

Universidad:

**Humanismo,
interculturalidad,
sustentabilidad y colaboración**

Sergio González López
Coordinador

Universidad: Humanismo, interculturalidad, sustentabilidad y colaboración

**Sergio González López
(coordinador)**



El presente libro cuenta con la revisión y aprobación de dos dictaminadores doble ciego externos a la Universidad Autónoma del Estado de México. El arbitraje estuvo a cargo de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, según consta en el expediente 265/2020.

Este libro es resultado del trabajo colegiado del Cuerpo Académico Estudios de la Universidad.

Primera edición: 1 de julio de 2021

© Sergio González López (coordinador)

© Editorial Torres Asociados

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

Delegación Coyoacán, 04300, México, D.F.

Tel/Fax 5556107129 y tel. 5575926161

editorialtorres@prodigy.net.mx

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

ISBN: 978-607-8702-36-7

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| I. EDUCACIÓN ÉTICO-HUMANISTA DESDE LA HERMENÉUTICA <i>Noé Héctor Esquivel Estrada</i> | 9 |
| II. IDENTIDAD E INTUICIONES MORALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN <i>J. Loreto Salvador Benítez</i> | 35 |
| III. FORMACIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL A QUINIENTOS AÑOS DE LA CONQUISTA ESPAÑOLA <i>María del Rosario Guerra González</i> | 63 |
| IV. DE LA NATURALEZA A LA NATURALEZA: MOVIMIENTO RECURSIVO Y FUNCIÓN DE LA CIENCIA HISTÓRICA <i>Jenaro Reynoso Jaime</i> | 105 |
| V. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ACTUAL <i>Emma González Carmona</i> | 135 |
| VI. LA IMPORTANCIA Y COMPLEJIDAD DE LA PROMOCIÓN DE LA COLABORACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD <i>Sergio González López</i> | 161 |

INTRODUCCIÓN

El presente libro es resultado del proyecto de investigación “*Promoción de la colaboración internacional entre posgrados sobre estudios sustentables*”, aprobado por la Secretaría de Investigación y Estudios (SIEA) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en el marco de la Convocatoria de Registro de Proyectos de Investigación sin Financiamiento 2018-2019, con vigencia del 01/01/2019 al 31/12/2019 y asignándosele la Clave 4681/2019SF.

El grupo de investigadores comprometidos en su realización son: Dr. Sergio González López, responsable técnico del proyecto, Dra. María del Rosario Guerra González, corresponsable, y Dra. Emma González Carmona, Dr. Noé Héctor Esquivel Estrada. Dr. Jenaro Reynoso Jaime y Dr. J. Loreto Salvador Benítez, como colaboradores, que están integrados al Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU) y del Cuerpo Académico Estudios de la Universidad.

El objetivo general del libro es abordar a la Universidad desde diferentes perspectivas. Siendo tres los principales ejes sobre los cuales puede comprenderse la orientación impresa en esta obra: La sustentabilidad como un proceso complejo de escala planetaria; la necesaria colaboración internacional de programas educativos para tratarlo; y la apertura hacia la interdisciplinaria de los académicos que lo realizaron el proyecto.

La cuestión de la sustentabilidad ha adquirido relevancia desde la segunda mitad del siglo pasado, sobre todo a partir de los inicios del presente con el conjunto de planteamientos y acciones cada vez más convergen-

tes en torno al denominado “cambio climático” y los “objetivos del desarrollo sostenible” impulsados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y, seguramente, será aún más relevante en el futuro porque la problemática es cada vez más grave a escala planetaria y los plazos para afrontarla se están reduciendo. En otros términos, estamos en un periodo donde la cuestión del futuro adquiere sentido porque es en este momento donde claramente pueden expresarse las implicaciones de nuestras acciones para construirlo o destruirlo.

Ante este reto, las instituciones educativas tienen una responsabilidad significativa que demanda comprenderlo en su complejidad, lo que exige la superación de los enfoques disciplinarios y la búsqueda de la colaboración entre ellas. Resultando claramente insuficiente el tratarlo desde una disciplina cerrada, circunscribirlo a un ámbito local e institucional.

Estas cuestiones son compartidas por quienes participaron en el proyecto, otorgándole al mismo un carácter interdisciplinario con base en el diálogo entre las formaciones disciplinarias diversas de sus integrantes: la filosofía, la psicología, la historia, la geografía y el urbanismo. Así como, por compartir la idea de que la educación debe contribuir a la formación integral de las personas en un entorno donde ellas de manera responsable interactúan entre sí y con la naturaleza, y se reconocen como actores históricos que reflexionan y actúan en circunstancias particulares y pueden contribuir a la construcción de un mejor futuro.

En este sentido, los temas tratados la educación ético-humanista, la identidad e intuiciones morales de la educación, la formación ética en la interculturalidad, la historia ambiental, la educación ambiental y la impor-

tancia y complejidad de la colaboración para la sustentabilidad.

Noé Héctor Esquivel Estrada contribuye con la Educación ético-humanista desde la hermenéutica, cuestionando el predominio de la educación mercantilista y eficientista que en el marco del neoliberalismo tiende a excluir a la educación ético-humanista que contribuya a una educación democrática sustentada en el diálogo. Lo cual no debe suponer el predominio de unas sobre otras, sino el reconocimiento de ellas y, a través del diálogo en uno y con el otro, poder alcanzar una formación humanista ética y responsable.

J. Loreto Salvador Benítez trata la educación resaltando las cuestiones de la identidad y las intuiciones morales. Partiendo del hecho histórico como circunstancia originaria de la identidad, destaca la relación compleja y aparentemente contradictoria entre la identidad y la diferencia, el entender-razonar con las intuiciones morales y lo individual con lo colectivo.

María del Rosario Guerra González aborda la formación ética de la educación superior desde la interculturalidad, identificando la relevancia que ha tenido desde la conquista española la visión europeizante y subyugadora de las cosmovisiones originarias mayas e incas, y se pronuncia por la inclusión de los valores éticos de estas cosmovisiones en los nuevos modelos universitarios.

Jenaro Reynoso Jaime hace un movimiento recursivo de la constitución humana de la historia y del surgimiento de los historiadores profesionales, reivindicando la importancia de la educación histórica y cómo la historia ambiental puede contribuir la revaloración de la ciencia histórica, renovando la disciplina y dándole un nuevo sentido social.

Emma González Carmona desarrolla el tema de la educación ambiental en la formación universitaria. Cuestiona los fundamentos antropocéntricos, eurocéntricos e instrumentales predominantes en los programas educativos; se enfoca en la importancia de la coordinación entre universidades mexicanas para tratar el desafío del desarrollo sustentable y se pronuncia por una formación universitaria que se decolonice a través de la transdisciplina y el pensamiento complejo, promueva la colaboración sobre cuestiones sensibles como la educación ambiental sustentable, humanista e intercultural, que le permita enfrentar la crisis planetaria en su complejidad.

Sergio González López resalta la importancia de la promoción de la colaboración para abordar las cuestiones de la sustentabilidad. Inicia tratando el carácter insustentable del modelo de desarrollo vigente y la necesidad de la cooperación para poderlo transformarlo hacia la sustentabilidad. Identifica algunos pasos iniciales hacia la colaboración entre programas educativos que tratan cuestiones ambientales y señala algunas cuestiones que pudiesen contribuir al fortalecimiento de dicha colaboración.

I. EDUCACIÓN ÉTICO-HUMANISTA DESDE LA HERMENÉUTICA

Noé Héctor Esquivel Estrada

¿Qué significa pensar la educación? ¿Es posible proponer una auténtica educación al margen de las humanidades? ¿Será posible desvincularla del carácter eficientista y economicista del que se le ha hecho dependiente? ¿Cómo establecer su relación con la ética? ¿Tiene sentido buscar o proponer valores que la sustenten? ¿Cómo lograr una verdadera educación humana en el marco del imperio de una revolución tecno-científica y del neoliberalismo? ¿Qué acciones deberíamos emprender los que creemos en la posibilidad de una forma de educación distinta? ¿Será posible revertir lo que parece irreversible? ¿Qué tarea le compete específicamente a la Universidad Pública en el proyecto de una nueva educación? Nos queda claro que la educación requiere de una formación ética, pero ¿qué valores deben hacerse presentes en el sistema educativo? ¿Cómo podemos pensar en una educación humanista con valores que responda a las necesidades de nuestro tiempo? ¿Es suficiente una educación que satisfaga los intereses que buscan cubrir los requerimientos tecnológicos y económico-materiales? ¿Se podrá sostener que el desarrollo de los pueblos depende fundamentalmente de los satisfactores que trae consigo el progreso técnico-científico? ¿A qué intereses responden las instituciones de educación (en todos sus niveles) que apuestan por una educación sin formación humana, sin valores, sin el sentido social? Me refiero a las instituciones que le apuestan a la “educación” que se

sustenta y se limita al desarrollo tecnológico-científico y que responde a los intereses del mercado. Instituciones que tienen una visión empresarial de la “educación”. ¿Podemos pensar y sostener que se trata de una auténtica educación?

Desde la perspectiva hermenéutica nos inclinamos a reconocer la existencia de una verdad de consenso, dialógica, de responsabilidad compartida y en orden al bien común. ¿Qué significa esto? Que, como afirma Vattimo¹, no estamos de acuerdo en la existencia de una verdad absoluta y única y, mucho menos, que somos poseedores de esa verdad; sino, reconocemos que hemos encontrado alguna verdad cuando nos hemos puesto de acuerdo y orientamos nuestras acciones hacia la consecución de la misma. En este mismo sentido pensamos que no se debe ejercer violencia sobre la verdad, sino que en el ámbito de la discusión y búsqueda de consenso todas las voces tienen o gozan del mismo derecho de argumentación (donde el bien común adquiere privilegios). En este escenario, queremos asentar claramente que nos movemos en el campo de las ciencias humanas y que éstas son imprescindibles para una educación como la que aquí proponemos, anhelamos, buscamos y nos responsabilizamos con ella.

Con las siguientes expresiones intento aclarar por qué recurrir a la hermenéutica para hablar de la educación ético-humanista. Tanto la educación como la ética humanista tienen que ver con el conocimiento de sí mismo. Éste es el punto de partida. Y, paradójicamente sabemos que no hay nada más cerca de nosotros mismos que nuestro propio ser y, sin embargo, también he-

¹ Ver Gianni Vattimo, *Adiós a la verdad*, Barcelona, Gedisa, 2010. En base a la contingencia de la condición humana y al pensamiento débil es que no podemos adueñarnos de “La verdad”.

mos de reconocer que no hay cosa más lejana a nosotros mismos que nuestro ser o nosotros mismos; ésta es la paradoja. No sabemos quiénes somos. Pero sí sabemos que el saber sobre nosotros mismos nos hace más humanos. Este camino no es ni sencillo ni corto. Rutas sobre esta empresa han sido abiertas a través de la historia. Bástenos reconocer, en este momento, la labor de dos grandes pensadores que se han dado a la tarea de indagar sobre el ser que somos, me refiero a Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur (hermeneutas del siglo XX-XXI). El primero, con su pequeño texto: *¿Quién soy yo y quién eres tú?*²; el segundo, con su libro *Si mismo como otro*³; ambos nos remiten al fenómeno de la autocomprensión y de la comprensión del otro, camino de la experiencia vital transformadora del mundo. Es así que descubrimos y asumimos la hermenéutica como un modo de humanización. Nos humanizamos o deshumanizamos en nuestra relación con nosotros mismos, con el otro y con lo otro. Encuentro que se privilegia mediante el diálogo. Mario Díaz en su trabajo: “La filosofía hermenéutica de Gadamer como emancipación para el encuentro con lo que somos y desconocemos: ser humano.” Sostiene que: “El diálogo es un encuentro con nosotros mismos, es mirar hacia dentro y darnos cuenta del enorme misterio que somos.”⁴ Somos diálogo en apertura infinita. Sin

² Ver Hans-Georg Gadamer, *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Comentario a *Cristal de aliento* de Paul Celan, Barcelona, Herder, 2001.

³ Ver Paul Ricoeur, *Si mismo como otro*, México, Siglo XXI, 2003.

⁴ Mario Díaz, “La filosofía hermenéutica de Gadamer como emancipación para el encuentro con lo que somos y desconocemos: ser humano” en Xolocotzi, Ángel y Mateos, Antonio (coordinadores), *Los bordes de la filosofía*. Educación, humanidades y universidad, México, Ítaca, 2013, p. 178.

este recurso al diálogo las posibilidades de encuentro se estrechan y se empobrece la visión de nosotros mismos y del mundo.

POR UNA EDUCACIÓN ÉTICO-HUMANISTA

De principio sostenemos que no se podrá realizar una auténtica orientación o reforma educativa que responda a las necesidades y exigencias de nuestro tiempo si no está sustentada en una verdadera formación ético-humanista. ¿Qué es esta formación ético-humanista? De ello nos ocuparemos a continuación.

Pensar en qué consiste y hacia dónde debe orientarse la educación ético-humanista es una tarea impostergable para quienes nos ocupamos o dedicamos nuestro tiempo y quehacer a la educación. Los desafíos son enormes ante un escenario desalentador.

A este respecto, Pablo González Casanova afirma que: “Es necesario así dar una respuesta creadora y mucho más amplia a la pregunta original sobre cómo transformar el sistema de educación en nuestros países y en el mundo.”⁵ La cosa no resulta sencilla, son muchos los dilemas, problemas y retos que debemos afrontar. Así, el mismo autor menciona que: “La transformación del sistema de educación para la nueva época implica otra cultura de lucha por la libertad y la equidad.”⁶ Valores imprescindibles para un proyecto de educación humana universal que conjunte pensamiento-acción, reflexión crítica y transformadora.

⁵ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Ediciones Era, 2013, p. 51.

⁶ *Ibidem*, p. 57.

Un cambio en el sistema educativo exige la intervención de todos los ciudadanos, no basta con la implicación del sector específicamente docente. “Transformar el sistema de educación también consiste en *educar a la inmensa mayoría de los futuros ciudadanos para que sepan reflexionar y decidir sobre los problemas políticos, sociales, culturales, económicos*, y para que aprendan a actuar, a planear, a informarse, a corregir y a organizarse.”⁷

Miguel de la Torre en su artículo: “Educación y eticidad en tiempos de la eficiencia” nos presenta la educación como un fenómeno eticizador. Esto significa que no es posible pensar lo humano sin educación y sin ética. Así son sus palabras: “La idea de que el problema de lo humano es «tener que hacerse», que no hay otro modo de «humanizarse» sino a través de la educación, y que por ello es necesario hablar de una estructura educada del hombre.”⁸ Si el hombre se hace, se hace educándose. Y la educación necesariamente se sustenta en valores “que representan el proyecto de humanidad en esa cultura. [...] Una interpretación de la educación en este sentido, efectivamente, nada tiene que ver con formar a los individuos, eficientizar sus habilidades productivas, especializar, o incrementar sus competencias laborales, cognitivas, prácticas o de otro tipo.”⁹

En contraparte a los proyectos y expectativas propuestos por algunas instituciones de educación superior (en las que encontramos se suman algunas universidades) debemos reforzar que sus lineamientos deben aten-

⁷ *Ibidem*, pp. 58-59.

⁸ Miguel de la Torre, “Educación y eticidad en tiempos de la eficiencia” en Xolocotzi, Ángel y Mateos, José Antonio, *Op. Cit.*, p. 85.

⁹ *Ibidem*, p. 86.

der las necesidades de fondo de las que verdaderamente se ocupa la educación. Pues, ¿de qué sirve “formar” “buenos profesionales” si carecen de los valores que requiere y exige la vida social? Afirma Miguel de la Torre: “Si ser hombre es tener que educarse, entonces, la educación es antropogénesis;”¹⁰ esto quiere decir que el hombre tiene la responsabilidad de construirse a sí mismo, no sólo como ser individual sino socialmente. En esta construcción de sí mismo se encuentran inherentes los valores que son los que le dan sentido, fortaleza y proyección a la vida.

De lo cual se infiere que no sólo tenemos la necesidad sino la obligación de pensar la educación de manera absolutamente distinta a la propuesta eficientista, economicista y comercial en la que han sido atrapadas algunas universidades hoy. “Por ello es tan importante que la educación no caiga, no pierda esta función y no reduzca sus expectativas a la capacitación para el trabajo y a ser palanca del desarrollo económico.”¹¹ Vinculado a esta preocupación debe hacerse presente el carácter constitutivamente ético de la educación.

José Narro en su artículo “Universidad con compromiso social” expone una de sus preocupaciones importantes respecto a la educación en las universidades públicas, señala que a ellas les compete salvaguardar y promover el quehacer de las ciencias sociales como expresión de su compromiso social, pues no es suficiente con atender el desarrollo técnico-científico. “También necesitamos de las ciencias sociales, de las humanidades y las artes porque son fundamentales para el progreso y desarrollo armónico de la colectividad. Es necesario reivindicar la defensa y la promoción de las humanidades y

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Ibidem*, p. 88.

las ciencias sociales.”¹² Si bien es cierto que a partir de la modernidad el conocimiento científico ocupó un puesto relevante en los programas de educación, no por eso las ciencias humanas deben ser relegadas o suprimidas de dichos programas cuando sabemos de su importancia y necesidad para la integración de la vida social. A ellas les corresponde atender los problemas sociales. Aquí radica su función, asevera Narro:

No creo faltar a la verdad si digo que a la definición de las políticas públicas para combatir la pobreza y la desigualdad, así como a otras políticas sociales, mucha falta le hace tomar en cuenta los conocimientos que producen nuestros científicos sociales. [...] Las ciencias sociales y humanas son fundamentales para preservar la cultura, por ello, ninguna universidad puede prescindir de ellas.¹³

También Martha Nussbaum señala como fenómeno grave, que pasa desapercibido, la crisis mundial de la educación que está políticamente orientada por el principio de la rentabilidad económica que produce: “útiles creadores de lucro con imaginaciones torpes.”¹⁴ Los cambios promovidos en los programas educativos han

¹² José Narro Robles, “Universidad con compromiso social” en Muñoz García, Humberto (Coordinador), ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa, 2016, p. 22.

¹³ *Ibidem*, p. 23.

¹⁴ Martha Nussbaum, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldo.co*, 13 de diciembre, 2015, p. 1, disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>

Ver también: Sebastián Álvarez Posada, “Martha Nussbaum y la educación en humanidades”, *Analecta política*, vol. 6 (10),

sido poco pensados; más bien se trata de cambios que han afectado negativamente a los sistemas democráticos al negarles la oportunidad del ejercicio del pensamiento crítico, creativo y propositivo; la orientación se inclina más hacia la formación técnica. Dice Nussbaum: “Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, ...”¹⁵ Irónicamente, desde el punto de vista de programación política, a este tipo de orientación se le ha podido denominar: ‘una educación para nuestro tiempo’.

Uno de los esfuerzos que realiza Nussbaum es la reivindicación y revitalización de la formación humanista (presencia de las humanidades y las artes) en la educación, a fin de contribuir a la consolidación de una ciudadanía democrática. Sebastián Álvarez reconoce que la propuesta reflexiva y crítica de Nussbaum “sostiene que la democracia necesita de las humanidades para formar ciudadanos reflexivos, críticos y conscientes de la interdependencia entre seres humanos...”¹⁶ que sean capaces de integrarse a una comunidad humana universal y sin fronteras.

Pero, ¿dónde y cómo habrá que llevar a cabo estas tareas? El mismo Álvarez menciona que en el pro-

enero-junio 2016, pp. 167-178, disponible en <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09>

¹⁵ *Ibidem*, p. 2.

¹⁶ Sebastián Álvarez Posada, “Martha Nussbaum y la educación en humanidades”, *Analecta política*, vol. 6 (10), enero-junio 2016, p. 170, disponible en <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09>

yecto de Nussbaum se descubre que: “la educación es planteada como un cultivo de la humanidad, que busca fortalecer las facultades del pensamiento, la emoción y la imaginación que permite a los hombres reconocer su propia humanidad y la de los demás.”¹⁷

La formación humanista a la que aquí nos referimos no se orienta ni agota en la conformación de un sistema político, llámese éste democrático o algún otro, sino se trata de una democracia humana y sensible que reconoce a los otros como seres libres e iguales, con los mismos derechos y obligaciones que yo, que son fines en sí mismos y no objetos de manipulación. Así se le reconoce al proyecto de una educación democrática.

Álvarez señala que: “En la obra de Nussbaum (2005) se identifican tres aspectos de la formación humanista que permiten el cultivo de las competencias ciudadanas para el ejercicio democrático: la vida examinada, la ciudadanía mundial y la imaginación narrativa.”¹⁸ La vida examinada tiene que ver con la conformación de un pensamiento crítico que vuelve la mirada sobre sí mismo y busca liberarse de la autoridad y costumbres que le imposibilitan realizarse como ciudadano libre y democrático. La ciudadanía mundial es la perspectiva de verse como ciudadanos del mundo interconectados con la humanidad. Es una ciudadanía con responsabilidad humanitaria. La imaginación narrativa, como componente de la formación humanista, tiene que ver con el sentimiento de empatía, como capacidad de ‘ponerse en el lugar del otro’, es decir, busca tomar en cuenta la historia, la vida, la situación que el otro vive para poder entenderla y rescatarla. Los recursos próximos a tal propósito son la literatura y el arte. “De forma conse-

¹⁷ *Ibidem*, p. 173.

¹⁸ *Ibidem*, p. 174.

cuenta, la vinculación de la imaginación narrativa con la formación humanista representa un aporte valioso para la ciudadanía democrática, en la medida en que permite a los ciudadanos, desde la experiencia artística, mostrarse sensibles frente a los logros y sufrimientos ajenos.”¹⁹

Sin embargo, debemos repensar hacia dónde queremos que se oriente la educación superior, cuáles son los objetivos y de qué manera podemos integrar todos los aspectos que la constituyen como educación. González Casanova comenta que: “vincular el conocimiento científico y técnico con el histórico-político y con las armas epistemológicas y técnicas, morales y críticas de una educación humanista universal y de una política democrática incluyente es el único proyecto que puede asegurar la subsistencia humana.”²⁰ Pensamos que este concepto-ideal de educación no se queda atrapado en el proyecto de una educación universitaria, sino que su proyección alcanza y centra su mirada en el campo de la realización humana, que es a donde debería de tender todo esfuerzo de educación que se precie de ser humanista.

En esta forma de entender la educación, sea universitaria o no, el diálogo es el recurso humano insustituible; se trata de un diálogo abierto, responsable, respetuoso, con capacidad de escucha y habla, es decir de un diálogo transformador de la vida, de un diálogo donde “científicos” y “humanistas” compartan un lenguaje común, una cultura común, que los lleve a “crear” o “transformar” la sociedad donde se pueda convivir en armonía, justicia, equidad y responsabilidad compartidas. Son valores indispensables para una educación ético-humanista.

¹⁹ *Ibidem*, p. 176.

²⁰ Pablo González Casanova, *Op. Cit.*, p. 139.

El diálogo al que aquí nos referimos no sólo contempla como escenario a la comunidad universitaria, sino debe extenderse también a la sociedad. A este respecto González Casanova formula las siguientes conclusiones:

- No a la universidad elitista y no al país para unos cuantos.
- No al estado populista y no a la universidad de masas.
- Sí al país-universidad y a la democracia de las mayorías que aprenden a aprender, a enseñar y practicar las ciencias y las humanidades en sus propias colectividades, en sus comunidades, sus aulas y sus redes.²¹

Ante la interrogante de si es posible promover la equidad de la calidad de la educación, de modo que alcance a todos los seres humanos (niños, adolescentes, jóvenes) en edad de estudios, González Casanova comenta: “Tan extraordinarias metas no pasarían de ser meras ilusiones si no fuera porque corresponden a los ideales más caros del pensamiento humanista, progresista y revolucionario que se desarrolló en el mundo entero en los últimos trecientos años.”²²

Sin embargo, esto no quiere decir que actualmente se cumple con este objetivo, más bien el panorama actual de la educación nos revela lo contrario. A modo de ejemplo mencionaré un criterio que se defiende y difunde en los programas educativos: ‘hay que limitar la

²¹ *Ibidem*, p. 144.

²² *Ibidem*, p. 63.

educación a la demanda del mercado de trabajo. Criterio impuesto por el sistema neoliberal.

Para Noam Chomsky y algunos colegas suyos como, por ejemplo, Donaldo Macedo, Henry Giroux y Paulo Freire, el criterio que se ha convertido como referente insustituible para una auténtica y verdadera educación es el de ‘justicia y libertad para todos’, aspecto que él denuncia como ausente en las escuelas norteamericanas de todos los niveles, aún en las universidades más prestigiadas. El juramento de fidelidad que esas escuelas exigen a sus estudiantes no sólo carece del criterio antes mencionado, sino que es una expresión de hipocresía. Sostiene Chomsky: “A mí no me extraña, en absoluto. De hecho, lo que le sucedió a David Spritzler es lo que se espera de las escuelas, que son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta.”²³

Las escuelas, con su capital de “intelectuales”, se han convertido en verdaderos centros de adoctrinamiento que están sujetos o rinden tributo a los intereses de las estructuras políticas, económicas y empresariales de dominación. Se transparenta con facilidad el interés en favor de los poderosos, no importa la injusticia que se provoque, procedimiento que siguen de manera voluntaria o inconsciente. Grave situación que viven las escuelas estadounidenses; para las cuales no hay otra alternativa: transformarse o morir. Pero, existe una contraparte que no piensa lo mismo; ésta considera que es indispensable sostener el sistema de adoctrinamiento que permita mantener el “orden” (*statu quo*) en el “rebaño” y no favorecer medios de reflexión y provocar, consecuentemente, causas de intimidación.

²³ Noam Chomsky, *La (des)educación*, Barcelona, Crítica, 2012, p. 24.

El profesor Puy, catedrático emérito de la Universidad de Santiago de Compostela, en su artículo “El plexo axiológico *Humanismo*. Un análisis tópico”²⁴ ofrece un detallado recorrido histórico del humanismo en sus diversas manifestaciones, expresiones y reflexiones, con el propósito de dar a conocer sus nexos con este amplio cúmulo de valores y antivalores que los acompañan. Este trabajo es un referente obligado para los que se han propuesto realizar un estudio acerca de lo que se ha difundido del ‘llamado humanismo’ en su versión vulgar o común, en su visión cultural y en su sentido etimológico o filológico. Sería pretencioso, con estas pocas ideas, intentar mostrar cuál ha sido el tratamiento que el autor ha dado a este tema en el que se manifiesta amplitud y rigurosidad, además de tratar en él el plexo axiológico que lo acompaña.

Todos los ciudadanos tenemos una responsabilidad compartida: cuidar la vida humana. Sabemos y reconocemos que a la universidad pública, como institución de educación superior, le compete vigilar para que no se entorpezca el estudio de las humanidades. No se puede continuar con la idea de que a ella le corresponde “formar buenos profesionales”, sino que su misión es formar buenos seres humanos, educados, lo que implica la formación profesional. Si se permite que se desvirtúen las humanidades, excluyéndolas de la currícula, se contribuirá a la pérdida de la formación humana.

²⁴Francisco Puy, “El plexo axiológico Humanismo. Un análisis tópico.” en Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros (coordinadoras), *La universidad humanista*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad de Santiago de Compostela, 2014, pp. 187-215.

PARA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Cuando se piensa en un sistema de educación que se oriente hacia la democracia no se pretende afirmar otra cosa más que: el eje sobre el que debe girar toda la educación es el bien común, a fin de que ésta no se concentre en pequeños grupos privilegiados ni, mucho menos, en beneficiar económicamente a pocos.

Nussbaum insiste en que la educación democrática debe rescatar tres principios que le sirven de base y de orientación. El primer principio radica en la necesidad del pensamiento crítico. “Como sostiene Sócrates, la democracia necesita de ciudadanos que puedan pensar por sí mismos, en lugar de deferir a la autoridad, que puedan razonar juntos sobre sus opciones en lugar de simplemente negociar sus argumentos y contraargumentos.”²⁵

La democracia supone autonomía, es decir, capacidad de pensar por cuenta propia y deliberación conjunta, consensual, sobre lo que se decide y se necesita. Como se puede observar este tipo de democracia no debe limitarse al “simple voto”. Se requiere deliberación y diálogo que se encaminen hacia el bien común que es el fin de la democracia.

El pensamiento crítico debe iniciarse desde los primeros años de la educación y reforzarse posteriormente. En el ámbito universitario es absolutamente indispensable tanto para pensar por sí mismos como para saber dialogar y resolver las diferencias que cada vez se presentan con mayor radicalidad.

²⁵ Martha Nussbaum, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldo.co*, 13 de diciembre, 2015, p. 12, disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>

El segundo principio de la educación democrática consiste en la capacidad de verse a sí mismo como miembro de una comunidad en un mundo plural. “El conocimiento no es garantía del buen comportamiento, pero la ignorancia es una garantía virtual de mal comportamiento.”²⁶ Saber no se refiere a conocimiento intelectual sino a la capacidad de comprensión que, como seres humanos, tenemos que desarrollar respetando la diversidad de culturas, religiones y formas de vida.

La autora menciona como tercer principio de esta educación “la imaginación creativa” que consiste en la capacidad que tiene la persona educada para reconocer no sólo la diferencia para con el otro, sino reconocer el valor y la riqueza del otro. Este principio podrá conectarse y complementarse también con lo que Paul Ricoeur llama el ‘sí mismo como otro’. “Pero al pensar en cómo pueden florecer las democracias, podemos ver que necesitamos las artes y las humanidades de manera más urgente, ya que la comprensión amable entre los grupos es tan esencial.”²⁷ La insistencia sobre este aspecto, dice Nussbaum, encuentra su razón crítica en la tendencia de la educación técnica que se imparte a nivel mundial.

Puedo, señalar que este discurso crítico de Nussbaum sobre la educación mundial arriba a dos conclusiones que no pueden pasar desapercibidas o ser menospreciadas, antes bien son consustanciales para la formación de una ciudadanía democrática, a saber:

¿Qué vamos a tener, si estas tendencias continúan? Naciones de personas con formación técnica que no saben cómo criticar la autoridad, útiles creadores de lucro con imaginaciones torpes. Las democracias tienen grandes

²⁶ *Ibidem*, p. 14.

²⁷ *Ibidem*, p. 16.

potencias racionales e imaginativas. También son propensas a algunos defectos graves en el razonamiento, al parroquialismo, la prisa, la dejadez, el egoísmo, la deferencia a la autoridad y la presión de grupo. Una educación basada principalmente en la rentabilidad en el mercado global magnifica estas diferencias, produciendo una torpeza codiciosa y una docilidad técnicamente capacitada que amenazan la vida misma de la democracia y que sin duda impiden la creación de una cultura mundial decente.

...Si no insistimos en la importancia crucial de las humanidades y las artes, éstas se desplomarán, porque no generan dinero. Solo hacen algo que es mucho más valioso que eso, hacen un mundo en el que vale la pena vivir, las personas que son capaces de ver a otros seres humanos como personas llenas, con pensamientos y sentimientos propios que merecen respeto y simpatía, y naciones que son capaces de superar el miedo y la sospecha en favor del debate comprensivo y motivado.²⁸

Reconocemos, por tanto, que la preocupación que manifiesta la autora en su obra la lleva a proponer la construcción de una ciudadanía universal, sustentada en una política de no exclusión, en principios éticos orientados hacia el reconocimiento del otro y el ejercicio de la libertad. Hemos de recuperar su propuesta de una educación para el desarrollo humano que debe tomar en cuenta los siguientes tres aspectos: la dignidad humana inalienable, la aptitud para reflexionar sobre cuestiones políticas y la disposición para reconocer a los otros como personas. Con lo cual se puede delinear el proyecto de una educación democrática.

Es innegable que el tema de la democracia toca diferentes aristas que atañen tanto a la vida individual

²⁸ *Ibidem*, p. 18.

como a la social. Hablar de una verdadera y auténtica sociedad democrática significa reconocerla y calificarla como una democracia viva, es decir, se trata de una democracia que garantiza la libertad y la justicia. Son valores necesarios e indispensables para una convivencia social sana, no manipuladora ni ideológica. El teólogo Hans Küng²⁹, que actualmente se dedica a construir un proyecto de una Ética Mundial, reconoce que el reto para la práctica de la democracia, por lo menos en nuestras “sociedades democráticas” no consiste sólo en la posibilidad del voto libre, sino en construir las condiciones para vivir en libertad y justicia. La democracia es un modo de vida que da razón de ser al ejercicio de la autonomía.

