



VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



Universidad pública, formación crítica y humanidades: enfoques sobre educación, ética y cultura

GUILLERMO FLORES MILLER
COORDINADOR

**Universidad pública,
formación crítica
y humanidades:**
enfoques sobre
educación,
ética y cultura

Universidad pública, formación crítica y humanidades: enfoques sobre educación, ética y cultura/
Guillermo Flores Miller coordinador .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de
Tamaulipas ; 2025.

186 págs. ; 17 x 23 cm.

Educación superior

LC: LC67.6.M6 U5.5 2025

DEWEY: 378 QDHH

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2025

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905
cpublicaciones@uat.edu.mx • www.uat.edu.mx • https://libros.uat.edu.mx/

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-607-69291-4-8
Revisión y diseño editorial: Consejo de Publicaciones UAT

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Libro digital

Este manual fue evaluado y aprobado por el Consejo de Publicaciones de la UAT para el uso del sello editorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Su contenido fue sometido al análisis de un software antiplagio para garantizar su originalidad e integridad.



Universidad pública, formación crítica y humanidades: enfoques sobre educación, ética y cultura

GUILLERMO FLORES MILLER
Coordinador





MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado

PRESIDENTE

Dr. Fernando Leal Ríos

VICEPRESIDENTE

Dra. Dora María Lladó Lárraga

SECRETARIA TÉCNICA

Mtro. Eduardo García Fuentes

VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González

VOCAL

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo

VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores

VOCAL

Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

Introducción	9
I. Conocimiento, cultura y humanidades	
El conocimiento: epistemología e ideología <i>Guillermo Flores Miller</i>	17
Cultura, imagen del mundo y construcción del imaginario simbólico colectivo <i>Guillermo Flores Miller</i>	39
Anotaciones para el estudio del signo, el lenguaje y la cultura <i>Tomás Moreno de León</i>	57
El mito de la objetividad en la investigación histórica como anulación de fundamentación crítica en la formación universitaria <i>Mizrraim Contreras Contreras</i>	73
Socratismo y parrhesía en la formación del pensamiento crítico <i>Jesús Janhisbal López Alcocer</i> <i>Guillermo Flores Miller</i> <i>Rocío Díaz Alaffita</i>	87
Arte y emancipación: la controversia sobre la autonomía del arte <i>Guillermo Flores Miller</i> <i>Yuleth Itzamara Martínez Tovar</i>	97

II. Universidad y educación pública

Humanidades, investigación y reconocimiento en la universidad pública 117

Guillermo Flores Miller

Rocío Díaz Alaffita

La educación en México: democracia y políticas públicas 137

Rosa Irene Mata Torres

Identidad, valores y universidad 159

Luz Angélica Gemignani Alaffita

Susana Galván Ávila

Jacobo Herrera Rodríguez

III. Ética y universidad

Ética y honestidad académica desde la mirada de estudiantes universitarios de posgrado 171

Rocío Díaz Alaffita

Martha Alejandra Méndez Salinas

Diana Patricia Zapata Velázquez

Sobre los autores 183

Introducción

La reflexión sobre la educación y la universidad pública es ineludible, en una época que sufre los constantes embates de quienes se obstinan en reducir lo que implica educar, como si consistiera solo en instruir o capacitar individuos para el ámbito laboral, con saberes de uso instrumental, dejando muy lejos la consolidación de una idea de formación del sujeto para las humanidades, la política, la ética, el arte, la ciencia, las tecnologías y la vida cotidiana. En este caso, nos interesa reflexionar sobre aspectos centrales de la educación actual que están vinculados a la idea de universidad pública, que tanto requiere comprenderse, pues parece haber un déficit sobre el pensamiento a fondo, tanto sobre las ideas de universidad, sentido y lugar de una institución pública de educación superior en estos tiempos.

Al hablar de formación, es importante comprender el vínculo existente entre cultura e ideología, para pensar a cabalidad la educación pública desde una filosofía crítica. La cultura educativa dominante parte de una de poder conservadora, hegemónica y que permea en varias dimensiones culturales, entre ellos, el sistema educativo vigente. Una perspectiva de filosofía crítica que vincula el nivel epistemológico y ontológico con el ético-político es necesaria para abordar dicha relación.

Esta obra aborda la educación y la universidad pública desde varias perspectivas, como la epistemología, el enfoque que conecta la educación con la ética y la política, la filosofía del lenguaje, los problemas de una política educativa propia de una democracia, el tema de la profesión académica, la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico, el modelo de universidad, el ejercicio de poder, el clima cultural y la ideología de la universidad pública, la legislación actual sobre la educación superior, la autonomía universitaria; así como las experiencias académicas dentro de las universidades públicas, entre otras temáticas nodales de la educación.

Las tres áreas que se han pensado para desarrollar esta obra, son:

- 1) Abordajes teórico-conceptuales de la educación propios del ámbito académico universitario desde una perspectiva dentro del amplio campo de las Humanidades actuales.
- 2) La reflexión o el pensamiento sobre algunos tópicos de la educación superior en un sentido crítico.
- 3) La reflexión sobre la realidad de la universidad pública hoy en día desde una perspectiva ética.

Pensamos que los conocimientos propios de las humanidades pueden contribuir a formar sujetos educativos con las condiciones para la reflexión, análisis y aplicación de conceptos teóricos fundamentales de filosofía, historia, antropología, lingüística, pedagogía, psicología y teoría política, así como la inteligencia y sensibilidad del arte, que ayudan a esclarecer una gran diversidad de tópicos que conforman a las humanidades y, a su vez, integran saberes disciplinares para abordar la educación. El propósito central del libro consiste en proponer que las Humanidades sean parte de una educación que apele a la multirreferencialidad de los conocimientos disponibles para obtener una perspectiva reflexiva del campo educativo en un sentido amplio, crítico y riguroso. En particular, que se comprenda que la educación forma parte de un entramado cultural, social, político, histórico y económico, como condiciones objetivas del mundo, necesarias para analizar una realidad de calado abarcante, global, holístico. Asimismo, en esta obra se enfatizan las relaciones entre educación, cultura, democracia, ciudadanía y esfera pública. También se plantea que el ambiente sociopolítico óptimo para que la educación opere sería dentro de un marco democrático que respete los derechos humanos, así como la justicia, equidad, pluralidad y diversidad.

El libro comienza con el capítulo *El conocimiento: epistemología e ideología*, el cual aborda un tema central para el desarrollo de los saberes en la universidad y en la sociedad. El conocimiento aparece como herramienta y construcción del saber humano, que tiene diversas acepciones y usos, en múltiples campos y disciplinas, es decir, encierra un carácter multirreferencial de los saberes. El conocimiento también está presente en el mundo de la vida cotidiana (*Lebenswelt*), lo que ha implicado cambios, procesos históricos y culturales que han sido determinantes para su desarrollo a través del tiempo. De este modo, se vincula con el saber humano que puede ser científico o social. Asimismo, se estudia el surgimiento del estudio del conocimiento y el porqué de su necesidad en la sociedad humana. Se explica que la epistemología es la rama de la filosofía que se ha encargado del estudio del conocimiento, con las distintas escuelas de pensamiento gnoseológico. El autor aborda algunas posiciones fundamentales, a saber: idealismo, realismo, racionalismo y empirismo. También se analiza la relación del conocimiento con el uso de los sentidos, el desarrollo epistémico, las corrientes del pensamiento contemporáneo, las categorías de realidad y verdad; la relación entre realidad e ideología y entre ideología y conocimiento. Se concluye apelando a la necesidad de que la universidad provea como contenido académico esencial a la formación en el pensamiento crítico.

El capítulo *Cultura, imagen del mundo y construcción del imaginario simbólico colectivo* plantea que todos los humanos participamos de una imagen del mundo y

una cultura. Este es un proceso en el que se encuentran enlazadas las capacidades propias de cada individuo y el peso innegable del componente cultural. Nuestra subjetividad recibe un plexo de elementos culturales que condicionan las pautas de pensamiento y las formas de interpretar la realidad. La importancia que tienen la cultura y la sociedad sobre la estructura mental e intelectual humana es determinante. No hay humano abstracto que cuente únicamente con capacidades innatas, sino que es producto de una dinámica cultural y social. En ese espacio se construyen el conocimiento social, la ideología y los imaginarios colectivos presentes en la cultura como una imagen del mundo.

En el capítulo *Signos, lenguaje y cultura* se establece la importancia del lenguaje para el desarrollo del humano. La cultura, la historia, la ciencia, el arte y otros ejes centrales de la sociedad existen y se siguen desarrollando, en gran medida, gracias al lenguaje. Por lo tanto, disciplinas como la Lingüística, la Filosofía y la Educación tienen un compromiso con la descripción y explicación del lenguaje. Sin embargo, esta tarea no es sencilla; requiere definir el objeto de estudio, ya sea lingüístico o extralingüístico. Así, el presente trabajo reflexiona sobre el signo y el lenguaje desde diferentes puntos de vista y fenómenos tanto cognitivos como culturales. Concretamente, se explica cómo es que la lengua está constituida como un sistema de signos. Además, se presentan diferencias entre lenguaje como conducta o facultad. También se explican fenómenos extralingüísticos que requieren recibir mayor atención. Igualmente, se discute el papel del signo y del lenguaje en la construcción de cultura.

En el capítulo *El mito de la objetividad en la investigación histórica como anulación de fundamentación crítica en la formación universitaria* se explica que el debate por la objetividad en la historia parte de la discusión por concederle o no el estatuto de ciencia y disciplina académica. Lo que inevitablemente sale a colación es la pregunta por el carácter objetivo de la historia en cuanto tal. Así, se habla de una objetividad contra una subjetividad, aunque esta no necesariamente tiene un sentido negativo, y la objetividad no siempre es auténtica. Por tanto, es necesario hablar de una “buena” y una “mala” subjetividad. La primera, busca privilegiar la investigación académica guardándose de caer en el cientificismo, es decir, en la enunciación de que la ciencia lo puede explicar todo; reconoce sus límites y alcances, elaborando trabajo investigativo de carácter histórico. La segunda, con demasiada frecuencia termina siendo mera ideología que, por un lado, privará a la investigación de un mayor alcance y, por el otro, habrá de erigirse como culto y exaltación del poder fáctico. Las dos aspiran a obtener el reconocimiento mediante la pretensión de verdad como resultado de un proceso de investigación técnico. Este choque hace necesario el análisis de la ideología

subyacente en tal reclamo de objetividad mediante una *racionalidad crítica* que lo ponga de manifiesto.

El capítulo *Socratismo y parrhesía en la formación del pensamiento crítico* tiene como tema central el estudio de la *parrhesía*, el cuidado de sí y el conocimiento de sí, según las lecturas socráticas de Michel Foucault, en las que se establece una idea basada en la llamada ético-política, la cual es muy diferente a la predominante, que emana de la política y la norma. En esta indagación teórica se parte del método socrático aplicado a la educación. El texto explica las condiciones propias de la *parrhesía*, que consiste en decir siempre las cosas como se piensan y orientar las reflexiones hacia la verdad. De esta manera, sostienen los autores, es que se podrían reforzar los valores democráticos en los ciudadanos, así como las capacidades intelectuales y afectivas como la crítica, la reflexión y la empatía. Una educación con estas características necesita implementar programas que enseñen este método para desarrollar pensamiento crítico.

En el capítulo *Arte y emancipación: la controversia sobre la autonomía del arte*, se aborda una aspiración que se ha ido construyendo a través del tiempo. En la época moderna, se hace firme la aspiración a su acceso. La ilustración y el romanticismo son dos proyectos modernos que propiciaron condiciones pertinentes para el desarrollo de esta idea. Los autores recurren a las ideas estéticas de filósofos como Kant y su noción de autonomía del arte, así como también a Hegel, quien aborda la liberación del espíritu. Los dos filósofos mantienen posiciones encontradas al respecto. Hegel cuestiona el concepto de autonomía y lo entiende en sentido histórico-conceptual dentro de la filosofía del arte. El texto es crítico, al plantear los factores que inciden para que no se alcancen las condiciones para la autonomía del arte, aunque no solo se trata de un tratamiento teórico, sino que también se plantean la libertad artística y estética como formas de emancipación a través del arte. Además, se realiza una crítica a la industria cultural y a la ideología de mercado de la cultura comercial, que son obstáculos directos para que se produzcan la autonomía del arte y la libertad a través del arte.

El capítulo *Humanidades, investigación y reconocimiento en la universidad pública*, señala que, a pesar de los avances en la reforma constitucional al artículo tercero, la reforma a la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior, la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, lo mismo que la creación del Área V: Humanidades, del Sistema Nacional de Investigadores de Conahcyt, queda pendiente definir la política pública de México sobre las humanidades. La política actual en materia de investigación en humanidades goza de un discurso favorable por parte de la administración federal, pero no termina de consolidarse y deslindarse del neoliberalismo que

se había instalado en el sector durante más de tres décadas. No obstante que el Plan Nacional de Desarrollo cuenta con una declaratoria abiertamente contraria al neoliberalismo, ha implicado la continuidad de programas diseñados bajo las administraciones anteriores. Consideramos que el papel de las humanidades en la universidad pública actual es un tema digno de discutirse de modo público y democrático. Es necesario reflexionar permanentemente sobre el papel de las humanidades y las políticas públicas que se han diseñado para su fortalecimiento. Es importante considerar el lugar de los investigadores en ese rubro en la universidad pública actual.

En el capítulo *La educación en México: democracia y políticas públicas*, se explica que la educación ha sido vista desde la antigüedad como un medio para proporcionar a los ciudadanos virtudes cívicas. Aristóteles y Platón concedieron la importancia al ámbito comunitario, ambos en la tesis de una crianza individual y una colectiva. La segunda, por ser común, se consideró superior y, por ende, una responsabilidad estatal o pública. La educación está vinculada a la acción y la socialización, cuya misión es preparar al humano para una vida completa y hacerle participar de la democracia en una sociedad. El gobierno de México ha trabajado en el diseño de políticas públicas que guíen el sistema educativo nacional. Así también, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero dispone la rectoría del Estado en materia educativa y el derecho de los mexicanos a la educación. El propósito de este capítulo es comprender por qué este derecho fundamental es de interés para la sociedad y el Estado mexicano, así como narrar la evolución de las políticas educativas en México. Se agregan interesantes posturas críticas de diversos autores con respecto a las políticas que se establecieron en cada administración gubernamental. Desde 1921, año en que se creó la hoy llamada Secretaría de Educación Pública, se han realizado reformas y contrarreformas según los propósitos de la administración pública y la coyuntura político-social-legislativa prevaleciente en cada época. En el momento actual, se derogó una enmienda constitucional y sus leyes derivadas, lo que requiere valorar sus repercusiones correspondientes.

En el capítulo *Identidad, valores y universidad* se analiza la percepción de los jóvenes sobre la identidad universitaria y los valores institucionales. El objetivo del estudio fue identificar la percepción de los estudiantes universitarios sobre los valores institucionales y cómo estos son adoptados o reconocidos como propios. El diseño metodológico fue cualitativo, descriptivo y transversal, los participantes fueron estudiantes de ambos sexos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se realizaron entrevistas a profundidad a 15 estudiantes de diferentes programas educativos. Los resultados muestran que la identidad de los universitarios se fundamenta en valores

que viven y transmiten en el contexto escolar, la identidad universitaria es construida y ayuda a que el universitario se sienta privilegiado socialmente; asimismo aprecian que la universidad provee de valores y sentimientos en los jóvenes durante la vida universitaria.

