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*. Tr. J. Gaos; 3a. ed. Madrid, Alianza Universidad, 1985. 701 pp./ p. 700.

²⁰ *Ibidem.* p. 70.

²¹ Cfr. *Ibidem.* p. 69

En el ámbito de la familia, la educación es una determinación positiva que consiste en conducir a los hijos al sentimiento inmediato de la eticidad, aún no contrapuesta, y es también una determinación negativa consistente en elevar a los hijos de su inmediatez natural, en la cual se hallan originariamente, a la independencia y a la libre personalidad, y, por ende, a la capacidad de salir de la unidad natural de la familia.²² Fuera de la familia, la educación es proceso por el cual el particular se transforma y deviene verdaderamente para sí de la individualidad.²³

El camino pedagógico que traza Hegel, como bien advierte J. Hypolite, es un proceso que —a diferencia de la pedagogía racionalista y humanista, signada por la armonía y la positividad— está caracterizado por el desgarramiento y la mediación,²⁴ por el esfuerzo de la negación que desarrolla el espíritu en su recorrido y significación.

Tal esfuerzo significa la superación de los momentos del cultivo, la socialización y la enculturación, que tienen lugar cuando el particular —que es al fin y al cabo hijo de su época— se apropia de la cultura de su comunidad, del ser del pueblo que se le presenta como un mundo acabado y fijo, y lo convierte en su modo de sentir y en sus aptitudes. De esta manera, el particular como integrante del pueblo que ha creado esa cultura, está satisfecho con la obra y goza de ella. Con ello, dice Hegel, empieza el hábito de vivir, el presente sin necesidades en el que el pueblo sólo tiene afán de conservar. Su actividad deja de ser excitada, porque se ha formado por completo y ha alcanzado su fin. La vida ha perdido interés y se vive en la costumbre. Es la muerte natural del pueblo, la actividad sin oposición, el hastío político.²⁵

Por el contrario, la formación es superación de los momentos que mencionamos porque lleva el signo de la negatividad, surge del interés, del presente con necesidades, de la insatisfacción, del deseo. La formación es la eticidad absoluta porque es la realización de la libertad que, como diría Marx, sólo puede florecer tomando como base el

²² Cfr. Hegel, G. W. F. *Filosofía del Derecho*. Op. cit. par. 175.

²³ *Ibidem*. par. 187.

²⁴ Cfr. Hypolyte, Jean. *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Tr. F. Fernández. Barcelona, Península, 1974. 562 p./ p. 350.

²⁵ Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*. Op. cit. p. 70-72.

reino de la necesidad.²⁶ Desde esta perspectiva, la formación desborda el ámbito familiar y el escolar, pero es en estos donde se inicia el proceso formativo porque en la familia y en la escuela el niño aprende a reconocer sus necesidades, a manifestar sus intereses, a realizar racionalmente la crítica de lo existente, a pensar el presente y proyectar el futuro, a objetivarse en discursos, acciones y productos.

En consecuencia, la educación entendida como formación lejos de ser conducción y modelado, es, del lado del educando esfuerzo de negación, y del lado del educador acompañamiento en ese esfuerzo doloroso; aliento a la crítica, al asombro, a la duda, a la pregunta, a la insatisfacción, al debate; su labor no consiste en conducir ni en transmitir la verdad —pues como bien decía Hegel, ésta no es una moneda acuñada que pasa de mano en mano—, sino en favorecer las objetivaciones del educando, en hacer propicios los esfuerzos de indagación, de descubrimiento, de sistematización, de argumentación, de creación, es decir de construcción y reconstrucción de la cultura.

Necesidades, valores y praxis educativa

El proceso de construcción y reconstrucción de la cultura es formativo por cuanto implica la objetivación del sujeto, pero puede ser cabalmente factor de eticidad si es un proceso de realización de valores, es decir, si el proceso de objetivación contribuye a la satisfacción de necesidades preferenciales que traducen necesidades radicales. Expliquemos esto brevemente.

La realización de valores implica situaciones praxeológicas (en las que se concreta la dialéctica teoría-práctica) que incluyen situaciones axiológicas en las que sujeto y objeto existen en una unidad y dependencia mutua formando una estructura o totalidad. El valor es esa unidad que dice referencia a ciertas propiedades reales o posibles de un objeto que el sujeto relaciona con sus intereses y necesidades.²⁷ Dicha unidad se da en una situación temporal, con-

²⁶ Cfr. Marx, Karl. *El Capital*; crítica de la economía política. Tr. de W. Roces; 2a. ed. México, FCE. 1984. 3 tomos/ Tomo 3, p. 759.

²⁷ Interés y necesidad son inseparables. Mientras que la necesidad se revela como falta, como carencia, el interés se revela como deseo, aspiración intencional. El aspecto pasivo de la preferencia es la necesidad; su aspecto activo es el interés.

creta y singular en la que la dependencia mutua entre sujeto y objeto tiene lugar de una manera contextualizada; pero sólo se realiza el valor —y aquí retomamos la concepción marxista interpretada a la manera de Heller— si las cualidades objetivas que dicen referencia a necesidades contextualizadas de un particular o de una colectividad determinada que son manifestación de necesidades radicales.²⁸

Desde esta perspectiva, es valioso todo aquello (objetos materiales, formas de interacción, formas de integración social, regulaciones sociales, ideas, sentimientos actitudes, cosmovisiones, saberes, etc.) que: a) favorece la síntesis del particular (la persona total) con el universal (la genericidad); b) permite elevar el nivel de conciencia y autoconciencia; c) hace propicias la acción comunicativa, la racionalización social y la interacción racional con la naturaleza; d) facilita la objetivación del ser humano y su constitución como sujeto, y e) favorece la realización de la libertad genérica. Por tanto, realizar valores significa llevar a cabo acciones tendientes a conferir a la realidad cualidades que no posee por sí y que son preferibles porque responden a necesidades radicales.²⁹

Con Heller distinguimos entre las necesidades radicales y las necesidades manipuladas. Mientras que las primeras son “necesarias” para el ser humano porque en ellas está su génesis, las segundas son “artificiales” por cuanto son impuestas artificiosamente. Mientras que las radicales son sociales porque atañen a la relación del particular con el género humano, las manipuladas dicen referencia a intereses egoístas que frecuentemente van en sentido contrario al desarrollo del género. Mientras que las necesidades radicales se traducen en una infinita heterogeneidad de preferencias, las manipuladas se resuelven en una sola: la necesidad de tener. Mientras que las necesidades radicales dicen referencia a cualidades, las necesidades manipuladas están signadas por la venalidad.

Con base en lo anterior, podemos afirmar que la formación no es simplemente un proceso de perfeccionamiento evolutivo, sino un

²⁸ Las necesidades radicales constituyen la riqueza humana por cuanto en su génesis están la génesis de lo humano. De ellas nos ocupamos previamente en el ensayo anterior. Cfr. Heller, Agnes. *Teoría de las necesidades en Marx*. Tr. de J. F. Ivars. Barcelona, Península. 1978. 182 p./ p. 23-50.

²⁹ Por el contrario, puede calificarse como pseudovalor aquello que nos aparece como deseable, como preferible, pero que obstaculiza la satisfacción de las necesidades radicales.

proceso de objetivación que tiene como punto de partida la contextualización de las necesidades radicales y como punto de llegada –que nunca es un punto final– la realización de valores. Entendido de esta manera, el proceso formativo demanda que el educador abandone su posición de docta sapiencia, para asumirse como humilde catalizador de carencias cuya principal función es favorecer, hacer propicio, estimular, promover: la inquietud por el conocimiento y la reflexión, la acción comunicativa tanto en el orden teórico, como en el ámbito de lo normativo y lo expresivo, la conformación de proyectos colectivos, la actividad del sujeto y su concreción en discursos y productos diversos, la superación de actitudes y situaciones cognitivas que centren al sujeto en sí mismo, el trabajo solidario y, en fin, la transformación de la libertad cotidiana –del “yo hago lo que me da la gana”– en libertad genérica –entendida, a la manera marxista, como “la superación de la discrepancia entre el desarrollo del género humano y el desarrollo del particular”.³⁰

Recapitulando: la formación contiene y supera al cultivo, a la socialización y a la enculturación si favorece que el particular participe mediante su praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto; si favorece la realización de valores que respondan a las necesidades radicales –que son necesidades sociales–; en suma, si es determinación de la eticidad.

Consecuentemente, el educador que procura contribuir a la formación de sus educandos ha de proponerse a la eticidad como finalidad y como contenido de la educación. La magnitud de tal tarea reclama que la acción educativa se realice como praxis en sentido estricto –es decir, como actividad consciente, intencionada, creativa y transformadora, en la que tiene lugar la dialéctica sujeto-objeto, teoría-práctica.³¹

³⁰ Con base en este concepto de libertad, Heller afirma: “La humanidad será libre cuando todo hombre particular pueda participar conscientemente en la realización de la esencia del género humano y realizar los valores genéricos en su propia vida, en todos los aspectos de ésta”. Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Tr. J. F. Ivars y E. Pérez N. Barcelona, Península, 1977. 418 pp./p. 217

³¹ En el capítulo anterior nos ocupamos ampliamente de la praxis docente. Véase también: Sánchez Vázquez. Cfr. Sánchez Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. 3a. Ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace-Grijalbo, 272 p./ Segunda parte.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *Política*. Tr. A. Gómez Robledo. México, UNAM, 1963. 250 p.
- Bloch, Ernst. *Sujeto-objeto; el pensamiento de Hegel*. Tr. "Roces et al.;" 2a. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1985, 514 p.
- Hegel, G. W. F. *El sistema de la eticidad*. Tr. L. González-Hontoria. Madrid, Editora Nacional, 1982. Clásicos para una biblioteca contemporánea, No. 10, 194 p.
- Hegel, G. W. F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Tr. E. Ovejero. México, Porrúa, 1985. Col. "Sépan cuántos...", No. 187, 314 p.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Tr. W. Rocés. México, Fondo de Cultura Económica. Col. Textos Clásicos, 466 p.
- Hegel, G. W. F. *Filosofía del Derecho*. S. Tr.; 2a. ed. México, UNAM, 1985. Col. Nuestros clásicos, 340 p.
- Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*. Tr. J. Gaos; 3a. ed. Madrid, Alianza Universidad, 1985. 701 p.
- Hegel, G. W. F. *Propedéutica filosófica; teoría del derecho, de la moral y de la religión (1810)*. Pról. y Tr. L. Mues. México, UNAM, 1984. 79 p.
- Hegel, G. W. F. *Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural*. Tr. y notas. D. Negro Pavón. Madrid, Aguilar, 1979. Biblioteca Aguilar de iniciación jurídica, 180 p.
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Tr. J. F. Ivars y E. Pérez N. Barcelona, Península, 1977. 418 p.
- Heller, Agnes. *Teoría de las necesidades en Marx*. Tr. de J. F. Ivars. Barcelona, Península. 1978. 182 p.
- Hypolyte, Jean. *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Tr. F. Fernández. Barcelona, Península, 1974. 562 p.
- Marx, Karl. *El Capital; crítica de la economía política*. Tr. de W. Rocés; 2a. ed. México, FCE, 1984. 3 tomos.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. 3a. Ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace-Grijalbo, 272 p.
- Werner, Jaeger. *Paidéia*. Tr. R. Xirau y W. Rocés. México, Fondo de Cultura Económica, 1978. 1151 p.
- Yurén, María Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación*. México, UPN, 1995. 323 p.

ENSEÑAR A FILOSOFAR: UNA TAREA URGENTE

Qué significa enseñar filosofía

En ocasiones anteriores, en el marco de los foros en los que se reúnen filósofos para tratar temas de interés para esa comunidad epistémica, se ha hablado ya de lo que significa “enseñar filosofía”. Tres grandes y respetados maestros de la Facultad de Filosofía y Letras —A. Sánchez Vázquez, Luis Villoro y José I. Palencia— han marcado algunas pautas en torno a este tema, que mal haríamos en ignorar en este momento.

Villoro nos advierte acerca de “las dos caras de Minerva”, es decir, de las funciones que la filosofía ha cumplido en la historia: como pensamiento de liberación (disruptivo, crítico), y como pensamiento de dominación (que justifica diversas formas de opresión y explotación).¹ Del texto de Villoro, podemos inferir que enseñar filosofía no es transmitir información sobre los filósofos y sus tesis, sino poner al estudiante en el camino de pensar (“la filosofía propiamente no conoce, piensa”²), lo cual implica hacer propicias la reforma del entendimiento y la reforma de la vida. La primera requiere de un esfuerzo del docente orientado a favorecer el despertar de la razón, la crítica racional a la razón misma que requiere del ejercicio de precisar conceptos, de aportar y demandar razones para fundamentar la creencias y de afinar la capacidad inquisitiva; la segunda consiste en estimular la actividad reflexiva que lleva al estudiante a optar de manera libre, consciente e informada por la forma de vida que considere preferible por encima de cualquier otra, y que servirá de criterio para orientar sus acciones, modificar sus actitudes y, participar en la reforma a la comunidad.³

Indudablemente, las tareas que según Villoro corresponden al docente de la filosofía no son fáciles; por eso, no es raro que el docente de filosofía se procure procesos más cómodos aunque suma-

¹ *Cfr.* Villoro, Luis. “Filosofía y dominación” en *Nexos*, Año 1. No. 12, diciembre, México 1978. p. 63-76/ p. 64 y ss.

² *Ibid.* p. 66.

³ *Ibid.* p. 66 a 71.

mente riesgosos para el alumno. Estos procesos se resumen en los siguientes: a) en lugar de que el estudiante transite por el camino que condujo a un pensador a construir una determinada filosofía, ésta se le entrega fijada en cláusulas cerradas, como producto acabado, convertida en “doctrina”; b) las tesis sobre la vida buena de alguna filosofía en particular se presentan como instrumento de homogeneización y cohesión sin someterse a la crítica.⁴ En ambos casos, la faz disruptiva y crítica de Minerva da paso a un rostro que bajo la apariencia del pensamiento lúcido, esconde el instrumento de la dominación. La enseñanza de la filosofía que debiera ser –en rigor– enseñar a filosofar, se convierte así en indoctrinamiento e ideologización.

El rechazo a esto último no significa caer en la ilusión de que enseñar a filosofar es realizar una práctica neutral y desinteresada –sin otro interés que la teoría–. Como bien advierte Palencia, la enseñanza de la filosofía –que en rigor es enseñar a pensar– ha de responder a un proyecto que no por carecer de neutralidad deja de ser crítico.⁵

Desde la perspectiva de Palencia, el mayor error que puede cometerse en este ámbito consiste en convertir la enseñanza de la filosofía en exposición de doctrinas u opiniones que no por ser brillante se libra del solipsismo y el narcisismo que van a contrapelo del filosofar. Otro peligro, frecuentemente ligado a la tendencia expositiva es el de la ineludible esquematización que transforma al producto del pensamiento en una especie de catecismo que evade la crítica. Para Palencia, enseñar a filosofar es, fundamentalmente, transmitir un método; o dicho con mayor propiedad, compartir con otro una forma de apropiación de un método –sin que esto excluya la oferta acopio o transmisión de información–; un método que cumpla las condiciones de rigor, coherencia, sistematicidad, etc. y que responda a la esencia misma del filosofar que es la crítica. Tal método no puede ser neutral; implica la alteridad, es negatividad frente a la absolutización; lleva implícito el compromiso de descubrir la función ideológica que cumple la filoso-

⁴ Ibid. p. 71 a 74.

⁵ Cfr. Palencia, José I. “Sentido y enseñanza de la filosofía” en *Foro Universitario*, No. 15, época 2. México, UNAM, 1981. pp. 33-51/ p. 40.

fía y establecer la relación de ésta con la sociedad y la política. De la profundidad de la crítica depende que la filosofía cumpla una función de liberación o contribuya a la opresión.⁶

Por ello, enseñar a filosofar no es poner al estudiante en situación de "contemplación" desinteresada del saber, sino ponerlo en situación de hacer una lectura interesada del mundo, teniendo conciencia de que existen muchas formas de hacer tal lectura y que enseñar a filosofar implica el reconocimiento de la diversidad y la necesaria toma de posición. No existe una filosofía —dice Sánchez Vázquez— sino una pluralidad de filosofías cada una de las cuales, además de su contenido teórico, tiene un contenido ideológico, pues

La filosofía expresa el modo como los hombres de una época, y particularmente en la sociedad dividida en clases, conciben su relación con el mundo o entre los propios hombres, de acuerdo con sus intereses.⁷

El reconocimiento de la carga ideológica de las filosofías, y la toma de posición, lejos de convertir a la enseñanza de la filosofía en un indoctrinamiento o ideologización, constituyen la condición de posibilidad de la crítica rigurosa. Cuando se elude la toma de posición, el peligro que acecha es el de "marear" al estudiante con un "cocktail filosófico"⁸ que no por atractivo deja de dañarlo en la medida en la que le impide apropiarse de un método y asumir una posición.

El reconocimiento de la carga ideológica de la filosofía contribuye a fijar el espacio que en ella ocupa la parte teórica, a delimitar la línea de demarcación entre lo ideológico y lo teórico.⁹ Esto permite a su vez, proceder a la crítica de las ideologías, de manera paralela a la validación de la teoría que se realiza independiente de la ideología. Tanto la crítica como la validación hacen necesaria la fundamentación, la argumentación. Por tanto, la enseñanza de la filosofía

⁶ *Ibid.* pp. 41-42.

⁷ Sánchez Vázquez, Adolfo "Por qué y para qué enseñar filosofía" en *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. México, Océano, 1983. 207 p. /p. 78.

⁸ *Ibid.* p. 84.

⁹ Cfr. Sánchez Vázquez, A. "Filosofía, ideología y sociedad" en *Ibid.* p. 132-135.

incluye ineludiblemente la enseñanza del argumentar y del buscar razones.

Ahora bien, si se asume con estos filósofos que Minerva tiene dos rostros, no queda sino la disyunción marxiana expuesta en las tesis sobre Feuerbach y en la que insiste Sánchez Vázquez: la filosofía que se asume o bien contribuye a dejar el mundo como está o contribuye a fundamentar su rechazo y a determinar el modo y la forma de transformarlo. Desde esta perspectiva, la filosofía no puede sin más ser ajena a la práctica; lejos de ello adquiere un carácter praxeológico que obliga al conocimiento de las condiciones y medios de transformación. Vista así, la enseñanza de la filosofía no puede centrarse sólo en las teorías, sino que ha de remitirse a las ideologías, prácticas e instituciones con las que esas teorías se vinculan.

Resumendo, enseñar a filosofar es contribuir a que el estudiante realice la reforma del entendimiento y de la vida; transmitir una forma de apropiación de un método determinado que le permita al educando realizar la crítica de las teorías filosóficas, distinguir su carga ideológica, revisar sus vinculaciones con las prácticas y las instituciones; desarrollar competencias que permitan al educando argumentar y fundamentar su posición respecto de las relaciones entre los seres humanos y las de estos con la naturaleza, distinguir y establecer las formas de relación entre la teoría y la práctica transformadora, comunicar su posición con pretensiones de validez, preferir valores y determinar la forma de realizarlos. En suma, enseñar filosofía es enseñar a pensar.

El sentido de la enseñanza de la filosofía, hoy

La pregunta por la didáctica de la filosofía sería vana si no involucrara la cuestión acerca del sentido de enseñar filosofía. Me refiero no solamente al sentido que tiene enseñar algunos cursos en el nivel medio superior, ofrecer cursos de contenidos filosóficos en diversas carreras de corte científico, social o humanístico u ofrecer la carrera de Filosofía en algunas instituciones de educación superior, sino también al sentido que tiene enseñar a filosofar en el momento actual.

Ya Hegel señalaba que el pensar es la actividad de la razón; unidad de la conciencia —o conocimiento del objeto— y la autoconciencia

—que sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia—; unidad de la razón teórica que conoce las cosas y las convierte en conceptos y de la razón que se realiza en su obrar; síntesis del saber y del ser allí que es la historia.¹⁰ La filosofía, como “pensamiento del mundo” es aprehensión del presente y lo real y no indagación del más allá; es, en suma reconocimiento de que la libertad es la unidad del espíritu teórico y práctico¹¹ y que esa libertad se realiza en la historia presente y sólo es tal si tiene como fin la libertad de todos.

Pensar es responder a la pregunta planteada a la manera de Foucault ¿qué somos hoy? en este presente que es el nuestro. Pensar el presente es, como dice el filósofo español J. Muguerza, hacerse cargo de la época, y ello es posible si ese pensar incluye la catálisis utópica que Bloch ve activada por la esperanza;¹² dicho de otra manera, se piensa el presente para cumplir la misión de la razón: dar sentido a la historia.¹³

Se trata —como dice A. Heller— de aceptar el presente pero sin reconciliación. Dar sentido implica ver al presente como una línea de demarcación entre pasado y futuro, entre el objeto del recuerdo y el objeto como fin. Desde esta perspectiva, el futuro significa planes, decisiones, proyectos; el pasado es una re-creación mediante una interpretación selectiva de experiencias que nos permiten conocernos suficientemente como para excluir ciertas posibilidades.¹⁴

Pensar el presente es reconocer, gracias a la ayuda de diversas ciencias, la estructura cultural en la que nacemos y actuamos y percatarnos de las acciones y acontecimientos que le dieron lugar. Es

¹⁰ El camino hacia la razón es descrito en Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Tr. W. Roces, México, Fondo de Cultura Económica, 1985. 483 p.