EDUCACIÓN Y NEOLIBERALISMO

En los análisis y comentarios que realiza González Casanova sobre el neoliberalismo y la universidad pública deja clara la tendencia del sistema neoliberal, no sólo sobre la educación superior sino sobre todos los modos de vida y organización de la sociedad que dejándolos a expensas de las políticas impuestas por el capital y la empresa. Él mismo juzga la presencia e intromisión del neoliberalismo en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural es como la “Mano Invisible” que maneja los mercados desregulados en contra de la equidad, justicia y libertad. Esta forma de proceder ha dejado su huella manifiesta en el empobrecimiento intelectual y material de la humanidad.

²⁹ Ver Hans Küng, *Proyecto de una ética mundial*, Madrid, Trotta, (séptima edición), 2006.

No nos cabe la menor duda, dice, que: “la ofensiva neoliberal va a continuar con una política destinada a transformar en mercancía todo lo que sea electricidad, petróleo, comunicaciones, educación o gobierno.”³⁰

En el ámbito de la educación superior la política empresarial ha tomado las riendas de las universidades tanto en sus formas de organización como en sus proyectos y programas de estudio ofertados a manera de mercancías de consumo. Todos sus integrantes: profesores, estudiantes y administrativos son mentalizados como parte de la empresa que debe responder de forma responsable y comprometida a atender y obedecer los objetivos de “quienes mandan”: el capital económico. Asumir una visión crítica de esta orientación es competencia, principalmente, de profesores y estudiantes que desean y buscan dar el vuelco a la ruta de “educación” superior; cabe señalar que esta situación en la que se ha visto envuelta la universidad pública conlleva el peligro de convertirla en promotora de ese modelo impuesto por las políticas del Estado que les exige “respeto” en base al subsidio económico que les aporta. Toca a la fuerza laboral: profesores, estudiantes y administrativos proponer un nuevo rumbo de educación superior, con una visión renovadora de la ciencia y las humanidades.

En el terreno de la educación el proyecto neoliberal extiende sus redes en busca de la privatización a la que se le une un proyecto humanitario de legitimación. “A la educación y el educando considerados como mercancías se asigna un mezquino programa de becas para estudiantes pobres y aplicados. Los ricos se encargarán del mismo, de acuerdo con su conciencia. «*Without*

³⁰ Pablo Gonzáles Casanova, *Op. Cit.*, p. 12.

wealth there can be no Maecenas [Sin riqueza no puede haber Mecenas]». ³¹

Frente a los desafíos que se le presentan a una universidad que se quiere renovar, pero que se encuentra atrapada en las redes del neoliberalismo, de seguir en esa situación, la conducirán a una universidad en ruinas; por eso surgen algunos proyectos de quienes no están de acuerdo con el rumbo que ha asumido la universidad actual, entre los que se encuentra González Casanova que hace la siguiente reflexión propositiva:

muchos hay que buscan e incluso implantan modelos de una universidad alternativa, pública y de la sociedad civil, gratuita e incluyente, que logre alcanzar sus objetivos de docencia, investigación y difusión al más alto nivel y para el mayor número posible de beneficiarios con organizaciones autónomas y descentralizadas, no autoritarias, y con una modernización de sus medios y métodos de enseñanza que combine la educación presencial y la educación a distancia, así como la cultura general y la especializada, crítica, científica, tecnológica, política y moral, todo dentro de un clima de libertad y de pluralismo en el pensar-hacer. ³²

Estamos de acuerdo que esta es la universidad que muchos queremos y necesitamos, me atrevería a decir que ésta es la universidad que requiere la sociedad para su transformación: Si la universidad como institución educativa no busca y promueve este ideal y estos valores, entonces no sabemos qué otra institución podrá realizarlos. Es claro que debemos luchar contra corriente pues los intereses de la empresa, del comercio, del poder económico y político actual son otros y adversos a este

³¹ *Ibidem*, p. 25.

³² *Ibidem*, p. 107.

propósito. Estamos convencidos de que debemos ir en el rescate de nuestra universidad pública que sea “modelo” de institución educativa.

¿Cuáles son los intereses impuestos por el neoliberalismo que cobran fuerza e impulso en el campo de la educación? Algunos son claramente visibles, pero se muestran disfrazados a través del principio de maximización de la utilidad para todos. De forma crítica González Casanova comenta que: “Una sociedad en que domina el espíritu comercial de las empresas particulares no necesita hombres «educados» ni «universales», o los necesita en «número cerrado», como élites o aristocracias científicas de alto nivel, u otras, aún más reducidas, que también puedan darse el lujo de ser «humanistas».”³³ Indudablemente que estas tendencias «humanistas» de ninguna manera responden a las exigencias de una auténtica educación humanista, que coloca en primer términos la formación integral del ser humano y que responda a las necesidades o exigencias de una sociedad que reclama la presencia y el actuar de los universitarios comprometidos con una sociedad más justa y democrática.

Otro problema que se hace visible en nuestra sociedad actual es: el crecimiento de la demanda educativa pública y la disminución de la oferta, situación que ha dado lugar a la proliferación de las instituciones de educación privada que fácilmente asumen las políticas empresariales degenerando el sentido auténtico de educación. Sin embargo, la universidad pública se ha visto también afectada al apropiarse de esta política de mercado, pues el trabajador que se desempeña como asalariado en la empresa privada también se está viendo forzado a seguir la misma ruta en la universidad pública. Así lo visualiza González Casanova: “Hoy corresponde a un

³³ *Ibidem*, p. 30.

proyecto hegemónico de transformación de la educación en mercancía y de conquista del sistema educativo como mercado.”³⁴ ¿No resulta escandaloso que la universidad pública quede atrapada por las políticas de mercado y que, a su vez, renuncie a su misión educadora y transformadora de la vida social?

En este proyecto de comercialización de la educación superior (riesgo para las universidades públicas) apoyado y sostenido por las políticas del Banco Mundial y del sistema neoliberal con el objetivo preciso de ofrecer una educación competitiva en el mercado mundial, difícilmente se podrán encontrar y visualizar aspectos de una formación humanista, democrática, crítica y creativa (¿para qué?); bajo esta tendencia pronto se establecerá e impondrá que la educación pública superior (universitaria) sea un complemento esencial de la educación superior privada. Esta política también se ve ampliamente favorecida por la reducción del financiamiento por parte del Estado a las universidades públicas y, consecuentemente, por la proyección empresarial.

Por otra parte, se constata la incapacidad de los gobiernos para financiar la creciente demanda de educación superior. Esto, posiblemente, obedece a la crisis financiera en la que se encuentra el poder público del Estado.

Se observa con claridad que en el sistema neoliberal todos los servicios de educación, de salud, de alimentación y vivienda (servicios absolutamente básicos e indispensables) se han convertido y sostenido como mercancía que alcanza sólo a un grupo reducido de la población. Esta es la política establecida por el neoliberalismo: de elitismo y exclusión. El caso que en este momento nos ocupa y preocupa nos revela que los servicios

³⁴ *Ibidem*, p. 35.

de educación (calidad) alcanzan sólo a aquellos que los pueden pagar; la educación pública (que tampoco es gratuita y universal), bajo sus propios procedimientos, también es excluyente y su elitismo se ve arropado por sus prácticas oscuras y enmascaradas. En este contexto, ¿es posible pensar y proponer una educación democrática? ¿Por qué el éxito de la educación privatizada? ¿Cómo es que ésta se ha visto envuelta por las redes del mercado? ¿Cómo escapar de la política mercantilista que ha atrapado a la educación? Consideramos, paradójicamente, que sólo con educación.

André Gorz, en su obra *La metamorfosis del trabajo: crítica de la razón económica*, llega a una de las siguientes conclusiones, que indica el rumbo que puede ser agente de cambio de la política neoliberal; dice: “Convoca a un proyecto en el que los «nuevos movimientos sociales» estudiantiles e intelectuales se puedan unir a los clásicos movimientos obreros, campesinos y ciudadanos.”³⁵ Sólo una fuerza de esta magnitud puede revertir el rumbo de la sociedad actual vinculada al proyecto mercantilista del capitalismo neoliberal. Ésta podría ser una verdadera reforma educativa, no como utopía sino como realidad, con una visión filosófica y humanista de la vida en sociedad.

REFLEXIONES FINALES

A ningún ser humano debe ser extraño que la educación conlleva un constitutivo ético que se expresa en la vivencia, difusión y defensa de los valores que se desvelan en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana.

³⁵ Ver en Pablo González Casanova, *Op. Cit.*, p. 129.

En esto consiste el carácter ético- humanista de la educación.

El pensamiento crítico nos obliga a diferenciar entre humanismo y antropocentrismo. El humanismo centra su atención en lo que el hombre es y hace, pero no por ello lo constituye en el centro absoluto e imprescindible del universo; en esto consiste su exageración: ‘el hombre es la medida de todas las cosas’, con lo cual se repite el sofisma protagórico. Se reconoce la centralidad del hombre, pero ahí radica también el peligro. El hombre es necesario pero no imprescindible, éste podría ser un principio del humanismo. La exaltación de lo humano a su máxima expresión conduce a la aberración. La temporalidad, finitud, relatividad y dependencia hacen su riqueza y fortaleza. Ésta es la condición que lo enaltece.

Toda institución que se precie de ser educativa debe orientar todas sus actividades a la búsqueda desinteresada de la verdad y a la formación integral de la persona. Éste podría ser identificado como el objetivo y misión de la educación. En el campo de la educación superior universitaria se debe trascender la idea de la formación profesional que responde a la demanda del mercado.

Siempre que hablamos de estos asuntos el desafío que se nos presenta es ¿cómo compaginar el deber ser o ideal con lo que sucede en la realidad? Una cosa es lo que anhelamos, lo que perseguimos o fijamos como fin y otra es la realidad en la que habitamos o queremos transformar. Parecerían aspectos excluyentes, contradictorios, pero no lo son. Hablamos, por ejemplo, de la universidad pública por hacer, de la universidad de cara al futuro, pero que debe empezar a construirse ahora. Así Boaventura de Sousa Santos dice que la universidad actual debe contribuir y estar incorporada al proyecto de

nación que se requiere en el momento presente. Es decir, no hay universidad nueva si no hay un proyecto de nación.³⁶

El mismo Derrida nos propone una universidad que debemos construir: *Universidad sin condición*; se trata de una universidad pública cuya vocación y misión está orientada por la “profesión de la verdad” y sólo de la verdad. Es la universidad el espacio privilegiado para reflexionar sobre el hombre (humanidades) gracias, precisamente, al campo disciplinario que se ocupa de este estudio. Cuando afirmamos que la universidad debe investigar y difundir la verdad, aspecto sustantivo de su misión, estamos convencidos que así debe de ser, aun cuando sabemos que no sucede así en la realidad. Pero, es la institución que tanto de hecho como de derecho debe contar con la libertad incondicional para investigar, conocer y transmitir la verdad. Sin esta búsqueda incondicionada de la verdad el hombre no puede llamarse auténticamente hombre. Considero que a esta condición debe circunscribirse el ideal para toda institución educadora: educar en la verdad.

Digamos para finalizar que la función y misión de todo sistema educativo ha de ser: formar a los seres auténticamente humanos, con valores y responsabilidad social.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

Álvarez Posada, Sebastián, “Martha Nussbaum y la educación en humanidades”, *Analecta política*, 6 (10),

³⁶ Ver Boaventura De Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, México, Siglo XXI, 2015.

- enero-junio 2016, pp. 167-178, disponible en <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09>
- Chomski, Noam, *La (des) educación*, Barcelona, Crítica, 2012.
- Esquivel Estrada, Noé Héctor, *La universidad humanista ¿Utopía alcanzable?*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2008.
- Gadamer, Hans-Georg, *¿Quién soy yo y quién eres tú? Comentario a *Cristal de aliento* de Paul Celan*, Barcelona, Herder, 2001.
- González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Ed. Era, México, 2013.
- Küng, Hans, *Proyecto de una ética mundial*, Madrid, Trotta, 2006.
- Morales Reynoso, María de Lourdes y Otero Parga, Milagros, (Coordinadoras), *La universidad humanista*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México / Universidad de Santiago de Compostela, 2014.
- Muñoz García, Humberto (Coordinador), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa, México, 2016.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades, Buenos Aires / Madrid, Katz Editores, 2010.
- Nussbaum, Martha, “La educación humanista es el principal ingrediente para la salud democrática.”, La filósofa y profesora Martha Nussbaum./robin holland, (Entrevista breve), *La Opinión*, Coruña, España, 22 octubre 2012, disponible en <https://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2012/10/22/martha-nussbaum-educacion-humanistica-principal-24959973.html>

- Nussbaum, Martha, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldo.co*, 13 de diciembre, 2015, disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>
- Ricoeur, Paul, *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 2003.
- Santos, Boaventura De Sousa, *La universidad en el siglo XXI*, Siglo XXI, México, 2015.
- Vattimo, Gianni, *Adiós a la verdad*, Barcelona, Gedisa, 2010.
- Xolocotzi, Ángel y Mateos, José Antonio (coordinadores), *Los bordes de la filosofía*. Educación, humanidades y universidad, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013.
- Zambrano, María, *Persona y democracia*. La historia sacrificial, Madrid, Siruela, (2ª. edición), 2004.

II. IDENTIDAD E INTUICIONES MORALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN

J. Loreto Salvador Benítez

La noción de identidad tiene su peso en la denominada individualidad, o mejor aún en la persona humana, que permite desde el lenguaje, la cultura y la comunicación asumir un reconocimiento de la experiencia de la vida propia a partir de la existencia en un tiempo y espacio específicos. A su vez son las totalidades como la comunidad, el ecosistema, la región o el territorio las partes que contribuyen a una identidad, en este caso con el entorno, con un tiempo o una memoria incluso, de los antepasados. Así las circunstancias como acontecimientos históricos configuran hechos que dotan de identidad común, en tanto que grupo o raza. Aquí se analiza el proceso de identidad y su relación con el aspecto histórico; también el papel del entendimiento y razonamiento humanos en la asunción de una identidad que, a su vez, posibilita el reconocimiento de la diferencia. Para tal efecto se expone siguiendo la noción de hecho, el acontecimiento como una filosofía a partir de Heidegger. Se estiman las intuiciones morales, digamos como la posibilidad del ser humano, en el contexto de su condición natural y espiritual, que si bien pueden configurar identidad y sentido personales, también plantean una diferencia sustantiva, expuesta en distintas temporalidades. Se estima que todo ello es posible considerar y tener presente en los procesos

de instrucción y discusión en contenidos de los procesos curriculares del fenómeno y sistema de la educación.

EL HECHO HISTÓRICO COMO CIRCUNSTANCIA DE IDENTIDAD

La apreciación y la interpretación constituidas en argumentaciones de un pensador, es posible exponerlas y confrontarlas ante las de otro pensador, que parece superarlas, pero no las priva de legitimidad; tal es la esencia de la dialéctica hegeliana.

La filosofía es una actitud en relación con la naturaleza y con el “ser de razón” que la atestigua. Un momento crítico de esta certeza lo representa Hegel. No obstante, se vislumbra un problema cuando el hegelianismo se autoproclama, el “destino final” de la filosofía. Algo que no puede escatimarse al pensamiento de Hegel es su tendencia a, “no disociar la filosofía de las circunstancias sociales y políticas”, que permitiría reconocer que ésta es mucho más que sólo una práctica de individuos. La filosofía como praxis que concierne a todos, para Hegel es el indicio mayúsculo de haber logrado conjuntamente los propósitos más auténticos de los seres racionales¹. Gómez Pin en la empresa que afronta para exponer el vasto y complejo pensamiento hegeliano, parte de una de sus sentencias: “Circunstancias nuevas han aparecido gracias a las cuales cabe esperar que la filosofía, ciencia casi condenada al silencio, alce de nuevo la voz”.

Es posible destacar aquí la distinción de la filosofía en tanto que ciencia; será preciso también tener en con-

¹ Cfr. Friedrich Hegel, *Lo real y racional*; Víctor Gómez Pin (Prólogo), España, Batiscafo, 2015, p. 10.

sideración la categoría de “hecho” y la importancia que reviste en el pensamiento hegeliano.

“¿Qué hechos inscritos en la historia de las ciencias, de las culturas, de los pueblos, pueden ser contrapuestos a una teoría –a un orden fundado del discurso– que establece precisamente aquello que tiene derecho a ser considerado como un hecho?”².

La filosofía conocida como reduccionista del “positivismo lógico” que enarboló Rudolf Carnap, y cuyo planteamiento abominaba de todo discurso con pretensiones de conocimiento, en tanto que no combatiera los equívocos propios del lenguaje natural por dar cabida a infinidad de confusiones; podría cuestionar la filosofía de Hegel, dado que en su obra central que expone su sistema, denominada *Ciencia de la lógica*, “lejos de huir de la equivocidad, hace de esta la expresión misma del motor de la razón, su engranaje intrínseco, que consiste en que todo lo que se afirma está llamado a diversificarse, oponerse a sí mismo y, finalmente, entrar en contradicción”³. A este respecto Gómez Pin precisa que, asumiendo la paternidad hegeliana del método dialéctico, el marxismo enfatizaba el carácter idealista del sistema hegeliano y, en tal sentido, proclamaba la necesidad impostergable de efectuar una inversión materialista (conforme al *status quo* de aquel momento) que colocaría las cosas en su lugar. Santayana al analizar el sistema hegeliano afirmará que su tono, sobre todo en sus escritos finales,

² Francois Chatelet, *Hegel*, Barcelona, Laia, 1972; citado en Gómez Pin, *Op. Cit.*, p. 15.

³ Víctor Gómez Pin (Prólogo), *Hegel. Lo real y racional*, España, Batiscafo, 2015, p. 10.

estaba lleno de desprecio por todo lo que pareciera subjetivo: el punto de vista del individuo, sus opiniones y deseos, eran considerados irrelevantes, salvo que hubieran sido en concordancia con la marca providencial de acontecimientos e ideas en el mundo con peso. Este realismo pleno de acritud era sin embargo idealista en el sentido de que la substancia del mundo era concebida no como algo material sino conceptual, una ley de la lógica que animaba los fenómenos. El mundo era como un enigma o la proclama de un confuso oráculo; y la solución del puzzle residiría en la romántica idea de la inestabilidad o contradicción interna de cada finita forma de ser, inestabilidad que la obligaría a convertirse en una cosa diferente. La dirección de este movimiento podría ser comprendida en virtud de una suerte de dialéctica vital o de dramática necesidad inherente a nuestra propia reflexión. Hegel era un solemne sofista: hacía del discurso la clave de la realidad⁴.

Santayana observa que Hegel es el caso ejemplar del *egotismo*, entendido como la conciliación de las cosas a las palabras y no al revés (“*making things conform to words, no words to things*”).

Respecto a la preocupación por la equivocidad del lenguaje natural, cabe la interrogante en el sentido de, “si el conocimiento supusiera en sí mismo una explícita exclusión de la equivocidad, ¿por qué malvado designio (o, si se quiere, calamidad evolutiva) pudo el lenguaje humano erigirse en matriz de toda forma de conocimiento, incluido aquél (el matemático) que repudia toda forma de ambigüedad?”⁵.

El pensamiento de Hegel

⁴ George Santayana, *Egotism in German Philosophy*, Londres, Toronto, 1936; citado en Gómez Pin, *Op. Cit.*, p. 21.

⁵ Víctor Gómez Pin, *Op. Cit.*, p. 22.

aporta la sospecha de que, sin su radical afirmación respecto a la imposibilidad de un universo, donde tanto diferencias como jerarquías puedan complementarse sin contradecirse, el pensar político no hubiese dado ese paso a nivel de teoría por cuanto a la constatación empírica de que las sociedades humanas, aparentemente firmes, adormecidas y ciertas de su permanencia, son objeto de sacudidas por dinámicas de fondo que orillan a la transformación o, en su caso, a una caída. Sospecha en cuanto a que, si las contradicciones no se asumen totalmente, ocurre entonces la aparición de movimientos contestatarios en apariencia; el control de colectivos (económicos, políticos, religiosos) no es echado abajo, sólo usurpado por otros. Hay una especie de encubrimiento en determinadas “actitudes morales, religiosas o incluso filosóficas (sobre todo filosóficas) que se presentan como un acto de confrontación del hombre con su verdad⁶.

Entre tal confrontación se reivindica una causa en el hombre; y ésta es la apuesta por la abolición de la ignorancia social a la que se antepone la reivindicación del espíritu.

ENTENDER- RAZONAR; PRINCIPIO DE NO CONTRADICCIÓN

Un postulado hegeliano fundamental establece: “todo lo real es racional; todo lo racional es real”.

La deducción como método legítimo, parte de la aceptación que, “*Conocer* es partir de unas determina-

⁶ Víctor Gómez Pin, *Op. Cit.*, p. 24.

das premisas de la razón y atenerse a lo que surge de tales premisas; en consecuencia, todo es *a priori*⁷. En la historia del pensamiento una pretensión así ocurre con los *Elementos* de Euclides, obra que parte de axiomas, definiciones y postulados para “deducir lo esencial” de lo comprendido bajo el término “geometría”. Euclides hace, entonces, inferencias a partir de principios deductivos que desde aquella época ya eran canon y que responde a axiomas que, Aristóteles admitía como inherentes al pensamiento. Uno de estos axiomas se denomina “principio más firme” por este filósofo, también conocido como “principio de no contradicción” y consiste en, “excluir que una cosa pueda recibir un atributo y, al mismo tiempo, recibir el atributo contrario”⁸. Pero Hegel negará este principio; está de acuerdo en que el entendimiento humano está sometido a dicho principio, pero no concede que la razón lo esté; con esto introduce una distinción radical entre entender y razonar. Si la razón legisla en el devenir de la naturaleza y del mundo social; esto es, legisla totalmente en el ser, niega entonces que el principio de contradicción corresponda al ser mismo; niega que sea un principio *ontológico*. Entendimiento para Hegel es algo más fragmentario, un reflejo de la subjetividad por tanto, carente, limitado y parcial.

Por su parte la razón no se limita a los principios del entendimiento y, específicamente, al de no contradicción; pues ésta tiene una dinámica interna y cada una de sus ideas contiene en sí la idea contraria, que no está oculta, sino que lucha por emerger y sustituir a la primera. Esto esquemáticamente queda así: tesis > <antítesis> <síntesis. *Tesis*: la monarquía es orden; *Antítesis*: la monarquía es desorden (¡Orden republicano!); la antítesis

⁷ *Idem.*, p. 36.

⁸ *Idem.*, p. 37.

no se consolida en absoluto porque es sustituida por una nueva proposición: la *Síntesis* de ambas; la monarquía restaurada es orden⁹; y así sucesivamente, se generará una nueva antítesis.

Este ejemplo es político social pero también aplica a la naturaleza; a dicho proceso lo denominará “dialéctica de la naturaleza”. La dialéctica en Hegel concierne al ser, es decir a la razón, en tanto que la matemática que no está regida por la dialéctica es puro entendimiento, abstracción del ser.

Afirma Gómez-Pin respecto a la *Ciencia de la lógica*, base que soporta todo el edificio hegeliano que:

La naturaleza es una alienación del campo de las ideas, una alienación prevista en la idea misma y regida por un concepto que finalmente obliga a la naturaleza a retornar a su origen: <<El movimiento de la idea de naturaleza supone para ella salir de su inmediatez para acceder a su fondo, suprimirse a sí misma y convertirse en espíritu>>, Cabe decir que sin esa *Ciencia de la lógica* sobre la cual pivota, se hacen de hecho ininteligibles los demás libros que componen el sistema¹⁰.

En esta obra y en relación al concepto de realidad Hegel se sirve de la idea de Dios, esta vez en el sentido panteísta como *conjunto de realidades*. En palabras del propio Hegel:

Con respecto a la expresión <<realidad>> hay que mencionar el viejo, metafísico, concepto de Dios, que era puesto de manera preferente como fundamento de la llamada prueba ontológica de la existencia de Dios. Dios era determinado como el conjunto de todas las

⁹ Víctor Gómez Pin, *Op. Cit.*, p. 38.

¹⁰ Víctor Gómez Pin, *Op. Cit.*, p. 68.

realidades, y se decía acerca de tal conjunto que no contenía en sí ninguna contradicción, que ninguna de las realidades eliminaba a la otra; pues una realidad tiene que tomarse solo como una perfección, como un afirmativo, que no admite ninguna negación. [...] La realidad es cualidad, ser determinado; por lo tanto, implica el momento de lo negativo, y solo por medio de él es aquel ser determinado que es¹¹.

Lo real como conjunto de realidades y asociado a la idea de Dios, va configurando identidad local, regional, continental; otras entidades, territorios o procesos como los ecosistemas que, si bien locales y particulares, configuran y participan de un todo, como es el caso la Tierra en tanto planeta que aloja y posibilita el fenómeno de la Vida. En las últimas décadas y debido a la aceptación irrefutable de un deterioro en el mundo, por la irracional explotación de los recursos naturales, llevando a una crisis medioambiental¹² global, ha aumentado una conciencia de identidad con respecto a la casa de todos: la Tierra.

¹¹ Friedrich Hegel, *Ciencia de la lógica*, (Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo), Buenos Aires, Solar/Hachette, 1968; en Gómez Pin, *Op. Cit.*, p. 69.

¹² Mucho se ha escrito al respecto sobre todo a partir del “Informe Brundtland” *Nuestro futuro común* (1987); es recomendable la obra *De la economía a la ecología*, de Jorge Riechmann, (Madrid, Trotta, 1995), sobre todo el capítulo uno donde se analiza la noción de “desarrollo sostenible” que desde entonces se impone en el discurso mundial.

LA IDENTIDAD Y DIFERENCIA

Los términos idéntico(a) refieren aquello que es lo mismo que otra cosa con la que se compara; en tanto que “identidad” es lo que tiene “cualidad de idéntico”. Referir la noción de identidad lleva a hablar de una pluralidad, si bien numérica; por otra parte, pensar la identidad sin comparación y sin referir a otro, adolecería de sentido. La identidad, incluso en relación a uno mismo “supone una suerte de desdoblamiento para que sea posible la comparación”¹³.

“La escisión de lo uno, traducida en polaridad, es la condición de la identidad, pero lo así polarizado no se vincula en la neutralidad frente al otro, sino en oposición al mismo y, en última instancia, en contradicción”¹⁴.

Respecto al proceso del intelecto humano,

el horizonte del pensar no se elige, sino que viene impuesto. Asumir hasta el fondo esta realidad, decide siempre qué es un texto original y qué un comentario. [En el caso de Heidegger, se le ha achacado] la utilización de los textos filosóficos del pasado como pretexto para construir algo así como <<su propia filosofía>>, pero no existe una filosofía independiente de Heidegger al margen de los textos del pasado: su filosofía existe porque es un pensar el pasado que parte precisamente de entenderlo como absolutamente original... [...] En la hermenéutica de Heidegger la interpretación se origina en la afirmación dramática del suceso y del tiempo, que precisamente ha llegado a ser lo que es,

¹³ Víctor Gómez Pin, *Op. Cit.*, p. 69.

¹⁴ *Idem.*, p. 67.

historia universal, porque existe un antes y un después, una sucesión anterior a cualquier discurso histórico¹⁵.

La historia de la filosofía como primer plano de interés en el pensamiento del siglo XIX, es probablemente una señal del arribo a un protagonismo de

una realidad bien visible y acuciante: la de la historia misma, que llega a nuestro mundo teñida de violencia. La conciencia histórica surge, en efecto, como consecuencia y último episodio de un movimiento muy poco ligado al espíritu, y mucho al taller y a la fábrica en donde se forjó la nueva realidad. Allí nace también la apariencia de que la historia se puede por fin *tocar* o lo que es lo mismo, *hacer*. Pero eso pasa por conocer su mecanismo, su composición y su movimiento¹⁶.

El caso de las guerras, los fenómenos de la naturaleza o los derivados de la ciencia y la tecnología, como la denominada Revolución industrial, han contribuido a la idea de conciencia histórica, que se forja en momentos de álgidos, de alto impacto en la emoción y la razón humanas; esos <<hechos>> en distintos momentos de espacio y tiempo han marcado indeleblemente, sensible y literalmente a las comunidades y sociedades en el devenir de la civilización. De tal manera se va configurando un proceso identitario en tanto comunidad que comparte afinidades como espacio, territorio, cultura, lenguaje, religión hábitos y costumbres ancestrales en un devenir temporal con momentos extraordinarios en diverso sentido.

¹⁵ Arturo Leyte y Helena Cortés, Introducción, *Identidad y diferencia*, Martin Heidegger, Barcelona, Anthropos, 1990, p.8.

¹⁶ *Idem.*, p. 11.

En lo anterior puede destacar un proceso de violencia y destrucción derivado de invasiones, guerras y conquistas; precisamente Heidegger introducirá la noción de “destrucción” que será clave en su obra *Ser y tiempo* (1927), donde puede atisbarse cierta intención, una preocupación por “deshacer la conceptualización que gobierna la historia del pensamiento anterior bajo términos como los de “idea”, “sujeto”, “conciencia”, y que por ello inicia lo que todavía allí el autor llamó una “Ontología fundamental?”¹⁷. Desde Hegel hasta Nietzsche la historia de la filosofía se ha constituido como el eje angular de toda reflexión. Así, el arribo de la historia de la filosofía al escenario en el siglo XIX constituye un protagonismo de una realidad visible: la historia misma teñida de violencia y destrucción. Tales han sido las condiciones contradictorias que posibilitan una diferencia entre las comunidades humanas, como una identidad.

En el siglo XX la historia se hace por medio de una guerra —como antaño, pero en este tiempo es más grande el drama que se produce y registra— por resultados como, “más que la pura destrucción, el vacío, *la igualdad pura de todas las antiguas diferencias*¹⁸, de modo que podemos captar que la comprensión que hay ahora de la historia, y el particular de la “historia de la filosofía”, queda muy alejada de cualquier optimismo a la vez que hipoteca absolutamente cualquier noción de futuro”¹⁹.

Siguiendo a Heidegger, cuando se pregunta por el ser, la contestación va hacia algo que no es el ser, sino el ente; ello revela un “error” que, para este pensador con-

¹⁷ Cfr. Leyte y Cortés, *Op. Cit.*, p.10.

¹⁸ Subrayado nuestro a efecto de destacar la igualdad en relación y oposición a la diferencia; que se analizará más adelante en relación a Heidegger.

¹⁹ Cfr. Leyte y Cortés, *Op. Cit.*, p.12.

figura el origen de la filosofía —como hasta ahora ha sido conocida: historia de la filosofía occidental—, como la propia historia de Occidente. Efectivamente, esta historia “está ligada desde su origen al nacimiento del hecho singular de la filosofía, al planteamiento de la cuestión sobre el ser, de tal modo que se puede afirmar que, sin el planteamiento de esta cuestión, esto es, sin el error a que da lugar la pregunta, no habría historia”²⁰. Cabe la pregunta, cómo ha sido posible que de la cuestión del ser y su error se detone la historia occidental; cómo es que se consigue que el tiempo se revele como historia.

LA TEORÍA: FILOSOFÍA COMO ACONTECIMIENTO

La filosofía como acontecimiento, para Heidegger, nace en Grecia con su lenguaje y palabras; lo que sucede en la emergencia de la filosofía, es cuando ocurre un movimiento reflexivo, del pensar sobre sí mismo. Así, se podría precisar de *anormal* la pregunta por el ser en cuanto a las maneras comunes de cuestionar; en tanto éstas preguntan por las cosas, aquella —la filosofía— lo hace por sí misma, por su naturaleza propia. Aquí ocurre una “distancia” con relación a la manera usual de preguntar; tal distancia se puede asociar a una palabra: “teoría”.

La pregunta por el ser es una pregunta teórica, pero esto queda lejos de querer decir que es teórica porque se refiera a algo que no exista o no se de en la práctica [...], sino porque para plantearla se hace precisa la <<distancia>>. [Esto es que] nos comportamos teóricamente cuando queremos comprender algo en *todo* su sentido y tenemos por ello que alejarnos de lo más inmediato a

²⁰ Cfr. Leyte y Cortés, *Op. Cit.*, p.14.

fin de no captar sólo una parte y poder tener presente, precisamente, el todo²¹.

De la teoría hay dos ideas más que le son solidarias, la generalidad y la totalidad; y estas, como sentidos también podría decirse, han permanecido en todas las áreas de la actividad del pensamiento, yendo más allá de la filosofía a partir que se distancia de ella. De tal manera que la “teoría” inaugura un nuevo modo de pensar que podemos describir como un impulso por tener presente lo que hay, lo que es, bajo la forma de la generalidad y la totalidad. [...]...es un nuevo modo de “hacer”, pues de alguna manera es tener presente: todo lo que hay obliga a construir ese todo, a producir algo que no existe, por medio de una transformación y modificación de la forma inmediata de la presencia”²².