En el capítulo *ética y honestidad académica desde la mirada de estudiantes universitarios de posgrado* se muestran los resultados de un estudio realizado sobre la honestidad académica en los estudiantes de posgrado. Toda institución educativa debe formar estudiantes que puedan desarrollar habilidades, fortalecer su participación en la sociedad y plantear metas, objetivos y estrategias. Sin honestidad académica, la profesión ejercida deja de tener validez y la persona pierde credibilidad ante quienes la rodean. El estudio pretende dar a conocer las prácticas académicas que los alumnos de posgrado consideran deshonestas, así como la prevalencia que tienen -como el plagio académico-, la valoración moral sobre la comisión de alguna de estas, su consideración sobre las sanciones que el profesorado puede adoptar ante dichas acciones y el motivo por el cual los estudiantes incurren al plagio.

Esta obra forma parte del proyecto de investigación “Reconocimiento, formación y derechos humanos: sujetos en ámbitos de movilidad humana y procesos educativos” con clave UAT/SIP/PIRP/2024/005. A su vez, es parte del trabajo de investigación desarrollado por el Cuerpo Académico Consolidado (CAC) “Migración, Desarrollo y Derechos Humanos”, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con clave de registro de PRODEP UAT-CA-73.



I. Conocimiento, cultura y humanidades



El conocimiento: epistemología e ideología¹

Guillermo Flores Miller²

*"There are more things in heaven and earth,
Horatio, than are dreamt of in your philosophy."*

William Shakespeare, *Hamlet* (I, V)

Introducción: los primeros planteamientos sobre el conocimiento

El conocimiento es multirreferencial, dado que responde a un proceso cognitivo que implica diversos factores epistémicos; es un proceso intelectual y a la vez sensible, que puede ser teórico, práctico, metódico al modo de la ciencia, o bien, el acto de conocer en nuestra actividad y experiencia cotidianas. Por tanto, el conocimiento abarca la actividad del sujeto en su relación con los entes y fenómenos que participan en su experiencia del mundo que habita y con los que se involucra constantemente, pero también es una actividad que puede abordar esos mismos entes y fenómenos desde una perspectiva que los considere como objeto de estudio, reflexión, análisis e investigación bajo parámetros lógico-rationales. Además, implica la construcción de una actividad epistemológica desarrollada de forma social, colectiva e histórica. El conocimiento no es exclusivo de algunos individuos al margen de su producción y reproducción social; por el contrario, es siempre una actividad generada dentro de una comunidad humana, ya sea de las relaciones sociales más cotidianas, así como dentro de las comunidades de conocimientos como serían las comunidades de científicos, filósofos, tecnólogos, historiadores, economistas, etcétera. A partir de lo anterior, cabe preguntarse, ¿a qué tipo de conocimiento específico nos referimos, nos enfrentamos o nos relacionamos?

¹ Este capítulo forma parte del proyecto de investigación "Reconocimiento, derechos humanos y crítica inmanente ontológico-normativa en procesos de movilidad humana y formación del sujeto", con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2024/005.

² Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

Los primeros planteamientos y cuestionamientos sobre el conocimiento a los que acudimos son los del antiguo mundo griego, de los cuales el mundo moderno es deudor. El conocimiento no se origina a partir de una combinación entre el ocio y el impulso de saber innato, sino que se produce en un intento de fundamentar un orden social a partir de la búsqueda de respuestas a aspectos de la comunidad misma, por ejemplo, ¿qué ley (*temis*) es la que nos debe regir? Esto con el fin de poner límites a la arbitrariedad en el uso del poder o en las relaciones sociales en general. De este modo, se fueron creando normas vinculantes que acabarían con el estado de naturaleza. Es decir, las circunstancias sociales ameritaban la creación de una ley, lo cual se puede reconocer como una construcción de ideas culturales acerca de una estructura del mundo para aquella sociedad. Así empieza la construcción del conocimiento en Occidente. Por ejemplo, se puede hacer referencia a la *Iliada* y la *Odisea* para abordar su origen cultural, porque dichas obras reflejan la construcción del conocimiento y la interpretación de aquella realidad a partir de la visión del mundo de la clase dominante en la época anterior al comienzo de la filosofía de la naturaleza.

En este contexto, surge la filosofía como esfuerzo racional por dar una explicación basada en regularidades en la naturaleza y en la sociedad. Es decir, hacía falta un modelo de conocimiento que permitiera entender los fenómenos de la naturaleza y no buscar la explicación detrás de los hechos en las intenciones por parte de los dioses. Así como no se permitía a la naturaleza seguir sus propias leyes de causa-efecto, tampoco los hombres tenían la libertad de decidir por sí mismos. Aunque poco a poco fue ganando terreno la necesidad de explicar los fenómenos a través de un conocimiento humano que no dependiera de los designios divinos y la mitología.

El descubrimiento realizado por Anaximandro (610-545 a. C.) acerca de la posibilidad de recurrir al orden jurídico de la *polis* griega para explicar la naturaleza, constituye un hito en el camino que va del mito a las leyes naturales (Rovelli, 2018). Fue el primer intento a encontrar una regularidad natural y, aunque está lejos de considerarse una verdadera ley, contribuyó a la génesis de un modo de pensar y conocer el mundo. De esta manera, se pueden rastrear los momentos específicos que señalan el tránsito del pensamiento mitológico hasta el pensamiento racional y causal, empezando con los filósofos griegos de la naturaleza, cuyo principio era que todo tenía o debería tener una explicación causal, pues se necesitaba comprender las informaciones de los sentidos, en tanto comprender significa reducirlas a sus causas. En ese momento, se presentan las condiciones para encontrar una generalidad, es decir, todo lo común en las cosas, un origen (*arjé*) que excluyera cualquier rasgo de subjetividad, para alcanzar una imagen objetiva de la realidad. Algunos puntos de

vista de los diversos filósofos griegos de la naturaleza en torno al conocimiento y la realidad fueron fundamentales, por ejemplo: Pitágoras (569-475 a. C.), propuso que el orden de la naturaleza debía basarse en estructuras matemáticas. Solón (638-558 a. C.), señaló que en el derecho (*diakaiosyne*) se encarnaba el orden divino de la naturaleza. Heráclito (540-480 a. C.), el oscuro, pensaba que todo orden social o natural se basaba en una ley divina y, para ello, existía la existencia de un *logos* que daba ese orden cósmico a las cosas.

Por otro lado, el conocimiento humano es en buena medida inmaterial, pero atravesado por un proceso semejante al que experimenta el mundo material. Su construcción es permanente, en una dinámica de desarrollo constante. Aun y cuando el ejemplo de la metáfora del río formulada por Heráclito (1978), en la cual se dice que: “[...] en el mismo río no nos bañamos dos veces” (p. 395), se refiere al problema del *ser*, es perfectamente aplicable al problema del conocimiento, que es una travesía que fluye constante e inacabable.

Nuestro propósito para este texto consiste en dotar al lector de una panorámica sobre el conocimiento desde varias perspectivas epistemológicas y bajo tópicos epistémicos esenciales. En particular, nos interesa que la formación del sujeto educativo en sentido crítico posea bases epistemológicas que apelen a un sujeto consciente de las implicaciones directas y subyacentes del conocimiento, que ha sido una construcción social a través del tiempo.

El conocimiento es un tema central para el desarrollo de los saberes en la universidad y la sociedad. Es una herramienta del saber humano que tiene diversas acepciones y usos, en múltiples campos y disciplinas, es decir, encierra un carácter multirreferencial de los saberes. El conocimiento está presente en el mundo de la vida cotidiana (*Lebenswelt*), lo que ha implicado cambios y procesos históricos y culturales que han sido determinantes para su desarrollo a través del tiempo. De este modo, se vincula tanto con el saber humano que puede ser científico, pero también con el conocimiento social. Así mismo, comprender el surgimiento del estudio del conocimiento ayuda a caracterizar su necesidad en la sociedad. La epistemología es la rama de la filosofía encargada del estudio del conocimiento, con las distintas escuelas de pensamiento gnoseológico. Además, se abordan posiciones fundamentales sobre el conocimiento, a saber: idealismo, realismo, racionalismo y empirismo. También se analiza la relación del conocimiento con el uso de los sentidos, así como el desarrollo epistémico contemporáneo. Se abordan las categorías de realidad y verdad, así como la relación entre realidad, ideología y conocimiento. Se concluye apelando a la necesidad de una formación en la universidad que incluya el pensamiento crítico. Para ello, acudimos a varios temas importantes, a saber: 1) las teorías clásicas del conocimiento y la epistemología; 2) el uso de los sentidos y

las condiciones del conocimiento; 3) el desarrollo epistemológico visto de modo problematizado; 4) la realidad y el papel de la ideología en el conocimiento. Sin mayores preámbulos damos paso al tratamiento de estas temáticas.

Las teorías clásicas del conocimiento y la epistemología

Para abordar el conocimiento desde una perspectiva filosófica, es necesario acudir a la epistemología o teoría del conocimiento, que es la disciplina encargada de reflexionar sobre sus aspectos fundamentales con una base filosófica. Platón (1986a) planteaba un tipo de conocimiento que permitiría acceder a la verdad: *episteme*, que sería un conocimiento riguroso que requiere del proceder propio del saber filosófico a modo de ciencia. Keller (1988) explica el lugar de la teoría del conocimiento, precisamente, como “la ciencia filosófica del conocimiento” (p. 44).

Desde el avance de la ciencia positiva y de la filosofía de la ciencia, ha existido una intención de separar a la epistemología de la teoría del conocimiento moderna. Esta voluntad, en particular de la tradición anglosajona, ha pretendido fragmentarlas como dos vertientes distintas, desmarcando a la epistemología de la teoría del conocimiento. Esta pretensión analítica considera que la epistemología ha adquirido su autonomía y que más bien sería también sinónimo de filosofía de la ciencia. En cambio, la teoría del conocimiento sería metafísica o especulación de filósofos sobre el conocimiento. De esta manera existe la controversia sobre la separación de ambas. En nuestro caso, seguimos usando a ambas como sinónimos, aunque también se podría emplear el término gnoseología, que omitiremos para no caer en una sinonimia excesiva.

De cualquier modo, la epistemología o teoría del conocimiento se hace preguntas centrales sobre los fundamentos y las condiciones de posibilidad del conocimiento: ¿cuál es el origen del conocimiento? ¿Cuáles son los criterios de este? ¿Cómo se produce el conocimiento? ¿Cuáles son los términos en lo que se lleva a cabo la relación en la que se produce el acto del conocimiento?

En las distintas teorías sobre el conocimiento es central la tríada del conocimiento, a saber: a) el sujeto epistémico; b) el objeto epistémico; y c) la relación entre ambos que da como resultante un conocimiento del objeto por parte del sujeto, lo que implica la parte activa y consciente del sujeto en el acto cognitivo, pues es él quien conoce al objeto dentro de dicho proceso epistémico. A continuación, se hace un breve repaso sobre cuatro posiciones, que representan las teorías más básicas ante el conocimiento en la filosofía: idealismo, realismo, racionalismo y empirismo.

a) Idealismo

El idealismo es una concepción filosófica muy amplia, que abarca a filosofías muy disímiles, no obstante, haremos referencia la teoría de las ideas de Platón (427-347 a. C.) y el monumental esfuerzo epistemológico desarrollado por Immanuel Kant (1730-1807 d. C.). Comenzamos por la teoría idealista de Platón. El filósofo ateniense parte de la distinción entre el mundo sensible y el mundo inteligible en su relación con el conocimiento, derivando de este dualismo las posibilidades de conocimiento que cada una de ellas puede proporcionar. Es importante entender esta distinción para apreciar en qué consiste el aporte de la teoría de las ideas de este pensador. Para Platón hay dos mundos: el de las ideas y el sensible, pero, además, existe una gradación en el nivel de realidad que conforma a cada uno. El mundo de las ideas es más real al ser el lugar en el que habitan las ideas puras o formas. Esta es una teoría acerca de la realidad en la que, como se ha dicho, aparecen dos ámbitos que constituyen sendos mundos y que pretende ser una explicación objetivista de lo que *es*, pues este mundo ya está ahí dado sin que la mente humana se encargue de su construcción, sino es a través del conocimiento que proporciona el mundo de las ideas, es decir, un conocimiento teórico que es el de las formas puras.

La mente humana puede conocer la realidad de manera más “fiel” al tener contacto con este mundo de la ideación pura, aunque le es propio vivir en un mundo (sensible), que sería como una sombra de aquel mundo de las ideas. A su vez, es también facultad del ser humano acercarse al mundo de las ideas a través del recuerdo de las ideas olvidadas (*anámnesis*) cuando este aún no nacía.

La universalidad de las ideas en Platón es fundamental en su teoría. Las características de las ideas se encuentran contenidas en cada uno de los universales platónicos, pues hay una necesidad de universalidad de las ideas. Lo anterior les permite recibir el apelativo de *ideas*. Por ello, para Platón, las ideas no son algo subjetivo u obra de la mente, sino que poseen realidad y objetividad en sí mismas.

El mundo de las ideas de Platón es permanente, firme e inmutable; no es mudable a diferencia del mundo sensible que se encuentra en constante e incesante cambio contingente. El verdadero conocimiento es necesariamente universal y permanente, por lo que se halla en el mundo de las ideas. El mundo sensible es habitado por las cosas particulares que, a lo mucho, solo participan de los conceptos universales como meros reflejos nebulosos de estos. Un objeto particular del mundo sensible no proporciona conocimiento verdadero de la realidad. Platón habla sobre la necesidad de que el conocimiento particular que tenemos de los objetos participe de una idea inmutable de los entes.

Por ejemplo, si percibimos que un objeto es bello, es porque participamos de la idea de lo bello, que es permanente. Es decir, un particular está siempre

participando de una idea universal que contiene la pureza de una realidad; entonces, lo particular no puede más que ser un reflejo de aquella idea que es lo más real. La sustancia (*ousía*) está contenida en las ideas como el más alto grado de realidad posible, por lo tanto, se refiere al conocimiento verdadero de la realidad.

La pretensión de Platón es que el mundo de las ideas tiene realidad en sí de manera objetiva, sin que haya mentes humanas que busquen acceder a ese mundo; por lo que no es una conformación subjetivista de la realidad, sino que, más bien, el mundo de las ideas es algo que permite acercarnos a un nivel de realidad que no nos es proporcionado por el mundo común al ser humano: el mundo sensible en el que la opinión vulgar (*doxa*) sería lo propio de la subjetividad humana; aun y cuando no sea este un nivel adecuado para conocer la realidad, según lo que comenta Platón. Por ello, el mundo sensible no es capaz de darnos conocimiento verdadero de la realidad.

Por otro lado, la dualidad Alma-Cuerpo es parte de la explicación que da Platón para señalar cuál es la vía por la que se tiene acceso al mundo de las ideas. Para Platón, el ser humano es una dualidad y por ello se conforma de alma y cuerpo. El acercamiento a un conocimiento verdadero de la realidad es posible para el ser humano, pero solo a través de la parte que depende del alma y contiene el acceso al mundo de las ideas. El cuerpo es un obstáculo para el conocimiento. Además, para el fundador de la Academia, el alma es inmortal, siendo la parte humana que puede participar del mundo de las ideas. Aunque las ideas y el alma no son lo mismo, representan la conexión necesaria para acceder a la posibilidad de conocer la realidad tal cual es *en sí* misma. De allí la diferencia con el cuerpo que contiene características propias del mundo sensible.