¹¹ A diferencia de la razón teórica que se encuentra a sí misma de modo inmediato, la conciencia práctica rechaza esta inmediatez para hacerse surgir a sí misma a través de su actividad. “Ella misma es para ella el fin de su obrar, mientras que en el observar solamente le importaban las cosas.” *Ibid.* p. 206.

¹² Bloch lo escribe así: [la utopía] hace sentir su efecto tanto en la insatisfacción (rechazo de la servidumbre) como en la esperanza (anticipación de la libertad en dirección del ser-parasí). Bloch, Ernst. *Sujeto-objeto, el pensamiento de Hegel*. 2a. ed.; Tr. W. Roces et al. México, Fondo de Cultura Económica, 1985. 514 p./ p. 478.

¹³ Cfr. Muguerza, Jesús. *La razón sin esperanza*. Madrid, Taurus, 1977. 289 p./ p. 272-289.

¹⁴ Cfr. Heller, Agnes. *Teoría de la Historia*. Tr. J. Honorato. México, Fontamara, 1985. Col. Libro Historia, No. 3. 280 p./p. 40-50.

darnos cuenta de que aunque no tenemos una relación práctica ni una relación pragmática con esas acciones, podemos elaborar la crítica de la estructura cultural presente y aprestarnos a cambiarla. Para ello es necesario imaginar el futuro histórico posible y deseable, reconocer las condiciones presentes y hacernos cargo de las acciones, prácticas y acontecimientos que están a nuestro alcance y que contribuirán a crear una estructura cultural nueva que haga factible el futuro imaginado que, “idea regulativa”, orienta nuestras acciones actuales.¹⁵ En síntesis, dar sentido a la historia es asumir críticamente nuestro presente histórico, tomar la determinación de realizar responsable y creativamente nuestra historia presente para construir las estructuras culturales que permitirán en el futuro realizar los valores que determinamos hoy consciente y deliberadamente.

No se trata desde luego de desconocer el peso de la objetividad sobre el sujeto, ni de confiar cándidamente en que la historia es progreso incesantemente. Lejos de ello, pensar el presente significa reconocerse como sujeto frente al peso de la estructura cultural que nos atrapa y mediatiza nuestras acciones; hacerse cargo de que el sujeto sólo es tal mediante sus objetivaciones y el reconocimiento de otros sujetos; asumir la ineludible intersubjetividad y la necesidad de la acción comunicativa; percatarse de que la historia es proceso de realización de valores pero también de desvalorización e imposición de pseudovalores; reconocer el peso de la objetividad que conduce, como revelan los acuciosos análisis de Foucault, a la normalización de la subjetividad.

Preguntamos, pues, por la urgencia y la pertinencia de enseñar a filosofar en un mundo donde lo que impera es la racionalidad funcional que, según las conclusiones de Habermas, se traduce en violencia estructural de los medios deslingüistizados —el dinero y el poder— que opera sobre el mundo de la vida; se trata de un mundo en el que —empleando los términos de Marcuse— nos hemos vuelto unidimensionales; en el que parece no tener fin el proceso de venaización de la vida cotidiana, como advirtió Heller; en fin, un mundo en el que, de acuerdo con la previsión de Rosa Luxemburgo, la barbarie se enseñoera. A la pregunta planteada, respondo que enseñar

¹⁵ Ibidem.

a filosofar es una medida de supervivencia y una responsabilidad planetaria, porque, por más que se vincule con un proyecto que por inacabado parece ilusorio, la razón es nuestro único asidero, siempre que no abandone la esperanza -como bien afirma J. Muguerza.

Enseñar a filosofar en este contexto, es contribuir a la emergencia de la conciencia histórica. Esta surge solamente, según dice Heller, cuando se logra superar o evitar tres formas de conciencia confusa que caracterizan al siglo xx: a) la primera se centra en sí misma, en su particularidad, no mira más que al presente y se limita, pragmáticamente, a la solución de problemas inmediatos; b) la segunda, siempre infeliz, considera que su destino es la catástrofe total y que irremisiblemente los seres humanos se vuelven unidimensionales y manipulables, y c) la tercera es aquella que frente a la violencia de la racionalidad instrumental, abandona toda racionalidad en aras de mitos privados, cultos y contemplaciones místicas.¹⁶

Para enseñar a filosofar en Latinoamérica es preciso, además, tener presente lo que Villoro ha señalado en un artículo que titula "Filosofía para un fin de época":

vivimos la paradoja de entrar en la modernidad justamente cuando los países modernos empiezan a no creer en ella... [paradoja de la que] podemos sacar una ventaja. Estamos en la situación privilegiada de ingresar a la modernidad, conociendo de antemano su desenlace. Podemos entonces proseguir la modernización con la advertencia de los peligros a que conduce, e intentar evitarlos. No puede ser nuestro el desencanto de la modernidad, pero sí la previsión y prevención de sus resultados. Nuestra actividad intelectual puede orientarse entonces, no por la cancelación del pensamiento moderno, sino por su renovación radical.¹⁷

Esa renovación ha de reconocer que el sujeto individual o el supra-sujeto (la nación, la clase, el Estado) ha dado paso a la intersubjetividad como fundamento del conocimiento objetivo y del sentido; es preciso entonces, filosofar teniendo presente al sujeto colectivo. Asimismo, es indispensable tener presente que la razón no es pura,

¹⁶ *Ibid.* p. 34-37.

¹⁷ Villoro, Luis. "Filosofía para un fin de época" en *Nexos*. No. 185, mayo, México, 1993, p. 43-50/ p. 48.

porque su ejercicio está ligado a la satisfacción de intereses vitales y programas de acción. Es menester partir de la premisa de que la razón instrumental ha resultado insuficiente para dar sentido a la vida y que se requiere de formas de otras formas de racionalidad valorativa para pensar el presente.¹⁸

La renovación radical del pensamiento moderno a la que exhorta Villoro y la superación de la conciencia confusa que requerimos como medidas de supervivencia son razones que justifican la enseñanza de la filosofía hoy. A la pregunta planteada cabe responder que sí tiene sentido enseñar a filosofar en un mundo en el que es urgente pensar el presente y empeñarnos en dignificar la vida.

La enseñanza de la filosofía y la educación valoral¹⁹

Si la enseñanza de la Filosofía tiene las características y el sentido que hemos apuntado, entonces puede afirmarse que ella constituye la parte nuclear de una educación valoral o educación centrada en valores. Sobre este punto argumentaré brevemente en este apartado.

En primer término cabe señalar que por dignificar la vida entiendo el proceso de preferir y realizar valores que respondan a necesidades radicales²⁰. Dignificar la vida es así: favorecer la síntesis del particular (la persona total) con el universal (la genericidad); elevar el nivel de conciencia y autoconciencia; hacer propicias la acción comunicativa, la racionalización social y la interacción racional con la naturaleza; facilitar la objetivación del ser humano y su constitución como sujeto, y contribuir a la realización de la libertad genérica.

Desde esta posición, enseñar a filosofar es habilitar al estudiante para que pueda traducir las necesidades radicales en necesidades preferenciales, contextualizadas, y pueda distinguirlas de las necesidades manipuladas que constituyen el límite de la satisfacción de las

¹⁸ Ibid. p. 49-50.

¹⁹ Para abundar en torno a los problemas que implica la educación centrada en valores consúltese la obra: Yurén Camarena, Ma. Teresa. *Ética, valores sociales y educación*. México, UPN, 1995. 323 p.

²⁰ Me remito a las necesidades radicales que apunta la obra marxiana y cuyo estudio ha sido ampliado por los integrantes de la escuela de Budapest.

radicales. Enseñar a filosofar implica también brindar elementos para que el estudiante distinga los tipos de interés que acompañan al movimiento de satisfacción de necesidades (como podrían ser: el interés pragmático-técnico, el teórico, el práctico-regulativo, el práctico-expresivo y el práctico-emancipatorio), así como los criterios que corresponden a cada forma de interés (la eficacia, la verdad, la rectitud, la autenticidad y la dignidad humana) y los valores asociados a cada criterio.²¹

La enseñanza de la filosofía incluye la educación en valores –o socialización que contribuye a internalizar órdenes normativos considerados legítimos– en la medida en la que la interacción docente alumno esta cargada de valor (de respeto a la libertad y autonomía del educando, de estímulo a su creatividad y a su capacidad reflexiva); también incluye la educación sobre valores –o enculturación– en la medida en que los contenidos que se trabajan dicen referencia a valores (la verdad, la coherencia, la justicia, la democracia, la dignidad, etc.) y le facilitan al estudiante la apropiación de su cultura; es educación para valores –o cultivo– en la medida en la que contribuye a la adquisición de competencias que permiten al educando preferir y realizar valores y que son resultado del desarrollo intelectual y moral del educando; pero, sobre todo, enseñar a filosofar es fundamentalmente educación por valores –o formación– en la medida en la que favorece: la reforma del entendimiento y de la vida; la apropiación de un método que permita al educando: a) analizar y criticar las teorías, las ideologías, las prácticas y las instituciones; b) construir conceptos y supuestos teóricos a la luz de los cuales pueda explicar y criticar su realidad y determinar proyectos, planes de acción; c) contar con la información suficiente que sirva de base para una preferencia informada sobre una determinada forma de vida.

Enseñar a filosofar es el núcleo de una educación centrada en valores porque ésta, cuando es auténtica y se escapa del dogmatismo, surge necesariamente de la perplejidad. Nada mejor entonces que una enseñanza de la filosofía que tenga por finalidad provocar

²¹ Por ejemplo, valores asociados a la verdad son la coherencia, la sistematicidad, la suficiencia de las razones que aportamos; valores asociados a la rectitud son la honestidad y la tolerancia.

la duda, la pregunta; contribuir a que el estudiante aprenda a problematizar, tematizar y textualizar; a dar significados y sentidos; a conceptualizar, argumentar y criticar tanto la realidad existente como las ideas y cosmovisiones –incluyendo las propias–. En fin, enseñar a filosofar es promover que los educandos hagan del pensar un objeto de reflexión, una vía de interacción con los otros y una forma de elevar la racionalidad de su práctica con miras a realizar valores.

La forma de docencia que resulta congruente con los conceptos que hemos expresado acerca de la enseñanza de la filosofía, presenta las siguientes características: 1) se orienta a que el educando adquiera las habilidades necesarias para participar en la acción comunicativa y, concretamente, en el discurso teórico y práctico; 2) es una actividad que procura las condiciones necesarias para que el educando tenga la información pertinente, suficiente y significativa, así como la suficiente libertad para actuar como un preferidor que no por ser “interesado” deja de preocuparse por justificar la universalizabilidad de sus preferencias; 3) favorece tanto los procesos de descentramiento que constituyen la clave del desarrollo intelectual y moral del educando como la adquisición de competencias que le permiten objetivar ese desarrollo; 4) se ejercer como praxis, es decir como una actividad consciente, deliberada y creativa que se orienta a la transformación del educando.

Por todo lo anterior, enseñar a filosofar implica rehuir la reiteración y la burocratización de la práctica docente; resistir a las tentaciones de la catequesis, el enciclopedismo y el indoctrinamiento y, no obstante la toma de posición, superar el peligro de la ideologización y de la tendencia a la homogeneización que mata las posibilidades de la crítica.

En síntesis, la enseñanza de la filosofía es valiosa en la medida en la que es enseñanza centrada en valores, enseñanza que se orienta a promover el descentramiento del particular en el sentido lacaniano del yo que sale de su centro; en el sentido piagetiano y kohlbergiano de construcción de estructuras que rompen el centramiento inicial del sujeto, y en el sentido helleriano de superación de la discrepancia entre el particular y el universal. Es un proceso que tiene como punto de partida el reconocimiento de las necesidades radicales y su traducción en necesidades preferenciales. Incluye la

enculturación, la socialización y el cultivo, gracias a los cuales el organismo queda penetrado por plexos de sentido culturales y sociales y se configura como personalidad, como producto, como en sí. Pero es, sobre todo, un proceso formativo que se caracteriza por la negación, el extrañamiento, la destitución de los referentes, la crítica y la objetivación, además de que contribuye a que el educando se constituya como particular rico en valores y como sujeto con una identidad de carácter posconvencional que participa de manera consciente en la racionalización social y en la dignificación de la vida.

Consecuentemente, enseñar a filosofar se nos presenta como una tarea urgente en el mundo actual y cuya implicación más inmediata consiste en que la filosofía deje de ser el adorno cultural para una élite y se convierta en el ejercicio de la razón que favorece el descentramiento y la construcción de un proyecto de futuro.

Desde esta perspectiva, vale la pena reflexionar acerca de la conveniencia de enseñar filosofía en todos los niveles escolares, cualquiera que sea el proyecto educativo. Ello implica, desde luego, un cambio radical tanto en la forma en que la filosofía es vista como en la forma de ejercer la docencia. Como todo cambio cultural, demanda enormes esfuerzos y mucha paciencia, pero vale la pena intentarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bloch, Ernst. *Sujeto-objeto, el pensamiento de Hegel*. 2a. ed.; Tr. W. Rocés et al. México, Fondo de Cultura Económica, 1985. 514 p.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Tr. W. Rocés, México, Fondo de Cultura Económica, 1985. 483 p.
- Heller, Agnes. *Teoría de la Historia*. Tr. J. Honorato. México, Fontamara, 1985. Col. Libro Historia, No. 3. 280 p.
- Muguerza, Jesús. *La razón sin esperanza*. Madrid, Taurus, 1977. 289 p.
- Palencia, José I. "Sentido y enseñanza de la filosofía" en *Foro Universitario*, No. 15, época 2. México, UNAM, 1981. p. 33-51.
- Sánchez Vázquez, Adolfo "Por qué y para qué enseñar filosofía" en *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. México, Océano, 1983. 207 p.
- Villoro, Luis. "Filosofía para un fin de época" en *Nexos*. No. 185, mayo. México, 1993, p. 43-50.
- Villoro, Luis. "Filosofía y dominación" en *Nexos*, Año 1. No. 12, Dic., México 1978. p. 63-76.
- Yurén Camarena, Ma. Teresa. *Ética, valores sociales y educación*. México, UPN, 1995, 323 p.

PRINCIPIOS PARA EL POSGRADO EN EDUCACIÓN O LA CRÍTICA DE LA EXCELENCIA

Presentación

En los últimos años, el término “excelencia” se ha vuelto común en el discurso sobre la planeación educativa. En la mayor parte de las declaraciones de principios de las instituciones de Educación Superior se consigna el empeño de éstas por orientar los procesos educativos hacia el logro de la excelencia. Por su parte, las instancias públicas y privadas que se han convertido en fuentes de financiamiento alternas establecen como condición para otorgarles apoyos y recursos a esas instituciones el cumplimiento de ciertos niveles de calidad que permiten clasificarlas como “excelentes”.

El discurso sobre la excelencia nos remite casi siempre a los procesos educativos del nivel de posgrado. De esta manera, una institución de excelencia es una institución que tiene posgrados con “altos niveles de calidad”.

A fuerza de emplearse con un sentido propagandístico o demagógico y de ser reducido a un conjunto de criterios meramente formales, que traducidos a indicadores suelen no alcanzar más que la superficie de los procesos educativos, el término “excelencia” se ha convertido en un significante que encaja bien en un lenguaje perlocucionario y mistificador y tiene como referente un conjunto de prácticas de simulación, que no por ingeniosas dejan de corromper el espíritu de la institución universitaria.

En tales condiciones, parece oportuno preguntarnos si el ideal de la excelencia tiene todavía sentido para quienes nos ocupamos de desarrollar algún posgrado en educación. La respuesta es tajantemente “no”, a menos que se resignifique dicho término. Con esta intención, he seguido la estrategia de traducir el criterio de la excelencia en un conjunto de principios reguladores y de aportar —de manera breve— las razones “con pretensión de validez” que les dan sustento a dichos principios. Estos principios son los siguientes: 1) El posgrado en educación debe ser un proceso formativo, que incluye necesariamente la investigación, y 2) el docente del posgrado en

educación debe asumir una función tutorial y su quehacer ha de concretarse en la interacción comunicativa y ha de tener un carácter praxeológico.

La educación: formación de sujetos

En primer término, sostenemos que la tesis “la educación consisten en la formación de sujetos” aunque debiera aplicarse a todo posgrado —e incluso a todo proceso educativo—, resulta insoslayable en el caso de aquellas especializaciones, maestrías o doctorados cuyo objeto de estudio es la educación, precisamente porque dichos programas se orientan a preparar a los educadores del país, o dicho con más precisión, a quienes han de formar a los niños y jóvenes de México y a quienes han de formar a esos formadores. Por ello, cuando las instituciones formadoras de docentes no cumplen efectivamente con un papel formativo, bien puede aplicárseles el refrán “en casa del herrero, azadón de palo”.

En el término “formación” que está incluido en el primero de los principios que apuntamos, recupero la significación que le diera Hegel a este concepto pero despojándola de su sentido idealista. A ello nos referimos ampliamente en el capítulo tercero. Así, desafiando al desencantado pensamiento posmoderno que insiste en silenciar al sujeto —o por lo menos “correr un tupido velo” sobre él— la formación a la que aludo es necesariamente formación del sujeto, del para sí, no entendido como subiectum, ni como un universal que —como diría Adorno— “hace astillas al particular”, sino entendido justamente como el particular —el “hombre [y la mujer] de carne y hueso”— que se recupera como sujeto en su experiencia y sus objetivaciones. Desde esta perspectiva, el proceso formativo no es un desarrollo progresivo que se desenvuelve lineal y armónicamente; es, por el contrario, un proceso signado por la negación, la incertidumbre, el deseo, la duda, la pregunta, la crítica, el extrañamiento. No en balde, Hegel se refirió a este proceso como “el calvario del espíritu”.

Retomemos, para abundar sobre ellas, las ideas planteadas en el capítulo anterior en torno a la formación. Como dijimos antes, la formación incluye otros procesos que a su vez niega y supera. Estos

procesos son: a) la socialización, entendida como el proceso por el cual el particular se incorpora a diversas integraciones sociales gracias a que internaliza ciertos órdenes normativos considerados legítimos; b) la enculturación o apropiación que hace el particular de los saberes heredados, para satisfacer sus necesidades, y c) el cultivo, concebido como el desarrollo de las capacidades del individuo que lo afirman en su identidad.

La formación niega y supera a la socialización cuando la pertenencia del particular a ciertas comunidades u organizaciones se funda –usando lenguaje habermasiano– en acuerdos racionalmente alcanzados, y la asunción de los órdenes normativos tiene lugar desde una perspectiva posconvencional.

La formación también requiere de la enculturación para negarla. Esta negación tiene lugar cuando la tradición cultural se aprehende pero se asume reflexivamente y se somete a examen y crítica; además, es negación porque el sujeto –como dijo Hegel– sólo se afirma en su obrar; de ahí que en el proceso de formación el sujeto sea “producción cultural”. En este sentido el sujeto es creado y autocreante, es lo dado y lo dándose, es “hijo de su tiempo” y de la cultura de la comunidad en la que se inserta al nacer, pero también transforma la realidad y en ese movimiento se forma como sujeto. Desde esta perspectiva, no extraña que pedagogos contemporáneos –como Ángel Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, entre otros– equiparen el proceso de aprendizaje a procesos de creación y transformación de significados e insistan en que el objetivo de la educación es la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinvención de la cultura en el aula.

La socialización y la enculturación vinculan al particular con el pasado, con la cultura dada, con las normas legítimas, con lo “dado” que se le presenta al sujeto como una segunda naturaleza, con las estructuras culturales que conforman el presente histórico. La formación en cambio coloca al sujeto en la perspectiva del “ahora” –entendido a la manera de Agnes Heller en su Teoría de la historia–, en la posibilidad de pensar el presente y asumirlo con responsabilidad para proyectar el futuro, a partir de las “lecciones” del pasado.

La formación es también negación y superación del cultivo. Este último proceso confiere una identidad al particular y éste tiende a

mantenerse como en sí, pero dicha identidad sólo es posible gracias a que queda delimitada por lo otro y por los otros. El proceso formativo implica entonces el reconocimiento del sujeto frente a lo "otro" (el mundo objetivo) pero, sobre todo, implica la conciencia del sujeto frente al "otro" al que reconoce como "alter ego" (el mundo social), y en cuyo reconocimiento logra la autoconciencia de su propia subjetividad (el mundo subjetivo).

La formación conlleva un necesario proceso de descentramiento al que aludimos brevemente en el capítulo primero. El descentramiento es: a) psicológico –el yo sale de su centro para entrar en el movimiento del para sí a partir del otro–; b) epistémico –el particular toma distancia de sus propias creencias para "leer la realidad" procurando objetividad–, y c) ético –el particular tiene una relación consciente con la genericidad y asume a ésta como finalidad de su acción. Este descentramiento implica al sujeto como dialógico y práctico.

La formación tiene como punto de partida la incompletud del sujeto, su deseo, su interés, sus necesidades preferenciales. Se realiza mediante la crítica, la transgresión (en sentido lacaniano), la destitución de los referentes, el extrañamiento del sujeto mediante su objetivación, en fin, transformación subjetiva y objetiva.