Con lo anterior se describe una parte de la historia; si bien se ha dado un gran salto porque en el asunto del ser, como lo plantean Parménides (Heráclito o Anaximandro), se afirmó brevemente: “el ser es”; se le afirma sin salir de su propio ámbito en tanto que es; planteando así una diferencia respecto al ente, pero no se establece un sentido de “ser en general” y de “ser en la totalidad”. A esto se llegó consecuentemente al dar *respuesta* a la cuestión del ser; y como se argumenta al contestar la pregunta, “la respuesta ya no es el ser, sino un ente, algo que efectivamente es, pero que precisamente lo que no es, es el ser”²³. A esto se le identifica como “error” en la filosofía, dada la transformación radical del original sentido del ser. Heidegger lo identificará a partir de Platón quien lleva a la filosofía fuera de su principio.

²¹ *Idem.*, p. 15

²² Leyte y Cortés, *Op. Cit.*, p.16.

²³ *Idem.*, p. 16.

El *olvido* a que se alude es con respecto a la diferencia ontológica (entre ser y ente); la implicación que tiene radica en que se remite así a la verdad a uno de los lados en que se divide la realidad ahora; concretamente al lado de la IDEA donde se identifica a dicha verdad con algo, esto es

con lo general y común, que ahora está más allá de lo físico, más allá de lo sensible: en lo suprasensible. [Entonces así]...la filosofía desaparece...en la metafísica, que la metafísica es ahora todo el significado de filosofía, y que aquella teoría original es asociada a un cierto tipo de conocimiento ligado a la verdad, lo que ahora quiere decir, a las ideas.

El <<error>>...consiste,...en esta disolución de la filosofía en metafísica,...en la indiferencia entre el ser y lo ente, en *el olvido de la diferencia*²⁴.

Metafísica que proveyó a las ciencias de categorías –la “identidad” una de ellas– donde el mundo deviene en (una entidad) conocido en el contexto de perspectivas que son aquellas tendientes a la dominación, a la planificación de las cosas (entes); en este sentido, “conocimiento” quiere decir “dominación”.

El proceso (el tiempo) en que vino a revelarse que conocer es dominar desde el a priori de las ideas (categorías), es la historia. Pero <<revelarse>> significa propiamente realizarse. La metafísica es la historia de la realización del conocimiento, de la dominación, o lo que es lo mismo, es la historia de la metafísica. La mundialidad, la historia universal...²⁵.

²⁴ *Idem*, p. 18.

²⁵ *Idem*, p. 20.

A partir de hechos en común que posibilitan ratificar la idea de generalidad; como la emergencia de la vida (nacimiento) y su fin o término va configurando ideas comunes como intuiciones: la vida, en sí misma, es buena, porque hace crecer, fortalece y une al grupo, a la comunidad; en tanto que la muerte, al causar dolor, sufrimiento y pesar, se le aprecia de distinta manera; se le respeta y a su vez se configura como valor pero en otro sentido.

LAS INTUICIONES MORALES

La filosofía moral contemporánea, en particular del universo angloparlante, pero no sólo éste, se ha centrado de manera restrictiva en la moral haciendo incomprensibles algunas conexiones clave, según observa Charles Taylor. Ello ocurre porque se ha puesto el centro de interés en lo que, “es correcto hacer en vez de lo que es bueno ser, en definir el contenido de la obligación en vez de la naturaleza de la vida buena”²⁶. Hay un trasfondo en los lenguajes y modos de pensamiento que es posible descifrar a efecto de conocer qué respalda a ciertas intuiciones morales y espirituales; tal es el proyecto que afronta Taylor. Respecto a nuestra naturaleza y situación espiritual, plantea este autor, la filosofía contemporánea omite esta dimensión de creencia y conciencia morales; incluso las desestima por confusas, no relevantes.

Posiblemente el más apremiante conjunto de mandatos aceptado como moral, lo son el reconocimiento y respeto a la vida, el bienestar y la integridad, la prosperidad de los demás. Respecto a la noción de “intuicio-

²⁶ Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 2006, p.19.

nes morales” “son particularmente profundas, intensas y universales. Son tan profundas que estamos tentados a pensar que están enraizadas en el instinto, en contraste con otras reacciones morales que parecen, en gran medida, la consecuencia de una forma concreta de crianza y educación”²⁷. Taylor sugiere que todos somos universalistas por cuanto se refiere a la integridad y al respeto a la vida. No obstante que otros grupos humanos –como puede ser el caso de quienes asumen una postura racista– pretenden que ciertas propiedades morales en los humanos están determinadas genéticamente; como por ejemplo pensar unas razas como menos inteligentes, o con menor capacidad para una elevada conciencia moral, y cosas por el estilo. “Las diferencias de color de la piel son innegables. Pero a la luz de la historia humana cualquier pretensión respecto a las diferencias culturales innatas es insostenible”²⁸. La tonalidad de la piel, los rasgos físicos nada tiene que ver en lo que, “en virtud de lo humano, suscita nuestro respeto”. Esa atención y/o reconocimiento con relación a la forma en que se piensa, razona y se construyen argumentos de índole moral, parten del presupuesto que este tipo de consideraciones ostentan dos condiciones; i) no sólo son sentimientos “viscerales”, implican también ii) el reconocimiento de las pretensiones en relaciones a sus objetos.

Desde este ángulo intuitivo moral se constituye una variante de la identidad por cuanto se comparten ponderaciones respecto a la vida y la manera de asumirla, experimentarla desde usos y costumbres, algunas ancestrales y otras adecuadas a cada época, tiempo y espacios determinados física, naturalmente por una geografía

²⁷ *Idem.*, p. 21.

²⁸ *Idem.*, p.24.

cuyas derivaciones climáticas y ecosistémicas, constituyen y fortalecen las identidades de grupos humanos.

ES POSIBLE LA DIFERENCIA INDIVIDUAL

Lo anterior acerca a otra idea que involucra los derechos humanos; a saber:

Hablar de derechos universales, naturales o humanos es vincular el respeto hacia la vida y la integridad humanas con la noción de autonomía. Es considerar a las personas cooperantes activos en el establecimiento e implementación del respeto que le es debido. Y ello expresa un rasgo esencial de la perspectiva moral occidental moderna. Ese cambio de forma, naturalmente, va paralelo a otro de contenido, el del concepto de lo que significa respetar a alguien. Ahora se hace crucial la autonomía y, por tanto, en la trinidad lockeana de los derechos naturales se incluye el derecho a la libertad. Y para nosotros –afirma Taylor– el hecho de respetar la personalidad implica, esencialmente, respetar la autonomía moral de la persona. Con el desarrollo de la noción posromántica de la diferencia individual esto se ha extendido a la demanda por otorgar a las personas la libertad para desarrollar su personalidad a su gusto, por muy repugnante que ese gusto pueda parecer a nuestro sentido moral, tesis ésta que tan convincentemente desarrolla J. S. Mill.²⁹

Si bien no se puede estar de acuerdo, como ocurre en el mundo, con este principio de Mill, no obstante, el impacto que ha tenido en la legislación occidental, lo cierto es que, a decir de Taylor, “todos en nuestra civili-

²⁹ Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 2006, p.31.

zación –entiéndase occidental– sentimos la fuerza de ese llamamiento a conceder a las personas la libertad para desarrollarse a su manera”. Colocando a la autonomía, para tal efecto, en una posición central en la comprensión del respeto.

Pero más allá de la autonomía en tanto que asumida, se identifican imágenes ricas con relación a la naturaleza humana como a la situación que se guarda en el mundo; entre ellas está la noción que tiene el género humano como seres desvinculados, liberados de la ilusoria y cómoda sensación de estar inmersos en la naturaleza, siendo capaces –aparentemente– de objetivar el mundo. También está la imagen kantiana como agentes racionales que tenemos de nosotros mismos; o la romántica imagen por la que se entiende a los humanos en forma de metáforas orgánicas³⁰. Esta última como influencia de la ciencia natural en las consideraciones morales.

Taylor estima que una de las vetas importantes de las intuiciones morales, es aquella que agrupa las creencias –morales– en torno al sentido de respetar la vida humana; por ende, las obligaciones y prohibiciones que se imponen se consideran entre las más serias y de peso en nuestras vidas. Si bien la “moral” puede definirse llanamente como una forma de consideración y respeto hacia los demás, también se admiten otras cuestiones que rebasan la consideración moral colocando el acento en la valoración; como por ejemplo la estimación respecto a vivir la propia vida que involucra al problema de la clase de vida que “merece ser vivida, o qué clase de vida satisfará mejor la promesa implícita en mis particulares talentos...”³¹. Todo ello conduce a la noción de una vida plena, íntegra, buena; y como se estime deno-

³⁰ *Idem.*, p. 34.

³¹ *Idem.*, p.35.

minarla, por ese simple hecho lingüístico se radica en la valoración. Taylor caracteriza en un sentido general, el “pensamiento moral” a partir de tres ejes: “nuestro sentido de respeto y obligación hacia los demás, lo que entendemos que hace que una vida sea plena...” Y como en esta perspectiva ciertamente, se complementan o contraponen otras posturas morales. Pero en tal escenario sobresale y se impone la idea de Vida, en lo individual, comunitario y social; en el primer caso: “La vida mejor es la que está regida por la razón y la razón se define en términos de una visión de orden, en el cosmos, en el alma. La vida mejor es aquella en que la razón –la pureza, el orden, el límite y lo constante– gobiernan los deseos y su tendencia al exceso, a la insaciabilidad, a la veleidad y al conflicto”³². Pero la acepción de razón se mueve más allá de esta perspectiva de orden cósmico; y ahora se le mira “procedimentalmente en términos de la eficacia instrumental, o de la maximización del valor buscado o de la coherencia con uno mismo”. Coherencia respecto a la vida de la persona en la procuración de un bien; ahora que, es posible,

lo mejor no es algo externo, sino una manera de vivir la vida corriente. Para los reformadores dicha manera se definía teológicamente; para los utilitaristas clásicos, en términos de la racionalidad (instrumental). [...]...en cualquier caso, perdura alguna distinción entre la vida mejor, admirable, y la vida inferior de indolencia, irracionalidad, esclavitud o alienación³³.

Esta forma de valorar la vida se ha constituido como intuición moral, respecto a un *ethos* como manera de habitar, experimentar el mundo y la vida. Estas distin-

³² *Idem.*, p.43.

³³ *Idem.*, p.47.

tas maneras de hacerlo en espacios y tiempos diferenciados han dado lugar a una identidad cultural, lingüística, histórica y religiosa en tanto que, se asumen y comparten “hechos” diversos de las generaciones del pasado que explican y comprenden las presentes; a su vez, posibilita asumir y proyectar un porvenir; a partir de la creencia en la continuidad de los fenómenos —entre ellos la Vida— dada la observación de una regularidad en la naturaleza. Pero, así como se establece una identidad, destaquemos la del ámbito cultural, étnica o nacional, posibilita a su vez establecer una diferencia respecto al Otro, ajeno, distante a mí comunidad, lengua, Dios.

IDENTIDAD Y DIFERENCIA

De acuerdo a la fórmula usual el principio de identidad establece que: $A = A$; se considera a éste como suprema ley del pensar. La idea de identidad se puede encontrar a lo largo de la historia del pensamiento occidental y como unidad. Este pensamiento

ha precisado más de dos mil años para que la relación de lo mismo consigo mismo que reina en la identidad y se anunciaba desde tiempos tempranos, salga decididamente y con fuerza a la evidencia como tal mediación, así como para encontrar un lugar a fin de que aparezca la mediación en el interior de la identidad³⁴.

El idealismo alemán fue el primero en establecer un sitio para “la esencia en sí misma sintética de la identidad”. Desde esta perspectiva especulativa, “al pensamiento le ha sido vedado representar la unidad de

³⁴ Martin Heidegger, *Identidad y diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1990, p. 65.

la identidad como la mera uniformidad y prescindir de la mediación que reina en la unidad. En donde esto ocurre, la identidad se representa de modo solamente abstracto³⁵. Heidegger precisará que dicho principio de identidad expresa lo que asume el pensamiento europeo occidental, esto es que, “la unidad de la identidad constituye un rasgo fundamental en el ser de lo ente”. En cualquier parte, cómo y donde quiera que nos relacionemos con un ente de cualquier tipo, nos hallamos llamados ante la identidad.

Si no tomase voz esta llamada, lo ente nunca conseguiría aparecer en su ser. En consecuencia, tampoco se daría ninguna ciencia. Pues si no se le garantizara de antemano la mismidad de su objeto, la ciencia no podría ser lo que es. [...] Con todo, la representación conductora de la identidad del objeto no le aporta nunca a las ciencias utilidad tangible. Así, el éxito y lo fructífero del conocimiento científico, reposan en todas partes sobre algo inútil. [...] La llamada de la identidad habla desde el ser de lo ente. Pero donde el ser de lo ente toma voz por vez primera y propiamente dentro del pensamiento occidental, en Parménides, allí habla lo idéntico... Una de las frases de Parménides dice así: <<Lo mismo es en efecto percibir (pensar) que ser>>³⁶.

Lo anterior, siguiendo a Parménides entonces, pensar y ser, en tanto que *pertenencia* respecto de lo uno a lo otro, es lo mismo. Heidegger expone que comprender el pensar como lo distintivo del hombre, se recuerda una *pertenencia* mutua que atañe a ese hombre y al ser. Manifiestamente, afirma el pensador alemán,

³⁵ *Idem.*, p. 65.

³⁶ *Idem.*, p. 69.

el hombre es un ente. Como tal, tiene su lugar en el todo del ser al igual que la piedra, el árbol y el águila. Tener su lugar significa aquí; estar clasificado en el ser. Pero lo distintivo del hombre reside en que, como ser que piensa y que está abierto al ser, se encuentra ante éste, permanece relacionado con él, y de este modo, le corresponde. El hombre es propiamente esta relación de correspondencia y sólo eso. <<Sólo>> no significa ninguna limitación, sino una sobreabundancia. En el hombre reina una pertenencia al ser que atiende al ser porque ha pasado a ser propia de él. ¿Y el ser? Pensémoslo en su sentido inicial como presencia. El ser no se presenta en el hombre de modo ocasional ni excepcional. El ser sólo es y dura en tanto que llega hasta el hombre con su llamada³⁷.

Ahora bien;

La mutua pertenencia del hombre y ser a modo de provocación alternante, nos muestra sorprendentemente cerca, que de la misma manera que el hombre es dado en propiedad al ser, el ser, por su parte, ha sido atribuido en propiedad al hombre. En la composición reina un extraño modo de dar o atribuir la propiedad. De lo que se trata es de experimentar sencillamente este juego de apropiación en el que el hombre y el ser se transpropian recíprocamente, esto es, adentrarnos en aquello que nombramos *Ereignis*³⁸.

Ésta última palabra se traduce del alemán actual como “acontecimiento”, “suceso”, “evento”; etimológicamente precisa Heidegger, procede de “Er-áugnen” que es: “asir con la mirada” y, efectivamente, todo acontecer,

³⁷ *Idem.*, p. 75.

³⁸ *Idem.*, p.69.

evento es algo que se mira y se aprehende por los ojos mediante la mirada.

La palabra (Ereignis)

lo que nombra acontece sólo en la unidad, esto es, ni siquiera en un número, sino de modo único. Lo que experimentamos en la com-posición como constelación de ser y hombre, a través del moderno mundo técnico, es sólo el *preludio* de lo que se llama acontecimiento de transpropiación³⁹.

Y así tenemos que la historia de la civilización está conformada por acontecimientos, eventos y sucesos consignados –para bien o para mal– mediante los lenguajes y transmitidos y recreados en las culturas, que configuran identidades ideales y materiales, sociales y territoriales, entre muchas otras.

REFLEXIONES FINALES

Podemos coincidir y ratificar como valor el bien personal, pero sobre todo el común, en tanto que “bienestar”, en razón y sentido de una comunidad o grupalidad que comparte afinidades como una cultura, un lenguaje, una historia y un espacio natural que también se aprecia.

Intuiciones morales más allá del beneficio propio y/o común, dado que tenemos el respeto irrestricto a la vida, a la dignidad de la persona y a la justicia entre los individuos como procesos de diversa índole en las sociedades que conforman. Procesos que en sí mismos alienan, contribuyen, fortalecen dinámicas de identidad en contextos específicos étnicos, comunitarios, culturales,

³⁹ *Idem*, p. 87.

lingüísticos, históricos y políticos. Aquí cabe preguntar por el “hecho” de la carencia y el dolor, o bien de la enfermedad y muerte y, en qué medida, como sucesos evidentes, contribuyen a ratificar identidades y, simultáneamente, plantean diferencias.

Parte de la identidad de las comunidades y pueblos, como lo observó Hegel en su momento, radicará en el “hecho” histórico que trastoca la sociedad y trasciende su tiempo; tales sucesos van configurando una trama en el imaginario social que dota de sentido a las narrativas culturales, históricas y políticas; no menos que las propiamente míticas y/o religiosas.

De la historia del pensamiento y siguiendo a Hegel por cuanto a la distinción que hace entre entender y razonar, entendimiento que aún fragmentario refleja la subjetividad (individual-colectiva de una comunidad) si bien limitada y parcial, posibilita un proceso de identidad como encuentro, en varias dimensiones, con el entorno natural, con la lengua y en ello van usos y costumbres compartidos, prácticas y rituales; en fin, toda una manera de habitar y vivir un espacio y tiempos determinados históricamente como momentos de cambio y crecimiento, cultural, físico, espiritual, político, etcétera.

Si la razón legisla el devenir de la naturaleza y del mundo social, como afirma Hegel, aquí podemos hallar argumentos y discursos comprensivos que explican ese mundo –animado e inanimado– que se habita; tal es el *ethos* que afirma una identidad en tanto que ser social, como grupo, comunidad y, hoy en día, nación y sociedad. En este contexto podemos volver a la noción de las intuiciones morales como esa subjetividad –comunitaria, grupal, social– que pondera, reivindica y valora aquello que le es afín, cercano, comprensible y común.

Identidad incluso, con aquello que se afirma como Real, o mejor dicho conjunto de realidades (natural o desde la ciencia, fisicalista; espiritual o desde la fe, divina) que se pueden, experiencial y vivencialmente, asumir y registrar históricamente como un devenir de las sociedades, prehistóricas, mitológicas, civilizatorias, medievales (religiosas), modernas o postmodernas, incluso ahora.

Esa historia del pensamiento y de la filosofía en tanto que ideas en torno a la cual giran deseos y modos de comprensión del medio natural; historia de las comunidades humanas teñidas de ansiedad, temor y violencia ante la muerte; primero como acontecer que ratifica la finitud de la vida humana individual y endeble, corta y vulnerable, luego como proceder premeditado de otros, ajenos, distintos, invasores con fines de control y dominio para los más vulnerables y propensos a ser atacados e, incluso, arrasados, borrados como comunidad de cultura, lengua y religión auténticas. Esa conciencia de comunidad y su lazo vinculante afectivo e intelectual que es el lenguaje afirma la idea de identidad; no obstante variantes que una misma lengua pudiese tener.

En el contexto de esa conciencia, que afirma una identidad como encuentro con el otro en tanto semejante y coincidente en lengua, cultura, usos y costumbres en común, radica aquí la afirmación, reconocimiento y respeto a la vida, humana en particular y, hoy en día se extiende a un ámbito general, lo que incluye animales y plantas; esa generalidad que dota de sentido a la Vida como totalidad. Con esto podríamos destacar el desplazamiento teórico que ocurre hoy del ámbito antropocéntrico al biocéntrico. Aunado al respeto por la vida hay que destacar, como ha ocurrido históricamente, la idea del bien (común, individual) bienestar en pro de una in-

tegridad y prosperidad de aquellos que conforman una totalidad, llámese cultura, lengua, pueblo, raza o nación. Todo lo anterior configura la llamada conciencia moral que si bien tiene un sustrato individual (personal), se extiende y colectiviza en lo social y subjetivo mediante la generalidad del uso de una lengua.

Toda lengua puede verse como unidad en tanto que agrupa, integra identifica a quienes la hablan es espacios y tiempos determinados. Una zona o región como ecosistema también constituye una unidad en una totalidad; Heidegger observará que en cualquier parte donde nos relacionemos con un ente, como puede ser la geografía (hábitat, naturaleza), continente (América), nos hallamos convocados a la identidad; una llamada de la identidad que habla desde “el ser de lo ente”. Por ejemplo, hoy en día con más precisión puede referirse que las personas hallan una identidad con el sitio que habitan, la ciudad que los aloja y dota de sentido a su *ethos* en tanto que actos, comportamientos, maneras de habitar y vivir en un espacio (territorio) y tiempo determinados.

El ser humano como unidad asume una identidad con totalidades; familia, comunidad, etnia, nación. Heidegger manifiesta “el hombre es un ente”. Como tal asume un lugar en el todo del ser; hombre y ser mutuamente se transpropian, es decir se adentran; Heidegger usa la palabra *Ereignis* que se traduce del alemán como “asir con la mirada”, “acontecimiento”, “evento” o “suceso”. Históricamente y socialmente los individuos humanos han dado cuenta y fe, en una acepción de experimentar —en carne propia— sentir y mirarse afectados por aquello que se mira y conmueve; desde las fuerzas inclementes de la naturaleza pasando por las acciones humanas amistosas, benignas, cálidas, dolorosas, éticas; hasta sus opuestas o complementarias, pues se trata del mismo ser huma-

no: agresión, amenaza, maldad, odio y muerte. De todo ello se ha dado cuenta por diversos registros históricos, lo que permite identidad entre los iguales y semejantes, pero también una diferencia y cierta distancia con los otros, que reafirma identidades específicas de etnia, grupo o nación.

La identidad ahora se extiende a otros espacios y dimensiones donde tiene lugar el fenómeno de la vida. De hecho, el ser humano experimenta, ahora más que nunca, una descentralización respecto a su ego, para dar su lugar y preponderancia a la Vida (animal y vegetal) en todas sus expresiones; de ahí que cobre importancia y sentido hablar de biocentrismo en el contexto de otra noción, no menos discutible por controversial, la sustentabilidad. Hay una especie de identidad de la comunidad humana mundial, no sólo con sus comunidades locales, nacionales imbricadas fuertemente desde los ámbitos lingüísticos y espirituales como prácticas religiosas, en relación con los espacios de la naturaleza donde emergen y se desenvuelven vitalmente; sino también con la totalidad que aloja a las comunidades bióticas en una diversidad de ecosistemas, incluyendo la biosfera como un ente de consideración moral. En todo el argumento expuesto sobresale como aspiración experimentar una vida buena, desde la identidad consigo mismo y con los otros, incluso con elementos abióticos como el agua y el aire, cuyo deterioro coloca en serio riesgo la Vida toda en el planeta.

BILBIOGRAFÍA

Chatelet, Francois, *Hegel*, Barcelona, Laia, 1972; citado en Gómez Pin.

- Gómez Pin, Víctor (Prólogo), *Hegel. Lo real y racional*, España, Batiscafo, 2015.
- Hegel, Friedrich, *Ciencia de la lógica*, (Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo), Buenos Aires, Solar/Hachette, 1968; en Gómez Pin, *Op. Cit.*
- Heidegger, Martin, *Identidad y diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1990.
- Leyte, Arturo y Helena Cortés, Introducción, *Identidad y diferencia*, Martin Heidegger, Barcelona, Anthropos, 1990.
- Santayana, George, *Egotism in German Philosophy*, Londres, Toronto, 1936; citado en Gómez Pin, *Op. Cit.*
- Taylor, Charles, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 2006.

III. FORMACIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL A QUINIENTOS AÑOS DE LA CONQUISTA ESPAÑOLA

María del Rosario Guerra González

La universidad latinoamericana se sostuvo en los valores de la civilización europea y en la instauración del modelo epistemológico eurocéntrico como la única visión del mundo, proceso continuado durante la colonización.

En las últimas décadas en Latinoamérica han existido esfuerzos por incluir los principios morales de los pueblos originarios en la vida social y política. Paralelo a este proceso la educación superior ha presentado propuestas diferentes al sistema de educación superior de raíz europea.

Por lo anterior la primera parte de este texto presenta las diferencias entre la universidad de raíz española y la propuesta intercultural.

Países latinoamericanos, entre ellos Bolivia y Ecuador, han establecido modificaciones constitucionales y legislativas que permiten sustentar reformas educativas. La segunda sección de esta reflexión se refiere a estos puntos.

A continuación, en el tercer apartado, se habla de la inclusión de los valores éticos de las cosmovisiones maya e incaica en modelos universitarios.

Finalmente, este texto realiza breves reflexiones donde se muestra el carácter complementario que pueden tener hoy ambos modelos universitarios, para for-

talecer una ética que permita una convivencia justa, de acuerdo con las palabras de Baltasar Garzón:

El verdadero reto es la idea de una nueva humanidad en la que cuestiones como la migración, las políticas de igualdad, de no discriminación, de protección de la Naturaleza, entre otras, formen parte y sean definidas, bajo el paraguas de normas universales y políticas aceptadas y compartidas, por encima de los muros reales o imaginarios. Derechos como el de la libre circulación de personas, el comercio abierto, el intercambio cultural, la protección mutua, el respeto y defensa de valores esenciales a aquella humanidad deben ser postulados mínimos de ese gran acuerdo¹.

DIFERENCIAS ENTRE EL MODELO UNIVERSITARIO INICIAL Y LA PROPUESTA INTERCULTURAL

El origen de la universidad en Latinoamérica se remonta a un modelo europeo, producto de la imposición de una civilización occidental-cristiana, mediante la adopción de teorías, valores, patrones e ideas vigentes en Europa, lo cual ha provocado que sea un eco de una vivencia que no ha logrado incorporar a todos los sujetos, ni a los diferentes saberes, tampoco ha diversificado sus métodos de investigación. Por ello, Estermann y Tavares reclaman que en las universidades sólo se enseñan co-

¹ Baltasar Garzón, *La indignación activa. Una mirada personal para transformar la realidad*, Barcelona, Planeta, 2018, p. 171.

nocimientos compatibles con el método científico establecido por Occidente, de acuerdo con sus paradigmas².

Los mismos autores explican que el antecedente de la universidad es la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, pues eran lugares donde se concentraban intelectuales a debatir las novedades científicas, aquella institución dejó a un lado la visión no occidental de las culturas china y árabe³.

Ante este camino recorrido aparece otro: la educación intercultural, esta propuesta apela por la interacción entre grupos y personas e incluye la diversidad cultural como punto de despliegue para la riqueza social. Promueve no caer en la desigualdad que impide disfrutar derechos y bienes culturales, para ello, de acuerdo con Arroyo, necesita basarse en: el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, el análisis crítico de las desigualdades, la inclusión de valores de igualdad, la lucha contra prototipos, el conflicto visto como medio para asumir, afrontar y resolver situaciones, el análisis crítico de la propia cultura, la consideración de que los alumnos tienen diferentes necesidades y distintas formas de aprender, una didáctica enfocada en la mejora de la convivencia entre alumnos, donde se promueva la interacción entre la institución y la comunidad; en síntesis, el profesor debe tener capacidad para fortalecer la diversidad⁴.

De acuerdo con Estermann y Tavares:

² Cfr., Josef Estermann y Manuel Tavares, “Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad”, *Revista Lusófona de Educação*, No. 31, 2015, p. 73.

³ Cfr., *Ibidem*, p. 69.

⁴ Cfr., María José Arroyo González, “La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”, *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6, 2013, p. 154.

El enfoque intercultural cuestiona esta supuesta supra-culturalidad y “universalidad” de la vida académica de la gran mayoría de las universidades, revelándola como culturalmente determinada, contextual, históricamente identificable e ideológica. La “academicidad universal” —con todos sus códigos, parámetros formalidades— se revela como fuertemente occidentocéntrica e instrumental en el sentido de ser el vehículo ideológico de los valores culturales e intereses económicos y políticos de Occidente⁵.

Lo anterior denota la formación universitaria con herencia occidental de acuerdo con ocho aspectos que, según los mismos autores, tienen las universidades: primero, el saber se iguala con el poder, de esta manera a través de los siglos el saber se ha usado como medio de dominación; segundo, existe una preponderancia del análisis, a través de éste se estudia el mundo; tercero, el saber se divide en disciplinas y especializaciones, lo cual ha llevado a una incomunicabilidad entre ellas; cuarto, la universidad tiene como paradigma la objetividad; quinto, la universidad tiene una concepción básicamente masculina; sexto, el conocimiento se basa en referencias escritas e interpretaciones de textos; séptimo, hay una élite académica derivada de los títulos, éstos dotan prestigio y renombre; octavo, existe una mercantilización del conocimiento, se lucra con la educación; noveno, la universidad está desvinculada de la sociedad al conservar las minorías selectas y dejar a un lado a los grupos marginados⁶.

⁵ Josef Estermann, *Op. Cit.*, pp. 73-74.

⁶ *Cfr.*, *Ibidem*, pp. 75-76.

Estermann y Tavares hablan de una “*intervesidad*”, la cual equiparan con “universidad intercultural”. El reto principal de este tipo de formación es romper el sistema moldeado por la visión occidental, pues se critica el modelo universalista con el cual se desea enseñar a los alumnos, porque actualmente la realidad social es una diversidad cultural. Los autores señalan algunas características de la “*intervesidad*”:

1. La universidad debe estar sustentada en la idea del *Buen Vivir*. A lo largo del texto se profundizará en este concepto.
2. Esta institución necesita referirse a un contexto socio cultural concreto, lo cual no va en contra de la universalidad, sino del carácter *a priori* con la cual se han construido las universidades a lo largo del tiempo, la propuesta es fundarse en la “inter” cultura, la ciencia y la disciplina.
3. Se requiere incluir un lenguaje académico que supere la monodisciplinariedad. Para poder lograrlo se debe romper con la tradición disciplinaria encasillada en el quehacer científico y nutrirlo a través de los distintos saberes.
4. Incluir la epistemología ancestral, a través de los relatos, testimonios, iconografía y símbolos de los indígenas.
5. Este tipo de educación fortalece los llamados valores femeninos como la compasión, la solidaridad, el ciclo de vida y el reconocimiento de los procesos naturales.
6. La evaluación en la interversidad no sólo tomaría en cuenta la acumulación de conocimientos, sino también cómo se transmiten, las habili-

dades de cooperación colectiva, y la forma de aplicación del conocimiento sostenible.

7. La enseñanza-aprendizaje debe estar basada en formas de conocimiento colectivo, donde haya retroalimentación entre todos los involucrados en la enseñanza y el intercambio cultural.
8. La comunicación precisa realizarse mediante el diálogo intercultural, denominado ética del diálogo. Para ello se necesita tomar en cuenta destrezas de varios idiomas, dándole primacía a la lengua nativa⁷.

Complementa las ideas anteriores el punto de vista de Martínez, quien habla del conocimiento de la interculturalidad como el reconocimiento de las culturas indígenas, éstas parten de sí para crear un conocimiento, con éste pretenden defender y posicionar su estilo de vida dentro de la nación⁸. El autor puntualiza las particularidades que debe tener el conocimiento intercultural: rescatar y mantener las prácticas indígenas para entablar un diálogo con el conocimiento occidental, el trabajo debe ser en pro de las necesidades locales, junto a la participación activa de los integrantes de las comunidades y así propiciar el reconocimiento, la solución y la mejora de la calidad de vida de sus pueblos⁹.

Estermann sintetiza la oposición entre los dos modelos educativos:

⁷ Cfr., *Ibidem*, pp. 76-77.

⁸ Cfr., Mario A Martínez Cortés, “¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento”, *Universitas Humanística*, Julio-Diciembre 2015, p. 167.

⁹ Cfr., *Ibidem*, p. 170.

Las universidades han sido, en el transcurso de la historia, fieles sostenes del poder político, eclesiástico y económico de turno, con contadas excepciones. Y hoy, siguen en pie como uno de los últimos bastiones en la defensa de un etnocentrismo y monoculturalismo “científico”, sostenidos por la supuesta “universalidad” de las ciencias y de la Academia. La introducción del enfoque intercultural en las universidades y en la vida académica es, sin duda, el inicio de un cambio revolucionario de paradigma¹⁰.

Actualmente La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) concentró datos estadísticos sobre la población indígena en América; de acuerdo con esto Bolivia ocupa el primer lugar con población indígena en la población total, tiene un porcentaje de 62.2, le sigue Guatemala con 41%, después Perú con 24%, a continuación México con 15.1%, en seguida Chile con 11%, el siguiente lugar es para Nicaragua con 8.9%, posteriormente Ecuador con 7%, inmediatamente Colombia con 3.4%, detrás está Venezuela con 2.7% y finalmente Argentina con 2.4%¹¹.

¿Se han considerado, en las universidades, estos porcentajes? Si se los ha tomado en cuenta ¿cómo se han incorporado los saberes tradicionales de los pueblos originarios en las instituciones de educación superior? Documentos internacionales, acuerdos entre naciones, han subrayado la necesidad de incluir diversos modos de saber.

¹⁰ Josef Estermann, *Op. Cit.*, p. 79.

¹¹ *Cfr.*, Fabiana del Popolo (editora), *Los pueblos indígenas en América Latina (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad*, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017, p. 134.