Platón considera que el conocimiento basado en las ideas es necesario para acceder a la realidad; establece como *condición necesaria* que estas nos remiten a las cosas *en sí mismas*, es decir, las ideas son las cosas en sí mismas. Las ideas son la *realidad más real*. Por ello, es necesario que existan, de lo contrario, no se podría tener concepción de las cosas y sin estas no hay posibilidad de conocimiento de la realidad. Si no hay ideas, tampoco conocimiento. Si no existen, entonces no es posible tener conocimiento de algo, ni de su verdad. Para Platón las ideas existen *en sí*, y si se hallan estas, entonces hay conocimiento. Esta sería una demostración de la necesidad de las ideas como propiciadoras de conocimiento de lo que es *en sí*, es decir, de la realidad.

Un autor fundamental en la historia de la filosofía y de la epistemología ha sido Immanuel Kant. El filósofo prusiano ha acuñado el idealismo trascendental, idealismo crítico o criticismo. El idealismo kantiano es muy distinto al de Platón, aunque retoma el dualismo gnoseológico. De este modo, Kant trató de distinguir

entre lo que puede ser conocido por el entendimiento humano y lo que no, es decir, mostrar que el acceso al conocimiento está limitado, producto de los límites de su propia estructura del entendimiento. Para explicar estos, Kant acude a separar el *noúmeno* o *cosa en sí* como una realidad inaccesible y el *fenómeno* como lo aparente e incompleto de la realidad tal y como sucede, sin que ello implique que no haya un conocimiento disponible para el entendimiento humano.

El conocimiento, de acuerdo con el autor de la *Crítica de la razón pura* (2009), se divide en *a priori* y *a posteriori*. El conocimiento *a priori* en Kant (1999) se refiere al tipo de conocimiento independiente a la experiencia y relativo a criterios de universalidad y necesidad. No se funda o procede de la experiencia. Son las matemáticas y la física los ejemplos de conocimiento *a priori*, que es propio de la ciencia. Además, señala que todo conocimiento comienza con la experiencia, pero no todo conocimiento procede de la experiencia sensible. Así, hay una estructura de la sensibilidad humana que forma parte de la estética trascendental en la que se hallan las formas puras de la intuición sensible: el tiempo y el espacio. Estas dos formas puras son *a priori* y conectan los datos externos con la representación interna del sujeto cognoscente. La estructura de la mente humana es la que configura al objeto, en lo que Kant llamará “giro copernicano”, es decir, el proceso del conocimiento se halla dentro del sujeto a través del esquematismo que incluye la operación de las categorías lógicas del entendimiento que le dan forma al conocimiento del objeto: intuición sensible y mediación conceptual a través de las categorías y los juicios como facultad de un yo trascendental del entendimiento: la unidad originaria sintético-trascendental de la aperccepción. Es aquí donde la razón hace uso de la capacidad apriorística trascendental.

Kant sostiene que el conocimiento *a posteriori* se refiere al proporcionado por la experiencia sensible, es decir, lo empírico y por añadidura contingente. En este sentido, ambas formas de conocimiento se encuentran con limitaciones propias de su construcción lógica. Los juicios apriorísticos no se encuentran sujetos a criterios de realidad externa, más bien se incorporan construcciones intelectuales de nuestra constitución subjetiva, lo que le da una condición de insuficiencia; los juicios *a posteriori* pueden recibir la misma crítica que el empirismo.

El conocimiento *a priori* se divide en juicios sintéticos *a priori* y juicios analíticos. Los primeros son universales y necesarios, pero son tautológicos, en tanto los analíticos no son tautológicos e incrementales, pero no son universales y necesarios como los sintéticos. Los juicios sintéticos *a priori* son los que se hallan en las ciencias teóricas de la razón como las matemáticas y la física. En las matemáticas los juicios sintéticos *a priori* se construyen por la unión de entre dos principios componentes de este: un elemento material y un elemento formal. En la física los juicios sintéticos *a priori* se

conforman a partir de categorías que actúan como forma en la construcción del juicio sintético *a priori*. Para Kant, los juicios en la ciencia tienen un valor fundamental, pues se refieren a la conceptualización indispensable que requiere un conocimiento que busca criterios de objetividad, certeza y verdad. La ciencia se vale de instrumentos como los juicios sintéticos o analíticos. Esto hasta hoy día sigue siendo objeto de polémica en el campo de la epistemología y de la ciencia.

Otra vertiente del pensamiento kantiano se ocupa de formas de conocimiento en sentido social y moral como el ejercicio de la razón práctica a través de la facultad de la razón (2005), en donde sobresale su concepción moral y de filosofía práctica presentes en su criticismo. Él mismo señala que la facultad de la razón práctica ocuparía el primado de la razón. Por otro lado, también se destaca su concepción de las facultades del juicio estético, juicio reflexionante y juicio teleológico (2003), que serían formas de conocimiento más directas para el sujeto en su relación con la realidad objetual, sensible y estética del mundo. A través de tres críticas y sus respectivas facultades: entendimiento, razón práctica y juicio, Kant sostiene todo un sistema de pensamiento tan vigente como discutido.

b) Realismo

El realismo gnoseológico es representado por Aristóteles (384-322 a. C.). De acuerdo con el filósofo oriundo de Estagira, todo conocimiento comienza por lo sensible. Aristóteles (1978) explica que aparte de los cinco sentidos, existe uno que participa como coordinador, unificador e intermediario: el sentido común. Mientras los otros sentidos externos únicamente trabajan con un sensible, el *sentido común* se encuentra con la capacidad de captar los demás sensibles comunes. Es decir, en los objetos sensibles que no son captados por un solo sentido, el sentido común realiza la síntesis mediadora de los elementos aportados por los otros. Es como un ordenador de los sentidos. Puede tratarse de uno, dos o más en distintas combinaciones y variantes en los que el sentido común realiza su función de unificación sensible. Es general y actúa a partir de la sensación que procede de los sensibles realizando operaciones de comparación o distinción, así como la captación sensible del conjunto de los distintos sentidos.

La percepción de los objetos sensibles comunes se realiza en un sentido amplio, general, no específico y que no es órgano alguno, sino que es más bien una facultad sensible que contiene la función de una percepción más amplia de la que es capaz un órgano sensorial de manera aislada y sin confluencia o asociación con los otros sentidos, sus sensibles y los órganos de cada uno de ellos. Esto significa que la percepción adquiere una dimensión mayor y completa con el sentido común. La percepción que se logra captar se enriquece y se vuelve más intensa,

pues se presenta con los elementos que conforman los objetos sensibles comunes y en donde las propiedades de las cosas toman un mayor sentido al aparecer en una captación ampliada por la función que realiza el sentido común.

De acuerdo con Aristóteles, la *imaginación* es la facultad representativa, así como el proceso que conduce a la producción de *representaciones* y el resultado de esta: la imagen representada, que también puede dirigirse hacia algo, aunque no se encuentre presente, porque la representación de ese algo le permite reproducirlo por medio de imágenes y ayuda a captar magnitud, forma, movimiento y tiempo. Una representación no viene automáticamente como la consecuencia de una percepción. De la *sensación* se deriva la imaginación que produce imágenes. La percepción es siempre verdadera, en cambio, la representación a veces es falsa o distorsionante.

La imaginación no puede ser equiparada con la percepción o el pensamiento, aunque no hay imaginación sin sensación, así como no hay juicio sin imaginación. La imaginación no puede identificarse únicamente con la sensación o el pensamiento, puesto que no hay imaginación ni capacidad intelectual sin sensaciones. Para Aristóteles, todo pasa primero por los sentidos antes de que llegue al intelecto; también a la imaginación le sucede este proceso de pasar primero por lo sensible. Se trata de un movimiento producido por la sensación en acto. No es pensamiento, ni opinión ni ciencia. Las imágenes persisten al igual que las sensaciones. Los animales actúan frecuentemente movidos por ellas en la medida que carecen de pensamiento. Al igual que el sueño, se encuentra alimentado por la imaginación, en tanto que el pensamiento permanece bajo el efecto del sueño, lo mismo que el sentido de la vista. En el alma intelectual, las imágenes ocupan el lugar de las sensaciones y desarrollan una actividad análoga. El pensamiento se une a los contenidos de la imaginación. Esta interviene en la parte desiderativa en la medida que el animal puede moverse porque desea y no podría desear si no tuviera imaginación. La capacidad apetitiva es movida por la imaginación hacia algo deseado.

La memoria en Aristóteles está asociada a la imaginación y a la capacidad sensible. Aunque todos los animales sienten, no todos tienen memoria. Esta corresponde a la facultad sensible primaria, por ello la comparten el hombre y otros animales, eso significa que no forma parte de la facultad intelectual. No hay que confundir la facultad sensible con la memoria, pues esta última no es más que un estado de la sensación. Las percepciones están asociadas a la imaginación que producen las imágenes en la mente, las cuales se asemejan a lo que percibimos. La memoria es la capacidad para referirse a esas imágenes que ya hemos percibido antes. La memoria se refiere a la temporalidad. Así como la sensación se remite al presente, la memoria se remite al pasado, pues nos pone en contacto con él. Para Aristóteles no existen los conocimientos previos que recordar como es el caso de Platón, de allí que

la memoria tiene un carácter temporal de lo ya sentido, conocido, experimentado o vivido. La memoria presupone las imágenes de la representación. Es por medio de la imagen guardada que no es necesario requerir de la presencia actual del objeto. No hay pensamiento que no haya pasado por la imaginación y la imagen que aquella ha construido y de la cual se sirve la memoria para conservar y guardar esas imágenes que constituyen las formas que están en potencia en las sensaciones.

El intelecto agente es el que se conoce como intelecto *en acto* o intelecto activo por ser sustancia y principio activo. Este se encuentra en el alma, es eterno e inmortal. Es la actividad que reflexiona sobre los datos que recibe del intelecto pasivo, realiza la actividad que los reduce a pensamiento abstracto y conceptual. Es esta forma de intelecto la que nos distingue de los animales y la que nos define como humanos, es decir, es nuestra esencia. Este intelecto agente es el que tenemos todos por igual, ya que nos define como seres racionales y arroja luz al dato inteligible en potencia. El intelecto es acto por esencia, que nos recuerda la trascendencia del raciocinio humano. Es la cúspide de la capacidad del entendimiento humano que nos eleva al nivel más importante como seres pensantes. Sin embargo, llegar hasta este nivel de intelecto requiere recorrer los sentidos, la imaginación, la memoria y el intelecto práctico. Por su parte, el intelecto práctico o también llamado pasivo, es la capacidad de recibir las formas o las esencias; es por donde pasan las formas de las cosas sensibles. El entendimiento pasivo es corruptible y sin él no hay posibilidad de pensar. El intelecto práctico en potencia no puede pasar a acto más que a través de la acción de algo que ya está en acto, es decir, requiere del intelecto en acto para lograr su trascendencia.

c) Racionalismo

La frase que se encontraba en la entrada al famoso oráculo de Delfos: *gnóthi seautón* (*nosce te ipsum* en latín) “*conócete a ti mismo*” nos remite al autoconocimiento, que es tan importante para aprender a reflexionar, como lo sostenía el ateniense Sócrates. El cuestionamiento filosófico sobre si el mundo, la realidad en sí en la que vivimos, existe realmente, representa el parteaguas de la modernidad filosófica: la duda racionalista, que es un aporte de la máxima relevancia en nuestro siguiente autor, René Descartes (1596-1650 d. C.). Descartes se preguntó, al igual que Calderón de la Barca, si la vida no es más que un sueño, si los sentidos nos engañan, para lo cual recurre a la hipótesis del *genio maligno* o del *dios engañador* que se encarga de conseguir que dudemos de nuestro conocimiento y de la realidad que percibimos (Descartes, 2001). El asumir una actitud escéptica es la propia de quien busca acceder a la verdad a través de que su certeza se vea comprobada. Para saber que la vida no es un sueño, despliego la capacidad de dudar, que ya es un conocimiento de que

me hallo en una realidad y existo. La duda propiciada por la mente o intelecto (*res cogitans*) es la evidencia del pensamiento dudoso que constata que existo, que soy real, de ahí la famosa frase “*cogito, ergo sum*” (pienso, luego existo).

Descartes inaugura la moderna ciencia al plantear el proceder del pensamiento en su indagación sobre el conocimiento respecto a los distintos objetos de estudio transitando a través de un camino cierto que conduzca a la verdad: el *método*. El método que plantea Descartes se desarrolla a través de una serie de reglas o pasos ordenados que tal método deberá seguir. Las cuatro reglas del método especulativo de Descartes son: la evidencia como criterio de verdad, el análisis, la síntesis y la revisión de la síntesis-análisis realizados.

Según Descartes, los sentidos suelen engañarnos en la percepción de las cosas u objetos. Las frases intelectualistas de corte aristotélico seguidas por los escolásticos: “*nihil est intellectu quod prius non fuerit in sensu*” (“nada hay en el intelecto que no haya estado antes en los sentidos”) (Hessen, 1973, p. 60), o la atribuida a Tomás de Aquino, que indica: “*cognitio intellectus nostri tota derivantur a sensu*” (“todo conocimiento del intelecto proviene de los sentidos”) (Hessen, 1973, p. 61), no serían capaces, a decir de Descartes, de ayudarnos a señalar como válido el conocimiento sensible, así sin más. Más aun, para hacer ciencia es imposible guiarnos solamente por ese conocimiento sensible. Por ello, Descartes propone las *ideas innatas* como el vehículo a través del cual es posible desarrollar un conocimiento verdadero, como el usado por las matemáticas o por la geometría, que debe ser *a priori* y basada en intuiciones. De esta manera, el conocimiento no se puede guiar por las sensaciones o las imágenes. Para Descartes, las ideas innatas se fundamentan en dos bases: la metafísica y la psicológica. En la primera, separa la sustancia de espíritu y cuerpo, para señalar que el cuerpo no puede actuar sobre el espíritu para generar una idea, pues son sustancias de orden distinto. En cuanto a la segunda, se presume que el entendimiento no concibe los objetos tal y como se presentan por la experiencia sensorial. Para acercarse al conocimiento, este debe ser *claro y distinto*, producto del trabajo de la *res cogitans* (el intelecto), es decir, un sujeto pensante que conoce. Estos postulados son la base en buena medida de la actitud de la ciencia moderna frente al conocimiento.

d) Empirismo

Por su parte, el empirismo tiene como punto de partida la importancia de las impresiones sensibles en el conocimiento y de ideas que son copia débil de ellas, lo que conforma una imagen. En el caso del empirismo despuntan dos teorías del conocimiento que son centrales: la de John Locke (1632-1704 d. C.) y la de David Hume (1711-1775 d. C.).

Para Locke (1999), el conocimiento comienza por la *percepción* que aparece cuando la mente recibe la *impresión sensible* de un objeto. Para que ocurra la percepción, la impresión debe llegar al interior y ser advertida más allá de las partes exteriores para que se produzca la percepción. La *sensación* es la experiencia externa, por la cual tenemos noticias de los objetos del mundo exterior a nuestra conciencia. Es decir, el mundo externo a mi conciencia es captado por la sensación. Por su parte, la *reflexión* es la experiencia interna, en virtud de la cual conozco y se reconocen los estados anímicos, los *hechos de conciencia*. Es decir, la conciencia es captada por la reflexión. Pero para que ese proceso de conocimiento se realice se requieren unas *cualidades*, que Locke divide en dos: *primarias* y *secundarias*.