La investigación: entre la razón teórica y la razón práctica

Los diagnósticos que se han hecho en México en los últimos años ponen de relieve ciertas tendencias muy generalizadas en las instituciones que ofrecen posgrados en educación y que suelen estar presentes tanto en el curriculum vivido como en el curriculum formal. La primera de ellas reduce la educación de posgrado a un enciclopedismo que se manifiesta en la acumulación exagerada de contenidos curriculares y que es adosado con la pretensión de que el estudiante asuma dichos contenidos como dogma y se apropie de ellos sin ponerlos en duda, sin autorizarse a elaborar su crítica. Esta tendencia suele estar acompañada de la rigidización del curriculum que limita las opciones del educando y de la fragmentación del plan de estudios en una gran cantidad de unidades curriculares referidas a contenidos disciplinarios que –se supone– el alumno logrará "sumar" o

“mezclar” de alguna manera. Otra tendencia asociada a éstas consiste en hacer “demasiado escolarizado” el proceso y “demasiado teorístico”, sin dejar espacio ni a la práctica de intervención profesional ni a la práctica investigativa que sólo puede surgir de la duda, la incertidumbre, la problematización, la tematización y la crítica.

En suma, las tendencias predominantes en los posgrados en educación van a contracorriente de lo que sería un proceso formativo. En estas condiciones, la “excelencia” no es más que apariencia de erudición y se mantiene en la superficie del proceso educativo sin penetrar en su esencia, en las modificaciones del sujeto que son necesariamente modificaciones objetivas.

Uno de los procesos que resultan más formativos es aquél que permite el movimiento del sujeto, la expresión del deseo, del interés, el descentramiento; este movimiento que no pocas veces surge de la crisis de las certezas que se poseen es la investigación. No se trata pues, de asumir este proceso como fórmula para ajustarse al “padrón de excelencia”, sino de promoverlo como factor que contribuye al despliegue del sujeto. Concebido de esta manera, la incorporación de la investigación a los estudios de posgrado en el ámbito educativo no debe reducirse —como frecuentemente se hace— a la impartición de una serie de cursos de metodología que no tienen concreción en la realidad o bien porque pierden al alumno en el laberinto de supuestos epistemológicos y teóricos carentes de significatividad, o porque se traducen en esquemas simplones (que no simples) o ayunos de sustento teórico y metodológico, que se aplican acríticamente.

La investigación educativa es, sin duda, un trabajo sistemático, pero requiere de una buena dosis de creatividad por lo que se refiere a los métodos y técnicas y la necesaria sustitución de una perspectiva simplemente objetivante o regulativa para adoptar una perspectiva teórica que, de acuerdo con Habermas, implica que la relación ego-alter ego sea considerada como objeto-referente del discurso. Además, hay que tomar en cuenta que las funciones de la investigación suelen ser múltiples: conceptualizar, comprender, explicar, prever, innovar, prescribir y resolver problemas prácticos, entre otras. De ahí que frecuentemente sea necesario combinar métodos y superar los escollos de las antinomias a que nos conducen

los diferentes supuestos epistemológicos. Por último, Cabe apuntar que la creatividad está estrechamente ligada con la crítica; sin ésta no surgen problemas, no hay preguntas, “todo está bien como está”.

En el caso de la investigación educativa la crítica ha de ser entendida como el punto de confluencia entre la razón teórica y la razón práctica por cuanto implica –cito a Habermas– “la unión de competencia en el saber especializado y la capacidad de aprendizaje, disposición y sensibilidad al contexto, para la resistencia política contra conexiones funcionales del saber practicado”.¹

Esto significa superar también otra tendencia muy común en las universidades. La tendencia a escindir, siguiendo el esquema kantiano, la razón pura y la razón práctica (que es siempre razón ético-política). Esta tendencia es expresión de una concepción de la institución universitaria con la que rompen los principios que estoy exponiendo. Me refiero a la concepción que se gesta en el medioevo y que culmina con la universidad alemana del siglo XIX –prototipo de la universidad moderna– que se caracteriza por ser un sistema cerrado que promueve la formación de élites, separadas de las masas por una “etiqueta de cultura” (el título) que garantiza su erudición. En este modelo, la finalidad última de la Universidad es la ciencia, el cultivo de la razón pura teórica “no contaminada” por intereses prácticos. El no-ser de la universidad es el ámbito de la ética y la política y sus únicos principios son la búsqueda de claridad y rigor científico y el no constituirse en espacio de elaboración ético-política. Dicho en palabras de Weber, en esa forma de Universidad, “la política no pertenece al aula”. Entendido así, el quehacer universitario se consume en el cultivo de la ciencia, pero también se consume en ella. La universidad es estructura cultural pero no sujeto colectivo; es institución pero no interlocutor social. Si la ciencia sirve a la sociedad es “por accidente”.

Otra forma de concebir a la Universidad es aquella en la que se entiende como institución que da cabida a las masas para prepararlas y ponerlas “al servicio de la sociedad”, o mejor dicho de un sector de la sociedad –el sector más pequeño y privilegiado–. Desde

¹ Habermas, Jürgen. Teoría y praxis. Estudios de filosofía social. Tr. S. Más. México, Rei, 1993. 431 p./p. 359.

esta perspectiva, la universidad no tiene por finalidad la ciencia sino la creación de insumos para el sector productivo. La universidad es mediadora entre la ciencia y la empresa.

La crítica que es ingrediente de la investigación educativa tiene como condición de posibilidad una universidad en la que su finalidad última no es la ciencia ni la empresa sino la sociedad, especialmente los grupos más desfavorecidos, los marginados, los oprimidos, los explotados –los grupos que Gramsci llamó subalternos–. Desde este punto de vista, los saberes que se cultivan en la universidad (ciencias, tecnologías, artes, humanidades) no son sino la mediación necesaria para que la comunidad universitaria se objective y ponga su producción cultural al servicio de la sociedad, de los hombres y mujeres que la componen, de los sujetos de carne y hueso. Poner a la sociedad como finalidad de la universidad implica, también, que ésta deje de ser instrumento de la “mano invisible del mercado” y se convierta en autoconciencia social, en semillero de respuestas a los problemas que aquejan a la sociedad, en pensamiento del presente que proyecta el futuro.

En suma, la investigación educativa sin crítica es fórmula vacía. Por ello, no es de extrañar que en las conclusiones del II Congreso de Investigación Educativa se hayan puesto de relieve ciertas tendencias que han operado en detrimento de la riqueza teórica y crítica de la investigación educativa. Una de ellas consiste en el rechazo a toda forma de teoría que no tenga aplicación inmediata.² Este rechazo es alimentado –que no causado mecánicamente– por la combinación de dos factores: el predominio de los criterios de verificabilidad propios del trabajo empírico y el pragmatismo eficientista que domina en el ámbito universitario. Otra, consiste en la creciente escasez de trabajos explicativos y críticos en favor de la prevalencia de estudios meramente descriptivos, y una más radica en la superficialidad conceptual de un buen número de investigaciones. A partir de lo anterior, se llegó a la conclusión de que, en nuestro país, una alta proporción de los investigadores en educación no están adecuadamente formados como

² No es raro que aún en el ámbito académico se hable despectivamente de la “alta teoría”, de la “teoría profunda” y de la “teoría básica”, refiriéndose a esta forma de trabajo investigativo como “la moda de los intelectuales”, o el “rollo”, el “andar en las nubes”.

tales; en parte por el insuficiente número de posgrados en educación y, en parte, por los defectos que persisten en los posgrados existentes y que se resumen en lo siguiente: el plan de estudios no se sustenta de manera efectiva en programas de investigación y la práctica investigativa está ausente del proceso formativo del estudiante.

De lo anterior sacamos la siguiente conclusión, la excelencia no radica en el hecho de que se enuncie como objetivo curricular la formación de investigadores, tampoco en el hecho de incluir varios cursos de metodología de la investigación, sino en convertir a la investigación en contenido y finalidad del proceso formativo. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la formación en investigación abarca diversos niveles que van desde el desarrollo de habilidades para recopilar y sistematizar datos, hasta la adquisición de competencias para construir categorías y principios de análisis, para desarrollar análisis críticos y determinar principios y tesis organizativos, explicativos y orientativos que, al insertarse en la práctica educativa, enriquezcan la didáctica y las múltiples formas de intervención profesional en el campo de la educación (como el desarrollo curricular, la orientación educativa, la planeación y evaluación de las instituciones educativas, etc.).³

Con base en lo anterior, resulta recomendable que en el posgrado en educación la investigación esté ligada al proceso formativo de dos maneras: la primera consiste en que los docentes a cargo del posgrado desarrollen un programa de investigación que confiera sustento al plan de estudios y que dote al docente de la experiencia necesaria para orientar a los estudiantes en la vía de la investigación; la segunda consiste en hacer de la investigación una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Entendida de esta manera, la investigación se convierte en parte imprescindible del proceso formativo pues sólo mediante esta vía el estudiante dejará de ser un repetidor acrítico del

³ A partir de estas consideraciones y de una producción no ubicable en otros campos del conocimiento que se ha realizado en los últimos diez años, en el 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, se delimitó un nuevo campo de conocimiento: Filosofía, Teoría y campo de la educación. Los documentos del Congreso, permiten percatarnos que la falta de impulso a este tipo de trabajo ha ido en detrimento del desarrollo de la investigación educativa en México. México, 1993. Cfr. Buenfil, Rosa N. et al. Filosofía, teoría y campo de la educación. 2o. Congreso de Investigación Educativa; la investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa; estados de conocimiento; cuaderno No. 29. p. 46 y ss.

saber previamente digerido y se convertirá en lector de la realidad, autor de contenidos de comunicación con pretensiones de validez que se someten a la crítica y actor en procesos que tienden a la transformación de estructuras culturales. Como lector, autor y actor el educando está en movimiento, es para sí, producción cultural, en suma se forma como sujeto.

La tutoría en el posgrado en educación

El proceso formativo toca todos los niveles, o aspectos de la subjetividad pues el sujeto es determinabilidad en múltiples aspectos y sus momentos de detención —que son momentos de determinación— atañen no sólo a su proceder como sujeto epistémico (sujeto que explica y construye enunciados nomológicos, comprende e interpreta, construye categorías, tesis, teorías), sino también a su proceder como sujeto práctico (como hablante y oyente que se comunica con otros para coordinar sus acciones con ellos; como particular total que demanda el reconocimiento de los otros y se reconoce en la totalidad de la genericidad). También atañen a su proceder como sujeto histórico, como sujeto de la praxis que al objetivarse produce cultura y da sentido a la historia.

Procurar que el posgrado sea un proceso formativo significa favorecer que el educando se apropie de la ciencia, internalice ciertos órdenes normativos y desarrolle determinadas capacidades, pero sobre todo facilitar que el educando: a) logre las habilidades que le permitan participar como hablante y oyente competente en el discurso científico, tecnológico y ético-político en relación con la educación; b) tenga acceso a información que le sea pertinente, suficiente y significativa; c) experimente procesos de descentración e interestructuración que contribuyen a su desarrollo intelectual y moral, y d) adquiera habilidades que constituyen la base de las competencias para actuar como comunicador y para objetivarse mediante su praxis.

Desde esta perspectiva tiene sentido la afirmación de que el aula del nivel de posgrado tiene que ser un espacio para la “negociación de significados” y para la reconstrucción y construcción cultural, y tiene sentido también el considerar al docente no como un simple

“transmisor” de información, sino como un sujeto que promueve la formación, como un tutor.

La tutoría no la entendemos aquí como una simple etiqueta que se le otorga a los docentes que participan en el posgrado. Si asumimos la tutoría a la manera como la describe Valentina Cantón,⁴ el tutor no es la figura tradicional del centro del saber que posee todas las respuestas y, por ende, su función no es la de transmitir el conocimiento —lo cual es por demás imposible si se admite que el conocimiento lo construye cada cognoscente—. El tutor comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía —que es una forma de praxis— como en una cadena de filiación. Desde esta perspectiva, al docente se le llama “tutor”, no porque ejerza la tutela del desvalido, sino porque sostiene la función de referente destituyente.

El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite el estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear o recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber su experiencia; avanza o retrocede con él. Es a veces fiel de la balanza, a veces cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con dogmas o cuasidogmas, de sus desobediencias con respecto a normas metodológicas o supuestos inamovibles, a veces es dirección que pone por delante saberes ya construidos que abren el apetito de saber y a veces retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, con lo inédito.

En el ejercicio de su función como referente, el tutor tendrá el puesto que el otro (el alumno) le asigne según su condición, su necesidad. El tutor es, entonces, necesariamente “lector sutil” de la escritura de la experiencia del educando, no es “docta sapiencia” que obtura el saber del otro y su proceso de desarrollo, sino “docta igno-

⁴ Las ideas que aquí se presentan en torno a la tutoría corresponden a una original interpretación que Valentina Cantón presenta en un informe de investigación bajo el rubro: 1 más 1 más 1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes desde el reconocimiento del particular. México, UPA, 1994. Esta forma de interpretación de la tutoría se hace desde la perspectiva lacaniana y, por ende, su explicitación no está exenta de analogías con el proceso del psicoanálisis.

rancia” que va aprendiendo con el estudiante el camino que éste va trazando en su proceso formativo. Pero esta función de referente no se realiza manteniéndose como punto quieto, inmóvil, muerto. La función de la tutoría requiere también el movimiento del docente-tutor; un movimiento siempre alerta, siempre alimentado de la teoría pero también de la intuición; movimiento intencionado pero dócil a la finalidad última que es la formación del estudiante; aplicación de normas forjadas en la experiencia, pero también creación de principios y métodos didácticos. La creación ha de darse no sólo en la práctica sino en el proyecto porque cada estudiante es un proyecto. Desde esta perspectiva, la reiteración (o repetición acrítica de la práctica olvidándose del proyecto) y la burocratización (asunción acrítica de un proyecto y ajuste formal de la práctica a dicho proyecto) constituyen el contrasentido de la tutoría.

Desde esta perspectiva, la excelencia en el posgrado no se obtiene con una “lista de asignación de tutores” sino con un trabajo paciente, tenaz, generoso, vigilante, sin “indicadores” inmediatos pero con un efecto formativo que escapa a todos los patrones para medir la excelencia.

Un contraprinipio y una conclusión

Todo lo anteriormente dicho no significa una oposición a la intención de establecer criterios, indicadores y parámetros. Lejos de ello, sostengo que hay diversas formas de juzgar la excelencia y que cada una de ellas obedece a principios determinados. También afirmo que los ejercicios evaluativos de los últimos años han favorecido que se pierda de vista el proyecto educativo y se atienda más a la forma de las acciones que a su contenido y resultados. Con ello, lo único que se ha logrado ha sido convertir la docencia del nivel de posgrado en una actividad reiterativa y burocratizada.

En este trabajo, he tratado de sustentar dos principios que permiten resignificar el término “excelencia”. A la luz de ellos, sostengo que es necesario, valioso y gratificante procurar la excelencia en los posgrados en educación, más allá de cualquier patrón de carácter oficial. Esta posición lleva implícito un exhorto a todos los que estamos comprometidos en estas tareas: en lugar de rechazar sin más el criterio de

la excelencia, es preciso resignificarlo y ser consecuentes con esa resignificación.

También sostengo que los sistemas de estímulos para los docentes que se han instrumentado en los últimos años y los sistemas para aumentar el financiamiento de las instituciones de Educación Superior, que supuestamente se orientan a impulsar acciones para el logro de la excelencia, paradójicamente están actuando como fuerzas que se oponen a ello por las razones que expongo a continuación.

El trabajo docente e investigativo que se requiere para el logro de la excelencia requiere de un ethos caracterizado por el compromiso con la verdad y con la rectitud, la generosidad en el proceso de compartir con otros y de contribuir a su formación, la honestidad, el respeto y sobre todo la realización de acciones conforme a normas y principios, lo cual significa un nivel posconvencional que es exigible a quienes constituyen la intelectualidad en nuestro país. No es un secreto para nadie que la manera como se ha instrumentado el sistema de estímulos ha tenido efectos no deseables. Por lo que toca a los académicos que son muy responsables y productivos y que a todos luces merecen el reconocimiento de la sociedad y los mayores estímulos, el efecto que ha tenido el sistema ha sido contrario, pues ha privado a las instituciones de una buena parte de su producción, ya que dichos académicos se han visto en la necesidad de dedicar casi la cuarta parte de su tiempo en reunir constancias y en llenar innumerables y cada vez más largos y complejos formatos, además de ocuparse en elaborar ponencias y asistir a congresos que frecuentemente no les interesan. En el caso de aquellos académicos que no se caracterizan por su compromiso y responsabilidad, el efecto ha sido todavía peor pues ha generado vicios innumerables (la complicidad, la simulación, el plagio encubierto, etc.). Por si esto fuera poco, la estrategia ha generado una competencia insana entre los académicos, resentimientos, privilegios y una cadena de injusticias que a todos nos consta. Amén de eso ha propiciado la creación de una organización paralela constituida por las múltiples comisiones que se encargan de normar y evaluar cada uno de los procesos de estímulos; organización que demanda esfuerzos innecesarios e improductivos académicamente.

Algo semejante sucede con los sistemas de estímulos y financiamiento para las instituciones. El deseo de entrar o mantenerse en el patrón de excelencia ha favorecido diversas formas de simulación, entre las que se destacan las siguientes: poner en la plantilla de profesores a académicos prestigiados, aún cuando sus esporádicas participaciones difícilmente llegan a influir en la calidad del proyecto, y modificar los criterios para la titulación, sin que ello signifique elevar la calidad de los trabajos de tesis.

En suma, la estrategia aplicada en los últimos años para promover la excelencia ha desvirtuado el ethos académico no sólo porque ha mercantilizado la actividad académica, sino porque ha forzado por la vía de los bajísimos salarios y las restricciones presupuestarias a elaborar y realizar proyectos teniendo presente más el premio o castigo económicos que las necesidades educativas reales, el compromiso con la verdad y los principios y finalidades educativos.

En términos habermasianos, esta estrategia pareciera estar encaminada a mantener a las instituciones y a sus comunidades en un nivel de desarrollo moral preconvencional. En términos hegelianos se diría que la institución universitaria se ha convertido en el reino de la libertad arbitraria o libertad infantil, y que poco falta para ser la versión moderna de la dialéctica del amo y el esclavo.

En síntesis, el sistema de estímulos y financiamiento que supuestamente está orientado a promover la excelencia, está operando justamente como el contraprinipio de la excelencia. De esta manera, la búsqueda formal de la excelencia se ha convertido en un perverso⁵ juego; tanto más perverso por cuanto nos mantiene a todos en él. Al afirmar esto, mi intención no es la de enjuiciar a nadie, sino la de poner mi grano de arena para reflexionar sobre las graves consecuencias que implica la aplicación de la actual política de la excelencia y alertar sobre la urgencia de contribuir a revertir el proceso, a resignificar la excelencia y a reconstruir el ethos necesario para el desarrollo del posgrado en educación.

5. En este escrito, el término "perverso" no se emplea como calificación moral. Dicho término se emplea con el siguiente significado: en lugar de obtenerse el resultado benéfico que se buscaba, se obtiene un resultado que retarda o impide alcanzar aquello que se pretendía. Así, nos atenemos al significado literal del término: "cambio del bien por mal".

BIBLIOGRAFÍA

Buenfil, Rosa N. *et al.* *Filosofía, teoría y campo de la educación*. 2o. Congreso de Investigación Educativa; la investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa; estados de conocimiento; cuaderno núm. 29.

Cantón, Valentina. *Uno más uno, más uno, no es igual a tres. Una propuesta de formación de docentes desde el reconocimiento del particular*. (Informe final de investigación, en prensa) México, UPN, 1994.

Habermas, Jürgen. *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tr. S. Más. México, Rei, 1993. 431 p.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE DOCENTES

Presentación

El título de este trabajo revela una pregunta que se refiere a la importancia, la pertinencia y la necesidad de que la investigación se vincule o esté inserta en el proceso de formación de docentes, y que alude también a las formas que adquiere esta inserción mediante la vinculación de la teorización con el ejercicio docente.

Para responder a este cuestionamiento habremos de seguir la siguiente estrategia: en primer lugar problematizaremos las situaciones de acción¹ a las que se refieren los términos “investigación”, “teoría”, “investigación educativa” y “formación de docentes”, con la finalidad de delimitar su significado; a partir de dichas delimitaciones sacaremos algunas conclusiones que expresen una posición al respecto, con pretensiones de validez y que, por tanto, se somete a la crítica de los diversos interlocutores interesados en aportar tesis en torno a este problema.

La investigación

El término “investigación” se suele emplear con diversos sentidos. Tal como se usa en la comunicación cotidiana, “investigar” significa la acción y efecto de “descubrir alguna cosa”;² dicho de otra manera, consiste en sacar a la luz algo que estaba oculto, escondido o ignorado. Investigar equivale, entonces, a “quitar el velo” que oculta algo, “encontrar” algo detrás de otras cosas que le restan presencia, o “construir” conocimientos. Entendida así, la tarea de investigar combina las siguientes acciones: develar (quitar obstáculos, poner de relieve), distinguir (porque sólo se puede “encontrar” algo, cuando se diferencia de otras cosas que son las que le restan identidad), y construir (por-

¹ Por situación de acción entendemos, con Habermas, “un ámbito de *necesidades actuales de entendimiento y de posibilidades actuales de acción*.” Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa II*. Tr. M. Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989. p. 175.