La “Declaración Mundial Sobre la Educación Superior” de 1998, en el artículo 9 habla sobre ‘los métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad’, en él se encuentran las directrices sobre los planes de estudio en una población con diversidad cultural, al respecto promueve:

el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales¹².

La misma Declaración, en el apartado sobre las misiones y funciones de la educación superior, dice, en el artículo primero, que la misma debe: “d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural”¹³.

Posteriormente la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, de 2009, resalta la necesidad

¹² UNESCO, “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, 1998, disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

¹³ *Ídem*.

de tomar en cuenta la diversidad en intercambios internacionales. Establece en el artículo 27: “Las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional. Los estímulos para lograr una movilidad académica más amplia y equilibrada deberían incorporarse a los mecanismos que garantizan una auténtica colaboración multilateral y multicultural”¹⁴. Más adelante, en el artículo 29, se puede leer que la educación a nivel superior debe ser para toda la población: “Para que la mundialización de la educación superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional”¹⁵.

La “III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe” se celebró en Córdoba en 2018, conmemorando los 100 años de la célebre reunión donde se estableció la autonomía, la llamada “Reforma Universitaria de 1918”, ésta culminó con el “Manifiesto liminar” que finaliza diciendo: “La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar su pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansado de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa”¹⁶. En 2018 la Conferencia Regional expre-

¹⁴ UNESCO, “Conferencia Mundial sobre la educación superior”, París, 2009, disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

¹⁵ *Ídem*.

¹⁶ Ángel Ruíz, “La reforma de Córdoba”, disponible en <http://www.centroedumatematica.com/aruiiz/libros/Universidad%20y%20Sociedad/Capitulos/modelo.html>

sa la necesidad de implementar los saberes de las culturas dentro de la educación superior; al respecto tiene un apartado sobre “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad”, en el cual dice:

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales¹⁷.

El documento citado anteriormente también especifica un apartado sobre la investigación científica y tecnológica, donde se incluye la pluriculturalidad: “El quiebre epistémico señalado implica reconocer el rol estratégico de las artes y la cultura en el proceso de producción de conocimientos con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural y la integración pluricultural de las regiones”¹⁸.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, en este texto se analizarán proyectos de educación superior pluricultural en Bolivia, Guatemala, Perú, Ecuador y Méxi-

¹⁷ UNESCO, “III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Declaración” Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018, p. 8, disponible en https://www.conare.ac.cr/images/docs/olap/cres2018/DeclaracionFinal_CRES_2018.pdf

¹⁸ *Ibidem* p. 10.

co, países con elevados porcentajes de población originaria

DIVERSIDAD DE VALORES CULTURALES Y EDUCACIÓN GARANTIZADOS EN NORMAS CONSTITUCIONALES

Bolivia y Ecuador son países que han establecido principios que garantizan la educación pluricultural.

La educación superior en comunidades con diversidad cultural está prevista en el artículo 93 la constitución de Bolivia, al respecto dice: “V. El Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales, asegurando la participación social. La apertura y funcionamiento de dichas universidades responderá a las necesidades del fortalecimiento productivo de la región, en función de sus potencialidades”¹⁹.

Con estos fundamentos se creó el Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés. La finalidad es formar personas que complementen la justicia comunitaria con el Derecho positivo, en pro de defender a su comunidad y proteger los derechos humanos. La premisa en la cual se basa el programa es el respeto al otro. Se forman a representantes de la comunidad con las herramientas necesarias para defender los derechos de los individuos dentro de las comunidades. Se refuerza la interacción entre el

¹⁹ Asamblea Constituyente de Bolivia, *Constitución Política del Estado*, Bolivia, 2009, disponible en https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf

Derecho consuetudinario, propio de culturas originarias, y el Derecho Positivo, también se hacen propuestas de acuerdo con las necesidades y expectativas de las comunidades²⁰.

Los objetivos y estrategias del Programa son:

La iniciativa pretende contribuir a la solución de conflictos jurídicos en las comunidades originarias de las veinte provincias del Departamento de La Paz, a través de la formación de técnicos superiores en Justicia Comunitaria y de promotores de derechos humanos y fundamentales, justicia comunitaria, saneamiento de tierras y equidad de género.

Bajo los principios estratégicos de la multiculturalidad y la interculturalidad entre las diversas culturas existentes en Bolivia, se pretende explotar estos intercambios para generar conocimientos que se sistematicen y reproduzcan. También se pretende fortalecer el papel de las mujeres en las comunidades originarias a través de la promoción de la igualdad integral. Todos estos objetivos han sido elaborados por docentes universitarios comprometidos con los representantes de las organizaciones tradicionales y sindicales de los campesinos indígenas²¹.

²⁰ *Cfr.*, Julio Mallea Rada, “El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 108.

²¹ Universidad Mayor de San Andrés, Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (La Paz, Bolivia): Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés (FDCP-UMSA), *Buenas prácticas de América Latina y el Caribe Dubai*, 2008, disponible en <http://habitat.aq.upm.es/dubai/08/bp1888.html>

Gracias a dicho programa se han formado líderes comunales, quienes ayudan a difundir los conocimientos que adquieren para la solución de conflictos en la comunidad, a través de la educación, de la producción y de la socialización. Los problemas son identificados por los propios miembros de la agrupación.

El programa está basado no sólo en el artículo 93, sino también en el 189 de la constitución bolivariana de 1995, el cual dice: “todas las universidades del país tienen la obligación de mantener institutos destinados a la capacitación cultural, técnica y social de los trabajadores y sectores populares”²².

Se espera que con los conocimientos adquiridos durante el programa los egresados puedan crear un modelo político y económico cimentado en la justicia comunitaria, lo que llevaría a una nueva forma de vida más incluyente.

En Bolivia se adoptó una universidad intercultural denominada *Kawsay*; su principal objetivo es cambiar el modelo educativo dominante por uno que incluya las necesidades y posibilidades de los grupos indígenas andinos.

El requisito indispensable de ingreso a la Universidad *Kawsay* es el aval de la comunidad a la que pertenece el aspirante. Los cursos están organizados de acuerdo con los ciclos de vida de las comunidades y durante su formación el alumno elabora un proyecto de investigación basado en las necesidades comunales, para después aplicar los resultados. Su estructura curricular está cen-

²² Fernando Gonzalo Sánchez de Lozada *et al.*, *Bolivia: Constitución Política del Estado de 1995*, Bolivia, World classics, 1995, disponible en <https://www.lexivox.org/norms/BO-CPE-19950206.html>

trada en la visión de *la chakana*, ésta es una cruz cuadrada andina, la cual engloba cuatro áreas: “*munay* (querer), *yachay* (saber), *ruway* (hacer) y *atiy* (poder), que tienen que ver con la vida material práctica, energética y de principios, estética técnica y organizativa territorial: temporal y espacial (Pacha)”²³.

La universidad indígena pretende recuperar y afirmar la esencia de los valores y las formas fundantes de las culturas ancestrales. Si bien se entiende que éste va a ser un proceso largo, sobre todo en el sentido que la universidad estatal pueda ir asimilando (así sea poco a poco) estas emergencias, *Kawsay* ya está trabajando precisamente en y con esta perspectiva política y pedagógica.²⁴

Las dificultades a las que se enfrentan las universidades interculturales en América Latina es que el modelo educativo tradicional es eurocéntrico, de tal manera, las instituciones educativas tienen una tradición de poder y dominio, los lugares dedicados a la enseñanza son espacios cerrados y existe una exclusión de la mujer desde la colonia. La universidad intercultural desarrolla elementos diferentes a los anteriores, por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje se da entre todos, cada uno puede aprender algo de otra persona, los aprendizajes prácticos se desarrollan en el campo y se promueve una participación activa de la mujer.

Otro país que habla de manera específica de la educación intercultural es Ecuador. En su Constitución,

²³ José Luis Saavedra, “Universidad Intercultural Indígena Originaria *Kawsay*”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 117.

²⁴ *Ibidem*, p. 119.

en el artículo 380 se establece: “Serán responsabilidades del Estado: velar, mediante políticas permanentes, por la identificación, protección, defensa, conservación, restauración, difusión y acrecentamiento del patrimonio cultural tangible e intangible, de la riqueza histórica, artística, lingüística y arqueológica, de la memoria colectiva y del conjunto de valores y manifestaciones que configuran la identidad plurinacional, pluricultural y multiétnica del Ecuador”²⁵.

Este fundamento normativo permite la existencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, ésta vela por la relación armónica entre el ser humano y la Naturaleza. Recalca que lo intercultural no es exclusivo de los grupos indígenas, pues también pueden participar de ella los mestizos, pero desde la visión indígena se da pie a un espacio donde interactúan todos los grupos sociales que existen en Ecuador, desde el respeto equitativo²⁶.

Igualmente, frente al ‘desarrollo’ entendido para occidente como la acumulación material del dinero y el consumismo indiscriminado que transforma al mundo en un gran basurero, la Universidad trata de recuperar el sentido de la vida de sus ancestros y que se basa en el Bien Vivir Comunitario, entendido éste en la realización material y espiritual del individuo-comunidad. Bien Vivir Comunitario o digamos ‘vivir a plenitud’ en

²⁵ Asamblea Constituyente, *Constitución del Ecuador*, 2008, pp. 171-172, disponible en https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf

²⁶ Cfr., Luis Sarango, “La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas ‘Amawtay Wasi’”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 267

un sentido más ético que material, es éste el fundamento que permitirá la construcción y posterior materialización del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural²⁷.

El Buen vivir o *Sumak Kawsay* es una propuesta de forma de vida que no sólo se centra en la relación entre humanos, sino de éstos con su entorno y toma en consideración que en el mundo existe la diversidad, por ello se enfoca en un respeto por la otredad. Se plasma como una manera de fortalecer los reclamos de las comunidades indígenas por un reconocimiento y fomento de sus culturas²⁸. Por ello “el Buen Vivir debe asumirse como una categoría dinámica, en permanente construcción y reproducción; no es un concepto estático ni retrógrado. Como planteamiento holístico, es preciso comprender los múltiples elementos que condicionan las acciones humanas que propician el Buen Vivir: el conocimiento, los códigos de conducta ética y lo espiritual en la relación con el entorno, los valores humanos, la visión de futuro, entre otros”²⁹. No sólo se enfoca en la existencia humana, pues engloba diferentes esferas de la vida en general.

En Ecuador “el *sumak kawsay* es presentado a dos niveles: como el marco para un conjunto sustantivo de derechos, y como expresión de buena parte de la organi-

²⁷ Cfr., *Ibidem*, pp. 268-269

²⁸ Cfr., Alberto Acosta, *Buen vivir-Sumak Kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos*, Quito, Abya Yala, 2012, p. 75.

²⁹ Alberto Acosta, “El Buen Vivir, una propuesta con potencialidad global”, *RIA, Revista de Investigaciones Altoandinas*. vol. 18, No. 2, 2016, p. 139.

zación y ejecución de los mismos, no sólo en el Estado, sino en toda la sociedad”³⁰.

El término está incluido en su constitución, se ve como un elemento que sustenta la existencia, la Carta Magna dice, en el Preámbulo: “Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*”. Además, en el artículo 387 se establece: “será responsabilidad del Estado promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*”³¹.

Por lo anterior, en dicha universidad se trabaja bajo un modelo integral, éste tiene la peculiaridad de incorporar diversas dinámicas y modalidades para construir un conocimiento, mediante investigaciones y emprendimientos, los cuales se comparten en un conversatorio³².

La universidad intercultural implementada en Ecuador tiene varios obstáculos, entre ellos el económico, pues no es una institución lucrativa, ni tiene inversionistas, por ello posee infraestructura limitada. El objetivo y la esperanza de crear una universidad comunitaria que no limite el ingreso a los estudiantes con bajos recursos se mantiene, para tener una universidad que brinde a los pueblos indígenas acceso a una educación

³⁰ Eduardo Gudynas y Alberto Acosta, “El buen vivir o la disolución de la idea del progreso”, en Mariano Rojas (coordinador), *La medición del progreso y del bienestar. Propuestas para América Latina*, México, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2011, p. 108.

³¹ Asamblea Constituyente, *Constitución del Ecuador*, *Op. Cit.*, pp. 16 y 174.

³² *Cfr.*, Luis Sarango, *Op. Cit.*, p. 270

superior de calidad con poca inversión. Por lo tanto, es una propuesta para cambiar el modelo educativo de colonización, y la visión de desarrollo capitalista, por el de un Bien Vivir³³.

A los problemas anteriores se agrega que la Universidad fue cerrada en 2013; de acuerdo con Jaime Vargas, “el cierre de la institución fue incorrecto porque el sistema educativo de Amawtay Wasi era enfocado en realidades de comunidades indígenas y no de ciudades. Ahora, con una nueva comisión, se espera la inclusión de carreras de medio ambiente, antropología, minas y petróleo; y además, la creación de extensiones en la Amazonía y Costa”³⁴. La reapertura se planea para 2020.

De acuerdo con Sarango a la universidad intercultural le hace falta mayor confianza por parte de las autoridades, para que éstas brinden las facilidades económicas que les dan a las universidades estatales. También falta más apoyo por parte de los organismos, pues éstos pueden desempeñar un papel mediador entre el Estado y los grupos indígenas y de esta forma impulsar el desarrollo de la educación superior intercultural³⁵.

Otra universidad en Ecuador que oferta educación superior dirigida a la población indígena es la Universidad de la Cuenca, en la cual se procura cubrir necesidades de los pueblos como: capacitar a los docentes para que brinden a sus alumnos los conocimientos necesarios que les permitan participar dignamente en los diversos aspectos del país, en lo social, político, económico y

³³ Cfr., *Ibidem*, pp. 272-273.

³⁴ Redacción, “Comisión Gestora de Universidad Intercultural Amawtay Wasi alista reapertura”, *El Universo*, 17 de febrero, 2019 <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/02/17/nota/7192169/comision-u-amawtay-wasi-alista-reapertura>

³⁵ Cfr., Luis Sarango, *Op. Cit.*, 273.

cultural. Además, busca el fortalecimiento de la propia cultura y el respeto hacia otras y hacia la Naturaleza, para fomentar un sentimiento ecológico e inmiscuirse en un desarrollo sostenible; también se propone desarrollar una investigación que incluya la propia cosmovisión³⁶.

La creación de los programas que ofrece la Universidad de la Cuenca, destinados a los grupos indígenas, data de 1991, pero el seguimiento de apertura de nuevos cursos no es como en las universidades usuales, pues no se inicia año tras año, sino hasta que se termina un programa y se autoriza la apertura de uno nuevo.

Los programas de estudio incluyen los saberes tradicionales, la enseñanza no es en la lengua materna, porque no hay docentes especializados en transmitir los conocimientos en lenguas indígenas, pero éstas sí se retomaron para su aprendizaje. A los alumnos se les brinda teoría en el aula, que después ellos aplican en la investigación de campo y refuerzan con apoyo bibliográfico, siempre bajo la guía de un docente³⁷.

Actualmente la Universidad de la Cuenca cuenta con un “Instructivo que regula el proceso de inclusión educativa”, éste tiene como sustento la Constitución Política de la República del Ecuador; parte del reconocimiento de la diversidad y la incorporación de grupos excluidos³⁸.

³⁶ Cfr., Alejandro Mendoza, “La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 276-277.

³⁷ Cfr., *Ibidem*, p. 281.

³⁸ Cfr., Unidad de Bienestar Universitario, “Instructivo que regula el proceso de inclusión educativa”, Universidad de la Cuenca, 2017, disponible en <https://www.ucuenca.edu.ec/ima->

Gracias al desarrollo de estos programas se pueden ver las deficiencias que tiene la educación superior usual, por ejemplo, no hay cobertura educativa que permita superar la discriminación padecida por los indígenas, se necesita fortalecer el aprendizaje en la lengua materna, además la infraestructura no es adecuada, el material bibliográfico es reducido y necesita ampliarse la participación activa de la mujer indígena. La colaboración de las autoridades políticas de las comunidades debe tener mayor demanda, porque la formación indígena debe ser una cuestión a cargo del Estado, pues se requieren talentos indígenas para liderar la educación superior y de allí provengan docentes que puedan actualizar sus conocimientos y promuevan calidad de vida³⁹.

Krainer argumenta que la universidad intercultural en Ecuador tuvo un gran impacto a partir de que a nivel constitucional se considerara a dicho país como un Estado plurinacional⁴⁰. La constitución establece en el artículo primero: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, *intercultural*, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada”⁴¹.

ges/bienestar-universitario/documentos/instructivo_que_regula_elproceso_de_inclusiOn_educativa_en_la_universidad_de_cuenca_11042017.pdf

³⁹ Cfr., Alejandro Mendoza, *Op. Cit.*, pp. 283-284.

⁴⁰ Anita Krainer, Daniela Aguirre, Martha Guerra, Anna Meiser, “Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador”, *Revista de la Educación Superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México vol. XLVI, No. 4, núm. 184, octubre-diciembre, 2017, p. 56.

⁴¹ Asamblea Constituyente, *Constitución del Ecuador*, *Op. Cit.*, p. 17.

La educación intercultural en Ecuador busca romper con la decolonialidad del conocimiento e implementar principios andinos como la relacionalidad, la reciprocidad, la dualidad, lo vivencial. El tipo de conocimiento que se propone es aquel basado en la propia realidad de las comunidades; a partir de las diferencias se construye con sentido de complementariedad, sin dejar a un lado la identidad cultural⁴².

Krainer menciona que los espacios universitarios deben ser el lugar para provocar un compromiso ético, la preocupación por la vida y por la solución de la realidad de los pueblos a partir de sus saberes. La interculturalidad no tiene que verse desde un ámbito meramente académico, pues influye en diferentes aspectos de la sociedad e incluye el diálogo de saberes⁴³.

INCLUSIÓN DE LOS VALORES ÉTICOS DE LAS COSMOVISIONES MAYA E INCAICA EN MODELOS UNIVERSITARIOS

La situación guatemalteca se caracteriza porque el 41% de su población es indígena, por ello hay una resistencia de los grupos étnicos a continuar con sus cosmovisiones y formas de vida, por la condición de pobreza que padecen. En este contexto, nace EDUMAYA en la Universidad Rafael Landívar. Es una propuesta para considerar y dar solución a las problemáticas educativas en las que se encuentran los pueblos indígenas. La finalidad de dicho programa es fortalecer y ampliar la formación de los docentes que trabajan en las comunidades, para ello da

⁴² Cfr., Anita Krainer, *Op. Cit.*, p. 61.

⁴³ Cfr., *Ibidem*, p. 73.

un seguimiento a los modelos de educación comunitaria, con materiales propicios para impulsar la alfabetización bilingüe.

Los grupos indígenas no pueden insertarse en las escuelas formales porque los modelos educativos y planes de estudio no satisfacen sus necesidades, no contribuyen al desarrollo de sus inquietudes, ni aportan a los procesos culturales de las comunidades, sólo sirven para que los grupos se pongan en contacto con la cultura oficial. De ahí la importancia de EDUMAYA, como impulsor de los factores culturales y la participación de los miembros de las comunidades⁴⁴.

La particularidad de EDUMAYA es el programa de becas que ofrece, pues para garantizar el acceso de los indígenas a la educación superior se brindan diferentes apoyos para cubrir necesidades de alimento, traslado, documentación y asesorías, esto posibilita que tanto hombres como mujeres de las comunidades puedan estudiar, sin renunciar por falta de recursos. Las becas están distribuidas a nivel licenciatura, maestría y educación técnica.

Según Giracca, el impacto de EDUMAYA ha sido importante, se ven reflejados los ámbitos social, familiar y laboral, pues los alumnos desarrollan destrezas comunicativas que les permiten transmitir de una manera más clara y precisa sus ideas; además, entienden la posición de su cultura dentro de la sociedad.

Los becados llevan a sus hijos a la escuela, lo que revela un círculo educativo más amplio. Algunos alum-

⁴⁴ Cfr., Anabella Giracca, “EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 309.

nos continúan con su educación a nivel postgrado y otros desempeñan puestos que les permiten poner en práctica las habilidades adquiridas, ya sea dentro de su país o fuera del lugar de origen, esto permite la divulgación, reconocimiento e intercambio del programa⁴⁵.

Aunque ha habido notables cambios en la forma de relacionarse con la sociedad no indígena, los grupos mayas de la región arrastran a cuevas factores en contra como la discriminación, la deficiencia en los programas escolares rurales en los que han estado inmersos y el acceso restringido a la información por carencias económicas⁴⁶.

La Universidad Rafael Landívar, de la cual es parte EDUMAYA, pertenece a AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina), entre sus diversos objetivos se propone la revisión de experiencias significativas capaces de nutrir las prácticas locales⁴⁷.

Aunque la creación de EDUMAYA no evita el retraso en el que se encuentra el país guatemalteco, sí cambia la visión de mantener al margen de la educación a los grupos indígenas, quienes al ingresar al programa no pierden su identidad, sino la refuerzan y la entienden más⁴⁸.

Además de EDUMAYA existe en Guatemala una propuesta con enfoque educativo dirigido a la población maya, cuyo nombre es *Mayab 'Nimatijob'* al. Se perfila como una universidad que pone en práctica un nuevo modelo educativo basado en la riqueza de la cultura

⁴⁵ Cfr., *Ibidem*, p. 312.

⁴⁶ Cfr., *Ibidem*, p. 314

⁴⁷ Universidad Rafael Landívar, disponible en <https://principal.url.edu.gt/>

⁴⁸ Cfr., *Ibidem*, p. 315.

maya de acuerdo con una serie de objetivos: asegurar una convivencia armónica entre pueblos, vigorizar la identidad de las naciones para crear relaciones interculturales, crear investigación maya a la que pueda dársele seguimiento para ser aplicada, identificar el punto de encuentro entre el conocimiento científico y la estructura cosmogónica prehispánica y promover el idioma maya como co-oficial al español⁴⁹.

Azmitia sostiene que en Guatemala hay poca cobertura de instituciones educativas dedicadas a la formación educativa enfocada en grupos indígenas y la que hay es costosa, lo que impide su acceso. Además, hay otros obstáculos: no se trabaja desde las realidades locales de los pueblos, la infraestructura es decadente y se tratan los asuntos mayas desde un enfoque occidental. Todos los problemas anteriores tratan de resolverse con el modelo educativo de la Universidad Maya⁵⁰.

El modelo de enseñanza que se pretende adoptar en esta propuesta de universidad se centra en la interculturalidad y en la visión maya, por ello el tiempo y el espacio giran en torno a las especificidades de la dicha cultura, así como la forma de organización, trabajo y construcción del conocimiento. No se dejan a un lado las nuevas herramientas tecnológicas, pero como éstas no son originarias se tiene que instruir a los profesores y a los alumnos para que se familiaricen con las mismas.

De acuerdo con la planificación realizada para aquellos que no pueden asistir al aula habrá un programa

⁴⁹ Cfr., Oscar Azmitia, “Sobre la experiencia de Mayab ‘Nimatijob’al –Universidad Maya”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 318.

⁵⁰ Cfr., *Ibidem*, p. 320.

de educación a distancia. Su estandarte será la educación permanente, entendida como la capacidad de adoptar nuevas herramientas de conocimiento para que los alumnos puedan aprender cosas nuevas, reforzar las que ya saben, pero también dejar a un lado los conocimientos obsoletos, no sólo dentro de un aula, sino como adopción de forma de vida⁵¹.

Azmita ve el modelo educativo intercultural, especialmente la propuesta de creación de la Universidad Maya, como el parteaguas para incluir a un sector estudiantil más amplio dentro de la educación superior, el mismo debe provenir de la interacción cultural, dejando a un lado la ideología de la ciencia para enfrentar nuevas realidades y nuevos problemas que se presenten en la vida⁵².

El país vecino Nicaragua ha creado la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, instituida con la firme convicción de dotar a las comunidades indígenas, étnicas y afrodescendientes de una educación superior que fortalezca la práctica intercultural desde su propia identidad y sostenibilidad y mejore las condiciones de vida⁵³.

Los ejes fundamentales que direccionan la universidad intercultural nicaragüense son: el rol de los sabios y de las autoridades de la comunidad, su capacidad de transmitir saberes tradicionales y la elaboración de nuevos conocimientos; la búsqueda de nuevos paradigmas

⁵¹ Cfr., *Ibidem*, p. 324

⁵² Cfr., *Ibidem*, p. 326

⁵³ Cfr., Andrés Fábregas, “La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 385.

para solucionar los problemas actuales a los cuales se enfrenta la sociedad y la espiritualidad de las comunidades. Estos ejes se lograrán a través de los principios que dan valor a la otredad como la voluntad, la participación, el respeto, la interacción y la horizontalidad entre culturas. Además, el enfoque de género impulsa la equidad entre hombres y mujeres con igualdad de derechos; la articulación entre teoría y práctica, posibilita la unión entre la formación del alumno y la realidad que vive, es decir, usa las habilidades adquiridas durante la educación superior para ayudar a solucionar los problemas del grupo al cual se pertenece; la educación para todos reduce las limitaciones para acceder a la educación; la vinculación para el desarrollo con identidad hace posible la visibilización y el reconocimiento de la población desde su propia cultura⁵⁴.

La URACCAN tiene como objetivos:

revitalizar, promover y fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, identidades, cosmovisiones, espiritualidades, formas de organización, culturas, sistemas de conocimientos y prácticas. Esto se da al mismo tiempo de evitar la fuga de talentos humanos, fortalecer la Autonomía Regional Multiétnica y el Sub sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR). De esta manera, el Camino Institucional (misión) definido es formar hombres y mujeres con conocimientos, saberes, capacidades, valores, principios, actitudes humanistas, sentido

⁵⁴ *Cfr.*, Alta Hooker, “Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autónomo e integrador”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 386.

de emprendimiento e innovación, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra para el fortalecimiento de las autonomías de los pueblos⁵⁵.

La Universidad vive diferentes dificultades como la insuficiente solvencia económica, materiales de infraestructura inadecuada y de recursos humanos limitados, además en la institución ha prevalecido una formación monoétnica del personal docente. Para superar dichas dificultades se crearon diferentes alternativas como el desarrollo de convenios de cooperación, capacitación y formación⁵⁶.

Otro ejemplo de universidad intercultural en Nicaragua es la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), dirigida a las Regiones Autónomas pluriétnicas, multiculturales y plurilingües, la cual defiende la idea de que no es suficiente una coexistencia de los pueblos, también es necesario el desarrollo de la interculturalidad, porque así se logrará una convivencia armoniosa entre naciones diferentes, sin dejar a un lado el respeto de la cultura y de la cosmovisión propia. Por lo anterior, la preparación académica en la BICU se cimenta en el desarrollo sostenible competitivo con sentido de identidad, autoestima y sensibilidad social⁵⁷.

La BICU está fundamentada en dieciséis principios y valores: “libertad, tolerancia, dignidad, espíritu de

⁵⁵ Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), disponible en <https://siesca.uned.ac.cr/uraccan>

⁵⁶ *Cfr.*, Alta Hooker, *op. cit.*, p. 391.

⁵⁷ *Cfr.*, Pedro Chavarría, “La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 395.

servicio, equidad, respeto, solidaridad, interculturalidad, excelencia, autonomía institucional, eficiencia, liderazgo, transparencia, responsabilidad social, sostenibilidad ambiental y democracia”⁵⁸. Dichos principios sustentan la formación intercultural y engloban los diferentes roles que desempeña el individuo, no sólo dentro de una institución educativa, sino en su vida en general.

Desde cada una de las carreras se hace un trabajo de investigación que potencializa las particularidades de cada comunidad, desde los saberes hasta las condiciones ambientales. La situación en la cual se encuentra el país no permite que los alumnos tengan un empleo acorde con los estudios de los egresados, por ello el objetivo de la Universidad es que sus alumnos desarrollen habilidades para crear sus propias fuentes de trabajo extendidas hasta otros integrantes de la comunidad⁵⁹.

Según Chavarría formar una universidad comunitaria es un reto muy grande, más cuando las poblaciones son extensas, de difícil acceso y con recursos escasos; a ello se agrega la integración de los jóvenes de las comunidades indígenas, los problemas en el uso de la tecnología y actuales medios de comunicación, pues esto impide que los alumnos cuenten con información reciente y completa. También la pobreza de las familias es una limitante, porque los alumnos no cuentan con el dinero suficiente para cubrir los gastos que implica una formación universitaria.

Ante estas dificultades, en la Universidad se han creado algunas alternativas, como alianzas con otras universidades y organismos internacionales. También se ha

⁵⁸ Universidad Intercultural Bluefields Indian & Caribbean University, “Principios y valores”, Nicaragua, disponible en http://www.bicu.edu.ni/Principios_y_Valores

⁵⁹ *Cfr.*, Pedro Chavarría, *Op. Cit.*, p. 397.

fortalecido el aprovechamiento de la multiculturalidad de la región para desarrollarse como una universidad intercultural, pues las diferencias culturales hay creado unión. Gracias a la participación con otras universidades se implementaron estrategias y acciones que definen mejor el propósito de la BICU⁶⁰.

Chavarria propone algunas medidas para que la Universidad se consolide y tenga éxito, entre ellas están el reforzar actividades con reconocimiento de la realidad multicultural de sus alumnos, fortalecer la diversidad, no sólo reconocerla y respetarla, crear mayores fuentes presupuestales para satisfacer las necesidades de los alumnos y docentes, abarcar una matrícula mayor y ampliar los nexos con las instituciones homólogas⁶¹.

Si se continúa hacia el sur del continente americano se llega a las culturas actuales descendientes de los incas.

La Constitución Política del Perú, en su artículo 2º habla de las prerrogativas fundamentales de la persona, entre ellas está el punto 19 que garantiza el derecho: “a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen ese mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad”⁶².

De acuerdo con este principio constitucional en Perú existe un programa dedicado a la formación de docentes de educación inicial y primaria para las comunidades indígenas amazónicas, es el Programa de For-

⁶⁰ Cfr., *Ibidem*, p. 399.

⁶¹ Cfr., *Ibidem*, p. 400.

⁶² Congreso Constituyente Democrático, *Constitución Política del Perú*, 1993, disponible en https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf

mación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), el cual fue reforzado con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Su educación está fundamentada “en el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural, ecológica y de la biodiversidad de nuestro país y la Amazonía, en cuyo contexto se forman maestros EIB [Educación Intercultural Bilingüe] para responder con pertinencia y calidad a las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas, así como a las exigencias y retos que plantea el mundo actual signado por la globalización”⁶³.

El FORMABIAP busca implementar un modelo educativo basado en los recursos y en la herencia cultural de los pueblos, así como el desarrollo de capacidades y conocimientos que permite a los niños y jóvenes desempeñarse eficientemente en su medio. Los profesores egresados se forman con una educación que reconoce el estilo de vida social de los indígenas, por ello deja a un lado el modelo homogeneizador de la escuela e incorpora sus formas de aprendizaje. Esta visión se sustenta en una tríada: calidad de educación, calidad de vida y calidad del bosque⁶⁴.

El enfoque intercultural del FORMABIAP cuestiona las relaciones de poder entre culturas y sostiene que hay diversas formas de aprender, de conocer y de entender la realidad, por ello, no se enfoca sólo en lo

⁶³ FORMABIAP, Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana, “Visión y misión”, disponible en <http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos/vision-y-mission>

⁶⁴ *Cfr.*, Lucy Trapnell, “La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 404.

cultural, también retoma la esfera social, la económica y la política. Pretende potenciar las capacidades de los pueblos originarios a través de su relación con el medio ambiente.

Según Trapnell, la situación heterogénea que viven los pueblos indígenas amazónicos muestra la urgencia de crear propuestas regionales a partir de las especificidades de cada una de las comunidades, esto ayudará a profundizar el conocimiento desde el cual se interpreta la realidad social y a comprender los conflictos que detienen el aprendizaje en diversos niveles educativos⁶⁵.

Los problemas a los que se ha enfrentado la FORMABIAP surgen principalmente de la resistencia social y las características propias de la carrera magisterial, éstos imposibilitan el desenvolvimiento eficaz de los egresados en sus empleos, esta situación impide que los nuevos profesores implementen y den seguimiento a la inclusión de la cultura y lengua de los pueblos durante la formación de los alumnos⁶⁶.

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística es ralentizado porque la educación intercultural bilingüe no tiene una cobertura geográfica amplia, pues sólo es atendida en algunas escuelas de educación primaria del área rural, además, la lengua originaria no es usada en medios de comunicación, ni en el sector público.

Los pueblos indígenas han exigido cada vez más su inclusión en el nivel educativo superior, por ello La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Perú,

⁶⁵ Cfr., *Ibidem*, p. 411.