Las cualidades primarias son *representaciones* del sujeto que corresponden a una propiedad de las cosas en sí mismas. Las cualidades secundarias son *sensaciones* que no corresponden a algo objetivo, a algo presente en la naturaleza de las cosas; son afecciones del sujeto, representaciones del que conoce, pero no cualidades de las cosas mismas. Las ideas simples son el reflejo que una sensación o una reflexión deja en el sujeto cognoscente. Por lo tanto, hay ideas simples procedentes de la sensación e ideas simples procedentes de la reflexión. Las ideas complejas son elaboradas por la mente humana y que no proceden directamente de una sensación o de una reflexión. En las ideas simples, la mente actúa de una forma totalmente pasiva, en cambio, en las complejas la mente tiene una gran actividad. Para Locke, el origen de las ideas complejas está en la capacidad combinatoria de la mente humana.

En el caso del empirismo de David Hume (1984), las *impresiones* son lo que para Locke son las sensaciones y reflexiones. Todos nuestros estados de conciencia son *impresiones* o *ideas*. Las impresiones son los actos originarios en nuestro conocimiento, mediante los cuales conocemos cualidades de los objetos del mundo exterior, que serían las *impresiones de sensación*, o nuestros estados de conciencia, que serían las *impresiones de reflexión*. Las *ideas* para Hume son los residuos o huellas dejadas por las impresiones una vez que estas han desaparecido. Las impresiones se diferencian de las ideas en que las primeras son mucho más vivas, tienen mayor fuerza; en cambio, las ideas son débiles y son una especie de copia borrosa de las impresiones. Las ideas no están en nuestra conciencia aisladas unas de otras. Cada una es como un átomo, este es el atomismo psicológico del filósofo escocés. Es así como se enlazan los unos con los otros, lo que constituye el fenómeno de la asociación de ideas que también es un concepto central en la teoría del conocimiento de Hume.

Además, cuando una impresión ha estado una vez presente en el espíritu, hace su aparición nuevamente en forma de *idea*. Esto puede suceder de dos maneras diferentes: la primera de ellas cuando conserva un nivel importante de su primera vivacidad y es intermedia entre impresión e idea. La segunda es cuando pierde

completamente esa vivacidad y es una idea de modo completo. Para Hume, la *memoria* sería la facultad por la cual reproducimos la impresión del primer modo arriba señalado. En cambio, las que se reproducen del segundo modo es por la *imaginación*. Las ideas de la memoria son más vivaces y consistentes que las de la imaginación. Es decir, cuando *recordamos* la *idea* aparece con fuerza, y cuando se trata de la *imaginación* la percepción es más débil. En la memoria se conserva la forma original en que se presentaron los objetos. En la imaginación, la naturaleza se halla alterada por la debilidad de la percepción y de las ideas. El empirismo de corte escéptico de Hume tuvo una influencia importante en parte del desarrollo del criticismo epistémico de Kant.

Los sentidos y el conocimiento

¿Qué papel juegan los sentidos en el conocimiento? De entrada, los sentidos son los elementos que nos ponen directamente en relación con los objetos del mundo concreto, pero es solo a través de los sentidos que aprehendemos de la realidad exterior; percibimos los objetos sensibles y reconocemos sus cualidades distintivas. Esto constituye uno de los principales y más completos sentidos que poseemos para acceder al conocimiento de la realidad. Sin la vista, no se podría tener un panorama completo de los objetos que integran el mundo real. Cabe recordar que nunca vemos con ojos totalmente inocentes, pues siempre lo hacemos en función de la cultura, la experiencia y los conocimientos que poseemos. Por eso, no se pueden aislar los conceptos del acto de ver y mirar, puesto que están estrechamente condicionados. Si el primero (ver) alude al acto físico, el segundo (mirar) es sobre todo un hecho de cultura. La mirada está siempre condicionada por la cultura y por la historia.

En la reflexión en torno al papel que juegan el pensamiento y los sentidos en la generación del conocimiento, no podemos caer en la ingenua postura de preguntarnos acerca de qué es primero, si el pensamiento o los sentidos. La pregunta es en sí misma un círculo vicioso que no nos conduce muy lejos. Por el contrario, debemos partir de una concepción que englobe ambos aspectos. Hoy en día, no es discutible del papel que juegan las capacidades sensibles en el desarrollo del conocimiento en su inmediatez a través de los sentidos, es decir, de las sensaciones, que ameritan un proceso perceptivo y representacional de los objetos. Aunque es un fenómeno complejo, no es una mera especulación abstracta o el resultado de la impresión sensorial. De cualquier modo, es necesario pensar de qué forma participan y cómo se relacionan uno con el otro. Por otra parte, la aprehensión directa del objeto no es todavía el conocimiento completo de la realidad en términos de ser acabado. No son suficientes las percepciones sensibles para que podamos comprender la totalidad de dichos objetos. El “conocimiento sensorial”,

con todo y lo importante que pudiera ser, no basta. Se requiere la participación de la parte intelectual, es decir, de la razón en cuanto mediación y procesamiento en la comprensión de la información que nos proporcionan los sentidos. Estos últimos son insuficientes, pues si reducimos el conocimiento a los sentidos, se carece de una interpretación adecuada y fundamentada. La participación de lo sensible consiste en la apreciación subjetiva que resulta de la percepción de los objetos, pero nos relaciona de modo más complejo con un proceso en donde el sujeto realiza su actividad de conocer. Por tanto, se requiere de la actividad intelectual del sujeto racional consciente de su propia operación cognitiva: la autoconciencia.

Por tanto, el proceso de conocimiento refleja una estructura de pensamiento en donde los sentidos y la razón se articulan como un plexo de vertientes, con distintos enfoques o partes integrantes de un mismo proceso. Es una construcción que se fundamenta en una síntesis de las dos posturas, aunque se puede añadir que en ciertos casos prevalecería lo sensorial y, en otros, la abstracción racional, pero en todo acto gnoseológico es la conciencia la unidad básica en la que se produce el proceso de conocimiento. Por tanto, sería caer en un reduccionismo epistémico referirse a la mera experiencia de lo sensible y al papel del objeto, sin considerar al sujeto en el ejercicio racional de su capacidad gnoseológica. Por ello, como señala Verneaux (1967) “el defecto principal del empirismo es privar al hombre de inteligencia y razón, limitando todo conocimiento a los objetos concretos que nos da la experiencia” (p. 51). Además de que la posición empirista “llega a negar toda espontaneidad al sujeto y a convertir el conocimiento a una recepción pasiva de impresiones” (p. 52), puesto que “no ve en el conocimiento más que el papel del objeto, y no quiere reconocer el del sujeto que es también esencial” (p. 52).

El tema de la conciencia se convierte en el problema central, no solo de la teoría del conocimiento, sino de la filosofía moderna. Es a partir del *cogito* cartesiano que comienza a desarrollarse este tema como fundamental para la comprensión del problema cognoscitivo. El dilema entre ideas innatas –que ocupa un lugar básico en la teoría metafísica de Descartes– y, por otro lado, la tabula rasa de Locke y los empiristas ingleses –que, como Hume, lo ven como un problema psicológico– es un ejemplo de ello. Tales disputas se mantienen vigentes a través de otros tantos planteamientos, verbigracia: los evolucionistas, incluidos etólogos, sociobiólogos y neurobiólogos dicen que la genética y las capacidades innatas están presentes en todo individuo, por lo tanto, es algo universal. La teoría evolucionista de Herbert Spencer ha tenido muchos seguidores dentro del campo científico como una explicación de la evolución social; sin embargo, esta postura ha sido cuestionada por distintas corrientes filosóficas –como la epistemología– que argumentan cómo no puede avanzarse mucho sobre el tema al proceder con un reduccionismo

naturalista que prescinde de la conciencia humana. El evolucionismo spenceriano ha contado con sus paladines en el campo de las ciencias sociales como Friedrich Hayek, economista austríaco y padre del neoliberalismo, incurriendo en un uso abiertamente ideológico de una teoría de las ciencias naturales en el campo del conocimiento social.

El desarrollo epistemológico

La dificultad para plantear nuevos temas, problemas, respuestas o soluciones sería motivo suficiente para pensar que no existe nada nuevo bajo el sol. Aunque también podemos suponer que la acumulación de conocimientos y polémicas ha permitido su avance. Algunos planteamientos han resultado más convincentes o novedosos sobre un tema, argumentación o concepción paradigmática para una cultura y momento particular en la historia de la humanidad. A veces, los temas relevantes sobre el conocimiento ya han sido abordados o bien se encuentran trazados en su estructura formal. Al menos la tradición filosófica occidental se ha conducido en varias direcciones en el problema del conocimiento, lo que ha significado el desarrollo de distintos “ismos” filosóficos que son los referentes obligados para adentrarse al tema del conocimiento, que siempre ha enfrentado nuevos retos. Por ejemplo, no son los mismos problemas a los que se enfrentaron los pensadores de la antigua Grecia, la Edad Media o la época actual. Cada una produce nuevas y diferentes interrogantes según los requerimientos históricos.

Aunque los problemas del conocimiento no siempre cambian con los años, pues las preguntas fundamentales han sido planteadas desde hace mucho tiempo atrás, lo que varía son los argumentos y las respuestas a las preguntas, y todo ello habla de las condicionantes sociohistóricas del conocimiento. No obstante, el humano resuelve algunos, parcial o totalmente, pero encuentra o inventa otros nuevos en su desarrollo a través de la historia. Negarlo implicaría pensar que la ciencia y la filosofía trabajan de un modo estático, pensando que algún día se podría alcanzar el conocimiento de todo, lo que es peor: creer que ya se ha llegado a ello. El conocimiento no es totalmente acumulativo. Es una actividad que constantemente está sometiendo a revisión los resultados y los problemas. Es una actividad dinámica y que implica transformaciones desde dentro del desarrollo del proceso sociohistórico del conocimiento humano.

Esto puede llevar a profesar un cierto relativismo gnoseológico, al entender que hay distintos grados de conocimiento que explican de diferente forma la relación que este guarda con el objeto de estudio. Las distintas interpretaciones que se producen sobre cualquier fenómeno o tema son una interpretación parcial de la realidad, sin dar una respuesta que se considere holística. Es precisamente

aquí donde resalta el papel de la filosofía y la epistemología en la construcción de conocimientos con certeza y que nos encamine a la verdad. Hegel (2017) explica que la verdad está en el todo. La totalidad de las determinaciones del ser espiritual, es decir, de la verdad como el conjunto de todos los factores que inciden o intervienen para obtener un resultado parcial en la realidad actualizada o presente, en un sentido histórico-social. De acuerdo con Hegel, el concepto (*Begriff*) requiere conocerse en su actualización, lo que implica el conocimiento del proceso en su conjunto más el resultado presente. Es necesario saber el origen del objeto, pero también el proceso mismo en sus diversas partes y momentos que lo componen, así como el resultado actualizado. Con un acercamiento holístico del conocimiento se asientan mayores bases para comprender e interpretar el resultado actual del desarrollo de algún objeto de estudio. Es decir, desde una posición como la que plantea el pensador prusiano, sería necesaria una disposición dialéctica hacia el conocimiento que pretenda acceder a la verdad de la realidad con base en un holismo y no a un dualismo o monismo, que de suyo reducen el acceso al conocimiento mismo o parcializan su producción.

El pensamiento hegeliano es una de las bases del holismo filosófico, lógico, ontológico y social; implica un sentido dinámico permanente en el estudio de cualquier objeto epistémico a través del método dialéctico, que recorre el proceso completo de las determinaciones del conocimiento y de la realidad como totalidad, evitando que el conocimiento de la realidad sea solamente fragmentario, reductivo y aislado respecto al conjunto de elementos que lo componen en toda su complejidad.

También hay una relación entre el conocimiento y el desarrollo consciente de la inteligencia. La teoría de Howard Gardner (1994) sobre las inteligencias múltiples sostiene que el desarrollo de la inteligencia parte de diversos elementos en la construcción de la inteligencia. Esta idea apunta a que la construcción de la inteligencia es múltiple: lingüística, emocional, artística, lógica, corporal, etcétera. Por ello, es importante desarrollarse y formarse en distintas áreas del conocimiento, ya sean intelectuales o artísticas. Por su parte, Gadamer (2001), desde una perspectiva proveniente de la hermenéutica, menciona que puede ser el arte y la tradición (en este caso, la cultura occidental acumulada), el vehículo de la formación de nuestro conocimiento, de este modo se da paso a la interpretación hermenéutica. Al respecto, las teorías constructivistas de Piaget (1978), Kohlberg (1992) y Vigotsky (2010), tanto en el desarrollo cognitivo –también conocida como epistemología genética (Arce Carrascoso, 1999)– como moral y lingüístico, han servido para conocer más acerca de la construcción y desarrollo de nuestro conocimiento marcando las distintas etapas en las que se va ajustando el individuo a la formación epistémica de su propia inteligencia en su relación directa con el mundo.

Realidad e ideología

El problema del conocimiento está referido al de la realidad. La realidad parece que nos orienta y da sentido a nuestra existencia siempre tan necesitada de esta condición. La realidad o lo que entendemos por tal en términos conceptuales no es algo tan asequible, aunque siempre estamos en ella al haber un mundo objetivo del cual participamos. Así también, la realidad respecto al conocimiento que efectuamos de ella tiene que ver con una necesidad básica e indispensable: descifrar nuestro entorno y las características propias del mismo. Es la comunicación de nuestro mundo interno, la autoconciencia, con el mundo exterior.

La realidad se conoce. Esta es una verdad de Perogrullo, pero lo que implica conocer la realidad no es tan sencillo como pareciera. El sentido común tal vez nos indique que lo que percibimos a través de los sentidos, es decir, el conocimiento sensible a la manera de la *empíria* (experiencia) del empirismo vulgar, es en sí la realidad. Es cierto que forma parte de la realidad, pero se podría decir que no es la realidad completa en sentido general y objetivo. La realidad, como lo han sostenido Herbig (1996) y algunos científicos sociales (Berger y Luckmann, 1999), es también una construcción sociocultural que se brindan los humanos en la imagen cultural del mundo y que tiene que ver con los paradigmas de cada sociedad. Esta versión de la realidad se asocia a un tipo de conocimiento condicionado por las vías ordinarias de transmisión para conocer la realidad. ¿Cómo se condiciona este conocimiento? ¿Cómo se construye la realidad? ¿Es verdaderamente la realidad lo que creemos que es la realidad? ¿Existe distorsión en nuestra capacidad para percibir la realidad? ¿Tenemos una imagen fiel de lo que es la realidad? El sentido común no enseña a preguntarlas y mucho menos a contestarlas. Para acercarnos a estas respuestas – cosa que no haremos del todo o ni siquiera nos acercaremos, más bien quedan las preguntas abiertas y las respuestas en suspenso— es menester estudiar el conocimiento especulativo que es apropiado para esclarecer los temas epistemológicos. La realidad no siempre la conocemos de manera directa o completa. El acceso resulta ser de un modo parcial y la realidad aparece ante nosotros mediada siempre por la cultura que hemos adquirido, incluso cuando creemos ver algo por primera ocasión. La manera de ver la realidad ya está condicionada de antemano, así que es difícil poder hablar de una mirada neutra, objetiva, pura, prístina, inocente.