² Así lo define la Real Academia Española en su *Diccionario de la Lengua Española*.

que conocer es construir estructuras)³.

La acepción que ha adquirido el término en el ámbito de la academia obliga a una mayor delimitación. La siguiente definición apunta en ese sentido, cuando afirma que la investigación es:

Trabajo sistemático y creativo realizado con el fin de avanzar la frontera del conocimiento sobre la naturaleza, el hombre, la cultura y la sociedad, así como la utilización de estos conocimientos para concebir nuevas aplicaciones y encaminarse a:

- Descubrir las relaciones y la esencia de los fenómenos naturales, establecer las leyes que lo rigen y contribuir a la aplicación práctica del conocimiento de las leyes, las fuerzas y los elementos de la naturaleza.
- Aumentar o mejorar los conocimientos acerca del hombre, su cultura y vida en la sociedad, incluyendo la aplicación de estos conocimientos a la solución de los problemas sociales y humanos.⁴

Esta forma de entender la investigación introduce nuevos elementos que no estaban en la acepción cotidiana: en primer término, califica la acción de investigar (la investigación es una acción “sistemática y creativa”), en segundo lugar indica su finalidad (“avanzar la frontera del conocimiento”) y, en tercer lugar, nos remite a dos grandes ámbitos problemáticos (el de las “fuerzas y elementos de la naturaleza” y el de “la cultura y la vida en sociedad”).

El hecho de que la investigación sea “sistemática” tiene varias implicaciones que juzgamos importantes. Por una parte, nos conduce a la idea de que la finalidad que se pretende lograr (nuevos conocimientos que “avancen la frontera” del acervo actual) demanda esa sistematicidad. Es decir, los conocimientos que resultan de la investigación no son producto del mero azar, y han de presentarse organizados de manera que formen un todo ordenado lógicamente. Por otra parte, también nos remite a la idea de que el sujeto que realiza investigación, necesariamente ha debido apropiarse o cons-

³ Esta tesis de origen piagetiana es ampliamente aceptada en el ámbito académico. Cfr. Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987, 495, p./p. 232.

⁴ CONPES. *Evaluación de la investigación científica*. México, SEP-ANUEB, 1991. Modernización Educativa 1989-1994, No. 7. 75 p./ p. 65.

truir ciertos principios y métodos conforme a los cuales actúa, y ha desarrollado, gracias a un ejercicio continuado, las habilidades que le permiten realizar las acciones que le dictan esos principios y método, además de haber forjado las actitudes favorables a la investigación y la disciplina para realizar ésta. En otros términos, decir que la investigación es una tarea sistemática significa que quien la realiza ha adquirido el "oficio", es decir, las competencias, hábitos y actitudes que se requieren para desarrollar el trabajo de investigación.

En la definición que hemos dado, la investigación es un proceso (o conjunto de acciones) que requieren de creatividad.⁵ Esta es necesaria porque la investigación obliga a **producir un nuevo conocimiento** o a **concebir una nueva aplicación**; se trata, pues, de hacer surgir algo que no estaba ya dado.

Lo anterior nos demanda una precisión. ¿Se trata de una "novedad" cuya pertinencia está limitada a mis necesidades (como podría ser descubrir un camino que antes no conocía)? o bien ¿Es una "novedad" que resulta de la aplicación de procedimientos, leyes, ya descubiertos (como cuando un médico diagnostica una enfermedad a un paciente que no sabía que la tenía, o un ingeniero llega a descubrir cuál es el nivel de profundidad de los cimientos de un edificio, después de hacer cálculos)? o ¿La novedad obtenida significa, por su relevancia, un avance en la frontera del acervo cultural de la humanidad (como fue el descubrimiento de la penicilina, o la construcción de la teoría de la relatividad)? o, por último ¿La novedad lograda constituye una aportación, por modesta que esta sea, al acervo cultural de la humanidad, aún cuando no exista un movimiento sensible en la línea de frontera de ese acervo cultural?

Si nos atenemos a la definición oficial, sólo sería investigación aquella llamada "investigación de frontera" y, desde esta perspectiva, los investigadores han sido y serán muy pocos en la historia de la humanidad. Pero en una acepción menos restringida, **investigar** puede definirse como **un proceso sistemático y creativo cuyos resultados constituyen una aportación al acervo cultural existente**. Con esta definición se pueden incorporar al conjunto de in-

⁵ La creatividad en investigación implica una combinación de arte, lógica e invención.

investigadores una buena cantidad de estudiosos tanto en el ámbito de las ciencias llamadas "duras" (como la matemática, la física, la química y la biología), como en los de las ciencias sociales y las humanidades, por cuanto sus esfuerzos contribuyen a aumentar el acervo cultural existente o criticar y corregir alguna parte de ese acervo.

Saber y teoría

La investigación constituye una forma de racionalizar la sociedad,⁶ ya que contribuye a "fluidificar" el acervo cultural, en la medida en la que los saberes transmitidos por generaciones anteriores se asumen de manera reflexiva y se someten a examen. Esto sólo puede hacerse cuando

las certezas de fondo que caracterizan a las formas y proyectos de vida en que fácticamente hemos crecido, y en los que están situadas las normas que se han tornado problemáticas, no pueden entonces presuponerse ya como un contexto incuestionablemente válido.⁷

Lo anterior nos conduce a la conclusión de que la acción de investigar requiere del desarrollo de una serie de habilidades para: **problematizar, tematizar, buscar pruebas, argumentar y comunicar.**

Empleando términos de Habermas, podemos afirmar que un problema surge cuando los sujetos adoptan una actitud reflexiva frente a los patrones de interpretación cultural que provienen del saber de fondo y "perturban" el acuerdo tácito que caracteriza al mundo de la vida. De esta manera, un fragmento del mundo de la vida pasa a un primer plano y se convierte en "tema". Para restituir el acuerdo perturbado, es necesario que los sujetos tomen una posición respecto de dicho tema (lo que significa que puedan afirmar algo sobre ese tema), apor-

⁶ Según Habermas, el signo de que la sociedad se ha racionalizado es "la fluidificación de las imágenes sustanciales del mundo [que] va acompañada de una generalización y universalización de las normas morales y jurídicas y de una progresiva individuación de los sujetos socializados". Habermas, J. *Op. cit.* p. 239.

⁷ Habermas, J. "Racionalidad de una forma de vida" en *Escritos sobre moralidad y eticidad*; tr. e intr. de M. Jiménez R. Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B. 1991. Pensamiento contemporáneo, No. 17, 172 p./ p. 71.

ten razones que apoyen su posición y presenten a otros esas razones con pretensiones de validez. Esto implica los siguientes procesos: a) formular el problema y delimitar el tema, b) obtener las pruebas y razones que apoyan la posición (o tesis), c) organizar las pruebas y razones en una argumentación, y d) presentarlas a otros en un proceso comunicativo con fines de entendimiento.

Mediante este proceso, el “saber de fondo” que se aceptaba tácitamente, ha sido perturbado y una parte de ese saber se ha transforma en “saber del mundo”. Pero ¿qué clase de “saber del mundo” es el que resulta de la investigación? Retomemos nuevamente categorías habermasianas para responder a esta pregunta. En su obra, Habermas distingue tres mundos como referentes del lenguaje y la acción: 1) el **mundo objetivo** que es la totalidad de los hechos (entendiendo por “hecho” que el enunciado sobre la existencia del correspondiente estado de cosas puede considerarse verdadero); 2) el **mundo social** que está constituido por la totalidad de relaciones interpersonales que son reconocidas por los integrantes de una comunidad como legítimas, y 3) el **mundo subjetivo** que consiste en la totalidad de las vivencias a las que en cada caso sólo un individuo tiene acceso privilegiado. Respecto de cada mundo, Habermas reconoce actos de habla determinados (constatativos, regulativos, y expresivos, respectivamente) que se organizan conforme a un determinado criterio (verdad, rectitud, y autenticidad, respectivamente) y formas determinadas de argumentación que dan lugar a diferentes tipos de saber que se expresan, respectivamente, en: discurso teórico, discurso práctico (moral) y discurso práctico-estético.

La tarea de investigar requiere de una posición teórica que implica una posición objetivante de segundo orden, gracias a la cual el investigador elabora un saber teórico con pretensiones de verdad, que tiene como referente cualquiera de los tres mundos (o los tres) y sus correspondientes saberes. Nos interesa aquí, dejar sentado de qué manera las normas (y consecuentemente los valores) y las vivencias están involucradas en esa posición teórica:

- a) Las normas y las vivencias pueden también tematizarse como objetos de estudio; desde la perspectiva teórica las normas y vivencias pueden ser consideradas no para entenderse con otro respecto de la rectitud de una regulación o respecto de la auten-

tividad de la expresión de una vivencia, sino para entenderse con otro respecto de la constatación (que se hace mediante afirmaciones y negaciones) de las normas que existen en una determinada sociedad o de las vivencias que han sido expresadas de diferente manera. En este caso, las normas y las vivencias se consideran como "hechos".

- b) El mundo social y el mundo subjetivo no deben ser considerados como ajenos al discurso teórico por cuanto los efectos mediatos del discurso teórico no sólo constituyen un aumento en el acervo cultural, sino que repercuten en la sociedad. Desde esta perspectiva, las normas que resultan legítimas para determinados sujetos y las expresiones de vivencias no pueden, sin más, objetivarse (convertirse en objeto de estudio, consideradas como hechos). Es necesario, entonces, que el investigador se mueva con fluidez en las esferas de los mundos que distingue Habermas, pero sin perder de vista los distintos criterios de validez para cada mundo. Así por ejemplo, si lo nuevo que aporta la teoría son orientaciones para guiar la práctica de los sujetos (como las recomendaciones didácticas) o son aportes cuyos efectos tecnológicos repercuten en la vida de los sujetos (como la aplicación de la energía atómica), entonces el investigador deberá estar seguro de que tales orientaciones pueden ser aceptadas como justas por los sujetos involucrados, lo cual le obliga a salir de su torre de marfil e interactuar con esos sujetos, considerándolos no como objetos, sino como sujetos.
- c) Las concepciones del mundo, las normas y los valores de la sociedad en la que vive el investigador y, más específicamente, de la comunidad científica a la que pertenece éste, constituyen supuestos –frecuentemente no conscientes– que orientan la forma de hacer la investigación, la posición epistemológica que se adopta y la selección de problemas, temas, métodos y técnicas. Dichas concepciones, normas y valores determinan la función que cumple la investigación y constituyen el origen de las motivaciones del investigador y del interés que predomina en el conocimiento.⁸

⁸ Habermas trabajó la relación entre conocimiento e interés y como resultado de sus análisis distingue tres tipos de interés que corresponden a productos científicos distintos. Así –dice este autor– en el ejercicio de las ciencias empírico-analíticas interviene un interés técnico del cono-

En resumen, **el resultado del proceso de investigación es una teoría** y no una moral o un conjunto de leyes (que resultan del discurso práctico), ni una obra de arte o una acción dramática (que resultan del discurso práctico estético) y tal teoría ha de ser objetivamente suficiente, no obstante que el trabajo del investigador, el interés del conocimiento y las funciones y efectos de la teoría rebasen el mundo objetivo y tengan una dimensión moral. A continuación nos referiremos a la objetividad de la teoría.

La teoría que resulta de un proceso de investigación que se realiza con sistematicidad y creatividad **tiene las características propias de un "saber"** a la manera como lo define L. Villoro.⁹ Esto significa que las **razones** que se ofrecen para apoyar una creencia que responde a una determinada posición son **concluyentes, completas y coherentes para quien las enuncia y son objetivamente suficientes¹⁰ para cualquier sujeto de la comunidad epistémica pertinente.**¹¹ Al respecto dice Villoro:

Cada comunidad epistémica delimita... un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el

cimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un interés práctico del conocimiento, y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene [un] interés emancipatorio del conocimiento. Habermas, Jürgen. *Ciencia y Técnica como "ideología"*. Trs. M. Jiménez y M. Garrido. Madrid, Tecnós, 1986. 181 p./p. 168.

⁹ Luis Villoro distingue entre conocimiento y saber. Mientras que la garantía de acierto de las creencias que se presentan como conocimiento es la experiencia personal, la garantía de acierto de las creencias que adquieren el rango de saber es el que sean objetivamente suficientes.

¹⁰ Que sean concluyentes significa que, de cualquier investigación, han de obtenerse conclusiones que se apoyan y derivan de ciertas razones; cuando esta derivación se hace de acuerdo con las leyes de la lógica, se dice que la argumentación es consistente. Que sean completas significa que cada una de las razones que funcionan como premisas ha sido, a su vez, suficientemente apoyada y confirmada. Que sean coherentes significa que entre las razones que funcionan como premisas no existe contradicción. En suma, que la argumentación en la que se traduce una teoría sea objetivamente suficiente significa que en virtud de su consistencia, de su completud y de su coherencia, la validez de la argumentación es independiente de la subjetividad de quien la elabora y es aceptable por otros sujetos que tienen los conocimientos necesarios para juzgar su validez.

¹¹ Se denomina *sujeto epistémico pertinente* de la creencia de *S* en *p* a todo sujeto al que le sean accesibles las mismas razones que le son accesibles a *S* y no otras. Se denomina *comunidad epistémica pertinente* al conjunto de sujetos epistémicos pertinentes para una creencia. Cfr. Villoro, Luis. *Crear, saber, conocer*. 2a. ed. México, Siglo XXI, 1984, 309 p. /p. 147-149.

marco conceptual básico que supone... [De esta forma,] ni el físico es sujeto epistémico pertinente para juzgar el arte del zapatero, ni éste para determinar la validez de una teoría sobre el átomo, pero ambos lo son para decidir los mejores modos de convivir en una sociedad.¹²

De lo anterior se desprende que Villoro plantea la existencia de otro tipo de comunidad: la comunidad sapiencial constituida por los sujetos que tienen acceso al tipo de experiencias en que se funda una especie de sabiduría referida a normas y valores.¹³ Tal sabiduría, si bien tiene sus propios criterios de validez (podríamos apuntar como tales la rectitud y la autenticidad como las concibe Habermas), y resulta absolutamente necesaria para la preservación de la condición humana y la existencia de la sociedad, no es de ninguna manera el producto de la investigación pero, como dijimos anteriormente, necesariamente está presente en la forma de realizar la investigación, en las funciones de ésta, en la elección de los temas y métodos, y en el interés del conocimiento.

Consecuentemente, el resultado de la investigación es el “saber” en sentido estricto –diferente a la sabiduría, pero no desvinculada de ella– que **exige la intersubjetividad**¹⁴ y, por ende, la emisión de la argumentación bajo la forma de un discurso teórico, cuya validez se somete –en un proceso comunicativo– al juicio de una comunidad epistémica pertinente que, en este caso, es la comunidad de los expertos en educación. De aquí se desprende que, para dar respuesta a la pregunta que abre este trabajo, es necesario revisar las formas que adquiere la teoría en la investigación educativa.

¹² *Ibidem.* pp. 148.

¹³ Villoro distingue entre el “saber” cuya validez se funda en la objetividad de las razones que apoyan una determinada creencia, y la “sabiduría” que es un conjunto de creencias que adquieren el rango de conocimientos cuya validez se funda en la experiencia personal propia o ajena. De esta manera, lo que Habermas considera como saber práctico y práctico estético, para Villoro entra dentro de la categoría de “sabiduría”.

¹⁴ La intersubjetividad es necesaria porque un saber sólo es objetivamente suficiente para una comunidad a la que se le presenta ese saber con pretensiones de validez. Dicha presentación no puede ser de otra manera que mediante procedimientos comunicativos, que son necesariamente intersubjetivos.

La investigación educativa: principales perspectivas

La investigación educativa es aquella que tiene como referente un campo problemático del mundo objetivo acotado por las **temáticas de la educación que son: los elementos teóricos, las prácticas y los sentidos que imprimen los sujetos a esas prácticas y teorías, y que se concretan en procesos cuya finalidad deliberada es la de contribuir a la formación de sujetos.** La finalidad de la investigación educativa es la construcción de un **saber pedagógico**¹⁵ –con las características que Villoro le asigna al saber– que se expresa en discursos teóricos de diversa índole, dependiendo de las perspectivas epistemológicas y metodológicas que se asuman.

En el ámbito de la educación, como en muchos otros, convergen distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Ello se debe no sólo a que la educación –las teorías, las prácticas y los sentidos– suele ser examinada desde diversas perspectivas disciplinarias y desde diversos enfoques teóricos, sino también porque son diversos los conjuntos de normas y valores que subyacen a esas perspectivas.

Las formas que en la actualidad y de manera predominante adquiere el discurso teórico-pedagógico son las que resultan de las siguientes perspectivas epistemológicas: la **empírico-analítica**; la **interpretativa** y el **pensar dialéctico**, aunque también hay que reconocer una forma de discurso que llamaremos **intraparadigmática y la perspectiva historiográfica.**

Desde la perspectiva empírico-analítica es menester distinguir entre la teoría científica (a la que los partidarios de esta posición consideran la teoría por antonomasia) y la teoría tecnológica. En ambas formas de teoría suelen privilegiarse los métodos cuantitativos.

Una definición de teoría científica ampliamente aceptada en el ámbito de las ciencias sociales es la que formula Kerlinger cuando afirma que la teoría es:

15 En este caso estamos entendiendo por "saber pedagógico" un conjunto de creencias que se apoyan en razones objetivamente suficientes para la comunidad de los expertos en educación y que está en proceso de conformación a partir de las interrelaciones de conceptos provenientes de diferentes familias semánticas (o disciplinarias). Consecuentemente no estamos empleando aquí el término "pedagogía" para referirnos a las prácticas educativas, ni a la didáctica, sino al saber que tiene como referente a la educación.

... un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan un punto de vista sistemático de los fenómenos mediante la especificación de relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos.¹⁶

Desde esta perspectiva, la función fundamental de la teoría es la de explicar y predecir. La forma que adquiere esa explicación es la de un conjunto estructurado de premisas que constituyen el *explicans* y del que se deriva deductivamente el *explicandum*, es decir aquello por lo cual se pregunta. Las premisas incluyen enunciados legaliformes (leyes) o generalizaciones empíricas (como sucede en el caso de las ciencias sociales), además de algunas otras proposiciones que son expresiones de datos. De estas premisas se deducen conclusiones que deben ser contrastables, pues la contrastación de dichas conclusiones es la que valida a la teoría.

Por su parte, la teoría tecnológica se construye cuando las consecuencias de teorías científicas se ponen en relación con la acción, mediante el establecimiento de reglas bien fundadas que constituyen un sistema.¹⁷ De este sistema de reglas organizadas y relacionadas que se fundamentan en teorías científicas, se derivan conclusiones acerca de cómo actuar o qué hacer en relación con un determinado objetivo generado por un problema práctico. En este caso, la función no es la de explicar o predecir, sino la de prever o determinar cursos de acción.

Si bien estas formas de teoría han resultado de utilidad, especialmente en las ciencias llamadas "duras", en el ámbito de las ciencias sociales han mostrado limitaciones. Por ello, muchos investigadores han preferido avanzar desde una perspectiva que atiende no sólo a los hechos, sino también a los sentidos que imprimen los sujetos a esos hechos y que las investigaciones de corte empírico-analítico suelen dejar de lado o reducir a "datos". Por otra parte, mientras que el núcleo de las investigaciones de corte empírico-analítico son los enun-

¹⁶ Kerlinger, Fred. *Investigación del comportamiento*. Tr. E. Hernández et al.; 2a. ed. México, McGraw-Hill, 1988. 748 p./ p. 10.

¹⁷ Una regla tecnológica es una norma estable de comportamiento que prescribe cómo actuar para conseguir un objetivo determinado. Se dice que está bien fundada si y sólo si se basa en un conjunto de leyes capaces de dar razón de su efectividad. Sobre la teoría científica y la teoría tecnológica sigue siendo un referente muy útil la obra: Bunge, Mario. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Tr. M. Sacristán; 3a. ed. Barcelona, Ariel, 1973. 955 p.

ciados legaliformes (que expresan relaciones generales) o las generalizaciones empíricas, la investigación de corte interpretativo atiende a lo particular y se centra en la interacción comunicativa de los sujetos.

En el marco de esta última ha tenido gran aceptación, en el ámbito de la educación, la metodología de carácter etnográfico, aunque también se aplican el enfoque clínico y la metodología hermenéutica. Ante la imposibilidad de tratar en este breve trabajo todas estas variantes de la interpretación, sólo apuntamos de manera esquemática la forma que ésta adopta en la hermenéutica de corte habermasiano, que implica: a) entender el contenido semántico de las emisiones de un hablante; b) comprender las razones que el hablante tiene para apoyar su posición; c) determinar pautas para enjuiciar la validez de dichas razones, y d) tomar posición al respecto. La función central de esta perspectiva investigativa es la de brindar una interpretación a partir de la comprensión de la situación que se está estudiando. El discurso en el que esta interpretación se expresa no es una explicación, sino una descripción analítica de la que pueden desprenderse algunas categorías y algunos principios de acción y a partir de la cual pueden tomarse decisiones.

La perspectiva dialéctica se concreta en un proceso en el que —de acuerdo con la presentación de E. Dussel— se distingue el movimiento de “ascenso dialéctico” y el de “descenso explicativo”. En el primero, se realiza un trabajo de elaboración consistente en transformar intuiciones y representaciones en conceptos. Dicho trabajo requiere de un momento de análisis o abstracción que también se conoce como el momento de determinaciones conceptuales. Requiere también de un momento de síntesis o construcción de una “totalidad concreta pensada” en el que se relacionan las determinaciones conceptuales obtenidas previamente y que opera como una estructura significativa para un conjunto de hechos.