⁶⁶ Cfr., Oscar, Espinosa, “Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos”, *Antropologica*, vol.35, No.39 2017, p. 107. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122017000200005&lng=es&nrm=iso

ha creado oportunidades de ingreso a este sector de la población, esto posibilita el reconocimiento de la diversidad y la construcción de nuevas ciudadanías. Los indígenas con formación universitaria podían defender sus derechos de una mejor manera y así lograrán optimizar su calidad de vida⁶⁷.

Los valores institucionales están apegados al estilo de vida de las comunidades peruanas:

Solidaridad: Hacer el bien común, apoyando a las personas en situación desafortunada.

Responsabilidad: Calidad y valor del ser humano que le permite comprometerse y actuar de forma correcta cumpliendo sus obligaciones.

Integridad: Unidad permanente de los miembros de la Institución, de pensar y actuar en concordancia con los valores institucionales.

Dignidad: Respeto a nuestros semejantes por sobre cualquier condición.

Tolerancia: Respeto a las personas, a sus creencias, costumbres, etnias y culturas.

Libertad: Expresar opiniones e ideas, con el respeto hacia los demás⁶⁸.

Cabe resaltar que la Universidad se San Marcos no fue creada exclusivamente para indígenas, más bien se los incluyó, sólo les dieron la posibilidad de postularse, por ello no existen financiamientos especiales para ellos,

⁶⁷ Cfr., María Cortez, “Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 415.

⁶⁸ Universidad nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), “Valores institucionales”, disponible en <http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/valores>

no hay diferencias administrativas, ni académicas⁶⁹. Esta situación trajo algunos problemas consigo, por ejemplo, el uso del idioma castellano impidió un rendimiento eficiente por parte de los indígenas, el perfil de los postulantes no fue el adecuado con su estilo de vida, además se podía ver el bajo nivel educativo previo al no existir escuelas interculturales que les permitiera fortalecer sus saberes⁷⁰.

Lo anterior resalta la exigencia de los indígenas de contar con una formación universitaria para poder acceder a mayores espacios, pero también da cuenta de que ellos requieren diseños curriculares enfocados en sus necesidades, con el reconocimiento de sus aportes culturales, para ayudar a impulsar a cada pueblo, pero también que sea posible la interacción con quienes no forman parte de la comunidad⁷¹.

REFLEXIONES FINALES

Como se ha mostrado a lo largo del texto, la universidad latinoamericana fue creada siguiendo modelos europeos: Bolonia y Sevilla, principalmente. Esta concepción evolucionó y, en los siglos recientes, en las aulas universitarias se trabajó el método científico con sus invaluable aportaciones. Es fácil reconocer el valor del mismo en el combate a enfermedades, por citar un ejemplo, pero junto con esta línea de conocimiento se abandonaron las cosmovisiones de los pueblos originarios y sus diversas formas de saber, las cuales también aportan en la búsqueda del bienestar de hombres y mujeres.

⁶⁹ Cfr., María Cortez, *Op. Cit.*, p. 416.

⁷⁰ Cfr., *Ibidem*, p. 417.

⁷¹ Cfr., *Ibidem*, p. 418.

Vivir mejor requiere encontrar otras maneras de resolver conflictos. El derecho positivo es insuficiente, el derecho consuetudinario tiene su rol, unirlos ha sido casi imposible. Las universidades han insistido poco en esto, los abogados no tienen práctica en asociar los sistemas; por ello, los programas que trabajan justicia comunitaria pueden ser ejemplos para realizar la tarea. Son una forma de enfrentar, de manera inteligente, los problemas reales en áreas con amplia población indígena. La justicia comunitaria, además, es incluyente de la diversidad de género y de diferentes formas de propiedad.

En los modelos latinoamericanos analizados es necesario subrayar la “ética del diálogo”; en las instituciones clásicas la competencia individual y el querer sobresalir, han ocupado un lugar cotidiano, perjudicial para la convivencia; el trabajo colectivo armónico de los nuevos modelos puede ayudar a lograr ciudadanos que tomen en cuenta a “los otros”.

Las propuestas interculturales se sustentan en una visión del tiempo diferente al uso del día propio de la civilización de raíz europea. Habitualmente un sector de la población vive sin encontrarle sentido a su existencia, el suicidio está latente o real, el tiempo en la existencia de cada persona es “recurso”; mirar con atención a los pueblos originarios puede ayudar a encontrar sentido, calma, disfrute.

Las personas usan su tiempo para trabajar y cada día les falta, incluso para dormir ocho horas diarias. Actualmente se escriben artículos, libros y se dictan conferencias sobre cómo dedicar tiempo a sí mismo. Probablemente existe menos tiempo dedicado al trabajo, porque las personas están conectadas a realidades virtuales, fuera de objetos que pueden tocar y oler. La tecnología no ha hecho individuos más libres, con tiempo

de sobra, sino más atareadas actualizándose y respondiendo todo tipo de mensajes. ¿Qué objetos tocamos? ¿Olemos el pasto recién cortado o la tierra mojada? Sin duda los pueblos originarios conocen esas sensaciones, día tras día y estas prácticas serían enriquecedoras de la vida universitaria.

La tiranía de contar el tiempo de manera homogénea, sin importar si hay luz solar o la iluminación tenue de la luna, alejan de lo natural y con ello del propio cansancio nocturno y del deseado amanecer asociado con un “empezar de nuevo”, positivo para el desarrollo de metas e ilusiones. Falta de tiempo es tema recurrente ¿qué pueden enseñar las culturas prehispánicas a las nuevas generaciones? ¿Cuán destructivo es un tiempo acelerado bajo exigencias de plazos continuos, día tras día, año tras año? Esta tensión continua incrementa enfermedades psíquicas y físicas.

Las cosmovisiones indígenas tienen otro concepto de desarrollo, no la acumulación ilimitada de bienes y capital, sino la realización material y espiritual de las personas y de las comunidades pensando a corto y largo plazo, dada la acumulación de desperdicios y destrucción de la Naturaleza, propias de los estilos de vida del sistema capitalista.

Desde el punto de vista administrativo es oportuno pensar en los requisitos de las universidades interculturales, por ejemplo, el ingreso a las mismas es con el aval de la comunidad a la que se pertenece, como la universidad *Kawsay*. Esta exigencia tendría más peso en universidades públicas, sostenidas con el dinero de los contribuyentes.

Además, en la actualidad, la educación superior sería más fructífera si los docentes tuvieran conociemien-

tos de ambos modelos, el clásico de raíz europea y saberes de pueblos originarios.

Dado el planteamiento realizado, en este texto se propone pensar los beneficios que pueden tener las prácticas educativas interculturales junto al dominio del método científico, así incluir las que ayuden al bienestar de las personas y de las comunidades, ya sean urbanas o campesinas.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Acosta, Alberto “El Buen Vivir, una propuesta con potencialidad global”, *RIA, Revista de Investigaciones Altoandinas*, vol. 18, No. 2, 2016, pp. 135-142.
- Acosta, Alberto *Buen vivir-Sumak Kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos*, Quito, Abya Yala, 2012.
- Arroyo González, María José, “La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”, *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6, 2013, pp. 144-159.
- Azmitia, Oscar, “Sobre la experiencia de Mayab ‘Nimatijob’al –Universidad Maya”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 317-328.
- Chavarría, Pedro, “La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 393-402.

- Congreso Constituyente Democrático, *Constitución Política del Perú*, 1993, disponible en https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf
- Cortez, María, “Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 413-426.
- Del Popolo, Fabiana (editora), *Los pueblos indígenas en América Latina (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad*, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017, p. 134.
- Espinosa, Oscar, “Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos”, *Antropologica*, vol.35, No.39 2017, pp. 99-122, disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122017000200005&lng=es&nrm=iso
- Estermann, Josef; Tavares, Manuel, “Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad”, *Revista Lusófona de Educação*, No. 31, 2015, pp. 65-83.
- Fábregas, Andrés, “La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 339-348.
- Garzón, Baltasar, *La indignación activa. Una mirada personal para transformar la realidad*, Barcelona, Planeta, 2018.
- Giracca, Anabella, “EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universi-

- dad Rafael Landivar”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 307-316.
- Gudynas, Eduardo, y Acosta, Alberto, “El buen vivir o la disolución de la idea del progreso”, en Mariano Rojas (coordinador), *La medición del progreso y del bienestar. Propuestas para América Latina*, México, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2011, pp. 103-110.
- Hooker, Alta, “Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autónomico e integrador”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 383-392.
- Krainer, Anita; Aguirre, Daniela; Guerra, Martha; Meiser, Anna, “Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador”, *Revista de la Educación Superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México vol. XLVI, No. 4, núm. 184, octubre-diciembre, 2017, pp. 55-76.
- Mallea Rada, Julio, “El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 107-114.
- Martínez Cortés, Mario A. “¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación

- superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento”, *Universitas Humanística*, Julio-Diciembre 2015, pp. 159-185.
- Mendoza, Alejandro, “La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 275-284.
- Redacción, “Comisión Gestora de Universidad Intercultural Amawtay Wasi alista reapertura”, *El Universo*, 17 de febrero, 2019 <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/02/17/nota/7192169/comision-u-amawtay-wasi-alista-reapertura>
- Ruíz, Ángel “La reforma de Córdoba”, disponible en <http://www.centroedumatematica.com/aruiz/libros/Universidad%20y%20Sociedad/Capitulos/modelo.html>
- Saavedra, José Luis, “Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 115-124.
- Sánchez de Lozada, Fernando Gonzalo, *et al.*, *Bolivia: Constitución Política del Estado de 1995*, Bolivia, World classics, 1995, disponible en <https://www.lexivox.org/norms/BO-CPE-19950206.html>
- Sarango, Luis, “La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas ‘Amawtay Wasi’”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación*

superior. Experiencias en América Latina, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 265-274.

Trapnell, Lucy, “La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, p. 403-412.

Universidad Mayor de San Andrés, Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (La Paz, Bolivia): Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés (FDCP-UMSA), *Buenas prácticas de América Latina y el Caribe Dubai*, 2008, disponible en <http://habitat.aq.upm.es/dubai/08/bp1888.html>

DOCUMENTOS JURÍDICOS

Asamblea constituyente de Bolivia, *Constitución Política del Estado*, Bolivia, 2009, disponible en https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf

Asamblea Constituyente, *Constitución del Ecuador*, 2008, disponible en https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf

UNESCO, “Conferencia Mundial sobre la educación superior”, París, 2009, disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO, “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, 1998, disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

UNESCO, “III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Declaración”

Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018, p. 8, disponible en https://www.conare.ac.cr/images/docs/olap/cres2018/DeclaracionFinaL_CREES_2018.pdf

PÁGINAS DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

- FORMABIAP, Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana, “Visión y misión”, disponible en <http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos/vision-y-mission>
- Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (La Paz, Bolivia), “Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés (FDCEP-UMSA)”, disponible en <http://habitat.aq.upm.es/dubai/08/bp1888.html>
- Unidad de Bienestar Universitario, “Instructivo que regula el proceso de inclusión educativa”, Universidad de la Cuenca, 2017, disponible en https://www.ucuenca.edu.ec/images/bienestar-universitario/documentos/instructivo_que_regula_elproceso_de_inclusiOn_educativa_en_la_universidad_de_cuenca_11042017.pdf
- Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), disponible en <https://siesca.uned.ac.cr/uraccan>
- Universidad Intercultural Bluefields Indian & Caribbean University, “Principios y valores”, Nicaragua, disponible en http://www.bicu.edu.ni/Principios_y_Valores
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), “Valores institucionales”, disponible en <http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/valores>
- Universidad Rafael Landívar, disponible en <https://principal.url.edu.gt/>

IV. DE LA NATURALEZA A LA NATURALEZA: MOVIMIENTO RECURSIVO Y FUNCIÓN DE LA CIENCIA HISTÓRICA

Jenaro Reynoso Jaime

Este escrito intenta reflexionar críticamente acerca de los aspectos positivos e ideales de la investigación histórica profesional y las debilidades de su aplicación real en la coyuntura social y política vigente, para lo cual responderá, en lo posible, a la siguiente pregunta: ¿cuál fue el papel del pasado en la conformación humana y de las sociedades complejas, como la nación, particularmente cuando el conocimiento del pasado es producido por historiadores profesionales como en la época actual?

La respuesta se desarrolla brevemente a través de los temas siguientes: el pasado en la constitución humana, en el desarrollo histórico de México y construido por los historiadores profesionales; se abunda sobre la Historia y discurso científico hiperespecializado, su relación con el pensamiento crítico del historiador, la contradicción entre la publicación y lectura de libros de historia; así como la abundancia productiva de la ciencia histórica y su poco impacto en la educación básica. Al final un breve acercamiento a la historia ecológica o ambiental como forma de redefinición de la ciencia histórica.

Así, cada uno de los temas tienen los siguientes propósitos: mostrar la función de la reflexión sobre el pasado en los primeros grupos sociales y la importancia de recuperarlo en la formación de la experiencia como

base del desarrollo humano, al mostrar la conformación de las diferentes sociedades en la historia de México. En el tema siguiente se busca enmarcar, en el proceso de conformación de las naciones de la mano del capitalismo, el impulso a la profesionalización e institucionalización de la historia en Europa a fines del siglo XIX y el mismo proceso en México en la primera mitad del siglo XX.

Más adelante se describe el discurso de la ciencia moderna con base en el cual se impulsó la investigación histórica hasta su derivación en la excesiva delimitación, la pérdida de la visión total del desarrollo humano y la despolitización de los historiadores. Con base en esta práctica se describen las fases del proceso de investigación histórica y sus resultados en la construcción de conocimiento, la comprensión del acontecer humano y la generación de la conciencia histórica sólo en el historiador.

También se presentan datos sobre el reducido ámbito de impacto de la historiografía profesional, debido a la falta de lectores de los libros, y la contradicción entre el gran desarrollo de la infraestructura epistemológica e institucional de la ciencia histórica y su desvinculación de la educación básica y la vida política. Finalmente se observa un atisbo de renovación en esta situación problemática de la ciencia histórica a través de la construcción de la llamada historia ambiental, la cual vincula la cultura y la naturaleza y con ello rompe el origen de la división temática y la hiperespecialización.

EL PASADO EN LA CONSTITUCIÓN HUMANA

Los procesos de conocimiento que permitieron a los seres humanos adaptarse y transformar la naturaleza inclu-

yeron el recuerdo de las acciones realizadas previamente frente a los diferentes fenómenos a los que se enfrentaron. Desde los grupos más pequeños, sus integrantes debieron rescatar cotidianamente la memoria y socializar en su dimensión las estrategias para construir las armas, conseguir la comida y determinar cuáles eran los mejores lugares para guarecerse de los efectos climáticos en su humanidad. La referencia a las actividades pasadas permitió la acumulación de experiencias y con ello el desarrollo del aprendizaje para sobreponerse a la ocurrencia de los ciclos de la naturaleza y poder conocer, domesticar y controlar algunos de sus elementos a través de artefactos.

El proceso evolutivo de constitución de los diferentes grupos humanos tuvo su base en la revisión constante de su propio pasado, de las acciones de su vida cotidiana, y se expresó en el diseño de estrategias y herramientas más efectivas, en formas de organización diferentes y en la conformación de lenguajes, hablado y gráfico, como lo evidencian, por una parte, las pinturas rupestres y, por otro, las sociedades que necesitaron de un Estado encargado de asignar tareas que asegurarán la producción suficiente para mantener la organización social.

La conformación, permanencia y expansión de las sociedades complejas, caracterizadas por un cuerpo dirigente organizador y un conjunto de grupos sociales encargados de diversos trabajos, necesarios para la sobrevivencia y el desarrollo, tuvo su base en la autorreflexión del pasado humano y el conocimiento de la naturaleza, y su manejo simbólico permitió la conservación cíclica de dicha sociedad. La preservación del pasado adquirió un enfoque sociopolítico indiscutible al buscar el mantenimiento del sentido de pertenencia al grupo con base en la identificación de un pasado común.

Antes de la filosofía estuvo la historia como acontecer humano. Los filósofos tienen sus orígenes en quienes reflexionaron en la tarde sobre los acontecimientos matutinos; en quienes con base en la experiencia de días anteriores conminaban a tender mejores trampas con nuevas armas o a probar un fruto ya experimentado. La reflexión filosófica llevaba implícita la recuperación mental de las acciones realizadas; sólo podía reflexionarse sobre lo hecho para hacerlo de otra manera.¹ Puede concluirse, entonces, que el desarrollo de la razón humana tuvo entre sus elementos el ejercicio de la memoria para conservar el pasado y que su recordación contribuyó en la constitución del *homo sapiens* y en sus consecuentes acciones, como se ejemplifica en el apartado siguiente.

EL PASADO EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO

En el trascurso de la historia de México, hasta su síntesis en la época actual, el papel del pasado fue importante, pues funcionó como aglutinador de los grupos sociales y como articulador de éstos y el grupo que ejercía el poder. Por ejemplo, en el periodo prehispánico, el desarrollo paulatino de las culturas originales produjo elementos simbólicos, derivados de su experiencia de vida, que las investigaciones actuales señalan como elementos acumulados de un canon de explicación histórica. Los diferentes tipos de vestigios permiten sostener que el modelo refleja experiencias colectivas como la domesticación del maíz, el reflejo del cosmos en la arquitectura

¹ Miguel Seguró, *La vida también se piensa*, España, Herder, 2018, p. 204.

de los primeros asentamientos, la mitificación del origen del hombre, las migraciones reales como antecedente de los grupos culturales, el linaje de sus gobernantes y una historia acomodada para legitimar el momento de hegemonía.

Este patrón, que contenía también explicaciones de la constitución del cosmos con base en la observación astronómica, fue compartido desde sus primeros elementos en la cultura olmeca hasta una concepción afinada del pasado histórico en la cultura mexica que hizo contacto con los europeos. Florescano dice que la memoria colectiva histórica, integrada en el canon impulsado por los gobernantes, se transmitía y renovaba en el imaginario social a través de la arquitectura, los ritos, las imágenes, el calendario, los mitos y los códices.²

Una mirada ideológica idealizada sobre el lejano tiempo prehispánico insistiría en que la forma de vida en ese periodo fue mejor a las posteriores, a pesar de que en ella se hayan practicado formas de vida injustas; sin embargo, habría que señalar que en el grado de desarrollo que alcanzó y para su funcionamiento fue importante la reconstrucción intencionada de los hechos pasados y su difusión mediante las instituciones creadas para ello. La guerra, dominio y sometimiento que caracterizaban al imperialismo mexica, por ejemplo, también era justificado y legitimado por la referencia a un pasado reconstruido a conveniencia; así lo demuestra la disposición de reescribir la historia cuando este grupo alcanzó el dominio en la zona central de lo que posteriormente sería la nación mexicana.³

² Enrique Florescano, *Historia de las historias de la nación mexicana*, México, Taurus, 2002, pp. 92-93.

³ *Ibid.*, pp.83-87.

Durante los siglos XV al XVIII pueden destacarse cuatro funciones del conocimiento histórico en relación con las transformaciones sociales del periodo llamado novohispano. La primera está relacionada con la imposición de la tradición cristiana del tiempo histórico a través de las diferentes estrategias de evangelización y la adopción social del calendario litúrgico que rige hasta el día de hoy; la segunda fue la reinterpretación del pasado prehispánico en el marco de esta nueva visión a través del lenguaje español por los cronistas mestizos; la tercera fue la resistencia de los ritos que recuperaban y transformaban la explicación histórica anterior, al aplicarla a los títulos primordiales con creatividad e inventiva, para conservar el territorio frente a las políticas de la corona española y, la cuarta, reflejaba los intereses políticos y económicos del gobierno español al nombrar al cronista de las indias, y cronista y cosmógrafo mayor, con la intención de disponer de información sobre los sucesos de la historia de ese momento y con base en los cuales tomar decisiones. Es claro que las diferentes formas de recuperación del pasado, por los integrantes de cada grupo, correspondían con sus propios intereses.⁴

Al final del periodo novohispano el grupo de los criollos expresó una nueva identidad con base en la imagen de un proceso de desarrollo histórico en el que incluían el periodo prehispánico, como defensa y proyecto, ante la descalificación europea de la racionalidad de los habitantes de las colonias; sin embargo, como sector semimarginado también utilizaba los hechos pretéritos como fundamento de sus intereses de grupo; así se puede entender la visión histórica que el jesuita Francisco Xavier Clavijero dio a conocer en el viejo continente luego

⁴ *Ibid.*, pp.137-268.

de que la orden a la que pertenecía fue expulsada de las colonias españolas.⁵

La disputa por la construcción de la nación, después de la independencia, también demandó la participación del pasado. Los diferentes bandos protagonistas fundamentaban su idea de futuro en diferentes lecturas del pasado: así, los conservadores destacaban lo que consideraron bondades de la civilización impuesta por los europeos, mientras los liberales más puros reconocían el desarrollo prehispánico y enarbolaban la influencia del pasado indígena en la posibilidad de construir una patria independiente. Es claro que los argumentos políticos para los diferentes bandos eran aportados por las diversas interpretaciones que se hacían del pasado; en ambos casos los hechos pasados más lejanos o más cercanos aportaban la experiencia histórica sobre la que debería erguirse un futuro diferente del presente que vivían; así, el conocimiento histórico estuvo al servicio de la construcción de la nación a través de la práctica política.⁶

EL PASADO Y LOS HISTORIADORES PROFESIONALES

Por otra parte, el siglo XIX europeo fue de consolidación de la economía capitalista basada en la apropiación del plusvalor, de la república liberal como forma política que le funcionó como señuelo y de construcción de los estados nacionales; esto significó la plenitud de la modernidad. En este último proceso se enmarca la profesionalización e institucionalización de los estudios históricos,

⁵ Francisco Xavier Clavijero, *Historia antigua de México*, 12ª. Edición, México, Porrúa, 2014.

⁶ Carlos Pereyra *et al*, *Historia ¿para qué?*, 2ª. Edición, México, Siglo XXI, 1981, p. 100.

cuyos resultados en la formación de historiadores profesionistas, en políticas de construcción de archivos y en el fomento de investigaciones sobre los procesos humanos, que derivaron en la organización del espacio geográfico a través de jurisdicciones llamadas naciones, jugaron un papel importante en proveer una base de identidad homogeneizadora de los diversos grupos sociales.⁷

La conversión de la investigación histórica en la actividad propia de una profesión universitaria implicó su definición como actividad científica, con características similares a las de las ciencias que habían dado como resultado la revolución industrial y que, al mismo tiempo, la diferenciaron de la literatura por ficticia y de la filosofía de la historia por especulativa, se decía entonces. Para que la historia profesional de las naciones fuera aceptada como verdadera y cumpliera con su función social de estimular la identidad de los desiguales debió someterse al método derivado de la confluencia de tres posturas: la búsqueda remota de los orígenes de la nación que propuso el romanticismo, la especificidad de las épocas y la conceptualización de los hechos humanos como irrepetibles y, por tanto, no sujetos a la generalización científica, que sostenía el historicismo y la apuesta rankeana por los documentos escritos como única prueba de científicidad de la realidad pasada.

La consolidación de los estados nacionales en el periodo intersticial de los siglos XIX-XX, como forma de organización territorial del capitalismo, llevó a la creación de dos tipos de instituciones nacionales: una, de concentración y conservación de acervos documentales que probaran el devenir de la nación y, otra, de formación de profesionistas que se dedicaran a la investigación

⁷ Josep Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, España, Crítica, 1982, pp. 79-134.

del pasado. Esta última tarea fue asignada en términos generales a la universidad, a la cual se le dotó de cierta autonomía académica para garantizar la cientificidad del conocimiento producido; aunque se le condicionó indirectamente para que sus investigaciones estuvieran delimitadas a la historia de la nación, sólo en países con carácter imperialista se promovió la investigación de la historia de las regiones que buscaban dominar. Excepcionalmente, también la teoría marxista promovió investigaciones que rebasaban las fronteras nacionales, como fue el caso de aquellas dedicadas a la comprensión de la historia y conceptualización de la región latinoamericana.

En México se dio el mismo proceso de profesionalización e institucionalización para la investigación y la difusión del conocimiento histórico medio siglo después que en Europa y en un contexto de ambiente postrevolucionario, lo que le asignó características específicas. Según Álvaro Matute, el positivismo, legitimador de los efectos sociales de la primera fase de producción capitalista, en el que se desarrollaron los historiadores del porfiriato, se diluyó en dos prácticas historiográficas en las primeras décadas del siglo XX: una, el empirismo tradicionalista, relacionado con el espíritu de identidad nacional, que consistía en reunir y publicar series de documentos relacionados con acontecimientos importantes de la historia patria y, segunda, el pragmatismo político, desde el cual se interpretaban los hechos pasados para justificar una posición política durante la revolución y el periodo de reconstrucción institucional.⁸ La historia escrita desde la perspectiva positivista en el porfiriato ayudó a establecer la tranquilidad que demandaban las pri-

⁸ Álvaro Matute Aguirre, *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, FCE, 1999, pp. 41-42.

meras inversiones capitalistas, mientras que los escritos, durante y después de la revolución, buscaban convencer de que quienes escribían había sido héroes y, por tanto, eran la opción política que merecía triunfar y dirigir los destinos nacionales.

En 1925 nació la educación secundaria en México y hubo necesidad de construir textos para la enseñanza de la historia en ese nivel, allí apareció entonces la tendencia marxista que reinterpretó algunas épocas de la historia patria para ponerla al servicio de la formación revolucionaria de campesinos y obreros, como lo hizo Luis Chávez Orozco. La tendencia de izquierda y su sueño de instaurar el reino de la justicia con el auxilio de una visión histórica diferente se expresó en esa época en algunos movimientos sociales; pero, fue sometida por el régimen de partido hegemónico. La concentración del poder político en el Estado, que el proceso de reconstrucción involucró, se reflejó en la hegemonía y el financiamiento indirecto de una visión de la historia nacional que sirviera al modelo de sociedad acuñado por el partido revolucionario a través de la creación y financiamiento del Instituto de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (INEHRM) para que se escribiera y difundiera la historia oficial.

Un proyecto ligeramente autónomo, aunque con la misma intención de fortalecer la nación revolucionaria, fue el de crear instituciones universitarias dedicadas a la investigación histórica, la difusión del conocimiento y la formación de historiadores profesionales, al aprovechar a los intelectuales migrantes de la guerra civil española, quienes formaron a las primeras generaciones que se abocaron a organizar archivos, publicar documentos e investigar hechos de la historia de México desde las corrientes historiográficas en boga, el positivismo y el

historicismo, e ir a aprender otras en Europa, desde las cuales se alimentó la polémica acerca de si los orígenes de la nación estaban en la época prehispánica o el periodo novohispano, cuyo matiz se dio en la práctica historiográfica al escribir la historia de los periodos de la nación con mayor énfasis en el periodo colonial y menos interés en la época contemporánea.⁹

La investigación histórica que han realizado las diferentes generaciones de historiadores profesionales en la universidad no ha rebasado las fronteras del esquema temporal acuñado por los historiadores anteriores dedicados en su mayoría a la vida política. La prescripción ontológica de la política a la razón histórica se ha aplicado en la reconstrucción de hechos circunscritos al periodo prehispánico, al periodo colonial, al siglo XIX, así en general, y a la revolución y los años inmediatos a ésta. Se nota inclusive un talante historiográfico conservador de raíz positivista al enfatizar en historiar el novohispano y marginar el periodo contemporáneo con los argumentos de que: “los hechos coloniales son tan ricos que motivan a la innovación temática” y que “los hechos más recientes no se prestan al ejercicio de la objetividad científica”, respectivamente.¹⁰

⁹ Álvaro Matute Aguirre, La profesionalización del trabajo histórico en el siglo XX. *En México en el siglo XX*, México, AGN, 1999a, pp. 415-440.

¹⁰ Rafael Diego Fernández, Los precursores. Cincuenta años de historiografía colonial en México. En Von Wobeser, Gisela, *Cincuenta años de investigación histórica en México*, México, UNAM, 1998, pp. 93-126.

HISTORIA Y DISCURSO CIENTÍFICO HIPERESPECIALIZADO

Desde fines del siglo XIX, cuando la historia se profesionalizó en Europa, lo hizo con base en la epistemología científica que había alcanzado su hegemonía a través de los efectos prácticos de este tipo de conocimiento en la producción industrializada. La intención de conocer el pasado, de la misma manera que se conocía la vida o la naturaleza, tuvo algunos efectos positivos en las normas de construcción de la historia, entre ellos se puede señalar la importancia que adquirió el documento escrito como prueba de acontecer real de los hechos y el carácter aparentemente objetivo del conocimiento que de ello se derivaba. La corriente de *Annales* a partir de 1929 criticó exacerbadamente el carácter cientificista del positivismo a partir de la crítica documental; pero, no lo desplazó, sino que lo complementó con sus paradigmas relacionados con la renovación temática, la idea de la historia problema con el cuestionamiento del historiador a las fuentes documentales y el que indicaba el carácter apenas inicial, en ese tiempo, de la Historia como empresa razonada de análisis.¹¹

El empuje historicista, con el concepto de temporalidad humana diferenciada y la consecuente imposibilidad de hacer de la Historia una ciencia de corte positivista, contribuyó en el acuerdo no firmado de realizar investigación histórica de cada uno de los sectores de la realidad; en ese contexto epistemológico surgieron primero la historia política y después otras especialidades como las historias económica, social y, recientemente, cultural. Posteriormente, al ritmo de la ciencia dura mo-

¹¹ Carlos Antonio Aguirre, *La "escuela" de los Annales. Ayer, hoy, mañana*, 2ª. Edición, México, UJAT, 2002, pp. 77-104.

derna, la Historia también se fue especializando en temas y aspectos cada vez más delimitados hasta presentarse como una práctica científica hiperespecializada, cuyo conocimiento no permite mirar el devenir humano como un acontecer global y con ello lo despoja de la función política que había tenido en tiempos no profesionales.

En esa perspectiva se pueden reconocer como especialidades de la investigación histórica a la: “militar, política, económica, social, religiosa, de la ciencia y la tecnología, de las mujeres, del arte, intelectual y de las ideas, diplomática e internacional, de la cultura popular, del pasado reciente o del tiempo presente”;¹² también aparecieron la nueva historia cultural, la microhistoria, de la religiosidad, social del lenguaje, de la vida cotidiana, de género, del medio ambiente, global, comparada y otras.¹³

Desde la tradición epistemológica que asociaba el conocimiento histórico con la formulación de imágenes globales del pasado, los grandes relatos dicen los posmodernos, y su asociación con una función ideológica, en tanto aglutinadora de la diversidad social a través de la recuperación de los orígenes de esta, y su función política, con base en la cual complementariamente podía ejercerse el poder desde una visión hegemónica sin enfrentar oposiciones peligrosas, la hiperespecialización se aprecia como una práctica negativa. Sin embargo, de acuerdo a la postura científicista que prevalece en las instituciones formadoras de historiadores, y de investigación y difusión del conocimiento, la investigación

¹² Enrique Moradiellos, *El oficio del historiador*, 5ª. Edición, España, Siglo XXI, 1994, p. 74.

¹³ Jaume Aurell et al, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Madrid, Akal, 2013, pp. 300-334.

de hechos históricos, reducidos a la relación entre dos variables en un microespacio, se justifica por sí misma, pues de esa manera el historiador muestra su talante de científico objetivo, como investigador neutral, no contaminado ideológicamente, ni comprometido con la vida política y las necesidades sociales.¹⁴

INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO DEL HISTORIADOR

La vasta producción de historias especializadas por parte de los historiadores profesionales y su teorización, por parte de ellos o de otros pensadores, ha dado como resultado la acumulación de fundamentos de los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante el proceso de investigación de los hechos del pasado. De esa forma puede sostenerse que el trabajo del historiador consiste en revivir los hechos ya sucedidos y que no existen más que a través de sus consecuencias en el presente que se vive, por lo que aquél parte siempre, consciente o inconscientemente, de la historia personal y lo social que lo constituye, para hacerse preguntas y construir respuestas con base en los vestigios o reliquias que encuentra y construye, los cuales se convierten en portadores de migajas de información que deberá reunir para darles forma imaginativa.

Durante todas las fases o momentos que completan el método del historiador, este pone en ejercicio el pensamiento, por lo que el trabajo de reconstruir los hechos

¹⁴ Enrique Florescano, Los historiadores, las instituciones y el poder en el México contemporáneo. En Trejo, Evelia, *La historiografía del siglo XX en México. Recuentos, perspectivas teóricas y reflexiones*, México, UNAM, 2010, pp. 305-325.

pasados consiste en una serie de actividades intelectuales como: interrogar, buscar, leer, comprender, pensar, narrar. La formación del historiador profesional en sus aspectos teóricos, metodológicos y de construcción de la información le estimula la pasión por el carácter diferente de los hechos pasados.