La construcción del conocimiento es una de las bases de la sociedad. Las sociedades, a través de una visión integradora, sintetizan los elementos centrales que guiarán al conocimiento generado, divulgado, así como al asimilado socialmente y que es recibido por cada individuo. La relación entre conocimiento social e individual es imprescindible. El conocimiento científico que pretende una intersubjetividad e impersonalidad es, a decir de Russell (1977), esencialmente social.

Por su parte, el conocimiento individual se refiere a la experiencia subjetiva y que no puede ser compartida por ser singular e íntima. Villoro (1989) reconoce dos tipos de conocimiento personal que difieren en la forma de justificación: el “conocimiento personal con justificación objetiva” y el “conocimiento personal con justificación subjetiva” (pp. 236-244). El primero se confiere a la experiencia y conocimiento personal profundo de un campo objetivo y con una demostración intersubjetiva como condición; el segundo a un tipo de conocimiento personal, pero en el que aparecen juicios de gusto, en el no hay lugar a saberes, sino solo creencias compartidas por conocedores partícipes en un conocimiento personal e intransferible.

Ahora bien, cabe plantearse si la construcción del conocimiento conlleva una carga ideológica. Aquella no puede dejar de lado el aspecto de la ideología que se reproduce en la realidad y también cuál es su estructura epistemológica. Cualquier planteamiento que pensadores y teóricos hayan realizado implica valores particulares y visiones generales del mundo. Es decir, el conocimiento no está desligado de las concepciones ideológicas de los hombres.

La relación entre realidad e ideología parece una empresa apetecible desde el punto de vista del conocimiento para enfocar el análisis sobre la realidad. El no hacer caso del aspecto ideológico sería propio de un análisis incompleto, ya que este se manifiesta implícitamente al haber un conjunto de sistemas de pensamiento, valoraciones y criterios intelectuales producidos por un grupo social o cultura, lo que puede ser un sistema de ideas artificialmente engendrado (Watzlawick, 1998). Por ello, no podemos pasar por alto este nivel de análisis del conocimiento, sobre todo para ubicarnos en el contexto social del mundo.

En el conocimiento del mundo que aparece condicionado por la ideología, hay una aprehensión de la realidad condicionada para que pueda funcionar eficazmente el mecanismo que orienta en un sentido deseado por el grupo en el poder a la sociedad en cuestión –al igual como sucedía en la sociedad griega homérica– (Herbig, 1996). Esta es una vinculación del tipo de sociedad y que conlleva una ideología, con la percepción de la realidad y el conocimiento que le acompañan.

La ideología ya está presente desde el mito de la caverna de Platón que aparece en el séptimo libro de *La república* (1986b), y que puede acaso ser considerada como la primera utopía no religiosa, sino meramente intelectual (512a-541b). Si acudimos a esta alegoría platónica nos viene a la mente que el mundo puede ser una idea nebulosa de la realidad, es decir, vivir en sombras, en la *doxa*, sin acceder al conocimiento verdadero y a la realidad real o efectiva (*Wirklichkeit*). La percepción del mundo externo bajo un realismo ingenuo sería el caso de los habitantes cautivos de la caverna, los cuales no gozan de una conciencia plena de la realidad que los

circunda (Hessen, 2001). Quienes están adentro de la caverna permanecen en la penumbra intelectual y no acceden al verdadero conocimiento: el mundo de las ideas. La ideología obstaculiza un conocimiento más certero de la realidad, porque queda en la mera apariencia de esa realidad. Esa es una versión de la relación de la ideología y la realidad, pero hay otras tantas más en las que, de momento, no podemos adentrarnos. Este es un planteamiento del problema epistémico que encierra la ideología en relación con el acto de conocer aquello que pretenda ser verdadero, como el conocimiento científico.

El significado de ideología es polisémico, múltiple, diverso, sujeto a distintas interpretaciones. Los que se han dedicado a estudiar el concepto, le dan un sentido distinto y no llegan a acuerdos conceptuales en su esclarecimiento. El primer autor que lo usó fue el francés Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) en sus *Éléments d'Idéologie*, aunque con un mero sentido político o sinónimo de ideas políticas; pero Marx y Engels hicieron que el concepto despegara en su uso teórico y motivaron que la noción de ideología fuera estudiada por el pensamiento sociopolítico en las ciencias sociales y la filosofía.

Marx y Engels (Marx, 1982; Marx y Engels, 1974) atribuyeron el desarrollo de la ideología a partir de una categoría social que llamaron “conciencia falsa” (Villoro, 1985, p. 15; Lukács, 1969, pp. 50-59; Ambriz-Arévalo, 2015), determinada por las relaciones sociales y las relaciones de producción en el seno de una sociedad en la que rige un modo de producción específico. Dichas categorías cargadas de sobredeterminación ayudan a explicar cómo se condicionan las mentes de los individuos en las sociedades. Tales categorías son útiles para comprender la reproducción de las relaciones sociales.

Las condiciones materiales y las que implican la reproducción social –las ideológicas–, determinan la conciencia de los individuos en un sentido misticador. Le engañan en el sentido del lugar que ocupa de modo objetivo dentro de la sociedad y la autopercepción subjetiva que tiene el individuo de su lugar dentro de ella. Instituciones sociales como la familia, la religión, la moral, el derecho, la educación formal, el Estado, introyectan permanentemente en el individuo una concepción reproductora de la percepción de la realidad, que determina fuertemente al individuo que hace suya la ideología imperante sin siquiera saberlo, es decir, le obnubila el conocimiento de la realidad, o mejor dicho, se ajusta a la ideología imperante como mecanismo de reproducción social y aceptación tácita del estado de las cosas (*Der Stand der Dinge; statu quo*), tanto en sentido material como espiritual.

La explicación de la ideología implica que el conocimiento no está exento de una carga ideológica. Es decir, la neutralidad cognitiva no se produce al

margen de la construcción del conocimiento social que contiene determinaciones con un sesgo ideológico. De ahí la importancia del desarrollo de la capacidad de autorreflexividad crítica, que implica la necesidad de otorgar una formación en las universidades en la que el conocimiento disponible en el ámbito académico tenga como base al pensamiento crítico.

Conclusión

El conocimiento implica un desarrollo epistémico construido de modo social, su avance se ha producido de modo intersubjetivo por medio de la discusión dialéctica de las ideas, a través de la actividad de las comunidades de conocimiento específicas en las ciencias humanas o de la naturaleza. Por tanto, su desarrollo ha ocurrido siempre de modo sociohistórico. Así, los saberes, problemas y necesidades de una época, son los que han activado tal desarrollo y han generado los paradigmas de conocimiento.

El conocimiento se reproduce en el mundo cotidiano en cualquiera de las actividades en las que nos involucramos. Hay una forma cultural o de imagen del mundo que impacta en el modo en que se reproduce el conocimiento de manera social. Además, este se produce en una realidad que no es neutral. La ideología está presente en la realidad, la sociedad introyecta y reproduce de manera inconsciente formas de conocimiento bajo las formas ideológicas predominantes. Por ello, es necesario acceder a una formación epistemológica básica para que el sujeto educativo comprenda qué está en juego en cualquier acto de conocimiento de la vida cotidiana o en el campo académico-científico.

Las apreciaciones y relaciones con las escuelas de pensamiento son múltiples, pues hay una combinación o interacción de todas ellas en nuestra tarea de pensar y de actuar, lo cual hace más atractiva la idea de analizar lo que el conocimiento representa para la realidad. Por ello, el conocimiento es multirreferencial, además de contener un sentido holístico.

Asimismo, habría que diferenciar entre el conocimiento como tal (conceptos, leyes, teorías, disciplinas, etcétera) y la capacidad mental o epistémica que nos permite acceder a él. El primer caso se trata de la posibilidad de obtenerlo, el segundo es el resultado de la actividad mental, el uso y el interés que llevan a ese objetivo. Incluso habría que diferenciar entre el conocimiento como actividad (ciencia, filosofía) del conocimiento como resultado. Esta idea es la del pensamiento crítico: hacer valer por uno mismo su capacidad del ejercicio de pensar, reflexionar de modo autónomo, es decir, son nuestras propias capacidades cognitivas, en su sentido más desarrollado, las que están en juego y que deben de ejercerse a través del uso de la propia facultad del juicio, del cultivo intelectual del propio criterio

personal bien fundamentado y desmarcarse de los condicionamientos sociales y culturales, como los prejuicios y la ideología. El conocimiento con este último uso es fundamental al referirnos al ejercicio del pensamiento crítico, como medio para la formación del sujeto educativo como sujeto reflexivo.

Referencias

- Ambriz-Arévalo, G. (2015). El concepto de ideología en Marx. Más allá de la falsa conciencia. *Pensamiento y cultura*, 18(1), 107-131.
- Arce Carrascoso, J. L. (1999). *Teoría del conocimiento*. Síntesis.
- Aristóteles. (1978). *Acerca del Alma*. Gredos.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana. Un capítulo en la historia del pensamiento racionalista*. Gredos.
- _____. (1974). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI editores.
- Descartes, R. (2001). *Meditaciones metafísicas*. Porrúa.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gardner, H. (1994). *La estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. FCE.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hegel, G. W. F. (2017). *Fenomenología del espíritu* (2ª ed.). FCE.
- Heráclito. (1978). Fragmentos. En *Los filósofos presocráticos. Vol. I* (pp. 311-397). Gredos.
- Herbig, J. (1996). *La evolución del conocimiento*. Herder.
- Hessen, J. (1973). *Teoría del conocimiento*. Espasa-Calpe.
- Hume, D. (1984). *Tratado sobre la naturaleza humana*. Tres tomos. Orbis.
- Kant, I. (1999). *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de presentarse como ciencia*. Istmo.
- _____. (2003). *Crítica del discernimiento*. Machado libros.
- _____. (2005). *Crítica de la razón práctica*. FCE/UAM-I/UNAM.
- _____. (2009). *Crítica de la razón pura*. FCE/UAM-I/UNAM.
- Keller, A. (1988). *Teoría general del conocimiento*. Herder.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. FCE.
- Lukács, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. Grijalbo.
- Marx, K. (1982). *Introducción general a la crítica de la economía política / 1857*. Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos/Grijalbo.
- Piaget, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética*. Paidós.
- Platón. (1986a). Teeteto. En *Diálogos V* (pp. 137-317). Gredos.
- _____. (1986b). República. En *Diálogos IV*. Gredos.
- Rovelli, C. (2018). *El nacimiento del pensamiento científico. Anaximandro de Mileto*. Herder.
- Russell, B. (1977). Conocimiento individual y conocimiento social. En Id., *El conocimiento humano* (pp. 17-22). Taurus.
- Verneaux, R. (1967). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Herder.
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Villoro, L. (1985). *El concepto de ideología y otros ensayos*. FCE.
- _____. (1989). *Crear, saber, conocer*. Siglo XXI editores.
- Waltzlawick, P. (1998). Componentes de “realidades” ideológicas. En Id. et al. *La realidad inventada ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* (pp. 167-199). Gedisa.



Cultura, imagen del mundo y construcción del imaginario simbólico colectivo¹

Guillermo Flores Miller²

Introducción

La noción de mundo está asociada desde la antigüedad a la idea de orden que se tenía sobre la relación del hombre con su entorno y el cosmos, tal noción aparece relacionada con la concepción del orden social que se vivía en una cultura y a partir de ella toda la elaboración de una explicación de la naturaleza. En el caso de los griegos, la concepción de orden es anterior a la aparición de los primeros filósofos que se preguntan por el *arjé* (principio u origen) que da sentido a la *physis* (naturaleza). En los primeros filósofos la observación y la especulación jugaban un papel fundamental, de ahí el nacimiento también de la metafísica. Este sentido de orden en los componentes cósmicos del universo ayudaba a afirmar o dar estabilidad a una forma de sociedad en la que prevalecía el orden impuesto por los señores del poder político, económico y del conocimiento. Por ejemplo, en las sociedades egipcia y griega, la concepción del universo era sostenida para mantener el orden u homeostasis. Incluso la jerarquía de los dioses –pues hay que recordar que fue el politeísmo el que prevaleció en la antigüedad–, se vinculaba con la jerarquización social predominante, que establecía una organización social, de valores, creencias y comprensión de sí mismos, basada en los criterios de quienes detentaban el poder e imponían sus condiciones a los demás integrantes de la comunidad, dando como resultado “una imagen del mundo” (*Weltanschauung*). En todo ello, se puede ver la manera en que los hombres desarrollan una construcción del mundo determinado por las circunstancias sociales.

¹ Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Reconocimiento, derechos humanos y crítica inmanente ontológico-normativa en procesos de movilidad humana y formación del sujeto”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2024/005.

² Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

En el mundo griego anterior a Pericles (495-429 a. C.) y Sócrates (470-399 a. C.) se creía —y era una forma de explicación de las cosas— que el destino de los hombres estaba gobernado por los dioses. Para los griegos del tiempo de Homero el control sobre la naturaleza y sobre el destino de los hombres por parte de los dioses era creíble y representaba una interpretación de la realidad. Aquí todavía no aparecía un orden natural y mucho menos una ley natural y una filosofía de la naturaleza que diera cuenta de los sucesos de una forma en la que se obtuviera una explicación racional y no por la actuación caprichosa de los dioses sobre los hombres y la naturaleza. Las intervenciones de los dioses en el interior humano equivalían a las de la naturaleza, prevalecía una imagen del mundo que los hacía explicarse cualquier fenómeno como un designio o una decisión fatal, lo que también influía en esa visión cultural del mundo. Por otro lado, el nacimiento de la moral está relacionado con la necesidad de normas sociales aceptables para que no imperara el estado de naturaleza, a la par de reglamentar la observancia y obediencia bajo supuestos propios de una visión cultural del mundo. La ciencia en la edad moderna es deudora de los antiguos que respondieron a las preguntas que nos hacemos sobre los fenómenos que suceden. Sin embargo, las herramientas y metodologías científicas actuales son sumamente más complejas. Esto constituye un cambio de paradigma en la explicación del universo y de todo lo que nos rodea, aunque mantiene la necesidad de una noción de orden, estabilidad y certeza en las conclusiones a las que se llega por medio de la ciencia.

En efecto, las relaciones entre el orden natural y social constituyen una visión de conjunto desde las construcciones culturales de la realidad que una sociedad en particular elabora a partir de sus necesidades, entre ellas la de orden. Todo lo humano depende o está determinado por una visión cultural. Y todo sistema social condiciona a los individuos a procesos de conocimiento determinados y construidos a raíz de una visión o imagen del mundo.

El punto de partida propuesto por Herbig (1996) nos permite acercarnos al ámbito de lo histórico-cultural para buscar un conocimiento lógico o formal. Por ejemplo, Waldo Ross en su libro *Nuestro imaginario cultural* (1992), nos habla de la primera relación del hombre con el mundo, mediatizada por “la figura materna”, ya que, sin ella, el hombre sería un ser incompleto o desvalido. Un símbolo cumple esa función de certidumbre cultural. Lo importante en esta situación es conocer los diferentes enfoques para acercarnos al estudio histórico de la cultura. No obstante, el conocimiento del mundo cultural ha transitado por una larga tradición —etapas— de discusiones para poder ubicarse respecto a su estudio.