Una vez que se han comprendido las múltiples formas en las que unos conceptos determinan a otros y se han trabajado las relaciones entre ellos, estos conceptos se aplican como categorías para examinar y criticar una totalidad concreta histórica.¹⁸ De ese examen y crítica resultan explicaciones, pero también la posibilidad de elaborar pro-

¹⁸ Cfr. Dussel, Enrique. *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México, Siglo XXI, 1985. p. 48-63.

yectos, orientaciones o planes para transformar la realidad. Desde esta perspectiva, las funciones del trabajo de teorización son las de conceptualizar, criticar, explicar y orientar la acción transformadora.

La perspectiva que hemos denominado "intraparadigmática" es aquella que articula enunciados legaliformes, generalizaciones empíricas y proposiciones sobre hechos, con premisas que tienen un contenido deontológico (referido al ámbito del deber ser), y logra dicha articulación siguiendo los cánones de la lógica formal (es decir, sin caer en la falacia naturalista)¹⁹. Esta perspectiva puede ejemplificarse con la posición de T. W. Moore, quien considera que en el ámbito educativo la forma que adquiere la teoría es distinta a la que adquiere en el ámbito de otras ciencias como la física o la química. En este caso, se trata, dice Moore, de la teoría práctica, cuya estructura se resume de manera simplificada en la siguiente fórmula:

1. P. es deseable como finalidad
2. En las circunstancias dadas, Q es la forma más efectiva de conseguir P.
3. Por consiguiente, hágase todo cuanto Q implica.²⁰

Como puede observarse, la conclusión a la que se llega es una prescripción o un conjunto de prescripciones que, a diferencia de la teoría tecnológica, no se derivan sólo de enunciados legaliformes y datos, sino también de valores. De ahí que la conclusión pueda ser también un deber ser. En este caso el problema fundamental está en diferenciar si los valores implícitos en la finalidad que se plantea como deseable en la premisa es una imposición del investigador o bien es una finalidad consensada o legitimada o legalizada o, al menos, suficientemente apoyada en razones.

¹⁹ Esta falacia, que hay que evitar, consiste en derivar deducativamente un deber ser (normas, reglas, valores, finalidades, etc.) de un supuesto acerca de la naturaleza de algo. Con base en esta forma de derivación, los conquistadores españoles juzgaron que, puesto que los indígenas parecían de una naturaleza diferente a la del español, sus derechos y obligaciones y las leyes que habrían de regir su conducta tenían que ser también distintos a los del conquistador.

²⁰ Moore dedica una buena parte de una de sus obras al análisis de esta forma de teoría. Cfr. Moore, T. W. *Introducción a la teoría de la educación*. Tr. A. Quintanilla. Madrid, Alianza Universidad, 1980, 128 p.

Si tomamos en cuenta que la investigación educativa se desarrolla conforme a estas perspectivas, podemos considerar como ejemplos de investigación educativa los siguientes: la elaboración de nuevas categorías que permiten comprender o analizar la realidad educativa; la producción de nuevos principios o métodos pedagógicos; la construcción de nuevos métodos de investigación educativa; la descripción e interpretación de una situación o un proceso educativos; la producción de generalizaciones empíricas que permiten explicar las interrelaciones entre los diversos factores que intervienen en los procesos educativos y los efectos de estos procesos; la producción de descripciones analíticas de situaciones educativas.

A estas formas de investigación habrá que agregar el trabajo de corte histórico —o perspectiva historiográfica— que tiene por finalidad reconstruir el pasado, describir qué sucedió, cuándo, cómo y por qué sucedió. El trabajo historiográfico suele realizarse desde diversos enfoques metodológicos que van desde la historia económica o la historia social, hasta la historia oral; no obstante, no se trata de un trabajo de teorización sino de descripción y reconstrucción, aunque frecuentemente se realiza con base en la conceptualización.

Recapitulando: la investigación educativa es un proceso de construcción de saber pedagógico que implica problematización, tematización, búsqueda de pruebas o razones, argumentación (que incluye abstracción, síntesis, analogías, etcétera.) y comunicación. En sentido estricto, la teoría es un sistema de enunciados legaliformes que explica un sector de la realidad, pero en un sentido más amplio, y considerando diversas perspectivas epistemológicas como aquéllas a las que he hecho referencia, el trabajo de teorización consiste en la elaboración de razones que se organizan en argumentos coherentes para dar cuenta de manera objetivamente suficiente —teniendo como referente a una comunidad epistémica pertinente— de un conjunto de hechos, de un proceso o una situación educativos, de un sector o dimensión de la realidad educativa.

Investigación educativa y formación de docentes

Retomaremos aquí el significado del concepto de “formación” que hemos ido construyendo a lo largo de estos ensayos y que implica

²⁰ Véase especialmente el capítulo dos. Para profundizar sobre la relación entre formación y eticidad puede consultarse la obra: Yurén, María Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación. Fundamentos para una educación conforme a valores*. México, UPN, 1995. 323 p./ caps. 1, 3 y 4.

la dialéctica sujeto-objeto.²¹ Como hemos dicho antes, gracias a sus objetivaciones, el particular se constituye como sujeto epistémico, práctico (o moral) e histórico. En efecto, la formación del sujeto tiene lugar cuando éste se exterioriza en la ciencia, la moral, la política, las instituciones, el lenguaje, las costumbres, los usos, etcétera. Se trata de un movimiento que se logra cuando el sujeto se apropia de la cultura en la que nace y se desarrolla, para emprender el esfuerzo de negarla superándola o renunciando a ella mediante la crítica y la transformación de las estructuras culturales. Este proceso formativo es al mismo tiempo experiencia, pasado que no muere porque alimenta el presente; presente que hace la crítica del pasado para orientar el futuro.

Si el proceso educativo se entiende como “formación” no es sino porque consiste en contribuir a ese proceso de negatividad; a que el sujeto que se está formando se descentre y se objeive al mismo tiempo que transforma la realidad. Sólo mediante este movimiento de negatividad el sujeto es tal; por el contrario, la pura positividad es quietud que significa la muerte del sujeto.

Entendida así la formación, tiene sentido la articulación de la investigación y la teoría con el proceso formativo del docente y cabe afirmar que el docente no podría contribuir a la formación de los educandos si él mismo no ha pasado y continúa en un permanente proceso formativo. Dicho en otros términos, el docente sólo es verdadero docente si él mismo es sujeto, se reconoce como tal y reconoce en sus educandos a otros sujetos.

La investigación educativa resulta ser un proceso eminentemente formativo por cuanto obliga al sujeto a descentrarse, a “perturbar” los acuerdos tácitos de la vida cotidiana, a problematizar, a tematizar, a abstraer, a criticar la realidad existente, a autocriticarse y finalmente obliga al sujeto a exteriorizarse, a objetivarse en un producto escrito –porque toda investigación requiere ser presentada en un documento escrito–, en las argumentaciones, en las pruebas que aporta, en los conceptos que determina, en las explicaciones, interpretaciones, prescripciones o descripciones que ofrece a otros (a los miem-

²¹ Cfr. Glazman, N. Raquel. *La universidad pública: el vínculo investigación-docencia*. México, El Caballito, 1990. 164 p./ p. 35-88.

bros de la comunidad epistémica pertinente). En resumen, mediante la investigación el sujeto se objetiva en un fragmento de cultura que presenta a los otros con pretensiones de validez.

No obstante, es preciso hacer aquí una distinción. La formación profesional no es formación en investigación. Es sólo en el nivel de posgrado —y sobre todo en el nivel de doctorado— cuando la finalidad curricular se centra en la formación de investigadores. Esto da cuenta de un hecho indiscutible: el “oficio” de investigar requiere de tiempo para adquirir las competencias necesarias, implica desarrollo y experiencia del sujeto y hace necesarias ciertas condiciones administrativas y financieras para su realización. No obstante, esto no significa que la formación profesional sea ajena al proceso investigativo; por el contrario es conveniente que todo profesionista —y especialmente el profesional de la docencia— vaya forjando la experiencia investigativa, adquiriendo habilidades que si bien son indispensables en el investigador no son privativas del oficio de investigar: problematizar, tematizar, criticar, argumentar y comunicar.

No se trata, pues, de que el docente sea formado como investigador, sino de que la investigación sea una estrategia formativa, lo cual significa organizar las experiencias de aprendizaje de tal manera que el estudiante adquiera las competencias que hemos mencionado, para lo cual es conveniente utilizar —como dice Glazman²²— los conceptos, métodos y técnicas de investigación como formas de aproximación al saber con fines de aprendizaje.

De esto se obtienen las siguientes ventajas: a) el aprendizaje se vuelve significativo, pues cuando el estudiante tiene un problema que resolver, los contenidos de las diferentes asignaturas adquieren sentido en la medida en la que contribuyen de alguna u otra forma a la resolución de ese problema; b) la investigación permite al estudiante transitar de la cultura cotidiana a la cultura académica; c) el estudiante encuentra formas de objetivación, antes inusuales.

En la mayor parte de los posgrados en educación no se tiene la pretensión de formar investigadores, sino de formar especialistas en algunos aspectos de la realidad educativa o bien ofrecer opciones de perfeccionamiento docente. En este caso de lo que se trata es de habilitar a los estudiantes del posgrado no para teorizar en el sentido que explicamos anteriormente, sino para detectar dificultades

en el ejercicio docente y utilizar las teorías, los métodos y las técnicas de las diversas disciplinas con la finalidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la solución de los problemas. Por tratarse de un trabajo que guarda analogía con la investigación porque requiere de habilidades que también requiere un investigador, quienes lo realizan son llamados “docentes-investigadores” o “profesionales-investigadores”. Esta forma de “investigar” se materializa en planes, programas y materiales de estudio; en métodos educativos, modelos operativos, evaluación curricular, así como estudios de diagnóstico, de seguimiento, de evaluación institucional, etcétera. Puesto que estos productos no constituyen un reporte de investigación en sentido estricto, en muchas instituciones educativas han llamado a esta forma de trabajo de otra manera: estudios para la innovación, estudios para la planeación, estudios para el desarrollo, etcétera.

Sólo en el doctorado y en algunas maestrías que son antecedentes del doctorado, se procura una formación para la investigación. En este caso se preparan las condiciones para que el estudiante logre forjar el oficio de investigar bajo la orientación de un investigador con experiencia. En este caso el proceso formativo es al mismo tiempo proceso investigativo.

De lo anterior podemos sacar las siguientes conclusiones:

- la investigación y el proceso de teorización que ésta implica tienen un carácter eminentemente formativo;
- en los procesos de formación profesional de docentes y de perfeccionamiento docente la investigación resulta una estrategia didáctica ideal para formar a quienes habrán de contribuir a la formación de muchos otros educandos;
- en los procesos de formación de investigadores en educación, la investigación es no sólo forma sino finalidad del proceso educativo;
- la formación de docentes no es realmente un proceso formativo si es ajena a la investigación y a las competencias que el ejercicio de la investigación implica.

BIBLIOGRAFÍA

- Bunge, Mario. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Tr. M. Sacristán; 3a. ed. Barcelona, Ariel, 1973. 955 p.
- CONPES. *Evaluación de la investigación científica*. México, SEP-ANUIES, 1991. Modernización Educativa 1989-1994, No. 7. 75 p.
- Dussel, Enrique. *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México, Siglo XXI, 1985. p. 48-63.
- Glazman, N. Raquel. *La universidad pública: el vínculo investigación-docencia*. México, El Caballito, 1990. 164 p.
- Habermas, J. "Racionalidad' de una forma de vida" en *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Tr. e intr. de M. Jiménez R. Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B. 1991. Pensamiento contemporáneo, No. 17, 172 p.
- Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Tr. M. Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989. 2. Vol.
- Habermas, Jürgen. *Ciencia y Técnica como "ideología"*. Trs. M. Jiménez y M. Garrido. Madrid, Tecnós, 1986. 181 p.
- Kerlinger, Fred. *Investigación del comportamiento*. Tr. E. Hernández et al.; 2a. ed. México, McGraw-Hill, 1988. 748 pp.
- Moore, T. W. *Introducción a la teoría de la educación*. Tr. A. Quintanilla. Madrid, Alianza Universidad, 1980, 128 p.
- Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987, 495, p.
- Villoro, Luis. *Crear, saber, conocer*. 2a. ed. México, Siglo XXI, 1984, 309 p.
- Yurén, María Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación. Fundamentos para una educación conforme a valores*. México, UPS, 1995, 323 p.

RAZÓN DE SER Y SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Preámbulo

El presente ensayo obedece al interés de responder a las siguientes preguntas: ¿Es posible una universidad social? ¿Podemos los universitarios y la sociedad en general imprimirle a la institución universitaria una racionalidad que se oriente por un interés emancipatorio? Se trata de preguntas que, desde la perspectiva del discurso académico parecen demasiado gastadas y que, desde la óptica de un posmodernismo que desconfía de la razón, del sujeto histórico y de los ideales emancipatorios, se revelan como ingenuas o mitificadas. No obstante, la formulación de tales interrogantes en este trabajo obedece a que la realidad que pasa ante nuestros ojos nos muestra la persistencia del sujeto histórico, de los ideales emancipatorios y de la insistencia de muchos sujetos individuales y colectivos en dar sentido a la historia.

El 10. de Enero de 1994, irrumpió de nuevo el sujeto en la historia mexicana, salió de la obscuridad y la humedad de la Selva Lacandona y nos mostró que existe, que se autoriza a decir su palabra y a actuar, y que supera el atolladero del amo y el esclavo —que Hegel describiera con tanta profundidad— porque es un sujeto que opta por la muerte para optar por una vida digna para todos; es un sujeto que exige el reconocimiento como sujeto libre, como sujeto con dignidad.¹ Esta realidad, que va más allá de cualquier discurso teórico, nos arroja en el rostro todas las argumentaciones elaboradas en el seno de la academia que pretendieron justificar una historia sin sujeto y sin ideales de emancipación.

¹ Me refiero a la rebelión de los indígenas chiapanecos que, organizados en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, declararon la guerra, el 10. de enero de este año, al ejército mexicano y a todo el aparato coercitivo del Estado. Sus demandas se resumen en la exigencia de que la realidad mexicana se organice conforme a los valores de democracia y justicia. Sus exigencias no son otras que las de satisfacer las necesidades más radicales del ser humano: libertad y dignidad. Y su decisión es optar por una vida digna o por una muerte con dignidad.

Apelo a la realidad cuando traigo al presente preguntas que fueron planteadas al finalizar las décadas de los años veinte, de los sesenta y de los ochenta, y cuyas respuestas fueron acalladas con la violencia o con la mistificación. Son preguntas y respuestas que nos interpelan y nos obligan a tomar posición.

De la *universitas* a la universidad social

El término latino *universitas* nos remite al origen de las universidades en los centros urbanos de la Europa Medieval (siglos XII y XIII). Dicho término se empleó para denominar a un cierto tipo de *comunidad* que se caracterizaba por su forma de organización y por las funciones que realizaba.² En su inicio, se trató de una forma de corporación cuyos integrantes se dedicaban a enseñar. Esta función requería, necesariamente, del término correlativo al de enseñante, es decir, el estudiante. La corporación de maestros (*magister scolari*) tenía, entonces, que abocarse a la tarea de atraer a estudiantes y organizarse para enseñar. Lo que vinculaba a unos y a otros era el *studium*³, es decir, una selección de los saberes que conformaban el acervo cultural de la época y que respondía a determinadas finalidades educativas. Los saberes seleccionados también debían ser organizados de una determinada manera para promover los aprendizajes que se proponía lograr.⁴

La *universitas* se institucionalizó en la medida en la que las relaciones entre maestros, estudiantes y saberes se organizaron conforme a determinadas reglas que le dieron estructura al conjunto, cuya existencia fue reconocida por la sociedad y garantizada por un marco jurídico externo. En otros términos, la institucionalidad de la uni-

² Cfr. Castrejón Diez, Jaime. *El concepto de universidad*. 2a. ed. México, Trillas, 1990. 267 p./ p. 101.

³ En la Universidad de París del medioevo se distinguía entre la Filosofía o *studium particulare* y la Teología o *studium generale*. Bayen, Mauricio. *Historia de las universidades*. Barcelona, Oikos-tau, 1978. Col. ¿qué sé?, No. 122. 151 p./ p. 31.

⁴ Esta selección y organización es lo que en la terminología técnica de la Pedagogía actual se denomina currículo. En la Edad Media, éste tenía como base las "siete artes liberales" (gramática, lógica, retórica, aritmética, geometría, música y astronomía) —cuyo origen se remonta a la sofística griega— así como los campos de conocimiento que dieron lugar a las facultades —llamadas superiores— de Teología, Derecho y Medicina.

versidad se aseguró cuando ésta adquirió legitimidad y legalidad. Dependiendo del peso que tuvieron los estudiantes o los docentes en la organización de los estudios y en la forma de administrarlos, la comunidad se denominó *universitas scholarium* —o hermandad de estudiantes que elegían a su propio rector, como sucedió en la Universidad de Bolonia— o *universitas magistrorum* —o hermandad de maestros, como fue el caso de otras universidades famosas como las de París, Oxford y Cambridge—. ⁵

El desarrollo de la *universitas* no constituyó un proceso aislado. Por el contrario, formó parte del entramado económico, político y social y siguió la dinámica de éste a lo largo de varios siglos. La polémica fe-razón se volvió forma y contenido en la *universitas*, y la pugna entre el poder eclesiástico y el poder temporal hubo de tener en ella una de sus secuelas. Así, a los intentos del papado por controlar a las ciudades y a las diversas instituciones que iban surgiendo en ellas, así como a una forma de relación jurídica que se fundaba en la desigualdad se les opusieron con fuerza dos tendencias: la de vitalizar la municipalidad (que implicaba un régimen de gobierno que rompía con la universalidad abstracta del poder eclesial y del poder estatal), y la de preferir una base jurídica que tenía su fuente en el derecho romano. La conjunción de estas tendencias en la *universitas* le confirió a ésta un carácter secular en las decisiones —no obstante que la Teología era una de las materias de estudio—, propició una legislación que permitía a la comunidad universitaria determinar ella misma la forma de organización que le fuera más favorable, y favoreció la aplicación de un “derecho de iguales” en el seno de la institución. ⁶

⁵ *Cfr.* Castrejón Diez, J. *Op. cit.* Cap. 4.

⁶ Castrejón Diez lo expresa así “Era la época de la municipalización o de las ‘ciudades-estado’, los ciudadanos con derechos estaban protegidos por las leyes de la ciudad, pero los estudiantes no tenían protección alguna: la solución la vino a dar el emperador Federico I (Barbarroja) en 1158 [con la constitución conocida como el *Habita*...] Las situaciones políticas, la lucha entre la Iglesia y el emperador por un lado y la protección de los ciudadanos, en Bolonia, por otro, hicieron que los estudiantes, tomando la idea de comuna y sobre todo del gremio, con las protecciones obtenidas en el *Habita*, buscaran una forma de organización que les fuera más favorable [...] una organización] ‘de iguales’ [...] y fue así como el gremio de estudiantes se convirtió en una organización de gobierno y unidad territorial”. *Cfr.* Castrejón Diez, J. *Op. cit.* pp. 104-105.

De esta manera, la *universitas* fue adquiriendo los rasgos que, hasta hoy, son más apreciados por los integrantes de la comunidad universitaria: la libertad de cátedra y una cierta forma de independencia o autonomía —que siempre ha sido relativa— respecto de los grandes poderes: primero, del poder eclesiástico y, posteriormente, del poder del naciente Estado nacional.⁷

Para el Siglo XVIII, un opúsculo de Kant que lleva el título de *El conflicto de las facultades* nos hace saber que en la universidad europea se distinguía entre las llamadas “Facultades superiores” (Teología, Medicina y Derecho), y la “Facultad inferior” o Facultad de Filosofía, dividida en dos departamentos: a) Ciencias históricas (Historia, Geografía, Lingüística, Humanidades y otras disciplinas) y b) Ciencias racionales puras (Matemáticas puras, Filosofía pura, Metafísica de la naturaleza y de las costumbres).⁸

La manera de organizarse y de relacionarse la Universidad y sus Facultades con los poderes eclesiástico y estatal, da cuenta de que la *universitas* fue evolucionando a lo largo de varios siglos hasta adquirir una forma congruente con el Estado moderno. En opinión de Roger Geiger, fue hasta el siglo XIX que se puede observar “la moderna encarnación” de la institución universitaria en la Universidad de Berlín.⁹

El rasgo distintivo de esta concepción de universidad [conocida como “modelo alemán”] era su interés por la investigación y por el conocimiento [...] Para la sociedad, la universidad era fundamental-

⁷ A diferencia de la universidad de Bolonia, la estructura de la de París fue dada a partir del gremio de maestros que luchaban por preservar la autonomía que habían logrado con grandes esfuerzos y que les permitió establecer Facultades universitarias en todo el continente europeo. En el siglo XV el rey francés decidió convertir a la Universidad en una institución nacional, restándole así su carácter cosmopolita, restringiendo los privilegios de la comunidad magisterial e incorporando ésta al Estado (lo cual significaba una forma de subordinación). Sin embargo, el modelo de organización establecido (el de facultades) prevaleció por muchos años y, con él, la tendencia de la comunidad universitaria a mantener un margen de independencia también respecto del Estado. *Ibidem.* p. 107-108.