Es la curiosidad por conocer los cambios, en las motivaciones y la forma de las acciones humanas en el espacio geográfico, en su diversidad, respecto del presente, lo que mantiene el interés y la disciplina necesaria para producir imágenes de lo que fue y ya no existe; así, el historiador no sólo produce conocimiento para que la sociedad aprenda de sus propias acciones pasadas como al inicio de la humanidad, sino que la sociedad lo produce en sus características para realizar su función profesional; hay entonces una recursividad sociedad-historiador-sociedad que se rompe con la práctica fragmentaria de la producción historiográfica actual.

El ejercicio del sentido común, al intuir que las acciones humanas presentes tuvieron origen en el pasado, mueve a plantear preguntas, las cuales sólo pueden hacerse con base en el conocimiento que nace de la observación crítica de los hechos que se viven o presencian y de la educación formal que se ha abrevado, lo que indica que la interrogación originaria del conocimiento científico nace de un grado de conciencia de la realidad. La búsqueda de información y la lectura crítica de las fuentes mueven otros resortes del pensamiento que tienen su base también en los saberes de diferente índole; además, opera la imaginación y la creatividad para encontrar vestigios que sean portadores de indicios de acciones humanas que puedan tejerse como imágenes o historias. La representación de las historias está precedida del análisis, la comparación, la deducción, la síntesis

y otros procesos mentales y requiere del manejo de las formas y reglas del lenguaje y la retórica.¹⁵

Los procesos de creación del conocimiento convierten al historiador en un ser humano formado integralmente, al que nada humano le debe ser ajeno, con la capacidad de pensar críticamente no sólo las acciones de los otros, sino su propia vida en su contexto temporal y espacial; es decir, como efecto de su trabajo intelectual, el historiador es la muestra representativa de lo que el conocimiento histórico puede lograr en la formación de los seres humanos, pues su conducta debería regirse por la conciencia histórica de sí mismo y de los otros que pueblan y poblaron el mundo en tiempos pasados y por tanto es, entre otros, el intelectual destinado a sugerir formas de vida más justas para el futuro. El proceso de creación de conocimiento que experimenta el historiador lo educa históricamente, ya que comprende las permanencias y cambios en la diversidad de las acciones humanas y es capaz de explicar su continuidad en el enlace presente-pasado-futuro.¹⁶

PUBLICACIÓN Y LECTURA DE LIBROS DE HISTORIA

En México, el sistema institucional en el que se desempeñan los historiadores está regulado por las políticas de educación superior universitaria y los organismos dedicados a impulsar la investigación científica. Las universidades, amparadas en el discurso de la relativa autonomía, han aplicado en los últimos años las decisiones

¹⁵ Iván Jablonka, *La historia es una literatura contemporánea*, Argentina, FCE, 2016, pp. 169-194.

¹⁶ Roberto Pucci, *Historia. Erudición, interpretación y escritura*, Argentina, Biblos, 2016, pp. 21-32.

de organismos internacionales, mediante la adopción y presión de los gobiernos nacionales, para financiar con mayor presupuesto a la investigación aplicada y no a la humanística e histórica, específicamente. No obstante, esta situación, la producción de textos históricos por parte del gremio de historiadores es constante, de tal manera que existe una cantidad inconmensurable de libros sobre diferentes hechos de las distintas épocas de la historia de México y del mundo.

Esta situación ha sido estimulada por el apoyo a la investigación a través de los programas de estímulos, los cuales privilegian la producción y publicación de historias, y del financiamiento a proyectos sobre temas relevantes de la historia nacional, estatal o de las instituciones, con lo que se incrementa la publicación de libros y artículos de temas históricos clásicos e innovadores. La condición para el estímulo y financiamiento de la investigación histórica es la hiperespecialización de los investigadores, condición con la cual se puede asegurar la novedad historiográfica; esto implica un proceso de formación sancionado por la comunidad académica de los historiadores al observar la decantación y dedicación a un tema, de por vida, de acuerdo a las reglas que impone la tendencia metodológica hegemónica. De esta manera la mayoría de los historiadores que logran tener las condiciones para dedicarse a investigar y publicar lo hacen para cumplir con las instancias de las que reciben apoyo y no para responder a una necesidad de la sociedad que financió su formación.¹⁷

El sector beneficiado con la formación profesional de historiadores y el financiamiento de la investigación

¹⁷ Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, 16ª. Edición, México, Siglo XXI, 2005, pp. 21-28.

histórica se reduce a los miembros del gremio que se dedican al estudio de la misma época o tema, ni siquiera es la totalidad de los historiadores la que aprecia el aporte de algún integrante de cualquiera de las otras especialidades. Otro sector que debe partir del conocimiento de la historia ya escrita es el que se encuentra en proceso de formación como estudiante de historia;¹⁸ pero, desde ese momento se le condiciona a escoger un aspecto que se convierta en su especialidad futura al mismo tiempo que sólo hace una lectura superficial de algunos textos, de la gran cantidad que existen sobre cada época y tema del acontecer humano; con ese condicionamiento se le encamina en la idea de que lo importante es el tema y no el problema social con el que tiene relación.

Otra situación que complementa la idea, del casi nulo impacto social que tiene la investigación histórica especializada, es el bajo índice de lectura de la sociedad mexicana. Al respecto, el rector de la UNAM señaló en febrero de 2019 que en los últimos cinco años solo 45 de cada 100 mexicanos mayores de 18 años, habían leído un libro y aseguró que “nos hace falta leer muchísimo más. En los últimos cinco años no hemos mejorado un ápice el porcentaje del índice de lectura, de hecho, marginalmente hemos venido disminuyendo”.¹⁹

Este dato fue ratificado por una medición del INEGI, la cual señaló en abril del mismo año que el 42.2 por ciento de la población de 18 años y más leyó sólo un libro, es decir, que el 57.8 por ciento no leyó. Del total de personas lectoras, el 40 por ciento leyó lite-

¹⁸ Enrique, Florescano, *El nuevo pasado mexicano*, 3ª. Edición, México, Cal y Arena, 1994, pp. 22-23.

¹⁹ Enrique Graue, El índice de lectura en México está disminuyendo, disponible en <http://www.cronica.com.mx/notas/2019/1111039.html>.

ratura, el 30 por ciento textos relacionados con sus profesiones y 30 por ciento leyeron libros de autoayuda.²⁰ No hay datos específicos del porcentaje de lectores de libros de historia; pero, se puede suponer que, dentro del 30 por ciento de lectores de temas relacionados con su profesión, está el índice que corresponde a los historiadores y alumnos de historia, el cual es ínfimo; pero, no hay datos que lo corroboren.

MUCHA CIENCIA HISTÓRICA Y POCAS EDUCACIÓN HISTÓRICA

Como hasta ahora hemos visto, durante el periodo que va de fines del siglo XIX en Europa y a partir de la década de los cuarenta del siglo siguiente, en México, la recuperación y uso del pasado se consolidó como una disciplina científica humanística en la misma dirección que lo ha hecho cualquiera otra ciencia de la naturaleza. Como parte de ese proceso de vigorización surgieron diferentes posturas respecto al tipo de hechos a los que la disciplina tenía que aplicar su interés como resultado de una causa doble: por un lado, el Estado siempre ha orientado y presionado indirectamente a fin de que se reconstruyan hechos que le interesan para legitimar su estancia o aquellos relacionados con problemas sociales frente a los cuales el gobierno debe intervenir; por otro lado, se encuentra la naturaleza científicista de la ciencia histórica que sostiene la idea de que sólo adquiere ese sentido al producir permanentemente nuevo conocimiento.

²⁰ INEGI, Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años, disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodem/MOLEC2018_04.pdf.

La ciencia de la historia es histórica en tanto se pueden reconocer diferentes etapas en el proceso de su constitución y también porque sus características siempre son condicionadas por los intereses estatales-sociales hegemónicos en cada uno de los momentos por los que atraviesa. En el periodo profesional y científico de la investigación histórica sus practicantes impusieron la importancia de los hechos políticos como objeto de estudio al tener como trasfondo el proceso de construcción de las naciones, o la reconstrucción del Estado después de la revolución en el caso de México; luego se hizo presente el comunismo y se estimuló la investigación de los hechos sociales, al tiempo que la permanencia del capitalismo llevó a la profusión de la historia económica. El agotamiento del Estado autoritario disfrazado de república democrática, o consejo comunista gobernante, que se expresó en la revolución cultural de 1968, llevó a los historiadores a estudiar la cultura del pasado y a reconocer como importante la forma lingüística de representar los hechos para acercarse más a la realidad y de esa manera despertar el interés social por los escritos históricos.

En el afán de renovarse científicamente a través de la innovación temática, la fundamentación epistemológica y la adecuación metodológica; así como producir la mayor cantidad de historias en una línea temática para obtener más recursos pecuniarios, la investigación histórica se fue alejando de las necesidades sociales y los intereses mismos del Estado. Hoy la vasta producción historiográfica de los historiadores profesionales se encuentra alejada de los lectores adultos y del sector social que cursa la educación básica, pues deja que sea, lo que queda del Estado neoliberal, quien defina la renovación o permanencia de los contenidos que podrían educar históricamente de forma diferente; la ciencia histórica y sus

sujetos se automarginan de la educación histórica formal que monopoliza el Estado y con ello se aleja de un impacto social más amplio.²¹

La comunidad de los historiadores científicos se encierra en su mundo de innovación para sí mismos, mientras la política los estimula en la recursividad sublime de la conciencia histórica de su ser, como especialistas. La sociedad está al margen de esta relación y sobrevive con el aporte parcial de la memoria histórica y la ideología de la educación oficial, la cual insiste en que la realización humana se reduce a lograr una vida de consumo.

Si la historia es la vida de las personas en su actuación individual y pertenencia colectiva, diversa y desigual, su estudio, esto es la ciencia histórica, debiera, por sí misma o con apoyo estatal, contribuir en el reconocimiento de la diversidad a través de la investigación y publicación de sus historias para que, con base en la conciencia histórica de sí mismas, las personas determinen si quieren cambiar y en qué sentido.²²

REVALORIZACIÓN DE LA CIENCIA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA HISTORIA AMBIENTAL

A finales del siglo XX la historia entró en una crisis epistemológica como resultado de los cuestionamientos posmodernos a la ciencia moderna y, por tanto, a la ciencia histórica de los últimos dos siglos; esa crisis consistió en señalar la imposibilidad de seguir sosteniendo la prác-

²¹ Andrea Sánchez, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM, 2002, pp. 131-135.

²² Margaret Macmillan, *Usos y abusos de la historia*, España, Ariel, 2012, pp. 157-185.

tica de la investigación histórica en los postulados de cientificidad del positivismo, el marxismo y el método cuantitativo y sustentar que la Historia sólo podría considerarse como conocimiento relativo, pues era resultado de los procesos de interpretación de la diversidad de testimonios por parte del historiador. Para salir de la crisis en que la filosofía había metido a la historia, los historiadores comenzaron a renovarla desde su interior; es decir, a escribir historias con base en el ejercicio intelectual de razonar los vestigios humanos en nuevas fuentes, como las imágenes y la oralidad, y en retomar los aportes teóricos de otras ciencias sociales para estudiar viejos y nuevos temas.

La recuperación del vigor de la Historia a través de la renovación y aplicación de nuevos enfoques se hizo fundamentalmente a través de la historización de la cultura y por tanto de la conformación de la historia cultural, de la cual se derivaron otras líneas como una nueva historia política de la mano de las teorías recientes producidas por la ciencia política; el estudio monográfico de acontecimientos, personajes y microespacios para representarlos de forma narrativa; la historia de la religiosidad en la que entran “las creencias populares, la piedad y la espiritualidad, el influjo de la religiosidad en el ámbito social, los movimientos colectivos devocionales o la coexistencia de confesiones diversas”²³; la historia del lenguaje que, como fuerza activa, usaron los distintos grupos sociales para demarcar sus fronteras simbólicas; la construcción de la categoría vida o práctica cotidiana como tema de investigación histórica y la recuperación de temas como los cambios en la cultura material, la vivienda, las artes decorativas, la comida, el vestido, el cuerpo, la sexualidad, los libros, la lectura,

²³ Aurell, *Op. Cit.*, p. 313.

los sentidos y las emociones; finalmente, la renovación se reconoce, primero, en la visibilización de las mujeres como nuevo ámbito historiográfico y, luego, ampliada con los estudios sobre masculinidad, homosexualidad y lesbianismo.²⁴

A contracorriente de la historiografía fragmentaria o hiperespecializada ha surgido en otros historiadores la necesidad de elaborar síntesis históricas con base en la colaboración entre especialidades y con ello ofrecer la posibilidad de construir grandes relatos que den cuenta del todo articulado desde una perspectiva renovada, tal es el caso de la llamada historia del medio ambiente, que no solo rejuvenece, sino que amplía el reino de la ciencia histórica. Aurell y Burke aseguran que esta Historia tuvo sus pioneros en William G. Hoskins con su texto de 1955 *La formación del paisaje inglés*; Emmanuel Le Roy con las obras *Los campesinos de Languedoc* e *Historia del clima*, publicados en 1966 y 1967, respectivamente, y Keith Hancock con *Descubriendo Monaro. Un estudio sobre el impacto del hombre en su medio ambiente*, publicado en 1972.²⁵

Sin embargo, fueron las preocupaciones sobre los efectos del calentamiento global en la séptima década del siglo XX las que impulsaron la escritura de la historia ambiental y la convirtieron en una práctica científica interdisciplinaria que revolucionaba la historiografía al oponerse a la hiperespecialización y, por tanto, a la fragmentación de la realidad histórica. Los autores que promovieron esta dimensión de la historia ambiental fueron: Alfred Crosby con el texto *El intercambio colombino*, de 1972; William Cronon al escribir su obra *Cambios en la tierra*, de 1983, y el primer curso de Roderick Nash

²⁴ *Ibidem*, pp. 300-327.

²⁵ *Ibidem*, p. 330.

sobre desastre ambiental. El establecimiento de esta historia en el ámbito académico se pudo observar en la fundación de las sociedades Americana por la Historia Medioambiental, en 1977, y la Europea por la Historia Medioambiental, en 1999; así como en la publicación de historias globales del medio ambiente, entre 1998 y 2004, en los idiomas sueco, alemán, inglés e italiano.²⁶

Elena Hernández califica a la historia ambiental como relacional, transfronteriza y derivada de una actual sensibilidad ecológica en los siguientes términos:

Los bosques y la deforestación, las diferentes coberturas del suelo (y los usos que de ellas hacen las poblaciones que lo habitan), la pesca y sus recursos limitados, se han convertido en esta perspectiva en un objeto de búsqueda historiográfica que es, a un tiempo, físico y social. Y enlaza desde ahí con los estudios (ya sea precedentes o coetáneos, ya vengan de los anales o no) sobre la enfermedad y las hambrunas, las pestes y las aguas, la tecnología y sus usos diversos, pero también por ejemplo la reproducción. La geografía, así como la historia de la medicina y de las ciencias, además de la filosofía de la naturaleza y de ciertos tipos y enfoques de la antropología (y por supuesto de la ciencia económica en general, constituyen sus referentes esenciales.²⁷

La sensibilidad ecológica lleva a la investigación histórica a estudiar la contaminación del aire, el agua, la tierra y “progresivamente a abarcar aspectos de la realidad urbana (el trabajo, la higiene pública, la pavimentación de las calles, etc.)”.²⁸ Hernández asegura que para la

²⁶ *Ibidem*, p. 331.

²⁷ Elena Hernández, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, España, Akal, 2004, p. 475.

²⁸ *Ibidem*, p.478.

nueva historia ecológica las chimeneas ya no significan progreso, sino como señales de diferentes contaminaciones y los historiadores necesitan nuevas herramientas que les permita comprender la interacción entre economía, cultura y naturaleza.

Para Donald Worster la emergencia de la historia ecológica significa no solo la ratificación del pensamiento crítico como característica de los historiadores, sino la posibilidad de mantener la relevancia del conocimiento que producen al renovar a la historia como la ciencia que relate las interacciones de las personas con el mundo natural. De esa manera aconseja a los futuros historiadores no fijarse mucho en las modas académicas y si hacerlo en los problemas que están fuera de la universidad. Al señalar que uno de ellos, tal vez el más importante por su dimensión, es el de la crisis ambiental, sugiere que la historia ecológica tendría que estudiar:

La gama de interacciones humanas, tanto intelectuales como materiales, con el mundo natural a lo largo del tiempo. Este concepto se pregunta cómo las fuerzas naturales o antropogénicas han cambiado el paisaje y cómo han afectado estos cambios a la vida humana. Se concentra en el poderío tecnológico que los humanos han acumulado y se pregunta cómo ha afectado ese poder al mundo natural. La nueva historia ambiental se ocupa también de cómo han percibido los humanos el mundo natural y cómo han reflexionado acerca de su relación con ese mundo más que humano.²⁹

²⁹ Donald Worster, ¿Por qué necesitamos de la historia ambiental? *En libro: Revista Tareas, Nro. 117, mayo-agosto*. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos, Justo Arosemena, Panamá, R. de Panamá. 2004. pp. 119-131, disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tar117/worster.rtf>

REFLEXIONES FINALES

El pasado del hombre, ocurrido en contacto con la naturaleza, fue determinante en la constitución del ser humano, pues la explicación del primero contribuyó en la construcción y permanencia, por ejemplo, de las culturas prehispánicas. Más adelante, los usos del pasado fueron tan diversos como la cantidad de grupos sociales que interactuaron y surgieron en el periodo novohispano; pero, fueron hegemónicos aquéllos que beneficiaron a la iglesia católica y al poder político colonial.

La institucionalización y profesionalización de la historia fue un proceso impulsado de acuerdo a las necesidades de la consolidación del régimen posrevolucionario y su idea de nación mexicana se instaló en la memoria colectiva con el impulso a la investigación histórica. Por tanto, el proceso de este tipo de investigación en la universidad mexicana caminó paralelo al desarrollo de la ciencia monotemática moderna, de esa manera también derivó en la fragmentación extrema de la realidad pasada que estudia, hasta perder la visión global del acontecer humano.

El proceso de construcción del conocimiento histórico mediante el ejercicio de su propio método lleva al historiador a tomar conciencia de la historicidad humana y a la formación de un pensamiento crítico; pero, esa experiencia liberadora queda sólo en el investigador, éste no la comunica a otros sectores sociales. Eso explica que la enorme cantidad de conocimiento producido y publicado en forma de libros y artículos tiene un impacto social muy limitado, pues los lectores se reducen a los miembros del gremio y los estudiantes interesados en temas específicos.

Amparado en la autonomía de la universidad, el gremio de historiadores y su producción basada en una

visión científicista se encuentran alejados de las necesidades de conocimiento histórico renovado que demanda la educación básica y los grupos sociales que conforma.

Si coincidimos en que el conocimiento histórico se encuentra en un encierro sería importante pensar en los tipos de problemas sociales más acuciantes para fomentar la conciencia histórica de los mismos y con base en ella motivar a los sujetos para tomar decisiones y contribuir en su solución. Problemas como la corrupción y el ejercicio del poder, las adicciones y el narcotráfico, la injusticia y el poder judicial, la pobreza y la riqueza como caras de una moneda, la educación y la sexualidad, el desarrollo industrial y los efectos ambientales, por ejemplo, podrían estudiarse con las metodologías empleadas para los micro temas de hoy, tal vez eso ayudaría a que la historia tuviera una mejor función social. La historia ambiental se perfila como una práctica científica que permitiría renovar la disciplina y darle un nuevo sentido social.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Aguirre, Carlos Antonio, *La "escuela" de los Annales. Ayer, hoy, mañana*, 2ª. Edición, México, UJAT, 2002.
- Aurell, Jaume, *et al.*, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Madrid, Akal, 2013.
- Chesneaux, Jean, ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores, 16ª. Edición, México, Siglo XXI, 2005.
- Clavijero, Francisco Xavier, *Historia antigua de México*, 12ª. Edición, México, Porrúa, 2014.

- Fernández, Rafael, Los precursores. Cincuenta años de historiografía colonial en México, Von Wobeser, Gisela, *Cincuenta años de investigación histórica en México*, México, UNAM, 1998.
- Florescano, Enrique, *El nuevo pasado mexicano*, 3ª. Edición, México, Cal y Arena, 1994.
- Florescano, Enrique, *Historia de las historias de la nación mexicana*, México, Taurus, 2002.
- Florescano, Enrique, Los historiadores, las instituciones y el poder en el México contemporáneo, Trejo, Evelia, *La historiografía del siglo XX en México. Recuentos, perspectivas teóricas y reflexiones*, México, UNAM, 2010.
- Fontana, Josep, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, España, Crítica, 1982.
- Graue, Enrique, El índice de lectura en México está disminuyendo, disponible en <http://www.cronica.com.mx/notas/2019/1111039.html>.
- Hernández, Elena, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Akal, España, 2004.
- INEGI, Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años, disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf.
- Jablonka, Iván, *La historia es una literatura contemporánea*, Argentina, FCE, 2016.
- Macmillan, Margaret, *Usos y abusos de la historia*, España, Ariel, 2012.
- Matute Aguirre, Álvaro, *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, FCE, 1999.
- Matute Aguirre, Álvaro, La profesionalización del trabajo histórico en el siglo XX. *En México en el siglo XX*, México, AGN, 1999a.

- Moradiellos, Enrique, *El oficio del historiador*, 5ª. Edición, España, Siglo XXI, 1994.
- Pereyra, Carlos, et al, *Historia ¿para qué?*, 2ª. Edición, México, Siglo XXI, 1981.
- Pucci, Roberto, *Historia. Erudición, interpretación y escritura*, Argentina, Biblos, 2016.
- Sánchez, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM, 2002.
- Seguró, Miguel, *La vida también se piensa*, España, Herder, 2018.
- Worster, Donald, ¿Por qué necesitamos de la historia ambiental? *En libro: Revista Tareas, Nro. 117, mayo-agosto*. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos, Justo Arosemena, Panamá, R. de Panamá. 2004. pp. 119-131, disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tar117/worster.rtf>

V. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ACTUAL

Emma González Carmona

Este capítulo tiene como propósito contribuir a la discusión del papel de la educación ambiental en la formación universitaria, como una alternativa para descolonizar la universidad. Para ello, se exponen, en la primera parte, algunos rasgos ideológicos que han determinado el papel de la universidad, hoy, y sus avatares en este proceso de formación; la segunda presenta la evolución de la educación ambiental con base en su incursión internacional y nacional y; finalmente se expresan las posibles retos y alternativas.

La educación y formación tienen y han tenido un significado propio de la esencia humana, al querer compartir experiencias individuales y colectivas para comprender, explicar, incidir y subsistir en la naturaleza. Este acto en sí mismo, así como al acceso al sistema educativo, cultura, participación y utilización del progreso científico y tecnológico, están avalados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en un proceso continuo de pactos y convenciones universales que cubren y se extienden a las áreas en la Carta de Derechos Humanos, con la incorporación de normas referidas¹.

¹ Eduardo Rabossi, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, Revista del Centro de Estudios Constitucionales, No. 3, mayo-agosto, 1989, p. 326, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049051.pdf>

Esta tendencia identifica las condiciones necesarias para satisfacer la vigencia plena de los derechos humanos.

El punto de inicio de este análisis se circunscribe en el significado de la educación en el periodo neoliberal; ya que esta etapa representa el punto de inflexión de la tendencia de comportamiento del papel de la educación para incidir en la problemática del entorno, especialmente, de lo ambiental. Las características, en su esencia, para nuestro país se definieron por los acuerdos entre el gobierno mexicano e instituciones, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a partir de estrategias de políticas educativas.² Así se conduciría la educación a una lógica de mercado y a la desarticulación del papel del Estado en el quehacer de la misma. Este comportamiento representa la tendencia mundial del nuevo papel de la universidad, que se permea, tanto en las diversas vicisitudes como en las diversas reflexiones; las cuales ponen en el centro, el papel de las universidades públicas, hoy, y su consiguiente responsabilidad para incidir en la problemática de su entorno, especialmente la de corte ambiental. De este hecho, aquí cabe la pregunta: ¿Por qué la universi-

² La idea de su seguimiento permitiría transitar, de una “situación de crisis” a una condición de logro de “calidad educativa” en el llamado “Pacto por México”. Este modelo se llevaría a nivel constitucional con la aplicación de recomendaciones en la planificación educativa nacional, condicionando con ello, el apoyo a escuelas, directores y docentes con estándares de evaluación no consensuados. El perfil “de alta calidad” se enmarca en ser competitivos en un mercado laboral. La “alta calidad” se percibe como la aspiración a estándares impuestos, y con ello, aplicar modelos claros, facilitar su autonomía con estructuras de apoyo, garantizar la participación social y fuentes de financiamiento para satisfacer sus necesidades específicas. Es decir, transitar a la privatización de la educación.

dad pública no ha incidido de manera categórica en la problemática ambiental, como se esperaría? Para responder, es importante subrayar en algunos rasgos sensibles, por consiguiente, que determinan la trasmutación de la Universidad en un contexto marcado por el capitalismo global, donde esta institución deja de ser el ámbito en el cual el conocimiento reflexiona sobre sí mismo. Lo que explica su estructura de organización, su esencia y los efectos de su poder, por su continua subordinación a otros.³

La legitimidad del saber en las universidades es expuesta por Jean-François Lyotard en los relatos subyacentes en un *continuum* de la modernidad. El primero se refiere a la educación del pueblo, y al derecho de las naciones a disfrutar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de vida para todos. De ahí el interés por formar profesionales que incorporarían conocimientos y capacidades científico-técnicas útiles para vincularse al progreso material de la nación. El segundo se centra en el progreso moral de la humanidad.⁴

De tal hecho, se despliegan las siguientes reflexiones. Una de ellas, la de Castro-Gómez, permite caracte-

³ Santiago Castro-Gómez, Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes en *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Biblioteca Universitaria. Ciencias Sociales y Humanidades. Bogotá, Colombia, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79, disponible en <https://people.unica.it/riccardobadini/files/2012/04/el-giro-decolonial.pdf#page=79>

El principio de performatividad se muestra en que, ahora, la función de la universidad se centra en investigar, para producir conocimientos pertinentes, útiles a la bio política global en la sociedad del conocimiento. 85 p.

⁴ Jean- François Lyotard, 1999, p. 63 en *Ibidem.*, p. 80, 82, 84.

rizar la universidad a partir del modelo cognitivo que lo origina, con base en su esencia, su quehacer y sus relaciones al interior y con el entorno. Al respecto, señala que la Universidad responde a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental,⁵ y éste contribuye en reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente⁶; develando con ello, su colonialidad del ser, poder y saber. La primera por su ponderación antropocéntrica, la segunda por su sesgo eurocéntrico y la tercera por su actuar instrumental. Esto se expresa en la organización del conocimiento, en el tipo de conocimiento, en el desarrollo de enfoques de abordaje y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

FUNDAMENTOS: ANTROPOCÉNTRICOS, EUROCÉNTRICOS E INSTRUMENTALES

En la ponderación antropocéntrica, la Naturaleza es objeto de la Modernidad; puesto que su reconocimiento y valoración está en función de la asignación de un valor económico al conjunto de recursos naturales. Por esta vía, los temas ambientales emanan de reacciones por la extinción de especies o ecosistemas que peligran el aseguramiento de fuentes de recursos naturales para los procesos productivos, o cuando afectan la salud humana

⁵ *Ibidem*, 79 p.

⁶ Al respecto, Lander señala que en la universidad reproduce las herencias coloniales del conocimiento sistemáticamente. En este sentido, la universidad se inscribe en la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber. Ídem, pp. 79, 80.

o la sobrevivencia de la especie, y en general como componentes de la calidad de vida y salud de la población.⁷

Una razón que fundamenta esta perspectiva es que en su visión dualista separa el ser humano de la Naturaleza, en donde la ésta última, desde la perspectiva instrumental, se expresa en los valores de uso o de cambio; ejemplo de ello, es el intento de cálculo de los “bienes” y “servicios” ambientales. De ahí la insistencia de las propuestas de gestión ambiental basadas en el “capital natural”, sin derechos.⁸ Esta tendencia ha permeado en la mayoría de los programas universitarios cuando se incluye la variable ambiental. Su comportamiento puede explicarse por la idea de Nussbaum al considerar que las universidades se convierten en instrumentos del modelo de desarrollo; cuya meta de toda acción debería ser el crecimiento, sin importar la distribución de la riqueza ni la igualdad social, ni mucho menos el desarrollo humano. En este patrón de Universidad, se han implantado en numerosos países europeos universidades técnicas y los departamentos científicos que cubren con estándares de producción de conocimiento, mientras que se aplican restricciones a las humanidades.⁹

En términos de la política que acoge los derechos de la Naturaleza, típicamente se le concibe en la genera-

⁷ Eduardo Gudynas, La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. *Tabula Rasa*. Bogotá Colombia, No. 13: 45-71, julio-diciembre, 2010, p. 48, disponible en <http://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBiocentrismoJusticiaEcologicaTRasa10.pdf>

⁸ Desde este referente, últimamente se han generado distintos intentos para incorporar los temas ambientales, usualmente desde los derechos de tercera generación, *Ibidem.*, p. 49.

⁹ Martha Nussbaum Craven, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires-Madrid, Katz discusiones, Editores, 2010, p. 34, 36, 38.

lidad de las constituciones de América Latina como los derechos a un ambiente sano y la calidad de vida,¹⁰ sin embargo, en la Constitución Ecuatoriana se proclama a la *Pacha mama* como el umbral “donde se reproduce y realiza la vida”, visión contraria a la concepción utilitaria de la Naturaleza. La inclusión de esta cosmovisión da cuenta del involucramiento de los pueblos originarios a partir de su cultura y de las reflexiones académicas y movimientos sociales en su pacto social.¹¹

La ponderación antropocéntrica basa su debate en los derechos de la Naturaleza y en la valoración y racionalidad como pilares de la Modernidad, sin embargo, en el reconocimiento de los valores intrínsecos, los derechos de la Naturaleza y la justicia ecológica conllevan a plantear diversas políticas constituyentes de las formas de desarrollo.

La ponderación por su sesgo eurocéntrico parte del reconocimiento de que la visión orgánica de los pueblos originarios, previo de la llegada de los españoles, se percibía como un todo que interrelacionaba naturaleza, hombre y conocimiento. Posteriormente, a este hecho, se implantó la idea de separar la naturaleza y el hombre; cuya función se tradujo en el ejercicio del control racional sobre el mundo. Esto condujo a que el conocimiento ya no tuviera como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino a la

¹⁰ También se expresan como el derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado; el derecho a un ambiente sano y no contaminado, la restauración integral de la Naturaleza. Estas manifestaciones se presentan en la Constitución Ecuatoriana *Íbidem.*, p. 52.

¹¹ *Ídem.*, p. 52.

fragmentación de la realidad con el fin de dominarla. El mundo, de esta manera, se concibió como una máquina.¹²

Otro aspecto fundamental que permite explicar el privilegio del modelo epistémico originado desde Descartes se sustenta en la premisa de que a mayor distancia entre el sujeto y el objeto de estudio, mayor objetividad. Con ello se justificaba el planteamiento basado en que los sentidos son un obstáculo epistemológico de la certeza del conocimiento; por lo que su construcción podría obtenerse a partir de un ámbito no contaminado por lo empírico y situado fuera de toda duda. De ahí que el filósofo señalara que la clave para entender el universo se hallara en la estructura matemática del pensamiento, misma que coincidía con la estructura matemática de la realidad. Esto explica el privilegio del método de razonamiento analítico para entender la naturaleza y la consiguiente conformación de la estructura disciplinaria que hoy opera en las universidades.¹³ Entonces, aquí surge la pregunta: ¿cómo posibilitar el diálogo entre saberes desde la universidad surgida y desarrollada desde la modernidad? La respuesta se dirige a develar los rasgos de la colonización del conocimiento y de sus instituciones productoras o administradoras, por lo que decolonizar el conocimiento significa evidenciar el lugar de producción del conocimiento.¹⁴ Por lo que se tendrán que cuestionar las políticas, la episteme, los financiamientos, la organización y la prioridad de atención de la problemática.

En el siglo XVIII la ciencia occidental alejó el sujeto y el objeto de estudio para ponderar la “objetividad del

¹² Santiago Castro-Gómez, *Op. Cit.*, p. 82.

¹³ *Ídem.*, p. 82, 84.

¹⁴ *Íbidem.*, p. 88.

conocimiento.”¹⁵ De este precepto surge la idea de considerar a la tecnología como neutra.

Desde el punto de vista de la decolonialidad, sin la afluencia de la ciencia moderna no hubiera sido posible la expansión colonial de Europa; puesto que ella contribuyó a iniciar la “época de la imagen del mundo” y de los pobladores, como parte de esa imagen con posibilidad de manipular, moldear, disciplinar y “civilizar”, con base en criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad.¹⁶ De esta manera, la visión eurocéntrica se ha impuesto en prácticas e ideas económicas, políticas, sociales, culturales, educacionales y cognitivas,¹⁷ alejadas no solo de los contextos particulares, sino de las necesidades específicas.