En principio, nacemos con esquemas mentales predeterminados que nos permiten realizar un proceso de desarrollo cultural y ubicación paulatina con el

mundo. Sin estas estructuras seríamos seres indefensos ante la propia naturaleza. En un segundo momento accedemos al desarrollo de una estructura más formal, de orden lógico contextualizado por las influencias sociales y culturales que determinan nuestro lugar real frente al mundo. Ya siempre (*immer schon*) participamos de una visión de mundo originada por las circunstancias históricas que han impactado a cada cultura. Herbig (1996) menciona dos procesos de percepción de la realidad: la genética y la cultural, siendo ésta última la que juega un papel significativo en la vida del hombre: “Las imágenes del mundo –es decir, la totalidad del saber perceptivo sobre el mundo– se deducen a las visiones culturales” (p. 59).

Aunque los humanos participamos de una imagen del mundo y una cultura, ¿cómo interviene la cultura en la conformación de su imagen del mundo? Este es un proceso en el que se encuentran enlazados los factores personales y componentes culturales de cada individuo. La subjetividad y la cultura condicionan las pautas de pensamiento y las formas de entender e interpretar la realidad. Por ello, la cultura ejerce una influencia en la estructura mental e intelectual humana imprescindible. No hay hombre abstracto con capacidades innatas únicamente, sino que es producto y resultado de toda una dinámica cultural que produce y construye el conocimiento humano, la ideología y los imaginarios colectivos.

La estructura del texto se compone de nueve apartados que acuden a elementos fundamentales de antropología filosofía y de antropología cultural, los cuales también tienen como propósito adentrarse en los principios de una antropología educativa. Los temas con los siguientes: 1) el desarrollo de la idea de una imagen del mundo y de la cultura; 2) la disputa teórica sobre lo cultural en las ciencias sociales; 3) la hominización y la cultura; 4) el concepto de cultura; 5) la semiótica y la hermenéutica cultural; 6) lo imaginario y el conocimiento simbólico; 7) la construcción simbólica de sentido en el imaginario colectivo; 8) la relación entre cultura y mito; y 9) el lenguaje y construcción de la imagen del mundo.

La construcción del discurso sobre la imagen del mundo y la cultura

Para hablar del estudio del mundo y la cultura es necesario abordar su desarrollo científico que acompaña al surgimiento de la antropología. ¿Cuáles son los aspectos centrales que destacan en torno a la construcción histórica del discurso antropológico? ¿Cómo sucedió dicha construcción del giro antropológico? Este proceso se encuentra delimitado históricamente por la *modernidad*, con eventos como el descubrimiento de América, la Reforma protestante, las teorías heliocéntricas copernicanas, el paso del mundo como cosmos en un orden o como dice Bovillus: una mansión habitable, a la idea de un espacio infinito que, a diferencia de Pascal,

ya no es inquietante. Esto se produce en medio de una concepción de la ciencia y de la construcción epistémica de una nueva fase histórica en Occidente que afecta a lo *antropológico*. Asimismo, el humanismo renacentista representa una nueva mentalidad volcada hacia sí misma, a la existencia y las interrogantes sobre qué es el hombre. En este momento se pasa de lo *teocéntrico* a lo *antropocéntrico*; es decir, de una visión del mundo basada en Dios como centro, a una secularización cada vez más tajante y que conduce al *paradigma de la conciencia*, o sea, la preeminencia del sujeto.

Varios fueron los factores que intervinieron en el nacimiento, la evolución y la crisis de la antropología cultural. El nacimiento de la antropología cultural está enmarcado por el avance del positivismo, es decir, la distinción entre ciencia moderna y filosofía que, a los ojos de aquélla, esta última representa la especulación ajena a todo conocimiento científico. La ilustración y su *conciencia histórica* trajeron consigo los conceptos propios de la modernidad positivista: progreso, evolución. Las ciencias positivistas se convierten en los saberes especializados y fragmentarios que se concentran de manera exclusiva en su objeto de estudio, parcializando el conocimiento. La antropología como saber científico se construye bajo las premisas de formular leyes generales del hombre y la sociedad, la idea de que hay leyes de la naturaleza humana y leyes que explican los cambios sociales, entre otras. Esta antropología se refiere más bien al hombre desde su realidad cultural y a una supuesta evolución de las culturas. Desde un principio la antropología se concentró en el estudio de la cultura y no en el estudio del hombre en sentido estricto. También aparecen problemas tales como la delimitación de las ciencias sociales (empíricas todas ellas), lo que remite a cuestiones epistemológicas propias de estas ciencias. Un problema sería el del lugar que ocupan lo valorativo y lo normativo en estas ciencias pretendidamente “neutrales” u “objetivas”, a partir de la separación entre una perspectiva “objetiva” que acude a la explicación positivista (*Erklären*) al margen de valoraciones y la posición de carácter comprensivo (*Verstehen*) que es interpretativa y que ha dado pie al desarrollo hermenéutico del conocimiento de la cultura. La crisis está también aunada al *criterio de primitividad* lo cual está vinculado al papel ideológico que ha desempeñado la antropología, tal sería el caso del colonialismo occidental como trasfondo ideológico.

El evolucionismo cultural aparece en el siglo XIX relacionado con la expansión colonial. Las teorías dan cuenta del proceso de salvajismo-barbarie-civilización por el que atraviesan las culturas, explicando el tránsito lineal de un trayecto *evolutivo* que conduce al más alto grado de desarrollo cultural: la civilización occidental. Esta fue una visión etnocéntrica. La reacción al evolucionismo cultural fue el particularismo histórico de Franz Boas, el cual incurre en un relativismo para poder salir del etnocentrismo. Esta corriente antropológica se concentra en

la investigación empírica o de campo con lo que se pretendía un mayor rigor. A su vez, el funcionalismo y posteriormente el estructuralismo harán su entrada en la antropología cultural del siglo XX, teniendo como base el camino trazado por las dos primeras teorías.

La disputa teórica sobre lo cultural en las ciencias sociales

La antropología y la sociología, que son las ciencias sociales que se encargan del estudio de la cultura, se encuentran en un momento de transición por situarse ante realidades culturales que a veces no corresponden con los marcos teóricos desarrollados anteriormente, o bien, son explicaciones incompletas de una realidad más amplia. Además, algunas teorías o aportaciones eventualmente evolucionan. En este apartado, se pretende encontrar una guía conceptual para comprender los fenómenos relativos a lo cultural, en este caso la identidad, lo étnico, lo nacional y las migraciones, así como la compleja relación con otros elementos.

En cuanto a las disputas dentro de la antropología y la sociología, García (1989) encuentra que tradición y modernidad son dos conceptos que han provocado la escisión entre ambas, al presentarse como dicotómicos de manera maniquea y en fórmula binaria, como si fuesen cadenas que dividieran entre dos formas bastante simplistas el ámbito cultural, sin considerar las interacciones en los actores y grupos sociales y las paradójicas realidades híbridas –suponemos que sí lo podrían entender los investigadores que no acaban de explicarse cómo es que se dan estos fenómenos de entrada y salida de la modernidad, y lo mismo se puede decir sobre la tradición–, por las redes culturales que se establecen y que van más allá de lo étnico. Sin embargo, las ciencias en cuestión se han encargado de hacer una división tajante en sus respectivos campos de estudio. En todo caso, tradición y modernidad se entremezclan en las nuevas dinámicas identitarias de las culturas híbridas surgidas de una combinación de diversidad, interconexión e innovación en las relaciones globales entre centro y periferia (Dietz, 2002)

En el contexto latinoamericano de las ciencias sociales se plantea lo siguiente: la antropología se ha dedicado a estudiar los pueblos indígenas y campesinos, su método responde a su interés en los mitos, costumbres y el parentesco en las sociedades tradicionales, todo ello como algo estático y que permanece intacto. Por su parte, la sociología se ha desarrollado conociendo problemas macrosociales y procesos de modernización y si recordamos su origen positivista nos encontramos con una visión de progreso y evolución en un cambio constante, que son ideas propias de la modernidad (García Canclini, 1989).

En la antropología, se vive un ajuste y un debate teórico acerca de las distintas interpretaciones y discursos que se han producido. Podemos mencionar

las diferencias en torno a la definición misma de cultura, la interculturalidad, la intraculturalidad, lo étnico y lo nacional, en la que se encuentran interpretaciones esencialistas, formalistas y constructivistas, por un lado, y por el otro, las tendencias objetivistas y subjetivistas en temas como etnicidad y clase social. Dentro de la primera, el multiculturalismo sustancialista se concentra en las diferencias culturales como una verdad inobjetable y que implica hacer a un lado las intraculturales, es decir, las de un grupo o comunidad, ignorando la negociación intracultural individual entre los miembros del grupo que desemboca en el grado de compromiso cultural (Dietz, 2002).

Desde la antropología, Dietz (2002) busca dilucidar la relación entre lo intercultural y lo intracultural, disyuntiva planteada en términos del debate entre *esencialistas* y *formalistas*. Para ello nos da una “pista”: ampliar el debate acerca de la cultura y del hecho intercultural por la dimensión *identitaria*. Los conceptos de cultura y etnicidad son los que conforman la identidad en la antropología, situación también bastante polémica. La etnicidad combina la formación de grupos sociales y su interacción, así como la creación de identidad y pertenencia. El primer aspecto se refiere a lo colectivo, mientras que el segundo se coloca en el nivel individual. Por otro parte, es interesante la comparación entre el nacionalismo y la etnicidad como procesos relacionados con la identidad, frente a las similitudes que propone el constructivismo, dado que ambos son constructos sociales que utilizan estrategias hegemónicas.

Por otro lado, la sociología ha aportado las teorías de la reproducción y del *habitus*, del francés Pierre Bourdieu, así como el rescate del enfoque gramsciano de la hegemonía. Ambas teorías son señaladas tanto por García Canclini, como por Dietz, puesto que se encargan de abordar la reproducción cultural y su praxis objetivante, así como la parte simbólica que refiere a la subjetivación de los procesos de identificación cultural o étnica, pero que está siempre relacionado estructuralmente con la conciencia práctica. Son estas teorías otro puente posible entre las ciencias sociales.

La migración produce una importante fuente de identidades de las comunidades transnacionales que carecen de territorialidad. Los fenómenos migratorios se están presentando como circulares y no lineales. Es decir, van de su lugar de origen a otro y esto sirve para que se afirme una identidad que pasa por el mítico retorno al origen, aunque ello no siempre ocurra por la distancia, pero reafirma la identidad y pertenencia a la comunidad. Además, se habla de dos tipos de comunidades migrantes transnacionales que son: la de regiones fronterizas entre dos Estados que se constituyen como comunidades de migraciones cíclicas; y la de diásporas históricas como éxodos por motivos bélicos y que en muchas ocasiones

ha implicado huir de genocidios y limpiezas étnicas. A nosotros nos es más cercano el primer tipo porque responde a una situación de cientos de miles, sino es que de millones de mexicanos que se encuentran en tal condición.

La realidad mexicana, a nuestro modo de ver, refleja una incapacidad de las élites de la cultura dominante para entender la condición de diversidad cultural que se presenta en una nación de carácter pluricultural y plurilingüístico, por lo que podemos referirnos a una sociedad poscolonial con un Estado que históricamente ha negado el reconocimiento de los pueblos indígenas. En la historia de México, es hasta la victoria de liberales sobre conservadores en la segunda mitad del siglo XIX cuando se pretendió conformar y consolidar la identidad nacional. La cual para los liberales significaba construir una nación mestiza con una identidad única en la que se obligaba a los indígenas a integrarse a una nación mestizófila. Con ello, se desconocía que la identidad propia de los distintos pueblos indígenas también forma parte de la nación. La historia ha demostrado que tal proceso de mestizaje fue incompleto, pues el 10 % de la población mexicana es indígena. Esto habla de la fuerte identidad en estos pueblos y que sirvió para que los intentos de mestizaje fracasaron en la búsqueda de una identidad única para todos los mexicanos.

Hominización y cultura

¿Cómo se explica el salto humanizador del hombre, es decir, el paso de la hominización a la culturalización? Una explicación plausible indica que se da de manera compleja y paulatina, con el desarrollo de un conjunto de informaciones estructuradas y reglas que fueron más allá de lo genético para llevar, por medio de la interacción de los grupos e individuos, a lo que se conoce como cultura. Este casi imperceptible y prolongado proceso de transmisión de información fue propiciando el salto humanizador del hombre. El despegue de lo biológico a la aparición de la cultura se encuentra en la llamada *regresión de las pautas conductuales genéticamente programadas* que se refiere a la pérdida progresiva de los instintos, lo cual favoreció un mayor desarrollo del cerebro. A su vez, esta cerebralización llevó a la formación de aptitudes que remplazan a los instintos. Tales aptitudes ya no dependen de lo biológico, pues representan una evolución neurofisiológica que conduce a la sapientización. Ello ha requerido una mayor interacción con el medio cultural por parte del individuo. El lenguaje es una muestra de este proceso a través del desarrollo aptitudinal del hombre (Pérez, 2000).

Hay varias posturas dentro del determinismo biológico que le otorgan un lugar secundario a la cultura en el proceso de hominización. A continuación, acudimos a dos de las más representativas de ellas: el instintivismo etológico y el genetismo sociobiológico. ¿Cuáles son sus tesis centrales? Ambas concepciones

caen en un reduccionismo que elimina lo humano o cultural, para concentrarse en lo biológico: lo “animal”. El instintivismo etológico ha pretendido, a partir de los estudios en la conducta animal, establecer las bases del comportamiento humano, que, como los demás animales, se debe a los mecanismos instintivos. Konrad Lorenz, su gran divulgador, dice que todas las especies animales deben su conducta a los instintos, y que la especie humana es una especie animal, cuya conducta se rige por instintos. Aun las posturas más moderadas desde el instintivismo etológico dan una versión concentrada en los mecanismos instintivos, en detrimento de lo adquirido, es decir, de lo aprendido a través de la interacción con el medio.

Por su parte, el genetismo sociobiológico pretende convertirse en una síntesis de todas las ciencias de lo humano. La sociobiología trata de explicar lo humano a partir de lo biológico. Así, el determinismo genético que aparece en los animales ayuda a la explicación del comportamiento humano. Con términos como *eficacia biológica inclusiva* se explica el *éxito reproductor* considerando la difusión de los genes. Así también, se habla de un gen egoísta (que no es más que una simple metáfora) a partir de un fenotipo colectivo que es configurado de la interacción que se da entre genotipo y presión ambiental. En la relación entre naturaleza-cultura, lo biológico es lo que prevalece para la sociobiología. Lo cultural está determinado por lo genético, que es responsable de ciertas pautas de conducta. Estas teorías demeritan el papel fundamental de la cultura en la formación (*Bildung*) del ser humano. Aunque el lenguaje es una muestra de este proceso de formación aptitudinal del hombre, es reducido a su aspecto fisiológico por el determinismo naturalista.

El concepto de cultura

En primera instancia, el concepto de cultura posee polivalencia semántica. Por otro lado, existe una disputa de distintas definiciones desde la sociología, la antropología, la filosofía y el discurso social común, que también se relaciona con la delimitación y la pretendida homologación de significados que tiene referencia con la cercanía del concepto de cultura con otros conceptos totalizantes. Otra dificultad es la reducción del concepto, al desechar las aportaciones de otros campos o disciplinas. Desde la antropología, Clifford Geertz (2000) ha rebatido las posturas teóricas sobre el ser humano y su conocimiento que tienen una base biológica; si bien reconoce dicho nivel biológico como indispensable en el hombre, considera que no aporta al tema antropológico, lo que sí realiza la cultura. A lo largo de la historia hemos conocido diferentes posturas ante el proceso de la construcción de la realidad desde la filosofía, antropología, lingüística, biología, etología, etcétera. No es posible anular la base del individuo que participa de una cultura, pero tampoco prescindir del sujeto que conoce a través de la actividad de su propia conciencia. Es decir, aunque

haya cultura y se participe de la misma al desarrollar una imagen del mundo, no hay conocimiento de lo humano si no hay un sujeto consciente, con la capacidad intelectual de llevar a cabo el acto de conocer tal fenómeno.