⁸ Cfr. Derrida, Jacques. *La filosofía como institución*. Tr. A. Azurmendi. Barcelona, Juan Granica, 1984. 186 p./ p. 50-51.

⁹ Geiger, Roger I. “Las universidades europeas: la revolución inconclusa” en Latapí, Pablo (Coord.) *Educación y escuela; lecturas básicas para investigadores de la educación*. México, SEP-Nueva Imagen, 1991. Vol. I. La educación formal, 396 p./ p. 260.

mente el campus para los profesionistas, en tanto que internamente era un sistema muy cerrado que operaba con principios que poco tenían que ver con su propósito social manifiesto [que consistía en la búsqueda de la verdad para contribuir al avance del conocimiento en un campo científico determinado...] Un título universitario tenía reconocimiento social y era etiqueta de cultura que separaba a quien lo poseía del resto de las masas.¹⁰

De acuerdo con este modelo de la “moderna universidad” –que hoy en día ha pasado a ser el “modelo tradicional”–, el ingreso a la universidad está abierto a quien ha concluido los estudios antecedentes; sin embargo, para que el estudiante acceda a ese nivel, tiene que pasar por una serie de filtros que funcionan de manera desventajosa para quienes no pertenecen a una élite. En el siglo xx, esta forma de universidad, que contribuye a la reproducción social de las élites, se ve reforzada por cuanto al proceso de “preselección” que se opera en el ámbito académico se le agrega un proceso de “post-selección” en el mercado de trabajo. Dicho de otra manera, sólo la conjunción del título universitario con el de la pertenencia a una clase social no subalterna, representa la posibilidad de adquirir empleos bien remunerados.

Otros rasgos de este modelo son los siguientes: en los estudios que se ofrecen se privilegia una orientación disciplinaria; la calidad de la institución se mide por la erudición de los profesores y no por las cualidades que se fomentan en los alumnos o los aprendizajes que éstos logran; el profesor adquiere un prestigio y una autoridad intelectual que le confiere una categoría inigualable entre los empleados públicos; la autoridad de cada profesor es suprema en relación con todo aquello que cae dentro de la esfera de conocimientos que domina; se privilegia el estudio meramente teórico por encima de los conocimientos con aplicación práctica, y, sobre todo, la universidad proporciona “la coronación cultural a la élite”.¹¹ Además, en este modelo, la universidad se asume como parte del Estado. Por ello, aún cuando en lo académico mantiene una relativa independencia, se encuentra atada a la forma y contenido del Estado, tanto por lo

¹⁰ *Ibidem.* p. 260-261.

¹¹ *Ibidem.* p. 263-265.

que se refiere a sus estructuras como a sus finalidades educativas explícitas e implícitas.¹²

A la universidad de corte alemán se le opuso una forma de universidad que surgió después de la segunda posguerra como resultado de una creciente demanda social por educación media y superior, a la que –pese a la resistencia de los partidarios de la universidad tradicional– hubo que darle una salida. En respuesta a las presiones de “las masas”, se crearon una serie de “carreras respetables” para que algunos integrantes de las clases medias accedieran a la universidad, obtuvieran credenciales académicas y tuvieran acceso al mercado de trabajo, en ciertos niveles.

La crisis de los sesenta en diversos países, caracterizada por las movilizaciones estudiantiles, fue la expresión clara del enfrentamiento de una buena parte de la sociedad a la universidad de élite cuyo prestigio se fundaba en la erudición; pero fue, sobretudo, la expresión explosiva de la crítica a una sociedad de carácter excluyente con estructuras políticas deficientemente democráticas o francamente autoritarias que se reflejaban en los procesos de “selección académica” y en las formas de gobierno universitarios.¹³

¹² Para los efectos de este ensayo, asumimos aquí las tesis de Miliband, de acuerdo con las cuales el Estado es cierto número de instituciones particulares que, en su conjunto constituyen su realidad y ejercen influencia unas en otras en calidad de partes de aquello a lo que podemos llamar sistema de Estado. Las instituciones en las que recae el poder del Estado son, según este autor: el gobierno (‘el que habla en nombre del Estado’), la administración pública, el instituto armado y la policía, el poder judicial, el gobierno subcentral y las asambleas parlamentarias. Además el sistema estatal, no es sinónimo de sistema político. En este último figuran muchas instituciones, partidos y grupos de presión que tienen importancia en la actividad política y afectan vitalmente a las operaciones del sistema estatal (Cfr. Miliband, Ralph. *El Estado en la sociedad capitalista*. Tr. F. González A.; 13a. ed. México, Siglo XXI, 1985. 273 pp./ pp. 50-55). A lo anterior hay que añadir que cuando nos referimos a “universidades que se asumen como parte del Estado”, aludimos a instituciones educativas que forman parte del sistema estatal y cuyas finalidades se corresponden con las de las instituciones en las que recae el poder del Estado –especialmente el gobierno y la administración–, y reconocemos que éstas, a su vez, responden a los intereses de quienes dominan en la sociedad (dominadores tanto desde la perspectiva de clase como desde la perspectiva racial, de género y generacional).

¹³ Coincidimos con Fernando Jiménez cuando señala que las decisiones que provienen de la autoridad universitaria son legítimas cuando se encuentran fundadas en la razón, la ciencia, la moral, la justicia, la libertad y la democracia y son legales en tanto tienen un fundamento jurídico. El autoritarismo universitario es frecuentemente legal pero ilegítimo en la medida en que la autoridad se ejerce en función no de los principios y valores aceptados por la comunidad, sino en función de intereses personales o de grupo. Cfr. Jiménez Mier y Terán,

Resumiendo apretadamente el proceso, se puede observar que la *universitas* cedió terreno paulatinamente a la universidad de corte estatal, elitista y autoritario; mantuvo latente su defensa del carácter secular de las decisiones y su tendencia a la autonomía, pero ésta se volvió más aparente que real y se vistió con el ropaje de la “neutralidad ideológica y política” del quehacer universitario.¹⁴ Al paso del tiempo, la dinámica social y política tocó de lleno el corazón de la universidad tradicional y, aunque ésta todavía se resiste a morir, difícilmente puede soportar los embates de una nueva forma de institución: la universidad de masas, cuya génesis se encuentra en un largo proceso de luchas sociales. A su vez, la universidad de masas ha tenido que oponer resistencia a las exigencias del modelo político-económico neoliberal, que en las últimas décadas ha logrado universalizarse.

Como consecuencia de lo anterior, la universidad de masas oscila entre dos tendencias. La primera, se orienta a “modernizar” a la institución universitaria, convirtiéndola en una fábrica de “insumos” (recursos humanos y tecnología) que se requieren para la producción y comercialización de bienes y servicios, en el esquema neoliberal. En este modelo, el conocimiento tecnológico, guiado por la “mano invisible del mercado” prevalece sobre los intereses de elaboración teórica, y más aún sobre las preocupaciones sociales y la reflexión de corte humanístico; la universidad se vuelve, así, directamente dependiente de las necesidades del capital y se organiza conforme a los criterios empresariales de exigencia de productividad y búsqueda de eficacia. Se trata, en suma, de una universidad que

Fernando. *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*. México, Foro universitario-Cultura Popular, 1982. 231 pp./ pp. 34-35.

¹⁴ Quienes sostienen tal “neutralidad” no se refieren a que la universidad deba pretender el máximo rigor y objetividad en el conocimiento; propósito de valor indiscutible; lo que afirman es que el conocimiento científico ha de desarrollarse al margen de cualquier finalidad política. Tal “neutralidad ideológica” responde, a lo que Sánchez Vázquez, llama: “la ideología de la neutralidad ideológica” (*Cfr.* Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. México, Océano, 1983. 207 p./ p. 136-160). Esta ideología de la neutralidad se ha aplicado, desde luego, con respecto a los métodos, contenidos, usos y prioridades del conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales, pero también respecto de la neutralidad en la definición de las prioridades y los usos del conocimiento en el ámbito de las ciencias naturales. Los efectos de esta ideología no siempre han sido inocuos; baste recordar el proceso de producción de la primera bomba atómica.

obedece a una racionalidad funcional, o más estrictamente estratégica,¹⁵ en virtud de la cual los fines se le imponen a la comunidad universitaria, y a ésta sólo le compete encontrar los medios adecuados para lograr dichos fines.¹⁶

La otra tendencia, reclama de la universidad una función eminentemente social que sólo es posible realizar elevando el nivel de autonomía con respecto al Estado —sin que ello signifique eximirlo de la obligación de ofrecer educación pública y gratuita a todos los niveles—. Se trata de una universidad más social que estatal; menos erudita pero más sabia, por cuanto está vinculada a las necesidades de los más desfavorecidos y orientada por valores sociales; más democrática en sus estructuras de gobierno y en su métodos didácticos y con una apertura real —y no sólo formal— a todos los miembros de la sociedad. Se trata, en suma, de una universidad que se abre a las masas con la finalidad de transformarlas.¹⁷ En otros térmi-

¹⁵ La racionalidad funcional corresponde al tipo de acción que en la teoría de Habermas se denomina "acción teleológica" o "acción con arreglo a fines". Se trata de un tipo de acción en la que lo que se pretende es el control y poder sobre el mundo en una actitud objetivante. El criterio que rige esta acción es la eficacia. En nuestra interpretación de Habermas, la acción teleológica es instrumental cuando se refiere al dominio del mundo no humano, mientras que es estratégica cuando lo que se pretende es controlar o dominar las acciones humanas y las interacciones imponiendo fines "a espaldas" de quienes han de realizar las acciones para lograr éstos. *Cfr.* Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. TR. M. Jiménez Rondo. Buenos Aires, Taurus, 1989. 2 Vol./ Tomo I, Cap. III.

¹⁶ En el marco del neoliberalismo y la modernización de la educación superior en México, la concreción de ese modelo asume —dice Eduardo Ibarra— los espacios de la evaluación y el mercado como premisas básicas. Estas premisas suponen la reconceptualización de la autonomía universitaria y del papel de la ciencia como elemento estratégico para el desarrollo, e implican nuevos mecanismos de regulación y nuevas políticas de financiamiento que se aplican con criterios utilitaristas, así como la idea de que las funciones universitarias son productos susceptibles de participar en los circuitos del mercado. Dicho modelo plantea una formación profesional más orientada a la capacitación técnica y el desarrollo de habilidades que a la creación y recreación del conocimiento. *Cfr.* Ibarra, Eduardo. "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México" en Ibarra, E. (Coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia; enjuegos organizacionales*. México, UAM, 1993. p. 117-182/ pp. 179-180.

¹⁷ Entre otros elementos, la universidad de masas en su segunda tendencia, significa la superación de siete prejuicios a los que apunta críticamente Pablo González Casanova: "1) la educación superior debe ser para una élite; 2) disminuye su calidad conforme se imparte a un mayor número de gente; 3) sólo una proporción mínima es apta para la educación superior; 4) para estudios superiores se debe seleccionar a los más aptos; 5) no se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo; 6) el Estado gasta demasiado en educación superior; ésta no debe ser gratuita o semigratuita, y 7) no se debe querer que todos

nos, esta universidad social que existe como tendencia significa la institucionalización del ideal gramsciano de elevar a las masas al nivel de intelectuales, de facilitar la transición del pueblo-masa al pueblo-nación.¹⁸

Sin embargo, cabe hacer aquí una precisión: la universidad social, para no caer en el mismo estatuto de la “universidad funcional” –que sólo se ocupa de procurar los medios convenientes para cumplir fines impuestos desde afuera–, ha de considerar los fines mismos como materia de estudio, de reflexión y de debate y ha de mantenerse en permanente diálogo con la sociedad, con las instituciones (partidos, iglesias, medios de comunicación, sindicatos, organizaciones profesionales, organizaciones sociales etcétera), con los diversos “sectores” sociales (campesinos, obreros, profesionales, etcétera) y con el Estado. Esto no significa que la universidad deba marcar el rumbo de la sociedad, sino que como comunidad (es decir, como sujeto colectivo) tiene el derecho de marcar su propio rumbo y de definir los principios conforme a los cuales realiza sus acciones, esto es, de actuar como sujeto ético-político.

En lo que hemos llamado “universidad social” la realidad del proceso histórico se toca con la idealidad. Esto último porque opera a contracorriente de dos tendencias con mucha fuerza: por una parte la que pretende mantener los rasgos característicos de la universidad tradicional –el autoritarismo, el elitismo y el culto a la erudición–; por otra parte, la que subordina a la universidad de masas a los intereses del capital y le impone sus principios –el eficientismo y el nuevo culto a la productividad–.

La universidad social existe, entonces, como fuerza contrahegemónica que persevera en la exigencia de autonomía e independencia –herencia de la *universitas* original– pero confiriéndole un nuevo

sean profesionistas; sería horrible un mundo en el que no hubiera obreros”. Cit. por Didriksson, Axel. “UNAM, ignorancia ilustrada” en Contreras, Gabriela y Herón Escobar (Comps.) *Empezar de nuevo; por la transformación democrática de la UNAM*. México, Equipo Pueblo/ Praxis, gráfica ed., 1987. p. 75-85/ p. 75.

¹⁸ Gramsci, al igual que Hegel, distingue entre “pueblo-masa” y “pueblo-nación”. La diferencia entre estos dos conceptos es el nivel de conciencia social y la capacidad de construcción de la hegemonía (Cfr. Gramsci, A. “Algunos temas sobre la cuestión meridional” Anexo en Macciocchi, M. A. *Gramsci y la revolución de occidente*. Tr. J. Szabón; 4a. ed. México, Siglo XXI, 1980. Biblioteca del pensamiento socialista). En el caso que nos ocupa, de lo que se trataría es justamente de que la “masa” dejara de ser “masa”.

sentido. En efecto, no se trata solamente de conservar la facultad de decisión en relación con lo académico y la prerrogativa de autogobernarse; se trata, sobre todo, de preservar a la universidad del poder del Estado para ponerla al servicio de la sociedad y, especialmente, de quienes están en una situación de subalternidad (los oprimidos, los explotados, los discriminados). Desde esta perspectiva, la universidad real se toca con el ideal, ve hacia el futuro y orienta su quehacer a sabiendas de que su deber ser no coincide del todo con su ser; en suma, se identifica con la utopía, siempre que ésta se conciba en sentido blochiano, como el *todavía no* que se alimenta de la esperanza de cambio y del trabajo comprometido de la comunidad universitaria en su conjunto.¹⁹

Entre el ser y el deber ser

La génesis y desarrollo de la universidad pone de manifiesto dos aspectos que han de ser considerados para entender la dinámica universitaria. Por una parte, la universidad es, en tanto que comunidad, un sujeto colectivo que tiene propósitos, decisiones, posiciones frente a otros, y que con sus acciones se transforma a sí misma, influye en la transformación de la sociedad y es influida por ésta. Es la universidad, como sujeto, la que se da a sí misma su razón de ser y su sentido. Por otra parte, la universidad es un objeto (término de relación del sujeto que es la comunidad); como tal, es una institución, es decir un conjunto de normas socialmente sancionadas, con una matriz estructural.²⁰ Tales normas tienen como referente a las prácticas que realizan los sujetos y a sus formas de interacción. En otros términos, se trata de principios, políticas, lineamientos y reglamentaciones que regulan los procesos de selección, organización y transmisión de los saberes; la producción y difusión de éstos, así co-

¹⁹ Hacemos referencia aquí a la concepción de E. Bloch que vincula a la utopía con la esperanza. Véase la nota 12 del capítulo tercero de esta obra y consúltese: Bloch, Ernst. *Sujeto-objeto, el pensamiento de Hegel*. Tr. W. Roces *et al.*; 2a. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1985. 514 p./ p. 478.

²⁰ Nos apegamos aquí a la connotación que le da al término "institución" N. Poulantzas, y conforme a la cual se entiende por "estructura" a "la matriz organizadora de las instituciones". *Cfr.* Poulantzas, Nicos. *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. Tr. F. Torner; 22a. ed. México, Siglo XXI, 1985. 471 p./ p. 140.

mo las interacciones de los diversos integrantes de la comunidad universitaria (maestros, estudiantes, trabajadores no docentes y autoridades), y de ésta última con la sociedad en general. La estructura universitaria responde siempre a una cierta forma de racionalidad y al sentido que los sujetos –tanto los que forman parte de la comunidad universitaria como la sociedad en general– le imprimen a las prácticas, pero también responde a la estructura social más amplia en la que se sustenta.

La racionalidad y el sentido de la estructura puede dilucidarse a partir de: a) las finalidades y funciones explícitas e implícitas que cumple la institución; b) las relaciones de poder que se dan en su seno y con relación a la sociedad en general y a la sociedad política en particular, y c) los criterios axiológicos que prevalecen en unas y otras y que definen la peculiar relación entre saberes, educación universitaria y sociedad. De esta relación dan cuenta los escritos de diversos autores que se han ocupado de la universidad y que en su conceptualización reflejan la realidad que viven y la cultura de la que se alimentan sus ideas, pero también la idealidad que se convierte en deseo, esperanza y negación de la realidad existente, y que opera como idea regulativa del quehacer universitario.

Para M. Kant la existencia de la universidad obedecía a la idea de tratar a la ciencia “industrialmente” –es decir, dividiendo el trabajo–. Los “maestros públicos”, según este autor, son los “depositarios” de las materias científicas y constituyen, en su conjunto, una especie de “institución erudita” que es “autónoma” e “incondicionada” por lo que toca a la ciencia –pues sólo los sabios pueden juzgar a los sabios como tales–; la universidad, así entendida, es concreción de la racionalidad “pura” de la ciencia. Sin embargo, para cumplir sus funciones, la universidad tiene que ser autorizada por una instancia no-universitaria: el Estado.

Tal autorización –que implica también la vigilancia y el control del poder exterior– le faculta para admitir estudiantes y promoverlos, previo examen, a la jerarquía de “doctores” (o de “maestros libres” que no son miembros de la institución universitaria), otorgándoles un grado universalmente reconocido. Por ello, como bien interpreta Derrida, desde el punto de vista kantiano la universidad está fundamentada por “un acuerdo entre el poder real de su época y la razón

pura”;²¹ acuerdo que es necesario en la medida en que la esfera del “saber” y la esfera del “poder” son claramente distinguibles y separables.

En la concepción kantiana, la universidad en cuanto institución destinada al cultivo y a la transmisión del saber es autónoma, su libertad de juicio es incondicionada, es razón que se da su propia ley; es, en fin, el *principio de razón pura como institución* y, como tal, implica la universalidad y rechaza tomar partido por intereses particulares. Se trata, pues, de un concepto puro de la universidad, o dicho de otra manera, de una universidad “pura”, motivada por un único interés: el de la consecución de la verdad; por esto, su matriz organizacional, en lo académico, es de carácter puramente “constatativo”.²² En cambio, por lo que toca al aspecto “regulativo”, la autonomía de la universidad no es tal pues está sometida a otros poderes y su función no es poner en tela de juicio las normas, ni tomar posición al respecto.²³ La institución universitaria es, así, la razón pura (teórica) institucionalizada y el ámbito de la razón práctica le es ajeno y *debe serle ajeno*.

La escisión entre el conocimiento científico y el ámbito de la práctica ético-política también está presente en el pensamiento de Max Weber para quien “la política no pertenece al aula”. Para este autor, los estudiantes, en cuanto tales, no deben hacer política y del profesor universitario no debe esperarse sino

la honradez intelectual, mediante la cual sepa comprender cómo la verificación de los hechos, de las relaciones matemáticas o lógicas y de la estructura interna de las creaciones culturales, por una parte, y por la otra, la respuesta a la pregunta en torno al valor de la cultu-

²¹ Derrida, Jacques. *Op. cit.* p. 35. En el primer capítulo de esta obra, Derrida analiza con cierto detalle las tesis expuestas en el opúsculo “El conflicto de las Facultades” en el que Kant afirma la paradójica superioridad que le confiere la racionalidad a la “Facultad inferior” o Facultad de Filosofía (que incluía a las ciencias de su tiempo), por encima de las “Facultades superiores”.

²² *Cfr. Ibidem* pp. 35-55.

²³ Nos servimos aquí de la distinción habermasiana entre tres mundos -el objetivo, el social y el subjetivo- y los correspondientes actos de habla -constatativos, regulativos y expresivos-. Esta distinción es tratada con mayor amplitud en el capítulo quinto de este trabajo. También consúltese: Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Op. cit.* Tomo I, Cap. III.

ra y de sus contenidos particulares –y, por consiguiente, en torno al modo en que se debe obrar en el ámbito de la comunidad cultural y de las sociedades políticas– sean dos problemas absolutamente heterogéneos. Si después se pregunta por qué no debe tratarlos ambos en el aula, he aquí la respuesta: porque la cátedra no pertenece a los profetas ni a los demagogos.²⁴

De acuerdo con esta concepción, *la universidad se identifica con la ciencia* y su finalidad es lograr claridad y rigor científico. En cambio, el no-ser de la universidad es el ámbito de la ética y la política. En otros términos, el único principio ético que da fundamento a la universidad es el de no constituirse en un espacio de elaboración ético-política.