La tercera ponderación, por su actuar instrumental, destaca la tendencia de privilegiar un tipo de razonamiento, centrado en el desarrollo de procesos técnicos, contruidos en su mayoría desde las áreas disciplinares reductivas. Acerca de la formación del estudiante, Nussbaum expone que, si el propósito es contar con trabajadores capacitados técnicamente que sean obedientes para la aplicación de los planes diseñados por las élites para orientar las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico, entonces la libertad del pensamiento en el estudiante es peligrosa, por lo que el pensamiento crítico deberá ser desalentado;¹⁸ de ahí la tendencia de la universidad a privilegiar el conocimiento instrumental, híper especializado y evaluaciones del desempeño con base en estándares dictados en diferentes contextos, otro ejemplo es el peso por tratar temas relativos, con espe-

¹⁵ *Ídem.*, p. 88.

¹⁶ *Ídem.*, p. 88, 88.

¹⁷ Rozo Gauta, 2004, p. 164, en *Íbidem.*, p. 90.

¹⁸ Nussbaum, *Op cit.*, 2010, p. 43.

cial acento, al crecimiento económico y la minimización de la igualdad distributiva. Lo relevante se enfocaría en procurar el bienestar del ciudadano promedio, no de los marginados, y se los estimulaba a verse como integrantes de un gran colectivo en situación de progreso, más que como individuos con derechos propios.¹⁹

Este condicionamiento de la formación en la Universidad ha dado pauta a plantear opciones de desarrollo de los estudiantes, sobresaliendo: la reflexión de aspectos políticos del entorno, con la idea de analizar, examinar, argumentar, debatir, reconocer e interesarse por la vida de los otros, para entender las implicaciones en sus condiciones de vida; la aptitud para imaginar y reflexionar sobre una diversidad de asuntos complejos que repercuten en el desarrollo de una vida humana, en sus expresiones de la infancia, adolescencia, relaciones familiares, enfermedad y muerte entre otros temas; la aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, para pensar en el bien común de la nación como un todo, y para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo.²⁰

COORDINACIÓN INTRA E INTERINSTITUCIONAL DE LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS ANTE EL DESAFÍO DEL DESARROLLO SUSTENTABLE

Los mecanismos de coordinación intra e interinstitucional de las universidades mexicanas que han referido a la educación ambiental se enmarcan todos ante el desafío del Desarrollo Sustentable. Éstos se han ceñido por una

¹⁹ *Íbidem.*, p. 44.

²⁰ *Íbidem.*, 48- 49.

camisa de fuerza por las hegemonías cultural, económica y política del entorno, sin embargo, se han suscitado cambios, fundamentalmente normativos, institucionales y sociales; ya que el gobierno establece normas de gestión y regulación ambiental; la sociedad civil expresa sus problemas, necesidades, organización y propuestas; las empresas empiezan a responder con procesos productivos sanos; los medios de comunicación abordan los temas en materia. En conjunto, esto ha generado un incremento de las demandas de diversos sectores hacia la Universidad en materia de medio ambiente, en un contexto en el que la problemática de contaminación y deterioro han rebasado los avances y los recursos para su solución.²¹

En este sentido, el desarrollo de programas para mitigar la problemática se ha enfocado en: certificación de procesos, investigación y generación de conocimiento, así como de hechos claves dictados por foros nacionales e internacionales que, sobre todo, han privilegiado el papel de la educación, en especial la ambiental, a saber: La Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente (Estocolmo, Suecia, 1972); La Primera Conferencia Internacional de Educación Ambiental (Belgrado 1975); La conferencia intergubernamental sobre Educación Ambiental (Tbilisi, 1977); La estrategia Internacional sobre Educación y Capacitación Ambiental (Moscú, 1987); El Reporte de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, conocido como Re-

²¹ Luz María Nieto-Caraveo. Los mecanismos de coordinación intra e interinstitucional de las universidades mexicanas ante el desafío del Desarrollo Sustentable, en *Revista Universitarios* No.4, Vol. VII, septiembre-octubre de 1999, Editorial Universitaria Potosina, México, p.1, disponible en <http://www.anea.org.mx/docs/Nieto-ProgsAmbInstit.pdf>

porte Brundtland (1988); El Reporte de la Comisión de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, conocida como Agenda 21 (Río de Janeiro, 1992); Los tratados del Foro Global hacia Sociedades Sostenibles y Responsabilidad Global (Río de Janeiro, 1992); Congreso Iberoamericano sobre la Educación Ambiental (Guadalajara, 1992); La Conferencia Internacional sobre la Educación Ambiental y Comunicación Ambiental para el Desarrollo (ECO-ED, Toronto, 1992); El Reporte de la UNESCO “La Educación encierra un tesoro”, de la Comisión Internacional sobre Educación (1996); La Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: La Educación e Información para la Sostenibilidad (Thessaloniki, 1997); la Declaración de Talloires sobre Universidad y Medio Ambiente, suscrita, hasta 1999 por 259 rectores y vicerrectores de universidades de todo el mundo (Talloires, 1991); Debate temático “Preparación para un futuro sostenible: Educación Superior y Desarrollo Sostenible”, promovido en la Conferencia Mundial en Educación Superior (París, 1998). Sin embargo, en la universidad, todavía persisten las estructuras universitarias tradicionales que parcializan y sectorizan el conocimiento; por lo que se necesitan estrategias novedosas de vinculación con la sociedad, reorganización de las estructuras académico-administrativas, cambios adaptados a los retos que demanda la sociedad.²²

En este sentido, los estudiosos en materia coinciden en desarrollar prácticas de coordinación a partir de la influencia de la universidad en los programas servicios de educación no formal; la incursión en nuevas epistemologías, la integración, articulación y coordinación de esfuerzos para atender problemáticas específicas; el reconocimiento del medio ambiente como un sistema com-

²² *Ibidem.*, p. 3.

plejo; cuyo requerimiento se centra en visiones holísticas y trabajo interdisciplinario, con el fin de investigar y la utilizar de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje para su transmisión y el seguro de fuentes de financiamiento.²³ Como es de apreciarse, el financiamiento ya representa una consideración importante a tomar en cuenta para el estudio de esta problemática.

Un organismo, sin duda trascendental en la incorporación de la dimensión ambiental en los programas de formación y en el quehacer de la Universidad, es el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS), pues como guía en el desarrollo de la problemática ambiental se constituye en:

“un espacio de colaboración entre programas ambientales universitarios comprometidos con la incorporación de la dimensión ambiental en los quehaceres sustantivos de sus instituciones.

Esta iniciativa aparece a raíz de la evidencia de que las universidades tienen un papel relevante que jugar en el impulso a los procesos de sustentabilidad del desarrollo en México”

Sin embargo, ante la gravedad de los problemas ambientales resulta insuficiente que, en dos décadas de quehacer del Consorcio, sólo se han incorporado asignaturas, unidades de aprendizaje o módulos de educación ambiental en programas de formación no de manera significativa, esto sobre todo por la misma reproducción de enfoques tradicionales, que lejos de incidir en la problemática se ha encubierto y aplazado su solución.

²³ *Ibidem.*, p. 7.

Estudios emprendidos sobre el papel del COMPLEXUS en la problemática ambiental, muestran la necesidad de considerar estrategias que permitan identificar, dimensionar y construir marcos que fundamenten el análisis y las consecuentes acciones para solucionar problemas ambientales a escala regional, así como de integrar, consolidar e impulsar las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (investigación, docencia y vinculación-extensión) en actividades relacionadas con el medio ambiente. Especial interés es la conformación de cuerpos y redes académicos con diversos sectores involucrados con la problemática ambiental. En este incursionar se vislumbran procesos de trabajo colaborativo con enfoques de diversa naturaleza, desde los multidisciplinarios hasta los transdisciplinarios para contribuir en la comprensión, análisis y alternativas de solución de los problemas ambientales en sus niveles de expresión.²⁴

El papel de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) en la gestión ambiental en Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido categórico; ya que ha incorporado la perspectiva de sustentabilidad en sus funciones sustantivas de docencia, difusión, investigación y extensión; misma que se concretan en la producción de conocimientos, formación de profesionales, diseño de estrategias y acciones tales como seminarios, publicaciones, talleres, concursos, campañas de temas ambientales para propiciar una cultura ambiental a fin de proporcionar las condiciones

²⁴ Ma. Dolores Sánchez Soler, Cuauhtémoc León y Marina Robles García, La Educación Superior Mexicana en Materia Ambiental, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVI (4), Número 104, octubre-diciembre de 1997, pp. 1-12, disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista104_S1A4ES.pdf

indispensables para responder a los apremiantes problemas socioambientales de nuestro país.²⁵

Al respecto, se pretende que las instituciones de educación superior tengan una visión sobre la sustentabilidad bajo la premisa de que ninguna de las áreas del conocimiento que cultiva se encuentra ajena de la problemática socioambiental. El propósito de los planes ambientales se centra en impulsar cambios en la estructura y en la dinámica institucional, con el propósito de que las IES puedan responder y contribuir a la problemática socioambiental del país con la construcción de escenarios del medio ambiente y del desarrollo.²⁶

Ante este interés por atender la problemática socioambiental ha emergido una agenda mundial que anuncia: impulsar una revolución del pensamiento, la ampliación de las conciencias, reforzar el pensamiento crítico; puesto que ya no debe diferirse la búsqueda de cambios profundos en lo político, económico, social, cultural y, principalmente, lo moral y ético, así como lo ambiental para alcanzar el desarrollo de la economía, la democracia, el bienestar, que beneficie a todos y no solo de unos cuantos. En este sentido, existe un consenso, de las reflexiones, de la necesidad de un tránsito hacia una con bases de sustentabilidad; lo que implica una reestructuración de las relaciones Estado-Sociedad, una intervención protagónica de la sociedad en las decisiones y cambios institucionales y culturales para la generación de nuevos valores sociales y para una distribución equitativa de la riqueza. Se incluye la modificación de mo-

²⁵ *Ibidem.*, p. 7.

²⁶ *Ibidem.*, p. 4. De inicio, se da cuenta de 36 Planes Ambientales Institucionales que tienen como marco El Plan de Acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior, puesto en operación en el año 2000.

delos de producción y consumo, especialmente en los países desarrollados y en los estratos con ingresos altos de los países, así como de una reorientación tecnológica para reducir los riesgos y atenuar los impactos negativos medioambientales y finalmente, un rediseño de las políticas, de las instituciones públicas, y de su normatividad, entre otros para alcanzarlo.²⁷

La crisis socioambiental contemporánea ha sido uno de los detonadores que ha despertado la conciencia sobre cómo concebimos, vivimos y cuidamos la vida, con la finalidad de disminuir, detener y/o superar el profundo deterioro de la vida en la Naturaleza. Con ello, han surgido múltiples reflexiones; unas superficiales y otras profundan, éstas últimas han desenmascarado las expresiones que solo buscan reproducir el mismo modelo de desarrollo, con algunos cambios que no resuelven de manera sustantiva la tendencia crónica de problemática ambiental; ya que los niveles de contaminación y deterioro han inhibido la regeneración de la Naturaleza. Al respecto se han identificado un sinnúmero de acciones paliativas, no solo en la comprensión y explicación, sino en la incidencia en la problemática ambiental. De ahí que la problemática ambiental y su superación es un reto de la formación y conciencia de la humanidad, no solo porque demanda la búsqueda de alternativas *ad hoc* a los diversos contextos en que se suscitan, sino por mantener siempre una crítica a la ideología que solapa las estructuras de poder.

Por otra parte, se reconoce que las instituciones de educación superior están adquiriendo cada vez más un papel estratégico para el desarrollo de las sociedades. A pesar de su lamentable tendencia al servicio de corporativos, que definen por su financiamiento, en algunos

²⁷ *Ibidem.*, p. 1.

casos el privilegio de conocimientos instrumentales. Investigadores como Leff, 1993; Toledo, 2002; Bravo, 2007 han señalado la importancia de estas instituciones para la promoción de sociedades con bases de sustentabilidad. De hecho, se reconoce el alto potencial de la Universidad para contribuir orgánicamente en la transformación ambiental social, enfocando sus actividades sustantivas en mejorar el conocimiento para la prevención y solución de la degradación ambiental, a la vez que construir escenarios deseables.²⁸

El caso del diagnóstico de educación ambiental en el posgrado de la UAEMéx, centrado en diálogo de saberes y en la atención a la Agenda 21., destaca que de las siete áreas de conocimiento de los 104 programas curriculares de posgrado, las áreas de las Ciencias Sociales y de las Humanidades y Ciencias de la Conducta presentan un comportamiento dinámico y flexible, porque en el caso de las Ciencias Sociales se presenta un poco más del 1/3 de la colaboración con instituciones, un 1/3 con los sectores, y un poco menos del 1/3 con la sociedad y empresa. Esto refleja el interés por establecer trabajo colaborativo con instancias fuera de la universidad.²⁹

En relación con la inclusión de la temática ambiental a través de la transversalidad, es de preocupar el poco interés por el tratamiento de los temas prioritarios de la Agenda 21, como temas de frontera que urge abordar, y que hoy, el consumismo, colapsa la economía, por la for-

²⁸ Emma González Carmona, *et al.*, Posgrado de la UAEMéx: Diagnóstico de Educación Ambiental, Diálogo de Saberes y Agenda 21. Hilda C. Vargas Cancino y Emma González Carmona (coords.), *Educación Ambiental transversal y transdisciplinaria. Una visión decrecentista desde la Ética, la Cultura de Paz y el Diálogo de saberes, para una Calidad de vida no violenta*. México, Editorial Torres Asociados, 2016, p. 108.

²⁹ Emma González Carmona, *et al.*, *Op. Cit.*, p. 109.

ma en que se extrae, transforma, produce, comercializa, distribuye, consume y desecha, sino sobre todo por sus implicaciones de ésta en la calidad y esencia de la vida en el planeta. Urge incorporar esta estrategia, pues un poco más de 2/3 de los programas de posgrado la ignoran.

En el abordaje complejo en los programas, el 50% lo desarrollan, especialmente en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Conducta y Medicina y Ciencias de la Salud. Lo cual refleja que el abordaje de la problemática es lineal y reduccionista.

Ahora, con respecto al alcance del diálogo transdisciplinario, la mayoría sigue un tratamiento metodológico multidisciplinario con un 50%, un 39% de interdisciplinario y un 11% de transdisciplinario; con ello, las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Conducta muestran un notorio avance de diálogo con respecto a las áreas de conocimiento restantes. Por último, las temáticas de la Agenda 21 son incorporadas, en su mayor parte, en las áreas de Ciencias sociales, Humanidades y Ciencias de la Conducta; y el área de Físico - matemáticas y Ciencias de la Tierra. Al mismo tiempo se distingue que una temática sensible en el deterioro de las condiciones de vida planetaria es la denominada “cambios de producción y consumo”, no sólo por la capacidad preventiva y de responsabilidad de quienes la ejercitan sino por la reducción de sus estrategias reactivas.³⁰

RETOS

La educación y formación revela la esencia humana al empeñarse en comprender la naturaleza y subsistir en ella. Hoy se devela como un instrumento ideológico, de

³⁰ *Ibidem.*, p. 110

poder, que orienta el actuar y alienación a intereses del capitalismo global;³¹ por lo que conscientes de esta situación, la universidad, a través de la reflexión sobre su misma esencia y quehacer, tiene el reto no solo de emanciparse, sino de liberarse. Al respecto, ya se vislumbran caminos de diversa naturaleza, que permiten posicionar el papel de la institución en la comprensión, explicación e incidencia de la problemática del entorno inmediato y global, con un sentido crítico y humanista. Esta tendencia identifica las condiciones necesarias para satisfacer la vigencia plena de los derechos humanos.

Desde este contexto, se observa la insuficiente oferta de programas educativos, ya sean formales o no formales, que traten sobre la problemática ambiental. Por otra parte, se considera necesario enfatizar en la conformación de grupos colaborativos de académicos interesados en abordar los problemas ambientales para la fundamentación de los programas educativos, además de impulsar la investigación, tanto interdisciplinaria como transdisciplinaria que permita no solo generar nuevos conocimientos y alternativas viables para la solución de los problemas ambientales sino de incluir los diversos actores. Por consiguiente, es categórico iniciar cambios curriculares, que sean producto de la organización emergente del trabajo colaborativo de académicos y de la sociedad en general para integrar reflexiones, estrategias

³¹ Santos, Boaventura de Sousa, *La Universidad en el siglo XXI*. México, Siglo XXI Editores, 2015, p.42. Esto se evidencia en las orientaciones por las imposiciones de las agencias financieras internacionales. Sin embargo, la universidad debe ser suficientemente dúctil para posibilitar la inclusión del conocimiento disciplinario y transdisciplinario y con ello posibilitar el conocimiento pluri universitario.

y prácticas que respondan a epistemes emancipadoras y liberadoras incluyentes.

Para ello, se evoca la idea de Castro-Gómez de que la universidad tiene la oportunidad de contribuir en la decolonización en las propias IES. En este contexto, muy poco contribuiría la sola incorporación de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, si no se estimula el intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y formas post-occidentales de producción de conocimientos. Así, los mecanismos de colaboración, basados en cuestiones sensibles de educación ambiental y sustentable, humanista, intercultural, compleja y hermenéutica han de marcar las comprensiones y alternativas de incidencia para enfrentar las diversas dimensiones de la crisis planetaria, en sus diversas expresiones o dimensiones.³²

Contrariamente a cubrir con estándares de calidad marcado por grupos de poder, la inclusión de evaluación participativa hace posible la emergencia de criterios de evaluación interna suficientemente consolidados para ser medidos por los criterios de evaluación externa.³³

Castro-Gómez, en su ánimo de aclarar las formas de colonización de la universidad señala a la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, como modelos para superar ideológicamente el quehacer de la Universidad, desde los cuales se pueden desplegar puentes de diálogo transcultural de saberes;³⁴ es decir, con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario.³⁵

Esta estrategia facilitaría el desarrollo de las capacidades propias de la Universidad, para cambiar y fortalecer

³² *Op cit.*, 2007, p. 80.

³³ *Op cit.*, 2015, p.47.

³⁴ *Op cit.*, 2007, 79- 80.

³⁵ *Íbidem.*, 2007, 87.

los diferentes programas académicos y potenciarlos con la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), dictados en la Agenda 2030, en todos los sistemas de planificación nacional y territorial, incluidas las perspectivas de fiscalidad, presupuestos e inversión en el ámbito público. A través del fortalecimiento de capacidades a través de seminarios, talleres, cursos y asistencia técnica a nivel regional, nacional; del desarrollo de un observatorio regional de planificación para el desarrollo sostenible, como una plataforma en donde los diversos agentes de los sectores público y privado y la sociedad civil cuenten con instrumentos e información, implementación y seguimiento de la Agenda 2030.

La Agenda 2030 representa sin duda el interés por resolver los problemas de la humanidad, expresados en los ODS. Uno de ellos es la pobreza; cuya población es de una quinta parte y se manifiesta no solo en la falta de ingresos y recursos para garantizar unos medios de vida sostenibles, también incluye el hambre y la malnutrición, el acceso limitado a la educación y a otros servicios básicos, la discriminación y la exclusión sociales y la falta de participación en la adopción de decisiones. En este objetivo, se conjuga una compleja interrelación de aspectos que dan cuenta no solo de la identificación de sus componentes para su análisis, sino en la integración de enfoques, actores y mecanismos que permitan el cambio estructural progresivo que aumente la incorporación de conocimientos en la producción, garantice la inclusión social y permita avanzar en una senda de crecimiento bajo en carbono, mediante un gran impulso ambiental.³⁶

³⁶ Naciones Unidas, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. 2018, p. 11.

Diversas alternativas surgen de los gobiernos, pueblos originarios y asociaciones de diversa naturaleza con aspiraciones de un mundo mejor, ahora con mayor fuerza, emerge el deseo de constituirse en sociedades sustentables, democráticas, incluyentes y soberanas que demandan una globalización alternativa o una mundialización humanista, o una globalización de la sociedad y de los pueblos y no solo económica.³⁷

Para precisar esta tendencia, se ha expuesto de manera sucinta un conjunto de ideas que fundamentan la necesidad de propuestas, que no solo muestren la crítica de los modelos imperantes de poder, sino que presente, a la par, las posibles alternativas de mejoramiento frente a la crisis generalizada; de ahí que, de manera particular, y referida a los programas educativos analizados.

REFLEXIONES FINALES

La discusión del papel de la educación ambiental en la formación universitaria, como una alternativa para descolonizar la universidad, ha permitido identificar los rasgos de la Universidad en transición; ya que muchas de sus prácticas avalaron un modelo de formación colonial, centrado en un antropocentrismo, eurocentrismo y saber instrumental, que trascendió en la estructura orgánica, organización del conocimiento, enfoques epistemológicos y evaluaciones, entre otros. Estos preceptos han sido rebasados por la compleja realidad y por la gravedad de las condiciones de deterioro y contaminación del entorno local y global.

³⁷ *Ibidem.*, p. 21.

De esta manera, el desarrollo de la educación ambiental, como instrumento que se ha posicionado como categórico en la formación, aunque hoy se cuestiona y se percibe, por sus alcances, como un medio limitado y dependiente de una universidad colonial, hegemónica en el campo de la producción de conocimiento avanzado. A pesar de ello, la propia naturaleza de producción del conocimiento también ha aportado sendas no solo para liberarse de esa inercia hegemónica, sino para transformar la realidad a la que pertenecemos.

La educación ambiental inmersa en una institución con preceptos de modernidad y como resultado del paradigma de este periodo, se reivindica al caminar con un pensamiento complejo, que marca la flexibilización transdisciplinaria y transcultural del conocimiento. Esta incursión apunta a la necesidad autocrítica y de decisiones que trasciendan en las estructuras de poder, legadas por el antropocentrismo, eurocentrismo y por el conocimiento instrumental en la estructura de organización, consensuada al interior y al exterior, por redes de trabajo colaborativo entre los diversos sectores y con una búsqueda de legitimación en el acceso, extensión, investigación acción y ecología de saberes.

Las estrategias de formación, para abordar la realidad, estuvieron centradas en la fragmentación de la complejidad y la subordinación de la presión para transformarla en una empresa capitalista como cualquier otra.

La crítica a la hegemonía epistémica de la modernidad conlleva a recuperar la sacralidad de la naturaleza y del reconocimiento de nuestra dependencia hacia ella; a percibir el todo, el contexto, para comprender el comportamiento de las particularidades, contrario a la fragmentación de la realidad; a generar espacios de diálogo epistémicos que permitan comprender, explicar e incidir

en la realidad. Esto se traduce en la promoción de prácticas articuladoras transdisciplinarias³⁸ de reconocimiento de pensamiento complejo y de sabidurías ancestrales en donde los contrarios se complementan, se alimentan mutuamente y no pueden separarse.

Desde esta perspectiva, las implicaciones de los actores de la educación se traducen en participación activa de éstos para construir programas de estudio, y a través de redes como las conformadas desde el COMPLEXUS para producir conocimientos, sin ser sometidos a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental; organizar redes en las universidades y legitimarse en el acceso, extensión, investigación acción y ecología de saberes, tal como lo sugiere De Sousa Santos. La idea es que la universidad se democratice al interior y al exterior, a través de procesos decoloniales, que se traducen en el acceso sin discriminaciones; en la recuperación y definición del control de las agendas de investigación; en el establecimiento del vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad, con la producción de conocimiento más allá del exigido por el mercado.

“Decolonizar la universidad” significa favorecer la transdisciplinariedad a través de la inclusión del otro; la transculturalidad a través de diálogos y prácticas articuladoras de conocimientos excluidos y occidentales.

³⁸ La transdisciplinariedad incluye el principio del tercio incluido: una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad en el que se esté, mientras que las disciplinas incorporan el principio formal del tercio excluido (Nicolescu, 2002, p. 50 en *Op cit.*, 2007, 86).

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Castro-Gómez, Santiago, Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, Castro-Gómez, Santiago y Ramón Gosfroguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007, pp. 79-91, disponible en: <https://people.unica.it/riccardobadini/files/2012/04/el-giro-decolonial.pdf#page=79>
- González Carmona, Emma *et al.*, Posgrado de la UAE-Méx: Diagnóstico de Educación Ambiental, Diálogo de Saberes y Agenda 21. Hilda C. Vargas Cancino y Emma González Carmona (coords.), *Educación Ambiental transversal y transdisciplinaria. Una visión decrecentista desde la Ética, la Cultura de Paz y el Diálogo de saberes, para una Calidad de vida no violenta*. México, Editorial Torres Asociados, 2016.
- Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*. Bogotá Colombia, No. 13: 45-71, julio-diciembre, 2010, disponible en <http://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBiocentrismoJusticiaEcologicaTRasa10.pdf>
- Naciones Unidas, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. 2018.
- Nieto-Caraveo, Luz María, “Los mecanismos de coordinación intra e interinstitucional de las universidades mexicanas ante el desafío del Desarrollo Sustentable”, *Revista Universitarios* No.4, Vol. VII, 4, septiembre-octubre de 1999, pp. 1-9, disponible en <http://www.anea.org.mx/docs/Nieto-ProgsAmbInstit.pdf>.

- Nussbaum Craven, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos aires-Madrid, Katz discusiones Editores, 2010.
- Rabossi, Eduardo, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, No. 3, mayo-agosto, 1989, pp. 323-343, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049051.pdf>
- Sánchez Soler, Ma. Dolores, Cuauhtémoc León y Marina Robles García, “La Educación Superior Mexicana en Materia Ambiental”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVI (4), Número 104, octubre-diciembre de 1997, pp. 1-12, disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista104_S1A4ES.pdf
- Santos, Boaventura de Sousa, *La Universidad en el siglo XXI*. México, Siglo XXI Editores, 2015.

VI. LA IMPORTANCIA Y COMPLEJIDAD DE LA PROMOCIÓN DE LA COLABORACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD

Sergio González López

El creciente deterioro social y ambiental a escala mundial cuestionan múltiples paradigmas, que es importante criticarlos a profundidad por medio de proyectos de investigación y en los programas educativos orientados hacia cuestiones sustentables, aunque no sólo en ellos, porque, como señala Enrique Leff (2000: 8)¹ la crisis ambiental es en sí una crisis de la propia civilización soportada en la racionalidad teórica e instrumental. Esta idea, de crisis es recuperada en el Manifiesto por la Vida², que además tiene implicaciones hacia la subvaloración de la diversidad cultural.

La causa del deterioro socioambiental a escala mundial no es sólo una manifestación de los graves desequilibrios de la naturaleza, sino de la propia concepción sobre el modelo de desarrollo asumido; que tiene entre sus principales formas de expresión, pero también de razón de ser, a la economización de las relaciones, tanto aquellas interpersonales, como las establecidas entre los seres humanos con la naturaleza. En gran medida, es

¹ Enrique Leff, Pensar la complejidad ambiental, Leff, Enrique (coord.), *La complejidad ambiental*, Siglo México, México, 2000 / 2009, p. 8.

² Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad, en *Ambiente & Sociedad*, Año V, No 10, 1o Semestre, 2002, p. 1.

producto del antropocentrismo arraigado en las culturas emanadas de la modernidad.

Las instituciones educativas tienden a formar personas según su disciplina de origen y hacia la hiperespecialización. No obstante que cada vez se promueven formas más abiertas al conocimiento, aún es significativo el peso de la formación especializada e instrumental. Se requieren nuevas modalidades que articulen lo humanista con lo científico, lo natural con el conocimiento, así como la relación con otras instituciones. Por tal motivo, es fundamental cuestionarnos sobre lo que investigamos, los contenidos educativos y las formas como nos coordinamos. El conocimiento es un proceso social colectivo. En este sentido, la cooperación entre investigadores, estudiantes e instituciones a escala global resulta fundamental para el abordaje de las aristas relacionadas con la problemática que nos permita alcanzar un desarrollo sustentable.

Esto demanda que en el problema de investigación que abordamos con respecto a la colaboración internacional entre posgrados de estudios sustentables, tratemos sobre los mecanismos propios de la colaboración, pero también cuestiones de educación ambiental y sustentable, humanista, intercultural, compleja y hermenéutica, lo cual ha sido desarrollado en los capítulos anteriores de este libro.

Este capítulo se propone avanzar en la idea de la importancia de pensar en formas colaborativas para enfrentar los graves problemas ambientales, enfatizando en aquellas que pudieran impulsarse desde las instituciones de educación superior, donde la formación integral de los universitarios adquiere una gran relevancia porque imbrica tanto la creación y recreación de conocimientos como de valores sociales necesarios para incidir

sobre estilos de vida más sustentables. En particular, el propósito es abordar las posibilidades de colaboración entre posgrados con los que la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) tiene vinculaciones, y que tratan cuestiones territoriales. Para tal fin, en primera instancia trata sobre el desarrollo insustentable y la necesidad de explorar planteamientos alternativos; en un segundo momento se presentan dos casos de redes de posgrados en las que la UAEMéx participa, la *Urban Knowledge Net –International Cooperation in Postgraduate Teaching and Research for Sustainable Metropolitan Regions* (UKN) y la Red Iberoamericana de Postgrados sobre Políticas y Estudios Territoriales (RIPPET); en tercer lugar se comparan tres de los programas de posgrado de México, Colombia y Alemania, que son participantes de la UKN y, y finalmente se hacen unas reflexiones preliminares sobre la importancia de la colaboración entre posgrados con orientación territorial y se delinear algunas propuestas para el fortalecimiento de la cooperación entre posgrados.

ANTE EL DESARROLLO INSUSTENTABLE, LA NECESIDAD DE PLANTEAMIENTOS ALTERNATIVOS

El reconocimiento de la escala planetaria de la problemática ambiental no es reciente, y ha sido creciente la insistencia de su atención desde la década de los años setenta, teniendo un papel relevante en proyectos e instituciones emanadas desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esta problemática que puede también ser denominada como crisis por la magnitud alcanzada y los riesgos que subyacen, en gran medida tienen como sustento una de las principales raíces del propio mode-

lo capitalista, que supone un estilo de vida depredador y consumista. Al respecto, Jesús Conill³ se pregunta si nuestro estilo de vida “moderno” pudiera ser ecológico, y la respuesta es negativa, porque es constitutiva de los componentes centrales de este modo de organización social, que se soporta en el impulso del consumismo para poder alcanzar el crecimiento económico y la diversidad de ofertas.

Este estilo de vida es predominante a escala global, aunque muestre matices entre diversas sociedades según el grado de desarrollo y formas específicas de organización, como la estadounidense, las europeas, asiáticas o latinoamericanas. A la vez que está avasallando otras posibilidades de formas de vida, como las de los pueblos indígenas, las de otras tradiciones religiosas orientales, e incluso movimientos occidentales surgidos desde la sociedad civil.

La relevancia de la educación ante la problemática ambiental es reconocida por la ONU desde principios de la década de los setenta del siglo pasado, la UNESCO resalta 17 hechos entre conferencias, programas y resoluciones al respecto, siendo el primer referido la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, de Estocolmo 1972, y los últimos, la 40ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, donde se aprobó un marco para que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) sea aplicada después del 2019 y hasta 2030; así como la Resolución 74/223 de la Asamblea General de las Naciones Unidas: “Alienta a los Gobiernos a que redoblen los esfuerzos para integrar e institucionalizar de forma sistémica la educación para el desarrollo

³ Jesús Conill Sancho, “¿Puede ser ecológico el estilo moderno de vida?”, *PENSAMIENTO*, vol. 75 (2019), núm. 283, 2019, p. 171.

sostenible en el sector de la educación y otros sectores pertinentes”.⁴

Sin embargo, autores como Enrique Leff⁵ y Edgar González Gaudiano son críticos hacia lo que denomina como la educación ambiental institucionalizada. Así González y Arias⁶ resaltan que la promoción que realizaron la UNESCO, entre 1975 y hasta 1995, del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) fue limitado, porque privilegió el ámbito educativo sobre todo del nivel básico y la enseñanza de las ciencias.

No obstante, esta gravedad ambiental generalizada que está ampliamente documentada,⁷ y en gran medida es explicable por las actividades humanas predominantes, aún existe una fuerte confrontación acerca del reconocimiento de esta participación social en la responsabilidad, y los involucrados recurren al uso de argumentos políticos, económicos y científicos para evadirla, como lo apuntan Latour y Descola,⁸ quienes asumen la denominación de Antropoceno al periodo dominado por las

⁴ UNESCO, *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. París: UNESCO, 2020, p. 67.

⁵ Enrique Leff, *Discursos sustentables*, Siglo XXI Editores, México, 2008 / 2010.

⁶ Edgar González Gaudiano y Miguel Ángel Arias Ortega, “La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad”, *Perfiles educativos*, vol. 31, no. 124, enero, 2009, pp. 58-68.