Entonces, encontramos dos posturas acerca del concepto de cultura y de hombre, lo cual incide en la idea que se conforma de ambos. La primera postura es el *Iluminismo* que establece que la identidad humana deriva de una naturaleza humana metafísica y que se encuentra sometida a leyes universales, es decir, para todos los seres humanos sin distinciones de raza, contexto histórico-social, y con un carácter de inmutabilidad. La segunda, propia de las ciencias sociales, considera que la diversidad de culturas es la característica fundamental de la identidad humana. Para esta postura, hay una heterogeneidad de costumbres a través del tiempo y del entorno geográfico. Para Geertz (2000), una concepción sintética que considere los factores biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales es la más adecuada para efectuar el análisis del hombre, cosa que las concepciones universalistas y particularistas no consideran. Sin la cultura simplemente no hay hombres. Para Geertz, somos animales incompletos, inacabados o inconclusos que nos completamos gracias a la cultura, y no precisamente por la cultura en general sino por formas particulares de ella. En ello hay una gran paradoja.

La tesis de que el hombre es un animal incompleto y que solamente a través de la cultura es posible que nos completemos, contiene tanto la diferenciación entre lo biológico y lo cultural, así como la división de lo particular y lo universal en relación con lo cultural. Geertz señala un hecho irrefutable: todo hombre vive en la cultura; es más, sin la cultura no hay tal hombre, pero a su vez, la cultura en que se encuentra inmerso cada hombre es una cultura que contiene particularidades, las cuales conforman, constituyen e instruyen al individuo en su significación simbólica. Por lo tanto, la cultura se convierte en el elemento que construye en el hombre esa parte que lo caracteriza como animal completo –después de una incompletud producto de su función biológica– y que al ser completado por el elemento cultural está participando en lo universal: el hecho indiscutible de ser hombre por obra de la cultura. Esta es una paradoja de lo incompleto-completo del hombre y de la función central de la cultura en esta relación. Esto nos convierte en animales más allá de las características innatas –aun y cuando las contenemos–, propias del resto de los animales y en las que es mucho más sencillo establecer lo común a tal o cual especie. En el caso del hombre, la diversidad cultural supone una insolvencia al establecer parámetros universales, según el particularismo relativista, pero partimos de un hecho común o universal: a todo ser humano lo completa la cultura. Sin embargo, hay todavía aspectos por resolver en ella misma, por lo que la tarea por completar al hombre no ha terminado. Geertz (2000), señala que: “la cultura no es una entidad,

algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (p. 27). El concepto es a la vez semiótico y hermenéutico. Geertz (2000) nos dice que: “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido [...], la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser [...] una ciencia interpretativa en busca de significados” (p. 20). Con esta cita, el autor nos introduce en el nivel semiótico de comprensión de la dimensión simbólica de la acción social desde la antropología interpretativa, también llamada “descripción densa”, que sería una forma de hermenéutica en el campo cultural.

Semiótica y hermenéutica cultural

La semiótica cultural se refiere a los procesos simbólicos de significación y comunicación social. La cultura, desde el campo de la semiótica, es *el conjunto de hechos y procesos simbólicos que se dan en una sociedad*. Su distinción frente a otras conceptualizaciones estriba en su consideración de la dimensión simbólica que está presente en ella. Por su parte, el enfoque desde una filosofía crítico-hermenéutica, como la postulada por Pérez-Tapias (2000), nos habla de la pretensión transcultural de la filosofía en sustentarse en la autonomía de la razón, mediante un discurso argumentativo con pretensiones de verdad, en el que la capacidad crítica y la reflexión se desarrollen en el ejercicio de la razón. Así mismo, de la pretensión de validez de la filosofía y de la universalidad como una característica más de la misma, pues se procuran respuestas de validez general más allá de las culturas particulares. La autonomía de la razón es un rasgo que distinguiría a la filosofía para desplegar la actividad crítica y reflexiva. A partir de esta autonomía de la razón con pretensiones de validez universal, se aspira a la transculturalidad, que posibilita el diálogo intercultural nutrido en un universalismo transcultural y autocrítico compartido para sus participantes.

Habría que realizar el análisis comparativo entre la perspectiva semiótica de la cultura y el enfoque de la filosofía crítico-hermenéutica, para lo cual recurrimos a la diferenciación de conceptos de ambas teorías, también a la posibilidad de buscar elementos comunes o que puedan participar en conjunto en un anclaje teórico. La relación entre semiótica y hermenéutica aparece al realizar un análisis crítico de la cultura, lo cual implica la interpretación y la comprensión. Es una tarea que se refiere al desciframiento de los códigos y símbolos sociales, así como al análisis crítico-reflexivo del hecho o fenómeno cultural desde la autonomía de la razón que le es propia a la filosofía. Se halla una confluencia conceptual en la dimensión del análisis cultural y que se pretende capaz de realizar una comprensión e interpretación

de todos los elementos simbólicos y transculturales que se encuentran en la cultura, pues sin la capacidad del desciframiento de lo simbólico difícilmente se puede dar el paso a una comprensión crítica y a la posibilidad de un dialogo intercultural en el que se reconozca al *otro* como poseedor y hacedor de cultura. Desde luego, este es un camino teórico que requiere adentrarse a un nivel de comprensión hermenéutico-cultural de amplio calado, pero que muestra la convergencia teórica dentro del campo semiótico-hermenéutico del estudio de la cultura.

Lo imaginario y el conocimiento simbólico

Lo imaginario es una forma de conocimiento simbólico socialmente elaborado y compartido que concurre en la construcción de una realidad común, es decir, de un conjunto social. Este actúa como mecanismo dinámico de retransmisión por el que las estructuras simbólicas mentales y sociales se representan en la actividad social cotidiana (Vergara, 2001). Así pues, lo imaginario hace referencia a un nivel colectivo, a una dimensión amplia y a la vez más independiente de una situación concreta de comunicación. En él, se plantean cosas generales que se comparten y que no se asignan a alguien en particular en una situación comunicativa determinada.

De lo antes expuesto queda explícito el poder explicativo que estas categorías tienen para la producción del sentido discursivo, ya que las formaciones imaginarias o el imaginario son esenciales para la producción de un discurso, y dado que estos imaginarios son creativos y simbólicos, su conexión con el discurso fluye siempre de manera inmediata y natural, porque es “anterior a las estructuras”. Como dice Edgar Morin (citado por Vergara, 2001, p. 48), no son la superestructura, sino aquello que es anterior a las estructuras. No es posible que haya un discurso sin la presencia de las formaciones imaginarias ni tampoco del imaginario, ambos son parte constitutiva y fundamental de todo discurso emitido. No es posible construir un discurso sin tener referencia en el instante mismo que se produce a las formaciones imaginarias y el imaginario, pues se refieren a categorías que siempre contienen una dimensión amplia de lo discursivo.

Ahora bien, todo imaginario se constituye a partir de un grupo de hombres, en un tiempo y espacio determinados. La sociedad, señala Redker (citado por Vergara, 2001), tiene una “capacidad de autoconstrucción” (p. 48). La subjetividad será inherente a todo imaginario social: lo que se habla, cómo se habla, valoraciones filosóficas profundas, entendimiento de la realidad, honestidad, fidelidad, verdad, trascendencia y honor, es decir, la manera de hacer las cosas que es lo que denominamos cultura. Por otro lado, tanto el imaginario como las formaciones imaginarias son heterogéneos, pues los discursos se encuentran inmersos en un amplio y diverso espectro. El imaginario, al ser producto de la colectividad

que influye sobre el mismo, se sitúa como un ámbito para la multiplicidad y la heterogeneidad. Sin embargo, puede darse el caso en que coincida el imaginario (que sea homogéneo) dentro de una colectividad muy compacta que comparta todas sus representaciones, discursos, símbolos, valores e intereses.

La construcción simbólica de sentido en el imaginario colectivo

Este apartado se ocupa de la construcción simbólica de sentido en el imaginario colectivo en una cultura. Es tarea indispensable para el estudio de la cultura contar con un instrumental teórico que identifique el proceso de construcción de sentido a través de símbolos contenidos en las manifestaciones culturales que configuran el imaginario colectivo. Si la cultura constituye el campo de acción del universo simbólico que conforma al ser humano, es menester desarrollar analíticamente los conceptos que den contenido a la idea de cultura y a la facticidad subyacente traducida en prácticas humanas que emergen semióticamente. El acercamiento al tema parte de la presentación de las categorías a través de una semiótica de la cultura. Se intenta un acercamiento al tema contando con los elementos teórico-conceptuales adecuados. No diremos la última palabra sobre el tema que nos atañe, aunque sí deseamos decir unas primeras.

Refiriéndonos al sentido fáctico y a la vez simbólico de la cultura, podemos recurrir al concepto de *habitus* que le permite a Bourdieu designar la inculcación en los sujetos de un conjunto de disposiciones duraderas que generan prácticas culturales (Giménez, 1986). El *habitus* es el mecanismo de retransmisión por el que las estructuras simbólicas mentales y sociales se encarnan en la actividad social cotidiana.

El imaginario colectivo es una forma de conocimiento simbólico socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. El imaginario colectivo se puede interpretar de varias maneras, por medio del contexto *concreto* en que se sitúan las personas, por la comunicación que se establece entre ellas, y por los marcos de aprehensión de *valores*, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en que se hallen inmersas. Todo ello se encuentra referido necesariamente a lo simbólico.

La realidad, como lo han mostrado algunos científicos sociales, es una construcción cultural y social que implica lo simbólico y lo imaginario (Berger y Luckmann, 1999). Para finalizar, el imaginario colectivo constituye el mundo propio de una sociedad en particular y que le refiere identidad distinguiéndose de otras. Nos encontramos frente a una puesta de sentido en base a las significaciones sociales de ese imaginario colectivo, por el sentido de su existencia, de su interacción

humana. El imaginario colectivo se instituye mediante la construcción y dotación de sentido a ese mundo cultural y a sus diversos componentes, esta conformación es primigeniamente simbólica, lo cual es propio del único animal simbólico –como diría Cassirer– (el ser humano) y nos refiere a lo que lo hace diferente de las demás especies: la cultura.

Cultura y mito

A continuación, se aborda la relación entre cultura y mito que tiene su referente en la semiótica de la cultura. Lo que pretendemos es encontrar las herramientas teóricas propias de la semiótica que nos permitan comprender lo cultural y desarrollar su análisis. En el estudio de la dimensión simbólica de lo social encontramos distintos conceptos que ayudan al análisis de la cultura. Estos conceptos se refieren a un amplio espectro de la semiosis social. Tales conceptos (y que por problema de espacio no son definidos en este trabajo) son: la noción de *habitus* elaborada por Bourdieu, la cual sirve para el estudio de las prácticas individuales y colectivas; producción simbólica ideológica, relación entre cultura y clase social, cultura y poder, cultura de masas y aculturación, la función simbólica del mito y del rito, la institucionalización simbólica del mito como una forma de cohesión y funcionalidad social y política que conforma una visión cultural del mundo, también la memoria colectiva y la identidad cultural. Por ello, la semiótica cumple una labor fundamental, pues nos permite descifrar simbólicamente la cultura.

La percepción simbólica del mundo condiciona al individuo a través de un sistema de representaciones y prácticas culturales. Es decir, lo simbólico se relaciona con la construcción del mundo social, del espacio común y de las prácticas simbólicas como proceso que constituye la cultura. Es el espacio para la relación con los otros, de la colectividad significándose simbólicamente, de los anhelos comunes y de los sueños colectivos. Finalmente, haciendo uso de este *corpus* teórico semiótico y de sus posibilidades para comprender la cultura, será menester abordar su dinámica y compleja dimensión simbólica. A este análisis hay agregar un elemento fundamental: el mito. Como nos dice Florescano (1995): “el mito es una de las principales expresiones de la mentalidad colectiva. Su rasgo distintivo es ser un medio de transmisión de memorias grupales” (p. 11); aparece asociado al pensamiento simbólico. El mito y lo simbólico están vinculados a la forma en que conocemos y percibimos. Tienen que ver con una necesidad básica e indispensable: descifrar nuestro entorno, darle un sentido a la experiencia en la comunicación de nuestro mundo interno con el mundo exterior –lo que llamamos realidad–. Así, el mito cumple una función primordial, pues los problemas metacognitivos que encierra la experiencia mítica y la percepción del mundo condicionan al individuo a través

de los constructos sociales implicados. Lo mítico se relaciona con la construcción del mundo social y del espacio común que constituye lo humano. Es el espacio para la relación con el otro, de la colectividad significándose simbólicamente, de los anhelos comunes y de los sueños colectivos, lo que da pie a que en el mundo de la vida se dé la posibilidad de una intersubjetividad. La *naturaleza* de esa generación y construcción es simbólica, esto es, que pasa por *la comunicación* y la interacción entre individuos, *grupos* e *instituciones* que construyen el imaginario social.

Lenguaje y construcción de la imagen del mundo

La relación entre el lenguaje y la construcción de la imagen del mundo representa uno de los grandes temas a tratar por la filosofía y por las ciencias que pretenden hallar una convincente explicación o al menos una comprensión cabal al asunto. Es evidente la relación entre cultura-lenguaje y la conformación de un espacio simbólico social o del mundo de la vida, debido a los análisis del lenguaje desde la filosofía y su rama sobre el conocimiento, así como las teorías de distintas ciencias sociales. Sin repasar las teorías involucradas, mencionaremos algunos autores que pueden esclarecer el tema en cuestión.

El lenguaje es el nexo necesario entre la construcción del mundo y la del conocimiento que en tal contexto se va desarrollando. Para ello, se hace referencia obligada a las dos modalidades del lenguaje: la pública y la privada, pues es allí en donde se da el proceso clave de la construcción del conocimiento y de lo social. Sobre todo, le damos la mayor importancia a la función intersubjetiva que se configura alrededor del conocimiento y el lenguaje para la construcción social del mundo. En esta configuración cognitiva y comunicativa se dan por igual la objetividad que conforma el aspecto social, así como la subjetividad en la que la experiencia íntima se realiza con base en la percepción personal.