Otra forma de ver a *la universidad*, es la que la *identifica con la conciencia*. En este punto coinciden una buena cantidad de autores, aunque la interpretación de lo que esto significa es múltiple. Así, por ejemplo, desde una perspectiva hegeliana, la universidad tiene que conciliar la claridad de la ciencia con la profundidad de la filosofía,²⁵ y ésta no es otra cosa que “el espíritu que se sabe desarrollado así como espíritu”,²⁶ es “pensamiento del mundo” que “no se anticipa a su tiempo”, es “aprehensión de lo presente y lo real, y no la indagación del más allá” y como “el búho de Minerva inicia su vuelo al caer el crepúsculo.”²⁷ El saber filosófico es, pues, saber de la realidad en su racionalidad y en su determinabilidad, pero también es saber de sí mismo, capaz de negarse; es autoconciencia. Desde este punto de vista, la universidad es aprehensión de la cultura, aprehensión de esa aprehensión y vocación de producción cultural.²⁸ Por

²⁴ Weber, Max. “El sentido ético de la cátedra” en Bonvecchio, Claudio (Comp.). *El mito de la Universidad*. Tr. Ma. Esther Aguirre. México, UNAM-Siglo XXI, 285 pp./pp. 242-243.

²⁵ Cfr. Hegel, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Tr. A. Ginzo. México, Fondo de Cultura Económica, 1991. 188 p./ p. 155.

²⁶ Hegel. *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. Tr. E. Ovejero. México, Porrúa, 1985. Col. “Sépan cuántos...”, No. 187. 314 p./ p. 107

²⁷ Hegel, G. W. F. *Filosofía del Derecho*. S. Tr.; 2a. ed. México, UNAM, 1985. Col. Nuestros clásicos, No. 51. 339 p./ p. 14-18.

²⁸ Según Hegel, “la historia del Espíritu es su acción porque el Espíritu es lo que él hace y su acción es hacerse, en cuanto Espíritu, objeto de la propia conciencia; aprehenderse a sí, por sí mismo interpretándose. Este aprehenderse constituye su ser y la realización de una aprehensión es, a la vez, su enajenación y tránsito. El Espíritu, formalmente expresado, que vuel-

otra parte, puesto que la universidad es una institución del Estado, su racionalidad coincide con la racionalidad general del Estado, al que Hegel considera, de manera optimista, como “la realidad de la Idea ética”, “lo racional en sí y para sí”, la “unidad sustancial... en donde la libertad alcanza la plenitud de sus derechos”. Concebido de esta manera, el Estado tiene un derecho superior al de los individuos y el supremo deber de éstos es el de ser miembros del Estado.²⁹

En esta concepción, que prevaleció durante la primera mitad del siglo pasado, la universidad es ella misma racionalidad, en tanto que parte del Estado. Sus fines no son otros que los del Estado y a ellos están subordinados los fines individuales.

También para Wilhelm Von Humboldt, coetáneo de Hegel, los establecimientos científicos superiores —en los que se investiga y no sólo se enseña lo ya elaborado— deben ser considerados

como vértice hacia el que confluye todo lo que directamente se hace por elevar la cultura moral de la nación, [ello] reposa en el hecho de que si bien éstos se destinan a cultivar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra, indirectamente suministran dicha ciencia a la formación espiritual y moral [Bildung], para que ésta, de acuerdo con su propia finalidad, la utilice como materia útil en sí misma...³⁰

No obstante, la relación de estos centros con el Estado no es una relación de unidad sino de alteridad. En ellos —dice Humboldt— deben privar “la libertad y la soledad” como condiciones necesarias para que la comunidad universitaria no considere a la ciencia como un problema totalmente resuelto y permanezca investigando. En estas condiciones —advierte este autor— la relación entre el profesor y los alumnos cambia radicalmente; ambos existen en función de la ciencia y la investigación, y están liberados de toda forma estatal. Por su parte,

ve a aprehender esa aprehensión y ... que retorna a sí desde su enajenación, es el Espíritu en un nivel superior frente a sí... La cuestión acerca de la perfectibilidad y de la educación del género humano aparece en este momento.” Hegel, G. W. F. *Filosofía del Derecho*. *Op. cit.* par. 343.

²⁹ *Ibidem* par. 257 y 258.

³⁰ Von Humboldt, Wilhelm. “La situación de la Universidad” en Bonvecchio, C. *Op. cit.* p. 77.

el Estado debe... garantizar la máxima vivacidad a la actividad... debe permanecer siempre consciente de que su intervención puede llegar a constituir un obstáculo... tiene el deber de suministrarlos [los medios externos] para la elaboración de la ciencia... [pero] intervendrá de manera muy limitada...³¹

Mientras que para Hegel estas precauciones serían innecesarias en el Estado entendido como comunidad ética (pues es justamente en el Estado donde se realiza la libertad) para Humboldt es preciso marcar un límite a la acción del Estado sobre la institución universitaria.

Esto último se hace todavía más urgente si se comparte la crítica marxiana al Estado y la tesis de que el Estado existente es el Estado político y no el Estado ético, como suponía Hegel. Tal Estado político se presenta "ilusoriamente" como portador de intereses universales, cuando en realidad obedece, según podemos aprender de la historia, a intereses particulares de clase y de la misma burocracia.³²

Si consideramos a la universidad de élite, la identidad de la universidad con el Estado es no sólo explicable, sino indispensable —por más que en el ámbito académico se mantenga una cierta autonomía—. Si consideramos a la universidad de masas al servicio de las necesidades del capital también se ve conveniente la relación estrecha entre universidad y Estado como mediación de la relación entre universidad y empresa. Sin embargo desde la perspectiva de la universidad social, es ésta última la que debiera marcar los límites de su relación con el Estado y reivindicar los intereses de los grupos subalternos, es decir, los intereses no de una entidad universal —el "Espíritu", el "Estado" o la "Sociedad" en abstracto—, sino de individuos de carne y hueso que ocupan un lugar subordinado en las relaciones sociales; intereses que si bien son particulares por cuanto se corresponden con necesidades de determinados grupos sociales, no por eso se oponen al desarrollo del género humano.³³

³¹ *Ibidem*, p. 80-83.

³² Cfr. Marx, Karl "Crítica del Derecho del Estado de Hegel" en *Marx: escritos de juventud*. Tr. W. Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. Carlos Marx, Federico Engels: Obras fundamentales, Tomo I. pp. 319a 438.

³³ El reciente conflicto en Chiapas hizo evidente que diversas universidades han asumido un compromiso social. Salieron a la luz una gran cantidad de estudios elaborados a lo largo de los últimos años, que constituyen la base para encontrar soluciones a los problemas existen-

Antonio Labriola, en la segunda mitad del siglo XIX, expone una nueva visión de la universidad cuando señala como su función principal la de servir de instancia mediadora entre la ciencia y la sociedad con vistas a una futura emancipación social. Según este autor, su objeto particular —la ciencia— tiene una dinámica que es contraria a toda forma impositiva y autoritaria; por ello, aunque administrativa y económicamente depende del Estado, esto no le impide representar un bien común. Esto, que podemos interpretar como una “autonomía relativa” de las universidades, contribuye también a lo que Labriola llama “emancipación relativa” siempre que se asuman como principios universitarios: la libertad de investigación, la igualdad, la democracia y la tolerancia. No obstante, Labriola nos previene del riesgo de mitificar los medios (la ciencia, la investigación, la igualdad como norma básica de las regulaciones universitarias, etcétera.) y convertirlos en fines.³⁴

Asumir a la institución universitaria como universidad social implica, entonces, tener claro que la autonomía universitaria, la libertad de cátedra e investigación, y la preservación, producción y difusión de la ciencia no constituyen la finalidad de la universidad ni su razón de ser, sino sólo las condiciones y la función de la universidad. Su finalidad es claramente expuesta por Ignacio Ellacuría, uno de los jesuitas asesinados brutalmente en El Salvador:

El aporte específico de la Universidad latinoamericana estriba en el sentido mismo atribuido a la Universidad: el de contribuir universitariamente al cambio social, a la transformación radical de una sociedad que no ha sabido dar a la mayor parte de sus componentes la posibilidad real de llevar una vida humana digna. Hay, pues, un fin claro: transformar radicalmente la sociedad, y hay también una espe-

tes, para prever dificultades y proponer la forma de reducir riesgos (aunque también se puso de manifiesto que dichos estudios no han alimentado las decisiones políticas). En dichos estudios se muestran con claridad necesidades e intereses específicos de los grupos sociales. Por ejemplo, en el caso chiapaneco, los intereses tienen que ver con la desposesión de tierra fértil de la que han sido objeto las comunidades indígenas, con la necesidad de obtener subsidios para el cultivo del café, con la ineficiencia, la deshonestidad y el carácter represivo de los gobiernos locales, etcétera; pero resulta claro que todas esas necesidades e intereses responden a la necesidad genérica de vivir dignamente y ejercer la libertad.

³⁴ *Cfr.* Labriola, Antonio. “Sociedad, universidad y libertad de la ciencia” en Bonvecchio, C. *Op. cit.* p. 197-208.

cificación necesaria: contribuir universitariamente... a esa radical transformación.³⁵

El campo o ámbito propio de la actividad universitaria, así como su instrumental es, según Ellacuría, la cultura entendida como "acción cultivadora y transformadora de la realidad". Consecuentemente, los universitarios tendrían que ser "cultivadores racionales de la realidad" y su acción debería abarcar

no sólo el conocimiento procesado de la realidad nacional, no sólo la anticipación de su futuro según plazos escalonados ... sino el trazado de los caminos y la preparación de los medios para su realización [...porque] La cultura debe ser vigilancia despierta, tensión hacia el futuro, transformación... en su función activa debe ir a la constitución de nuevos valores. Para ello debe desenmascarar los presentes... La cultura creativa es rompimiento... su primera barrera es con frecuencia la fosilización de la cultura pasada... La cultura convertida en conciencia crítica y operativa es lo que se puede y debe exigir de la Universidad.³⁶

Desde este punto de vista, la universidad social es conciencia pero con un sentido que incluye y supera a la conciencia hegeliana. Es ciertamente aprehensión de la cultura, pero sobre todo es transformación cultural con-ciencia (es decir cambio fundado en el saber), gracias a la cual se forman los sujetos. En la universidad social, la relación universidad-cultura, transformación-formación se orienta por el ideal de la emancipación.³⁷ Entendida así, la universidad no encuentra su identidad en la ciencia y tampoco en una conciencia

³⁵ Ellacuría, Ignacio. "La Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador" en Arroyo Lasa, Jesús *et al. Universidad y cambio social (Los jesuitas en El Salvador)*. México, Magna Terra, 1990. Col. Universidades en América. 207 p./ p. 52

³⁶ Ellacuría, Ignacio. "Diez años después ¿Es posible una universidad distinta?" en Arroyo Lasa, Jesús *et al. Op. cit.* p. 138-141.

³⁷ Al hablar de "ideal emancipatorio" no nos referimos a la imagen anticipada de una realidad social deseable, sino a una idea regulativa a un principio de acción, en fin, al sentido que se puede imprimir a la realidad social cuando las acciones obedecen al interés de forjar una realidad en la que para todos sea posible satisfacer las necesidades radicales. Este punto lo hemos tratado más ampliamente en el capítulo segundo de este trabajo. También consúltese la obra: Heller, Agnes. *Teoría de las necesidades en Marx*. Tr. J. F. Ivars. Barcelona, Península, 1978. 182 p./ p. 170-171.).

subordinada a los fines del Estado, sino en una conciencia que se identifica con la sociedad (con necesidades e intereses específicos de los grupos subalternos) y que subordina la ciencia y el Estado a los supremos fines de la dignidad humana.³⁸

No extraña entonces que, a la vista de esta finalidad, otro jesuita y maestro universitario comprometido con la causa popular salvadoreña rechace definir a la Universidad como comunidad docente y opte por considerarla una “comunidad política”, “comunidad de contradicciones y de negaciones, de visión y de revisión, de hacer y de rehacer”, una comunidad cuyas tensiones la llevan al punto de constituirse en una “situación límite” por cuanto refleja algún momento crítico de la sociedad a la que pertenece, como puede ser aquél en el que existe un mayor grado de deshumanización y de opresión, o aquél en el que han sido silenciados los valores sociales;

situación límite que deberá incorporarse a las aulas, para que, mediante los debates académicos correspondientes, emane la denuncia y el anuncio... de nuevos recursos y valores humanos.³⁹

En resumen, la universidad, entendida como razón científica es una institución cuyos logros repercuten en la sociedad, pero cuyas funciones —preservar y acrecentar la ciencia y transmitir el saber científico— coinciden con su finalidad última que es la realización institucional de la razón pura teórica; desde esta perspectiva la universidad es para la ciencia y ésta se mantiene pura en su seno. En cambio, la universidad, entendida como conciencia se orienta hacia afuera de ella misma: a la conservación o transformación de las estructuras sociales y culturales. A la manera del intelectual gramsciano, la universidad como conciencia puede estar orgánicamente vinculada a los intereses del Estado o de una clase social o una fracción de clase. Por tanto, sólo puede ser considerada universidad “social”, aquélla que se asume

³⁸ Entendemos por dignidad humana la exigencia de satisfacción de las necesidades radicales que, en su conjunto, constituyen la riqueza humana. Para ampliar este concepto consúltese: Yurén Camarena Ma. Teresa *Eticidad, valores sociales y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995. Col. Textos, No. 1, 323 p./ cap. V.

³⁹ Arroyo, Jesús. “Hacia una universidad latinoamericana de compromiso socialista” en Arroyo Lasa, Jesús *et al. Op. cit.* p. 74-75.

como conciencia orgánicamente vinculada a las necesidades e intereses de los grupos subalternos y que adquiere la forma, no de la *universitas* (institución gremial), o de la universidad de élites (como el modelo alemán), o de la universidad de masas al servicio del capital (o universidad modernizada), sino de una universidad del pueblo, que pone la ciencia al servicio de los grupos subalternos, de sus necesidades e intereses y que se orienta por un ideal de emancipación. Desde esta perspectiva, las funciones de la universidad no coinciden con su finalidad sino que se subordinan a ésta.

No le falta razón a Francisco J. Palencia cuando afirma que del reconocimiento de la universidad como conciencia se siguen como funciones la investigación, la crítica y la difusión y como cualidades específicas la autonomía, la libertad de cátedra, la interdisciplinariedad y la comunitariedad (es decir, la idea de que la universidad es *de, para y en la sociedad*). En suma,

de la concepción de la universidad como conciencia se siguen la conciencia de la misma universidad y su relación concientizadora respecto de la sociedad.⁴⁰

Universidad, racionalidad y futuro

Entendida como conciencia orientada por el ideal de emancipación, la universidad social es una mediación entre el conocimiento y la sociedad, entre la cultura ya producida y en producción y la sociedad que se apropia de esa cultura, la recrea y la transforma; entre el ámbito de los saberes y la sociedad ya dada y con posibilidades de transformarse. Dicho en los términos de la teoría habermasiana: la universidad es una pieza clave para la racionalización social, y en esto consiste su razón de ser.⁴¹

⁴⁰ Palencia, Francisco J. *La universidad latinoamericana como conciencia*. México, UNAM, 1982. Col. Monografías. 123 pp./ pp. 99-100.

⁴¹ Las ideas que a continuación se presentan coinciden con las tesis fundamentales que se exponen en la siguiente obra: Yurén Camarena, María Teresa. *Op. cit.* Especialmente consúltese lo que corresponde al segundo capítulo en el que se trata el concepto de racionalización en el marco de la Teoría de la acción comunicativa de J. Habermas.

Para apoyar la afirmación que acabamos de hacer, es menester precisar algunos términos. En primer lugar, el término "racionalización" se emplea no en el sentido de la racionalidad funcional (como un proceso de adaptación del sistema de dominación a las exigencias del "progreso" entendido como aumento de las fuerzas productivas y extensión del poder y la técnica),⁴² sino en el sentido de una racionalidad conforme a valores, que implica la acción comunicativa,⁴³ tiene por finalidad la dignidad humana⁴⁴ y por regla el interés emancipatorio.⁴⁵

Esa racionalización se opera sobre cada uno de los tres elementos estructurales del *mundo de la vida*⁴⁶ a cuya reproducción contribuye la acción comunicativa. Dichos elementos son la cultura, la sociedad y la personalidad, a los que Habermas define de la siguiente manera:

Llamo *cultura* al acervo de saber de donde se proveen las interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo. La sociedad consiste en órdenes considerados legítimos a través de los cuales los participantes en la comunicación regulan su pertenencia a grupos sociales y aseguran la solidaridad. Cuento como estructuras de la personalidad todos los

⁴² Cfr. Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Op. cit. Tomo I, p. 71-77.

⁴³ La acción comunicativa es aquella que se orienta a buscar el entendimiento entre un hablante y un oyente. "Entenderse" es, según Habermas, "un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes... que tiene como meta un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento racionalmente motivado, al contenido de una emisión". *Ibidem*. T. I, p. 368.

⁴⁴ Por valor entendemos aquéllo que contribuye a la satisfacción de las necesidades radicales. En consecuencia, la dignidad humana no es sino la conjunción de esas necesidades, las cuales, a su vez, se traducen en necesidades preferenciales, es decir, necesidades contextualizadas. El valor es la unidad dialéctica de una cualidad objetiva que es preferida por un sujeto determinado.

⁴⁵ El interés emancipatorio incluye el interés por alcanzar la verdad, la justicia y la autenticidad. También incluye el interés por lograr eficacia, siempre que ésta no implique la instrumentación de hombres y mujeres, la imposición de finalidades "a espaldas" de los actores y, en fin, el control y el dominio sobre otros.

⁴⁶ El mundo de la vida es "el suelo de lo inmediatamente familiar y lo que damos por sentado sin hacernos cuestión de ello ... el ámbito del saber implícito, de lo antepredicativo y lo precategorial, del olvidado fundamento de sentido que son la práctica de la vida diaria y la experiencia que tenemos del mundo" Habermas, Jürgen. *Pensamiento posmetafísico*. Tr. M. Jiménez R. México, Taurus Humanidades, 1990. 275 p./ p. 88.

motivos y competencias que capacitan a un sujeto para hablar y actuar y para asegurar en ello su propia identidad.⁴⁷

El mundo de la vida se reproduce en las materializaciones de sus componentes en tres dimensiones: la tradición cultural, la integración social (mediante normas e instituciones) y la socialización individual.⁴⁸ Pero la racionalización del mundo de la vida no es su simple reproducción. Por el contrario racionalizar el mundo de la vida significa que: a) la tradición cultural, es decir los saberes que se transmiten de una generación a otra, se asumen de manera reflexiva y se someten permanentemente a examen y crítica; b) los órdenes legítimos conforme a los cuales se produce la integración social se aplican de manera generalizada y obedecen a principios universalizables, y c) los sujetos socializados tienen un proceso de progresiva individuación, mediante el cual su pertenencia a una particular comunidad y su participación en ella se funda en acuerdos racionalmente alcanzados, por encima de una identidad convencional.⁴⁹

De manera resumida puede afirmarse que la universidad contribuye a la racionalización social en la medida en la que a) su matriz estructural facilita los procesos de entendimiento y de consenso tanto al interior de la institución como en la relación de ésta con las instituciones estatales y con las instituciones y sectores sociales; b) la investigación que se realiza, por estar signada por la crítica y no estar escindida de la racionalidad práctico-regulativa, contribuye a fluidificar la cultura en el ámbito del conocimiento científico y a dar los fundamentos para la realización de las otras dos funciones sustantivas; c) la docencia se ejerce como una actividad eminentemente formativa, que contribuye de manera directa al proceso de individuación y de manera indirecta a la transformación de las estructuras

⁴⁷ *Ibidem* p. 99.

⁴⁸ La tradición cultural se materializa en objetos de uso y en tecnologías y teorías, así como en libros, documentos y acciones en las que éstas se expresan. La sociedad se materializa en órdenes institucionales, en normas jurídicas y en entramados de prácticas y usos normativamente regulados. Las estructuras de la personalidad se materializan en el organismo humano y se manifiestan como decisiones, disposiciones cognitivas y afectivas (creencias y actitudes) y como habilidades, destrezas, virtudes, etcétera.

⁴⁹ Con respecto al concepto de racionalidad, véase la nota No. 12 del tercer capítulo de este trabajo.

culturales, y d) la difusión de la cultura y la extensión universitaria se realizan como formas de expresión y de práctica de la comunidad universitaria para contribuir, de manera directa, a la transformación de las estructuras culturales. Aclaremos brevemente lo que esto significa.

La matriz estructural de la institución universitaria no la convierte en una ínsula. Por el contrario, en el mundo moderno, esta institución significa la posibilidad que tienen los sujetos de acceder al mundo de lo no cotidiano (de la ciencia, de la tecnología, de la filosofía, de las artes) y de convertirlo en cotidiano (en objetos, usos, costumbres, lenguaje, creencias, actitudes) para dignificar la vida —lo cual significa humanizarla—. La racionalidad de dicha matriz se deriva de esta función de mediación y, para no ser contraria a ésta, dicha racionalidad ha de manifestarse en: 1) la participación constante y diversificada de los integrantes de la comunidad universitaria en instancias legitimadas y/o legalizadas; 2) la explicitación de las finalidades y regulaciones de la institución, la publicación de las mismas y su aplicación generalizada; 3) la participación de la comunidad en la planeación y evaluación institucional y en procesos comunicativos en los que se ponen a debate los fines, principios y regulaciones institucionales; 4) condiciones institucionales que hacen propicias la acción comunicativa y las decisiones fundadas en el consenso, y 5) una interacción educativa congruente con los fines y principios institucionales explícitos.