⁷ Sobresale el IPCC, *Informe especial calentamiento global de 1.5 °C. Resumen para responsables de políticas*, 2018.

⁸ Bruno Latour, Telling Friends from Foes at the Time of the Anthropocene. Ponencia presentada en el *Simposio “Thinking the Anthropocene”*, 14 y 15 de noviembre, École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, 2013. Philippe Descola, ¿Humano, demasiado humano? *Desacatos*, núm. 54, mayo-agosto, 2018, pp. 16-27.

sociedades humanas. Así, estamos en un periodo extremadamente complejo donde se enfrentan y combinan múltiples formas de expresión, ante lo que es necesaria la búsqueda de posiciones convergentes entre los diversos actores individuales o agrupados, las empresas, los gobiernos y una gran variedad de instituciones, entre ellas las educativas, sobre todo del nivel superior. Porque, muy probablemente, lo que está en juego es la propia condición humana.

Esto, hace necesario cuestionarnos de manera indisoluble sobre orientación y forma de organización de la gestión del conocimiento hacia la sustentabilidad. Donde la orientación enfatiza en la connotación que le otorgamos al saber ambiental como a su pedagogía; y la organización a las estructuras de funcionamiento construidas para crear o controlar el saber ambiental. El planteamiento central es que en la construcción del saber ambiental sustentable está en tensión y cuestionamiento el predominio entre el control o la libertad de la creatividad, expresada por un lado por enfoques unitarios, utilitarios, rígidos y cerrados, que corresponden con visiones de la ciencia normal, economicistas y de organizaciones de control; y por la otra enfoques que retoman la complejidad, interdisciplinariedad y el diálogo entre saberes, la otredad y la intersubjetividad, así como espacios de organización flexibles.

En este contexto de creciente agravamiento ambiental y social, es donde los universitarios y las instituciones educativas, tiene múltiples retos que suponen hacer transversales diferentes niveles de realidad para poder formarse y actuar bajo un modelo alternativo al que ofrecen tradicionalmente las instituciones educativas, que privilegian la especialización disciplinaria y la generalización de los instrumentos cuantitativos, que,

si bien desempeñan una función relevante en el avance del conocimiento, no abarcan la totalidad de los conocimientos ni de los saberes y valores sociales.

Nicholas Rescher, filósofo estadounidense, plantea que la comprensión de la realidad es más amplia de que de lo que puede ofrecernos la racionalidad científica con los recursos explicativos disponibles;⁹ y también reconoce que esta discusión está en la raíz de valores cognitivos entre las ciencias¹⁰

Enrique Leff,¹¹ para avanzar hacia la comprensión de la crisis ambiental, formula la propuesta alternativa de lo que denomina como una hermenéutica del saber ambiental, que partiría de develar sus principales causas para poder hacer una reconstrucción planetaria, que reconozca la alteridad de los diversos, al Otro, para poder establecer un diálogo entre los distintos saberes que estén contextualizados interculturalmente.

Por su parte, González *et al.*¹² resaltan la importancia del trabajo participativo en materia de educación ambiental para poder enfrentar de manera resiliente los desafíos que supone la vulnerabilidad derivada del cambio climático. Con base en un estudio realizado a bachilleres de tres localidades del Estado de Veracruz, México,

⁹Nicholas Rescher, *Razón y valores en la Era científico-tecnológica*, Barcelona: Paidós, 1999.

¹⁰Nicholas Rescher, *La lucha de los sistemas. Un ensayo sobre los fundamentos y las implicaciones de la diversidad filosófica*, México: UNAM, 1985 / 1995

¹¹ Enrique Leff, “Pensar la complejidad ambiental”, Leff, Enrique (coord.), *La complejidad ambiental*, Siglo XXI Editores, México, 2000 / 2009, pp. 3 y 8.

¹² Edgar González Gaudiano *et al.*, “Nuevos desafíos para la educación ambiental: la vulnerabilidad y la resiliencia social ante el cambio climático”, *Cuadernos de Investigación UNED*, vol. 11, no. 1, 2019, pp. s71-s77.

comprobaron la importancia del trabajo en talleres para reconocer los riesgos y mejorar la resiliencia, integrando conocimiento con fines prácticos para actuar mejor de manera individual como comunitaria.

El abordaje de la formación en estudios territoriales es vasto y aborda una diversidad de cuestiones: algunas de corte epistemológico (Eschenhagen, 2008); otras desde la planeación y gestión urbanas (John Friedmann, 1996; Pedro Pérez, 2000; Carlos de Mattos, 2002), o acerca de la educación sustentable (Guadalupe Villaseñor et al, 2000; Eloisa Tréllez, 2006); también desde la responsabilidad social de los posgrados (Sergio González y José María Aranda, 2010). En este capítulo no se pretende profundizar en la contrastación entre dichos enfoques; sino sólo contextualizar sucintamente la cuestión entre el objeto de los estudios territoriales y algunas características formativas, señalando para tal fin el planteamiento de Manuel Castells de que la “planeación es una profesión, no una disciplina académica [ni] una meta-ideología de racionalidad”, y su objetivo es “abordar los asuntos concernientes a los procesos y formas espaciales, cómo se manifiestan ellos mismos en ciudades y regiones alrededor del mundo”¹³. Esto, según el mismo autor, supone que esta profesión tiene un carácter interdisciplinario, que le otorga flexibilidad para tratar diversos asuntos, siempre y cuando no pierdan la fuerte definición empírica de su objeto, que podría deslegitimarla¹⁴. Se puede inferir que la connotación que Castells otorga a la planeación como profesión interdisciplinaria, privilegia el ejercicio que se hace de dicha actividad ante un ámbito de problemas que tienen expresiones territo-

¹³ Manuel Castells, “The Education of City Planners in the Information Age”, *Berkeley Planning Journal*, no. 12, 1998, p. 27.

¹⁴ *Ibidem* p. 27.

riales más que la preocupación por alcanzar una solidez que le otorgue un estatus científico a la integración de los planteamientos provenientes de otras disciplinas que confluyen al respecto, como la arquitectura, geografía, sociología, economía, entre otras.

Por tanto, siguiendo con Castells, la educación de esta profesión deberá estar soportada en una flexibilidad de contenidos, habilidades y experiencias -excepto los metodológicos-, que permita a estudiantes y profesores interactuar con libertad y “confiando en la inteligencia, sentido común y colegialidad” de los involucrados Castells¹⁵.

PASOS INICIALES HACIA LA COLABORACIÓN A TRAVÉS DE REDES

Para efectos de este trabajo, la colaboración entre posgrados enfatiza en dos casos de redes de posgrados, porque en ellos existe la participación de la UAEMéx: La Red Iberoamericana de Posgrados sobre Políticas y Estudios Territoriales (RIPPET); y la *Urban Knowledge Net –International Cooperation in Postgraduate Teaching and Research for Sustainable Metropolitan Regions* (UKN).

La RIPPET¹⁶ ha transitado varias etapas: La primera cuando aún no estaba constituida como red sino como un conjunto de investigadores congregados en seminarios en torno a la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio (RII) -surgida en 1994 en Pereira, Colombia-, que se plantearon la posibilidad de articular la investigación con programas de posgrado

¹⁵ *Ibidem* p. 29.

¹⁶ *Crf.*, CEBEM, *Los encuentros de la RIPPET*, 2020, y RIPPET (2020), *Quiénes somos*, 2020.

sobre todo sudamericanos. Así, promueven para el mes de agosto de 1996 el “Primer Encuentro de Posgrados sobre Desarrollo y Políticas Territoriales y Urbanas del Cono Sur”, en La Plata, Argentina; al que suceden otros, en Montevideo, Uruguay (1997), en Bahía Blanca, Argentina (2000) y Río de Janeiro, Brasil (2001).

La segunda etapa inicia en 2003, cuando se constituye en red, durante el quinto encuentro en Osorno, Chile, donde convergen hacia tal fin dos consideraciones: la búsqueda de la ampliación del ámbito territorial y la formalización de su estructura. En el primer sentido, dicha reunión es convocada como “Encuentro de Postgrados sobre Desarrollo y Políticas Territoriales y Urbanas del Cono Sur y México”, y en ella se acuerda su constitución como red, con la denominación de Red Iberoamericana de Postgrados sobre Políticas y Estudios Territoriales (RIPPET) y como sede al Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios (CEBEM). A partir de entonces, los encuentros sucesivos mantendrán dicha denominación, siendo en Toluca, México (2005), Río Cuarto, Argentina (2007), Manizales, Colombia (2009), Toluca (2011), Monterrey, México (2013), Mendoza, Argentina (2016) y Cuenca, Ecuador (2018).

Uno de los ejemplos de los encuentros de la RIPPET, podría ser el décimo que fue realizado en Monterrey, México en 2013¹⁷, donde participaron 16 programas de posgrado, de 15 universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, España y México. De nuestro país participaron programas de posgrado del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Nuevo

¹⁷ *Crf.*, RIPPET, *Acuerdos del X Encuentro de Postgrados Iberoamericanos sobre Desarrollo y Políticas Territoriales: Plataforma para el fortalecimiento de programas de postgrado*, Monterrey, Nuevo León, México, 3 y 4 de octubre de 2013.

León y la UAEMéx. Entre los acuerdos alcanzados está el desarrollo de una plataforma tecnológica de postgrados territoriales; el desarrollo de proyectos de investigación en colaboración sobre la Responsabilidad social y ambiental de los programas: impacto sobre su territorio y los arreglos institucionales; la Enseñanza y difusión del conocimiento en estudios territoriales; la Gobernanza en grandes metrópolis; sobre Gestión de Riesgos; sobre Periferias (movilidad, pobreza, violencia); la Descentralización y autonomía indígenas; la Ciudadanía en áreas urbanas; la Movilidad sustentable; el Espacio público y democracia; los Procesos metropolitanos; y sobre los Bienes comunes.

La *Urban Knowledge Net –International Cooperation in Postgraduate Teaching and Research for Sustainable Metropolitan Regions* (UKN), está integrada por ocho programas de posgrado de seis universidades de Alemania, Brasil, Colombia, Chile y México. En el caso particular de la UAEMéx, por la Maestría en Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos (facultades de Arquitectura y Diseño, de Economía y el Instituto de Estudios sobre la Universidad); la Maestría en Análisis Espacial y Geoinformática, de la Facultad de Geografía, y la Maestría en Estudios de la Ciudad, de la Facultad de Planeación Urbana y Regional.¹⁸

La actual UKN desarrolla sus primeras actividades de colaboración desde 1999 entre programas de posgrado de Alemania y Brasil; y desde 2008 se fueron involucrando a programas de México, Chile y Colombia. Se tienen avanzados acuerdos sobre aspectos relevantes

¹⁸ Cfr., UKN (2013), *Final Declaration of the “International Meeting of Postgraduate Programmes – Sustainable Development in Metropolitan Regions”*. Toluca, México, 18th to 24th of September 2013.

para los posgrados, como la movilidad de profesores y estudiantes; la organización de eventos académicos; el desarrollo y operación nuevos módulos de enseñanza, desarrollar competencias académicas y sociales interculturales, reforzar el multilingüismo; investigación comparativa y una base de datos compartida.

En el caso de la parte mexicana, la primera participación fue una reunión de trabajo con las delegaciones alemana y brasileña en Curitiba, Brasil en enero de 2009. Posteriormente, le siguió la asistencia al primer workshop en Frankfurt en mayo-junio de 2010. El segundo workshop se llevó a cabo en Curitiba, en mayo de 2011 y, en una subsecuente reunión en septiembre de 2012 en Sao Paulo y Curitiba, se presenta la propuesta de realización del tercer workshop en Toluca, que se llevó a cabo en septiembre de 2013. Durante este periodo, que abarca desde 2009, se formalizó un proyecto de colaboración, los convenios de colaboración de UAEMéx y, teniendo como uno de sus referentes a la UKN, se realizaron trabajos entre las facultades de Arquitectura y Diseño y de Economía, así como el Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), que hicieron posible la creación de la Maestría en Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos en noviembre de 2011, que inició su operación en septiembre de 2012. El cuarto workshop se realizó en Bogotá en septiembre de 2014. El quinto fue en Concepción, Chile, en septiembre de 2015. El sexto en Curitiba, Brasil en octubre de 2017. El séptimo en Frankfurt, Alemania en junio de 2018.

6.3 ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE PROGRAMAS DE POSGRADO SOBRE ESTUDIOS TERRITORIALES

Entre los programas de posgrado que participan en estas redes, para el presente trabajo se seleccionaron tres: La Maestría en Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos (MES), de la Universidad Autónoma del Estado de México; la Maestría en Gestión Urbana (MGU), de la Universidad Piloto de Colombia; y la Maestría en Aglomeraciones Urbanas (MAU) de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Frankfurt, las cuales colaboran en la UKN. En el caso de la primera, la razón fue que el IESU forma parte de los organismos académicos que la ofrecen; la segunda, por su modalidad mixta; y la tercera por su énfasis en la internacionalización. Por otra parte, es importante señalar que la información considerada proviene exclusivamente de sus sitios de internet, porque éste es uno de los medios que los programas deberían privilegiar para tener visibilidad en un contexto que pretende ser colaborativo y, por tanto, son la ventana en torno a la cual, los programas son conocidos y reconocidos entre aspirantes y pares académicos.

Entre las cuestiones a resaltar está que los tres programas son de maestría con una duración de cuatro semestres y tienen como objeto los estudios territoriales, a la vez que la antigüedad promedio de dos de ellos es de diez años. Lo cual, en principio los hace comparables (Cuadro 1).

El tipo de institución y el organismo académico que sustenta los programas explican la orientación, objetivo y modalidad. En el caso de la MGU, que está en una universidad privada y está adscrita a la Facultad de Arquitectura y Artes, el objetivo es enfatiza en la gestión e implementación procesos de intervención urbana, con

una orientación hacia la investigación (si el estudiante elige tomar cursos optativos de alguna de las tres líneas de investigación: Hábitat, ambiente y territorio; Gobierno, gestión local y ciudadanía; y Población y bienestar) o si la elección es hacia los cursos generales (cuadro 4). A su vez, los cursos los ofrece de jueves a sábado de manera presencial y considera en los créditos actividades a distancia, por lo que su modalidad es mixta.

La MES, ofrecida en una universidad pública por tres organismos académicos, privilegia en su objetivo la formación multidisciplinaria que expresa el enfoque que otorgan dichos organismos: la planificación, la economía y la responsabilidad social de los procesos territoriales, asimismo, tiene una orientación profesionalizante por seguir los criterios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para el otorgamiento de becas, y su modalidad es presencial.

La MAU, también está en una universidad pública y se ubica en la Facultad de Arquitectura, Ingeniería Civil e Informática; no obstante, su orientación hacia la investigación no tiene un predominio absoluto de dichas disciplinas, porque resalta que su objetivo privilegia la formación interdisciplinaria e internacional; y la modalidad es presencial. Para este programa, su énfasis internacional se expresa en que los cursos son exclusivamente en inglés y los acuerdos de cooperación que establece con otras 12 universidades de cuatro continentes (incluidos establecidos con los otros dos programas que estamos analizando), En su sitio web también consigna la información sobre su planta de profesores y de los propios tesisistas. Resalta el elevado nivel de internacionalización del programa, porque sólo 4 de los 66 titulados son de origen alemán, es decir, sólo el 6.1% del total; mientras el restante 93.9% provienen de 32 países de cuatro con-

tinentes, sobresaliendo los originarios de México, India y Colombia (cuadro 2).

En contraste, los otros dos programas se imparten en español, no difunden la existencia de acuerdos ni información sobre sus tesis, lo que limita marcadamente sus posibilidades de internacionalización.

Los planes de estudio de los programas presentan tres enfoques diferentes. En la MES, durante los cuatro semestres se está trabajando el Trabajo Terminal de Grado y se combinan materias obligatorias y optativas sobre todo en los tres primeros semestres (cuadro 3). Algo similar es en la MGU, con la salvedad que la orientación dependerá de la selección de optativas entre las líneas de investigación o electivas generales (cuadro 4). La MAU sólo ofrece asignaturas obligatorias, concentrándose en los dos primeros semestres, porque en el tercero los estudiantes salen a un Curso de intercambio internacional, y el cuarto lo dedican exclusivamente a la elaboración y presentación de su tesis (cuadro 3).

El abordaje de cuestiones sustentables es notorio en la MES a lo largo de los cuatro semestres. Mientras que en la MAU sólo está explicitado en el primer semestre, aunque en el segundo sí aparecen asignaturas que tratan técnicamente el tema, como infraestructura urbana y espacios verdes. En el caso de la MGU, el tratamiento de la sustentabilidad es mínimo, porque sólo está referido en una asignatura optativa del tercer semestre: Gestión simultánea de la compatibilidad urbana y restauración ecológica.

Cuadro 1. Comparativo general de los posgrados

| Nombre de la Maestría | Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos | Gestión Urbana | Aglomeraciones Urbanas |
|------------------------------|---|----------------------------------|--|
| País, Ciudad | México, Toluca | Colombia, Bogotá | Alemania, Frankfurt |
| Universidad | Universidad Autónoma del Estado de México | Universidad Piloto de Colombia | Universidad de Ciencias Aplicadas de Frankfurt |
| Institución | Pública | Privada | Pública |
| Año inicio | 2012 | 1989 | 2008 |
| Espacio académico | Facultad de Arquitectura y Diseño. Facultad de Economía. Instituto de Estudios sobre la Universidad | Facultad de Arquitectura y Artes | Facultad de Arquitectura, Ingeniería Civil e Informática |
| Orientación | Profesionalizante | Investigación | Investigación |
| Duración | 4 semestres | 4 semestres | 4 semestres |
| Idioma | Español | Español | Inglés |
| Modalidad | Presencial | Mixta | Presencial |

| | | | |
|---|--|--|---|
| Objetivo | Formar maestros altamente especializados con dominio en las áreas teóricas, metodológicas e instrumentales desde una perspectiva multidisciplinaria para la solución de problemas sustentables, regionales y metropolitanos. | Generar en sus estudiantes capacidades para abordar, desde la investigación, las realidades, fenómenos y problemas urbanos, buscando que mediante una actitud crítica y transformadora aporte de manera significativa en el diseño, planeación, gestión e implementación de alternativas y procesos de acción o intervención viables orientados al mejoramiento de la calidad de vida en las ciudades. | Ofrecer una formación internacional e interdisciplinaria en planificación, desarrollo, gestión y operación sustentable de ciudades-regiones y grandes aglomeraciones. |
| Acuerdos de cooperación otras universidades | Sin dato | Sin dato | 1 África. 1 Oceanía. 8 Europa. 8 América Latina. |
| Información profesores | Sin dato | Sí | Sí |
| Información tesisistas | Sin dato | Sin dato | Sí |

Fuente: Elaboración propia con base en: FUAC (2020), UAEMÉX (2016) y UniPiloto (2019).

Cuadro 2. Universidad de Ciencias Aplicadas de Frankfurt, Maestría en Aglomeraciones Urbanas: País de origen de los tesisistas por año de graduación. 2010-2018

| Continentes | Tesisistas (países) | Tesisistas por país |
|--------------------|----------------------------|--|
| Suma | 66 (33) | |
| Europa | 15 (7) | Alemania 4. España 2. Grecia. 2 Islandia 1. Italia 1. Turquía 3. Rusia 2. |
| América Latina | 21 (8) | Brasil 2. Colombia 5. Costa Rica 1. Chile 1. Ecuador 1. México 9. Perú 1. Venezuela 1. |
| Norteamérica | 5 (2) | Canadá 1. Estados Unidos 4. |
| Asia | 24 (15) | Bangladesh 1. China 1. Etiopía 1. India 6. Indonesia 1. Irán 4. Israel 1. Jordania 1. Líbano 1. Malasia 1. Nepal 1. Qatar 1. Siria 2. Tailandia 1. Taiwan 1. |
| África | 1 (1) | Sudán 1. |

Elaboración propia con base en: FUAC (2018).

Cuadro 3. Asignaturas de los Planes de estudios

| Semestre | Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos | Gestión Urbana | Aglomeraciones urbanas |
|----------|---|--|---|
| 1 | <p>Ciudades complejas y aglomeradas. Economía regional. Responsabilidad social y desarrollo sustentable. Trabajo terminal de grado I. Estadística aplicada I.</p> | <p>Enfoques y teorías de la ciudad, el territorio y la gestión. Estructuras de gobierno territorial. Investigación y métodos I. Taller de investigación I. Cursos electivos.</p> | <p>Desarrollo urbano y ciudades sostenibles. Movilidad en las ciudades. Retos sociales y culturales de las ciudades Ordenación territorial y ordenación territorial Sistemas de información geográfica (SIG) Métodos científicos y habilidades académicas. Deutsche Sprache und Kommunikation (A1-Niveau)</p> |
| 2 | <p>Estadística aplicada II. Optativa básica A. Optativa básica B. Trabajo terminal de grado II.</p> | <p>Gestión integral del territorio. Investigación y métodos II. Taller de investigación II. Cursos electivos.</p> | <p>Proyecto interdisciplinario. Infraestructura urbana: agua y alcantarillado. Infraestructura urbana: residuos y energía. Espacios verdes y públicos. Métodos científicos y habilidades académicas. Deutsche Sprache und Kommunikation (A2-B1-Niveau)</p> |

| | | | |
|---|--|---|-------------------------------------|
| 3 | Optativa intermedia A. Optativa intermedia B. Trabajo terminal de grado III. | Población y políticas urbanas. Taller de investigación III. Cursos electivos. | Curso de intercambio internacional. |
| 4 | Temas selectos. Trabajo terminal de grado IV. | Trabajo de grado. | Tesis de Maestría con Coloquio. |

Elaboración propia con base en: Fuente: Elaboración propia con base en: FUAC (2020), UAEMÉX (2016) y UniPiloto (2019).

Cuadro 4. Asignaturas Optativas de los Planes de estudios

| Semestre | Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos (Optativas y Temas selectos) | Gestión Urbana (Líneas de investigación y Electivas generales) |
|----------|--|---|
| 1 | | <p>Enmarcadas en las Líneas Investigación: La dimensión social del espacio público. Acción colectiva y participación social en las ciudades latinoamericanas. Políticas públicas y bienestar. Electivas generales: Derecho urbano. Gerencia de proyectos urbanos. Indicadores sociales.</p> |
| 2 | <p>Optativa básica A: Introducción al diseño urbano arquitectónico sustentable. Métodos y técnicas de economía regional. Políticas públicas para el desarrollo sustentable. Optativa básica B: Infraestructura urbana: agua, energía y manejo de residuos sólidos urbanos. Métodos y técnicas de regionalización. Estructura social y ambiental de las regiones metropolitanas.</p> | <p>Enmarcadas en las Líneas de Investigación: La vivienda y el hábitat en el contexto contemporáneo. Gobernanza y gestión metropolitana. Comunicación y ciudad. Electivas generales: Mercados del suelo urbano. Sistemas de Información. Geográfica (SIG) para la gestión urbana. Laboratorio de Investigación.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| 3 | <p>Optativa intermedia A: Topogénesis y sus aplicaciones en espacios regionales y metropolitanos. Métodos y técnicas del desarrollo local. Sociedad, instituciones y gobernanza del desarrollo sustentable. Optativa intermedia B Movilidad y transporte urbano sustentable. Planeación municipal. Instrumentación del desarrollo sustentable.</p> | <p>Enmarcadas en las Líneas de investigación: Gestión simultánea de la compactad urbana y restauración ecológica. Redes y gestión democrática de la ciudad. Electivas generales: Desarrollo regional y local. Seminario permanente de investigación y gestión urbana.</p> |
| 4 | <p>Temas Selectos: Economía del desarrollo regional y metropolitano. Desarrollo económico regional y metropolitano. Economía laboral, regional y metropolitano. Diseño del sitio en arquitectura y urbanismo. Gestión del espacio público, regional y metropolitano. Gestión del suelo y ordenamiento territorial sustentable, regional y metropolitano. Índice de desarrollo humano, crecimiento económico y disponibilidad natural de agua en las zonas metropolitanas. Reproblematización de la responsabilidad social en sus dimensiones ambiental y comunitaria en regiones metropolitanas. La complejidad en la responsabilidad universitaria.</p> | |

Fuente: Elaboración propia con base en: UAEMÉX (2016) y UniPiloto (2019).

REFLEXIONES FINALES

El alcance planetario de la crisis de sustentabilidad no supone exclusivamente la grave manifestación de la crisis ecológica, sino que tiene raíces sociales, culturales, tecnológicas, políticas y económicas que denotan la confluencia de principios civilizatorios depredadores que ponen en riesgo no sólo a la condición humana sino a la vida misma. Por esto, es importante el avance desde diferentes frentes hacia otras formas de conocimiento y colaboración para la creación de comunidades reflexivas y actuantes ante estos problemas. En este sentido, se contextualiza la relevancia de la búsqueda de la colaboración entre programas educativos que comparten preocupaciones territoriales desde diferentes enfoques y contextos.

Para poder reforzar la colaboración entre programas de posgrado de diferentes instituciones nacionales y extranjeras que tratan la cuestión de la sustentabilidad, a partir de lo señalado en este capítulo como en el conjunto del proyecto, es necesario:

Hacer el ejercicio de inteligibilidad sobre los principales planteamientos y conceptos en indicadores que sean representativos de las características de los diferentes programas.

Recabar y sistematizar la información correspondiente, para que nos indique la situación actual de los programas.

Consensuar entre los participantes las acciones necesarias para reforzar la colaboración interinstitucional.

Establecer un banco de datos que permita llevar el seguimiento sobre las acciones, los resultados alcanzados y las estrategias necesarias para poder fortalecer la colaboración.

Pero, ante todo, tener una perspectiva abierta hacia la colaboración como condición necesaria para el enriquecimiento de conocimientos y saberes diversos que puedan contribuir a darle alguna viabilidad de futuro a nuestro mundo convulso.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Castells, Manuel, “The Education of City Planners in the Information Age”, *Berkeley Planning Journal*, no. 12, 1998, pp. 25-31, disponible en <http://www.dcrp.ced.berkeley.edu/bpj/pdf/12-Castells.pdf>
- CEBEM, *Encuentros de la RIPPET*, 2020, disponible en https://cebem.org/?page_id=683
- Conill Sancho, Jesús, “¿Puede ser ecológico el estilo moderno de vida?”, *PENSAMIENTO*, vol. 75 (2019), núm. 283, 2019, pp. 171-188, disponible en <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/11320/10659>
- De Mattos, Carlos A., “La gestión urbano-regional en un escenario globalizado: nuevos retos para su enseñanza”, *Proyección*, núm. 2, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, 2002, pp. 15-32, disponible en https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/3109/mattosproyeccion2.pdf
- Descola, Philippe, “¿Humano, demasiado humano?”, *Desacatos*, núm. 54, mayo-agosto, 2017, pp. 16-27, disponible en <http://www.fondationecolo.org/l-anthropocene/programme-conference/plenieres>
- Eschenhagen, María Luisa, “Retos epistemológicos y teóricos para el curriculum ambiental de posgrados”, *Avaliacao*, vol. 13, núm. 1, marzo, 2008, pp.

- 119-130, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219114876007.pdf>
- FUAC (Frankfurt University Applied Sciences), *Urban Agglomerations. Ten years 2008-2018*, Frankfurt, FUAS, 2018, disponible en https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Weiterbildung/Dokumente_und_Bilder/Weiterbildende_Mastersstudiengaenge/Urban_Agglomerations/10_years_of_UA_brochure_compressed_copyrighted.pdf
- FUAC (Frankfurt University Applied Sciences), *Urban Agglomerations, Site*. 2020, disponible en <https://www.frankfurt-university.de/en/studies/master-programs/urban-agglomerations-msc/>
- Friedmann, John, “Revisión del núcleo curricular en planeación”, *Ciudades*, año 8, núm. 29, enero-marzo, México, RNIU, 1996, pp. 3-14.
- González Gaudiano, Édgar J.; Bello Benavides, Laura; Maldonado González, Ana Lucía; Cruz Sánchez, Gloria Elena; Méndez Andrade, Luis Mario, Nuevos desafíos para la educación ambiental: la vulnerabilidad y la resiliencia social ante el cambio climático, *Cuadernos de Investigación UNED*, vol. 11, no. 1, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, 2019, pp. s71-s77, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515661223010>
- González Gaudiano, Edgar y Miguel Ángel Arias Ortega, “La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad”, *Perfiles educativos*, vol. 31, no. 124, enero, 2009, pp. 58-68, disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n124/v31n124a5.pdf>
- González López, Sergio y José María Aranda Sánchez, “La participación de las universidades en el diseño de políticas urbano-ambientales, desde el enfoque de la

- responsabilidad social”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XIV, n° 331 (94), 1 de agosto de 2010, disponible en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-331/sn-331-94.htm>
- IPCC, *Informe especial calentamiento global de 1.5 °C. Resumen para responsables de políticas*. 2018, disponible en <https://www.ipcc.ch/sr15/chapter/summary-for-policy-makers/>
- Latour, Bruno, “Telling Friends from Foes at the Time of the Anthropocene”, Ponencia presentada en el Simposio “*Thinking the Anthropocene*”, 14 y 15 de noviembre, École des Hautes Études en Sciences Sociales, París. 2013, disponible en <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/131-FRIENDS-FOES.pdf>
- Leff, Enrique, Pensar la complejidad ambiental, Leff, Enrique (coord.), en *La complejidad ambiental*, México, Siglo XXI Editores, 2000 / 2009, pp. 7-53.
- Leff, Enrique, *Discursos sustentables*, México, Siglo XXI Editores, 2008 / 2010.
- Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad, en *Ambiente & Sociedad*, Año V, No 10, 1o Semestre, 2002, pp. 1-14, disponible en <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16893.pdf>
- Pírez, Pedro, “¿Qué formación de posgrado para el gobierno y gestión de las ciudades de América Latina?”, *Ciudades*, año 12, núm. 45, enero-marzo, México, RNIU, 2000, pp. 3-7.
- Rescher, Nicholas, *La lucha de los sistemas. Un ensayo sobre los fundamentos y las implicaciones de la diversidad filosófica*, México, UNAM, 1985 / 1995.
- Rescher, Nicholas, *Razón y valores en la Era científico-tecnológica*, Barcelona, Paidós, 1999.

- RIPPET, *Acuerdos del X Encuentro de Postgrados Iberoamericanos sobre Desarrollo y Políticas Territoriales: Plataforma para el fortalecimiento de programas de postgrado*”, Monterrey, Nuevo León, México, 3 y 4 de octubre de 2013, disponible en <https://cebem.org/wp-content/uploads/2016/04/RIPPET-Acuerdos-131004.pdf>
- RIPPET, *Quiénes somos*, 2020, disponible en https://cebem.org/?page_id=670
- Tréllez Solís, Eloisa, “Educación ambiental y sustentabilidad política: democracia y participación”, *Polis, Revista On-Line de la Universidad Bolivariana*, año/vol. 5, número 14, Chile, 2006, pp. 1-9, disponible en <http://www.revistapolis.cl/14/trell.htm>
- UKN, *Final Declaration of the “International Meeting of Postgraduate Programmes – Sustainable Development in Metropolitan Regions”*. Toluca, México, 18th to 24th of September 2013.
- UNESCO, *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. Paris, UNESCO, 2020, disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- (UAEMÉX) Universidad Autónoma del Estado de México, *Programa de Estudios Avanzados 2016: Maestría en Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos*, México, UAEM, 2016, disponible en <http://www.siea.uaemex.mx/siestudiosa/FrmProgramasPsg/FrmBscPsgv2.aspx?sTpo=M>
- UniPiloto (Universidad Piloto de Colombia), *Maestría en Gestión Urbana*, Bogotá, UPC, 2019, disponible en <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/PORT-MGU.pdf>
- Villaseñor Gudiño, María Guadalupe y Aurelio Sandoval Romo, “Un nuevo reto educativo: la cultura del desarrollo sustentable”, ponencia presentada en el

Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, organizado por la Universidad de Guadalajara, México, 2000, disponible en http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20F/mesa-f_2.pdf

Este libro presenta una reflexión interesante sobre la Universidad porque parte de la idea de que ésta debe retomar su misión central que es la formación integral de personas, lo cual no es una cuestión menor pues predominan modelos tendentes a semejar y medir a las universidades de acuerdo a los fines de la organización empresarial.

Para lo cual, integrantes del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU) de la Universidad Autónoma del Estado de México, provenientes de diversas formaciones disciplinarias, analizan y hacen planteamientos sobre algunos de los principales problemas que enfrenta la sociedad y las instituciones educativas, como el humanismo, la interculturalidad, la historia, la sustentabilidad y la colaboración entre universidades.

Estamos en un periodo de riesgo disruptivo donde el papel humanista de las universidades es necesario para la reorientación de las relaciones intersociales y con la naturaleza.