En otros términos, la racionalidad institucional conforme a valores implica la sustitución del lenguaje perlocucionario por el lenguaje ilocucionario y la ruptura con el autoritarismo, el oportunismo, el favoritismo, la discriminación y la instrumentalización de los otros. En cambio, se refleja en una vida ricamente participativa en la que el principio que rige las interacciones es el respeto. Además, una universidad con una estructura racional contribuye a la racionalización de la sociedad porque es un dique a la irracionalidad, pero también porque con su acción hacia la sociedad logra permear en las formas de interacción un estilo de regulación no estratégica. No se trata pues, de que la universidad se convierta en una especie de “rectora” moral de la sociedad o de “legisladora universal”, sino de que actúe como sujeto colectivo frente a otros sujetos y, en este proceso, se

comporte de acuerdo con una racionalidad valorativa.⁵⁰ Para ello, es necesario que las redes de interacciones entre los miembros de la sociedad superen las creencias o teorías y las actitudes

que pueden convertirse en poderes técnicos de modo ajeno a la praxis, esto es, sin una referencia explícita a la acción e interacción de hombres que comparten una vida común.⁵¹

Por ello, no es en vano insistir en que en las instituciones universitarias, por encima de la acción estratégica, debiera privilegiarse la acción comunicativa que funda las decisiones, la aceptación de normas y la aprobación de procedimientos en el consenso que surge de los mejores argumentos.⁵²

Una estructura como la que hemos esbozado tiene que favorecer un ejercicio de las funciones universitarias congruente con el interés emancipatorio, empezando por la práctica de la investigación. Esta, desde la perspectiva de la universidad social, tendría que ser definida por la conjunción de los siguientes rasgos: a) es un trabajo sistemático pero requiere de una buena dosis de creatividad, b) consiste en la producción de conocimientos con diversas finalidades inmediatas, como son: conceptualizar, comprender, explicar, prever, innovar y/o resolver problemas prácticos, y c) debiera estar signada por la crítica.⁵³

⁵⁰ Esta racionalidad es vulnerada de múltiples maneras. Por ejemplo, cuando en las universidades los procesos evaluativos se realizan con una intención punitiva más que como un proceso racional de examen crítico. También se lesiona mediante mecanismos de evaluación del trabajo académico que prácticamente obligan al docente universitario -por la vía de los bajos salarios- a comportarse como si estuviera en un nivel preconventional de desarrollo moral, es decir, procurando el premio y evitando el castigo, en lugar de actuar conforme a normas y principios racionalmente aceptados.

⁵¹ Habermas, Jürgen. "La transformación social de la formación académica" en *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tr. S. Más. México, Rei, 1993. 431 p./ p. 338.

⁵² Lo que acabamos de decir constituye un principio de democratización de la institución universitaria, que está muy lejos de algunas prácticas viciadas que intentan someter todo el quehacer universitario a procesos de votación. Se trata aquí, de una participación de la comunidad en el marco de una racionalidad valorativa en la que "consenso" hace referencia a acuerdos racionalmente alcanzados, más que a "decisiones por mayoría". Coincidimos con Habermas, cuando en el artículo "Democratización de la enseñanza superior: ¿politización de la ciencia?" afirma que "el proceso de conocimiento no debe estar determinado por intereses sociales no sometidos a reflexión ni por una presión plebiscitaria". *Ibidem*. p. 357.

⁵³ Asumimos aquí el concepto habermasiano de "crítica" aplicado al saber universitario, en el sentido de "la unión de competencia en el saber especializado y la capacidad de aprendizaje,

Así entendida, la investigación contribuye a la racionalización social por cuanto favorece la "fluidificación de la cultura" de tres maneras: mediante la producción de conocimientos apoyados en razones, las cuales además de ser concluyentes, completas y coherentes para quien las sustenta, también han de ser suficientemente objetivas para una comunidad epistémica pertinente;⁵⁴ mediante la argumentación que ha de revelar las relaciones entre los supuestos metodológicos básicos y el esfuerzo de comprensión que orienta la acción en el ámbito ético-político⁵⁵ y, por último, mediante la negación que rechaza y cancela, pero que también conserva y supera conocimientos previos. Vista de esta manera, la investigación crítica tiene un valor en el ámbito del saber científico y tecnológico, pero no está divorciada de un interés emancipatorio que, sin reducir el rigor científico ni el empeño en alcanzar la verdad, pone a la ciencia y a sus aplicaciones al servicio de la sociedad. En otros términos, el proceso mismo de investigación, la utilización del conocimiento producido y la prioridad que tengan los problemas sobre los cuales se trabaja no debieran, desde la perspectiva de la universidad social, ser ajenas a finalidades y principios que han de ser tratados no con una actitud objetivante, sino regulativa. En consecuencia, si bien los saberes que son objeto de investigación en la universidad son los saberes teóricos (las ciencias) que se rigen por el criterio de la verdad y los saberes instrumentales (las tecnologías) que se fundan en la ciencia pero cuya aplicación se rige por el criterio de la eficacia, para la universidad no debe cancelarse el examen de los saberes práctico-regulativos cuyo criterio rector es el de la justicia.⁵⁶ Se trata, pues, de procurar una forma de politización de la ciencia expresada en una argumentación que no es otra cosa que una

disposición y sensibilidad al contexto, para la resistencia política contra conexiones funcionales del saber practicado...." *Ibidem.* p. 358.

⁵⁴ Hacemos alusión aquí a las condiciones que, según Villoro, son necesarias para considerar que una creencia tiene el rango de saber. Al respecto véase el capítulo tercero de este trabajo en el que se trata con mayor amplitud este punto. Consúltense también: Villoro, Luis. *Creer, saber, conocer*, 2a. ed. México, Siglo XXI, 1984. 309 p./ 147-149.

⁵⁵ Esto desde luego, sin dejar de reconocer el necesario cuidado que debe tenerse para distinguir las pretensiones de validez del discurso teórico y las del discurso práctico.

⁵⁶ Nuevamente empleamos el lenguaje habermasiano al referimos a los criterios de verdad (en relación con el mundo objetivo) y de justicia (en relación con el mundo social). *Cfr.* Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I, p. 351-432

crítica material de la ciencia, dirigida hacia el esclarecimiento de la conexión entre fundamentos metódicos, implicaciones vinculadas a concepciones del mundo y contextos objetivos de utilización.⁵⁷

Desde este punto de vista, la universidad se identifica no tanto con la racionalidad teórica pura (como en el modelo alemán) o con la racionalidad estratégica (como en la universidad modernizada), como con la racionalidad que llamamos valorativa. Esta se manifiesta, por lo que se refiere a los actos de habla, en las pretensiones de validez que tienen como criterios la verdad, la justicia y la autenticidad; por lo que toca a la praxis, se manifiesta en las pretensiones de dignificar la vida y de tomar las decisiones y ejercer acciones conforme a un interés emancipatorio.

La universidad contribuye a la racionalización de la sociedad también por la vía de la docencia, entendida como un proceso cuya finalidad es la formación de los sujetos. A riesgo de cansar al lector, insistiremos en que ésta incluye otros tres procesos: a) la enculturación, o apropiación que hace el particular de los saberes heredados, para satisfacer sus necesidades; b) la socialización, o incorporación del particular a ciertas integraciones sociales, gracias a que ha internalizado ciertos órdenes normativos considerados como legítimos; c) el cultivo, al que definimos como un proceso que contribuye a que el particular adquiera competencias (capacidades para resolver problemas) y determine motivos para asegurar su identidad y su reproducción, para interactuar con otros seres humanos y para relacionarse con su medio natural.

Sobre las definiciones que acabamos de ofrecer, es necesario hacer algunas precisiones. En primer lugar, cabe aclarar que el particular al que nos referimos es, en este contexto, el educando. La segunda se refiere al hecho de que los procesos que hemos mencionado implican necesariamente aprendizajes, de tal manera que podemos considerar a la docencia como una actividad que de manera sistemática y deliberada se orienta a promover el logro de aprendizajes. La tercera, consiste en afirmar que la enculturación requiere de un proceso de transmisión de información⁵⁸ referida a diversos

⁵⁷ Habermas, J. *Teoría y praxis*. Op. cit. p. 358.

⁵⁸ Con frecuencia se insiste en que la docencia consiste en la "transmisión de conocimientos". Evitamos esta expresión porque nos atenemos a las tesis de la psicología cognoscitivista que

saberes (ciencia, arte, moral, derecho, etc.) heredados de una generación a otra, pero que no se reduce a esto pues también implica la apropiación de esos saberes que permite al sujeto emplearlos para la resolución de problemas en su vida cotidiana.

En la universidad social, estos tres procesos han de ser incluidos pero también superados, pues tanto si los consideramos por separado, como si los consideramos en conjunto resultan insuficientes para la racionalización de la personalidad. En efecto, el cultivo se centra en los cambios internos del particular sin atender a las transformaciones objetivas que éste pudiera realizar; contribuye ciertamente a la formación del sujeto como en sí, pero aún no como para sí. Por su parte, la socialización y la enculturación vinculan al particular con su medio ambiente social, con su cultura, pero ésta se le presenta como algo dado, heredado, hecho, como resultado que se le impone sin que él lo elija, como orden al que tiene que adscribirse, en fin, como el pasado que lo atrapa, que lo fija en el presente.

La formación, en cambio, es un proceso por el cual el particular se constituye como sujeto (como para sí), a partir de sus objetivaciones, de su participación en la creación de la cultura.

Dicho de otra manera, al transformar la realidad, el particular se transforma a sí mismo y, en este movimiento, se forma como sujeto. No queremos decir con esto que la universidad sea la única institución formativa; por el contrario, muchas instituciones (familia, iglesia, medios de comunicación, etcétera) son educativas en la medida en la que favorecen la objetivación de los sujetos y su participación en la transformación de las formas de interacción y de regulación, en la producción escrita, en la creación artística, en la elaboración teórica, etc. Pero la universidad tiene como función fundamental la formación y dicha función la ejerce de manera deliberada y sistemática con la finalidad de que el estudiante adquiera competencias para plantearse problemas y para enfrentarse a situaciones inéditas (y no sólo para resolver problemas conforme a ciertos esquemas aprendidos); para participar de manera intencional, refle-

sostienen que "conocer es construir estructuras" y esta actividad no es transmisible. *Cfr.* Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987. 495 p./ p. 232.

xiva, crítica y creativa en la preservación, generación y transformación de los objetos y saberes culturales, así como en la organización, crítica y transformación de los órdenes normativos sociales.

La formación coloca al individuo en un presente en movimiento, al que ha de dar sentido con vistas al futuro. Es un proceso que implica la conciencia de la historicidad, la síntesis de la teoría y la práctica, del sujeto y el objeto. Mediante la formación se produce la progresiva individuación, pues sólo en la medida en la que el particular es y se asume como sujeto puede incorporarse a determinadas integraciones sociales y participar en ellas mediante acuerdos comunicativamente alcanzados.

Entendida así, la formación se opone a ciertas prácticas que son frecuentes en las instituciones educativas, desde el nivel primaria hasta el de posgrado; las prácticas a las que nos referimos son el "machaqueo" y el "memorismo" como métodos de aprendizaje, el "enciclopedismo" como criterio de selección de contenidos, y el "dictado de clase" como método de enseñanza. Otros rasgos a los que se opone son: el elitismo y el "purismo" (que hace referencia a la idea de que la educación universitaria debe ser apolítica). En efecto, el proceso formativo es la concreción de la unidad de la razón teórica y la práctica que sólo puede lograrse por la vía de la autoconciencia pues sólo en esta dimensión es posible una relación reflexiva con la práctica profesional y la propia identidad, una relación consciente con la tradición cultural y una discusión crítica de las consecuencias ético-políticas y de los motivos que conforman a la universidad como institución científica y como organización social.

La formación implica que los estudiantes sean preparados en el modelo de racionalidad comunicativa y en el ejercicio de habilidades extrafuncionales (a las que debieran subordinarse las habilidades funcionales propias de la técnica). Pero también requiere que esas habilidades se materialicen en una praxis, pues sólo mediante ésta es posible la transformación de la realidad natural y social y la modificación de las estructuras de la vida cotidiana (usos, costumbres, lenguaje, creencias, actitudes, etc.); en suma, mediante la praxis es posible impregnar de valor el mundo de la vida. La formación implica, entonces, no sólo contribuir a que los sujetos aprehendan su cultura y se apropien de ella, sino sobre todo que la produzcan y que en esa acción contribuyan a darle sentido a la historia.

Por último, nos referiremos brevemente a la tercera de las funciones universitarias y a la que se le concede, casi siempre, una importancia mucho menor que a las otras dos. Nos referimos a la Difusión de la cultura y la Extensión universitaria. En la universidad social, esta función adquiere una relevancia extraordinaria por dos razones: la primera es que gracias a esta función la universidad amplía los efectos de su capacidad formativa por cuanto alcanza a una gran cantidad de individuos; la segunda consiste en que es la vía para que la comunidad universitaria actúe como sujeto que transforma la realidad, en la medida en la que opera de manera directa en la transformación de las estructuras culturales. Así, mediante los programas de difusión y extensión la universidad contribuye a la transmisión de la cultura, pero también a la interpretación, crítica y transformación de hábitos, de lenguajes, de formas de regulación y a la producción de objetos culturales. Gracias a esta función, la sociedad se beneficia del saber universitario, y cada uno de sus miembros puede incorporarse a un proceso de formación permanente que favorece que los particulares logren pertinencia como sujetos participantes en diversas comunidades epistémicas y sapienciales y en su comunidad de comunicación y de vida.⁵⁹

Algunas conclusiones

Puesto que el breve espacio de este ensayo no nos permite abundar sobre este tema, hemos de suspender nuestra argumentación y hacer explícitas nuestras conclusiones.

La primera de ellas afirma que sí es posible una universidad social en la medida en la que los sujetos que en ella participan asumen el compromiso de conferirle a la institución una racionalidad conforme a valores tanto por lo que toca a su matriz estructural como por lo que se refiere al ejercicio de las funciones sustantivas y a su constitución como sujeto colectivo. Ello significa, entonces, que el quehacer universitario no está subordinado a la creación de la ciencia como su fin último. Por el contrario, la universidad es la mediación (en el sentido de la dialéctica) gracias a la cual la ciencia sirve

⁵⁹ Los conceptos "sujeto pertinente", "comunidad epistémica" y "comunidad sapiencial" que provienen de la obra de L. Villoro se trataron con mayor amplitud en el capítulo quinto.

a la intención de dignificar la vida de la sociedad en su conjunto y de cada uno de sus integrantes.

Nuestra segunda conclusión declara que en la universidad no pueden estar escindidas la razón teórica y la razón práctica y que la unidad de éstas ha de impregnar todo el quehacer universitario. La universidad para ser social ha de realizar sus funciones conforme a una racionalidad valorativa, tanto por lo que se refiere a los actos de habla (racionalidad comunicativa) como por lo que se refiere a la práctica que ha de acompañar a esos actos de habla.

Como tercera conclusión, afirmamos que la razón de ser de la universidad social es la racionalización del mundo de la vida, siempre que ésta sea guiada por un interés emancipatorio y por la finalidad de dignificar la vida.

Por último, vale decir que "universidad social" significa no sólo "conciencia" y "utopía", sino también "proyecto social" que surge de la vinculación orgánica de la universidad con los grupos subalternos, y sobre todo "praxis cultural y social". Hablar de la "universidad social" es referirnos a una institución cuya matriz estructural obedece a una racionalidad conforme a valores, y a un sujeto colectivo que si bien se empeña en la búsqueda de la verdad, se presenta en la historia como sujeto ético-político.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, Jesús. "Hacia una universidad latinoamericana de compromiso socialista" en Arroyo Lasa, Jesús Arroyo Lasa, Jesús *et al.* *Universidad y cambio social (Los jesuitas en El Salvador)*. México, Magna Terra, 1990. Col. Universidades en América. 207 p./ p. 63-82.
- Bayen, Mauricio. *Historia de las universidades*. Barcelona, Oikos-tau, 1978. Col. *¿qué sé?*, No. 122. 151 p.
- Bloch, Ernst. *Sujeto-objeto, el pensamiento de Hegel*. Tr. W. Roces *et al.*; 2a. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1985. 514 p.
- Castrejón Díez, Jaime. *El concepto de universidad*. 2a. ed. México, Trillas, 1990. 267 p.
- Derrida, Jacques. *La filosofía como institución*. Tr. A. Azurmendi. Barcelona, Juan Granica, 1984. 186 p.
- Didriksson, Axel. "UNAM, ignorancia ilustrada" en Contreras, Gabriela y Herón Escobar (comps.) *Empezar de nuevo; por la transformación democrática de la UNAM*. México, Equipo Pueblo/ Praxis, Gráfica ed., 1987. p. 75-85
- Ellacuría, Ignacio. "La Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador" y "Diez años después ¿Es posible una universidad distinta?" en Arroyo Lasa, Jesús *et al.* *Universidad y cambio social (Los jesuitas en El Salvador)*. México, Magna Terra, 1990. Col. Universidades en América. 207 p./ p. 45-62 y 131-166.
- Geiger, Roger I. "Las universidades europeas: la revolución inconclusa" en Latapí, Pablo (Coord.) *Educación y escuela; lecturas básicas para investigadores de la educación*. México, SEP-Nueva Imagen, 1991. Vol. I. La educación formal, 396 p.
- Gramsci, A. "Algunos temas sobre la cuestión meridional" Anexo en Macciocchi, M. A. *Gramsci y la revolución de occidente*. Tr. J. Szabón; 4a. ed. México, Siglo XXI, 1980. Biblioteca del pensamiento socialista.
- Habermas, Jürgen. "La transformación social de la formación académica" en *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tr. S. Más. México, Rei, 1993. 431 p.
- Habermas, Jürgen. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Tr. M. Jiménez. Barcelona, Paidós/I.C.E.U.A.B., 1991. Pensamiento contemporáneo, No. 17. 172. p.
- Habermas, Jürgen. *Pensamiento posmetafísico*. Tr. M. Jiménez R. México, Taurus Humanidades, 1990. 275 p.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tr. M. Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989. 2 Vol.
- Hegel, G. W. F. *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. Tr. E. Ovejero. México, Porrúa, 1985. Col. "Sépan cuántos...", No. 187. 314 p.
- Hegel, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Tr. A. Ginzo. México, Fondo de Cultura Económica, 1991. 188 p.
- Hegel, G. W. F. *Filosofía del Derecho*. S. Tr.; 2a. ed. México, UNAM, 1985. Col. Nuestros clásicos, No. 51. 339 p.
- Heller, Agnes. *Teoría de las necesidades en Marx*. Tr. J. F. Ivars. Barcelona, Península, 1978. 182 p.
- Ibarra, Eduardo. "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México" en Ibarra, E. (Coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia; enjuegos organizacionales*. México, UNAM, 1993. p. 117-182
- Jiménez Mier y Terán, Fernando. *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*. México, Foro universitario-Cultura Popular, 1982. 231 p.

- Labriola, Antonio. "Sociedad, universidad y libertad de la ciencia" en Bonvecchio, Claudio (Comp.). *El mito de la Universidad*. Tr. Ma. Esther Aguirre. México, UNAM-Siglo XXI, 285 p./ p. 197-208.
- Marx, Karl "Crítica del Derecho del Estado de Hegel" en *Marx: escritos de juventud*. Tr. W. Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. Carlos Marx, Federico Engels: Obras fundamentales, Tomo I. p. 319-438.
- Miliband, Ralph. *El Estado en la sociedad capitalista*. Tr. F. González A.; 13a. ed. México, Siglo XXI, 1985. 273 p.
- Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987. 495 p.
- Palencia, Francisco J. *La universidad latinoamericana como conciencia*. México, UNAM, 1982. Col. Monografías. 123 p.
- Poulantzas, Nicos. *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. Tr. F. Torner; 22a. ed. México, Siglo XXI, 1985. 471 p.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. México, Océano, 1983. 207 p.
- Villoro, Luis. *Crear, saber, conocer*; 2a. ed. México, Siglo XXI, 1984. 309 p.
- Von Humboldt, Wilhem. "La situación de la Universidad" en Bonvecchio, Claudio (Comp.). *El mito de la Universidad*. Tr. Ma. Esther Aguirre. México, UNAM-Siglo XXI, 285 p./ p.75-96.
- Weber, Max. "El sentido ético de la cátedra" en Bonvecchio, Claudio (Comp.). *El mito de la Universidad*. Tr. Ma. Esther Aguirre. México, UNAM-Siglo XXI, 285 p./ p. 235-253.
- Yurén Camarena, Ma. Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995. Col. Textos, No. 1, 323 p.

Í N D I C E

Presentación	7
1. Práctica docente y ciencias humanas en la educación básica.....	11
2. Formación, necesidades y valores	25
3. Enseñar a filosofar: una tarea urgente.....	37
4. Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia	49
5. Investigación educativa y formación de docentes	63
6. Razón de ser y sentido de la universidad pública.....	81

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de noviembre de 1999 en Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA), Calz. de San Lorenzo, 244; 09830 México, D. F. Se tiraron 1 000 ejemplares.