Nos dice Arce Carrascoso (1999) que el lenguaje se halla en un lugar principal en la estructura procesual del conocimiento. El lenguaje juega un papel activo respecto al conocimiento y la relación que guarda con el mundo social. Sobre el lenguaje privado y el lenguaje público, Herrera (1999) explica que el lenguaje privado se define como inconsistente a partir de Wittgenstein, quien refuta dicha posibilidad al considerarla absurda y, además, pretender con ello demostrar que todo lenguaje es público, puesto que un lenguaje privado sería una generación solipsista sin posibilidad de la comunicación y el entendimiento humanos. Es de gran influencia dicha argumentación de la refutación del lenguaje privado en el realismo epistemológico contemporáneo. Rossi (1974), siguiendo a Wittgenstein, señala que el lenguaje privado, además de pertenecer a una sola persona, no puede llegar a ser comprendido por otra, porque solo se refiere a sensaciones inmediatas,

privadas e incommunicables explícitamente. Russell (1992) habla incluso de una parte prelingüística compartida por los animales, incluido el hombre. Asimismo, para Russell, el lenguaje contiene dos fines que son básicos: “la expresión y la comunicación” (p. 70). Y agrega: “la utilidad del lenguaje depende de la distinción entre experiencias públicas y privadas” (p. 71). Arce Carrascoso (1999) indica el carácter general del lenguaje: “el lenguaje no es otra cosa que un modo de relación intersubjetiva en el que se constituye la individualidad del sujeto, a la vez que se constata la objetividad y se plasma el mundo: es, pues, tanto expresión como presentación” (p. 171). Esto es así porque “es una realidad con una doble cara, subjetiva y objetiva a la vez” (p. 171). Por tanto, el lenguaje es público porque es expresión comunicable al exterior, es compartido (es decir, intersubjetivo) e impersonal (que no le pertenece a una persona en particular, sino a todas las que hagan uso del lenguaje) y es eminentemente social.

Por su parte, Berger y Luckmann (1999) explican que el lenguaje nos proporciona una posibilidad ya hecha –Chomsky o Habermas le llamarían competencia lingüística y tiene que ver en estos dos autores con el innatismo, aunque en el segundo también forma parte de su constructivismo social– para las continuas objetivaciones que necesita nuestra experiencia para desenvolverse en la vida cotidiana. Para Berger y Luckmann, el lenguaje trascendente en la construcción social de la vida cotidiana es el “simbólico”, pues construye símbolos que son presentados como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana.

La construcción social del mundo, según Arce Carrascoso (1999), representa la clarificación y síntesis de la instancia estructuradora y organizadora de la experiencia trascendentalmente como el lenguaje, que media entre subjetividad y mundo, entre la conciencia y los objetos. Por su parte, Herbig (1996) dice que la construcción de la imagen del mundo establece la concepción de conocimiento y determina el modo en cómo los seres humanos conocen el mundo. Por lo mismo, las funciones del lenguaje son las de comunicación, expresión, constitución y reflejo del mundo. En el lenguaje nos entendemos unos con otros acerca de *algo*. En este conjunto de relaciones intersubjetivas se configura el conocimiento y la construcción social de la imagen del mundo. Es relevante el carácter simbólico del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra. Para explicarlo con palabras de Apel, Pérez Tapias (2000) señala que “es la metainstitución cultural” (p. 196), pues la dimensión comunicativa es la más humanizante. Es decir, el lenguaje actúa como mediación universal de lo humano. Ello contribuye a la construcción simbólica de sentido, ya que nos culturiza o nos humaniza y le da valor a la experiencia humana.

Conclusión

En la exposición anterior se han pretendido explicar de manera básica algunos de los elementos culturales que son imprescindibles para quien se adentra al estudio de la cultura y de dos aspectos fundamentales: la imagen del mundo y lo que representa, así como la construcción del imaginario simbólico colectivo como rasgo o huella cultural humana imborrable. Dado que no existe ser humano sin cultura, esta representa el eslabón más básico de los seres humanos. De ahí se tiene el punto de partida en la construcción de toda comunidad o de toda sociedad. No puede haber una explicación de lo humano que pueda prescindir de la cultura como elemento o dato más inmediato para su análisis.

Las referencias a la construcción de la imagen del mundo es una forma básica de adentrarse en lo común a todo ser humano que forme parte de una cultura, ya que representa el quehacer y saber que otorga convergencias de identidad cultural en sentido elemental. La imagen del mundo es una percepción colectiva y representa los patrones esenciales de lo que distingue a los saberes de una cultura específica, ya sea organizada como comunidad o sociedad. Sea una formación elemental o compleja. No importa su grado de complejidad, sino que esta imagen común de las cosas se presenta como aglutinante, otorgando una perspectiva humana colectiva en sentido cultural.

El ser humano no solo es racional o natural, sino que en el proceso de construcción de cultura aparecen los factores desiderativos, adherentes en sentido colectivo y que dan pie a la conformación de los mitos, rituales, tradiciones, costumbres, prácticas, que se convierten en aspectos centrales de la vida en común, y que se organizan de manera representativa como imágenes que dan pie a un imaginario común, cargado de elementos simbólicos con sentido. Ese es el significado profundo de lo que constituye el imaginario simbólico colectivo. El imaginario simbólico es una especie de inconsciente colectivo que se mueve simultáneamente en una capa consciente y objetiva de la vida. Y que da condiciones como guía para la representación amplia del mundo compartido.

Así también la reflexión sobre la cultura ha representado un permanente debate desde diversas posiciones y sobre algunos aspectos específicos de su estudio. Aquí se han presentado algunos de ellos para que se puedan vislumbrar ciertos parámetros teóricos y conceptuales necesarios para adentrarse al estudio de la cultura. Para el estudio de la cultura, la semiótica y la hermenéutica cultural serían dos formas centrales de su abordaje y de explorar sus fenómenos. Y como no se puede obviar el papel del lenguaje como parte del desarrollo de la cultura y de la construcción de cualquier imagen del mundo, es que también hemos hecho un recorrido por algunas posiciones teóricas que explican la relación del lenguaje con

la institución del imaginario colectivo y configuración de mundo cultural dentro de cualquier sociedad.

La cultura no se construye ciegamente, de manera misteriosa o por mero azar, sino que representa una construcción permanente, histórica, dinámica y no estática. Hay elementos teórico-conceptuales básicos para estudiarla, intentando no caer en las simplificaciones prejuiciadas que no permiten dejar el arraigo a una imagen colectiva y que suelen colocarse como la camisa de fuerza de las certezas subjetivas culturalistas carentes de sustento epistémico. El estudio de la cultura tiene que ser abordado de modo más reflexivo y crítico. Esa es la tarea para quien quiera adentrarse en su indagación.

Referencias

- Arce Carrasco, J. L. (1999). *Teoría del conocimiento*. Síntesis.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Dietz, G. (2002). Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la Antropología Social. En R. González y G. Arnaiz. (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 189-225). Biblioteca nueva.
- Florescano, E. (1995). Prólogo. En Id. (Comp.), *Mitos mexicanos*. Taurus.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. Grijalbo.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez Montiel, G. (1986). *La teoría y el análisis de la cultura*. SEP/UdeG.
- Herbig, J. (1996). *La evolución del conocimiento*. Herder.
- Herrera, A. (1999). El mundo externo. En L. Villoro. (Ed.), *El conocimiento* (pp. 197-212). Trotta.
- Pérez Tapias, J.A. (2000). *Filosofía y crítica de la cultura*. Trotta.
- Platón. (1986). República. En Id., *Diálogos IV*. Gredos.
- Ross, W. (1992). *Nuestro imaginario cultural*. Anthropos.
- Rossi, A. (1974). *Lenguaje y significado*. Siglo XXI editores.
- Russell, B. (1992). Los usos del lenguaje. En Id., *El conocimiento humano* (pp. 69-75). Planeta.
- Vergara, A. (2001). Horizontes del imaginario: hacia un reencuentro con sus tradiciones investigativas. En Id. (Coord.), *Imaginarios: horizontes plurales* (pp. 11-83). INAH.
- Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. Siglo XXI editores.



Anotaciones para el estudio del signo, el lenguaje y la cultura

Tomás Moreno de León¹

Introducción

El lenguaje está presente en todas las actividades de nuestra vida. Algunos dirán que el ser humano se distingue del resto de los seres vivos por esta facultad, es decir, es humano debido a que puede emplear el lenguaje. Esta herramienta le ha permitido a nuestra especie lograr conquistas que ninguna otra ha alcanzado. Desde aprender a usar herramientas, alunizar o discutir conceptos tan abstractos como la antigravedad o desarrollar teorías acerca de fenómenos que ocurrieron hace millones de años. Sus logros como especie se han alcanzado en relativamente poco tiempo. En gran parte, el lenguaje ha permitido todos estos avances. Pero, además de ello, el lenguaje juega un papel fundamental en las prácticas sociales. Así, el humano no solo es tal por poseer la facultad del lenguaje, sino que esta herramienta le permite construirse y reconstruirse. Es un constructor y modificador de significados gracias al lenguaje. Ahora bien, ¿qué es el lenguaje exactamente? En este trabajo se plantea el objetivo de reflexionar sobre el concepto de signo y de lenguaje, así como los fenómenos cognitivos y culturales. Para cumplir con este propósito, este trabajo se ha organizado en seis secciones: 1) Discusión del concepto signo y lenguaje, 2) La lengua como sistema de signos, 3) Lenguaje: Conducta vs Facultad, 4) La naturaleza extralingüística del lenguaje, 5) Signos y el lenguaje en la construcción de cultura y 6) a modo de cierre, se presentarán algunas conclusiones derivadas de esta reflexión.

Discusión del concepto signo y lenguaje

El lenguaje es un concepto polisémico. De acuerdo con el Diccionario Etimológico Castellano (2021) la palabra lenguaje tiene el significado de “idioma” y viene del provenzal *lenguatge* = conjunto de lenguas. Desde este punto de vista, se refiere a una lengua, por ejemplo, al español, inglés o ruso. Por otro lado, la Real Academia

¹ Profesor-investigador de la Escuela Normal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”.

Española (2021) señala que existen ocho entradas en su diccionario para definir lenguaje, una de ellas menciona que es la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos. También se define como sistema de comunicación o una forma de expresarse en particular. Estas son definiciones válidas y operacionales en la vida cotidiana (Ortiz et al., 2020). Sin embargo, no son precisas para analizar el papel que el lenguaje tiene en la construcción de cultura.

Por otro lado, el lenguaje tiene múltiples definiciones. Esta reflexión acerca de lo que es el lenguaje no es nueva. Como en la mayoría de las disciplinas y ciencias, el conocimiento producido es categorizado en grandes corrientes: idealismo, realismo, racionalismo y empirismo (Flores-Miller, 2021a). Por ejemplo, Aristóteles -desde una visión realista- hizo importantes esfuerzos desde lo que ahora denominamos perspectiva lingüística y perspectiva discursiva (Cruz, 1997). Desde la primera visión, Aristóteles distinguía entre tres funciones del lenguaje: semántica, sintáctica y lógica. Desde la segunda, el lenguaje se puede configurar u organizar en géneros: la epopeya y el drama (también llamado teatro, que puede ser subdividido en tragedia y comedia). Esta perspectiva perduró por siglos y orientó a los lingüistas a realizar estudios descriptivos de las lenguas conocidas, por ejemplo, la gramática de la lengua española de Nebrija (Niederehe, 2004). Otras áreas en las que influyó la visión de Aristóteles fueron en la enseñanza de lenguas o en las traducciones.

No fue hasta 1917 que los estudiantes de Ferdinand de Saussure compilaran y publicaran la obra *Curso de Lingüística General* (Saussure, 1945) que la visión del estudio del lenguaje cambió. La influencia de Saussure (1945) ha sido tal que se le considera el padre de la lingüística moderna. Su propuesta para el estudio del lenguaje, a diferencia del realismo de Aristóteles, defendía una visión racionalista. Así, Saussure (1945) argumentaba que la lingüística debía aspirar a estudiar los fenómenos lingüísticos en torno a un fenómeno observable y medible (como lo dicta una propuesta racionalista). Bajo este enfoque, entonces, Saussure (1945) propone una tripartición y distingue lo que es el lenguaje (facultad mental del ser humano para adquirir idiomas), la lengua (sistema lingüístico) y el habla (formas particulares de usar una lengua).

De entre los tres objetos de estudio de la tricotomía: lenguaje, lengua y habla, la lingüística definió su objeto de estudio como la lengua, es decir, el conjunto de signos que conforman el sistema lingüístico. Ahora bien, una de las críticas pilares de la propuesta de Saussure (1945) y por la que el *Curso de lingüística general* fue tan revolucionario es la que no define a la lengua como una nomenclatura. Más específicamente, Saussure (1945) señala que esta concepción de lengua como nomenclatura es simplista en el sentido que se asume que todas las palabras de

una lengua son un listado de representaciones del mundo real completamente preexistentes. Sin embargo, a pesar de que Saussure (1945) critica fuertemente esta postura, rescata la idea de que la unidad lingüística es una entidad doble (significado y significante). A la luz de las diferentes falencias que conlleva seguir la postura que concibe que una lengua es una nomenclatura de unidades lingüísticas, Saussure (1945) propone que la lengua es un sistema de valores y un sistema de signos. Pero ¿por qué sistemas?, ¿por qué sistema de signos?, ¿por qué valores?, ¿son realidades físicas o mentales?, ¿cuál de ellas es más abstracta? y ¿cuál es la conexión entre lengua y realidad? A continuación, se responderán estas preguntas.

La lengua como sistema de signos

Con relación a la pregunta ¿por qué sistemas?, se puede decir que Saussure (1945) concibe a la lengua no como una nomenclatura, sino como un sistema que emplea unidades lingüísticas –cadenas fónicas– a las que se les atribuye significado a partir de las convenciones sociales de los usuarios –comunidad de habla– de un sistema en específico –lengua–. Con relación a las preguntas ¿por qué sistema de signos? y ¿por qué valores?, Saussure (1945) reconoce que una lengua puede ser un sistema de valores convencionalmente compartidos por una comunidad de habla, lo que les permite distinguir, por ejemplo, el signo amor (significante: imagen acústica; significado: sentimiento, afectivo, emocional, etcétera) del signo odio (significante: imagen acústica; significado: sentimiento, repulsión, repugnancia, etcétera). Los signos tienen valor porque pertenecen a un sistema a través del que se oponen a un signo frente a otros, tanto desde un punto de vista paradigmático como sintagmático. Pareciera que los postulados de Saussure (1945) fuesen bastante claros, aunque algunos cuestionan si la propuesta del lingüista ginebrino se refiere a estos constructos (signo, sistema y valor) como realidades físicas o como realidades mentales. ¿Son realidades físicas o mentales? Sin embargo, Saussure (1945) pareciera dejar bastante claro que “Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica” (p. 91). Considerando esta definición, “concepto” vendría a ser la representación mental semántico –significado– e imagen acústica sería la representación mental de la forma –significante–. Tomando en cuenta que un signo es una realidad mental y un sistema es un conjunto de signos, el sistema también es una realidad mental.

Asimismo, el valor que obtiene un signo por estar en oposición a otros dentro del propio sistema también es una realidad mental. Posiblemente, pudiese existir alguna interpretación que sugiera que los términos “imagen acústica” y “cadena de sonidos” son lo mismo. Sin embargo, el primero de estos se refiere a la representación mental de un signo, mientras que la segunda se relaciona con la

realización muscular del acto de hablar. En síntesis, la interpretación más aceptada del Curso de lingüística general es que ninguno de estos constructos es una realidad del mundo físico, sino que son de índole cognitiva.

De este modo, cabe cuestionarse, ¿cuál de ellas es más abstracta? ¿Cuál es la conexión entre lengua y realidad? Si bien es cierto que Saussure (1945) define que la lengua es psíquica, también señala que “los signos lingüísticos no por ser esencialmente psíquicos son abstracciones” (p. 45).

De esta forma, la potencial conectividad entre la lengua y la realidad es la escritura, debido a que es por medio de esta herramienta que podemos “sacar fotografías” a los signos lo que le permite al lingüista –y otros analistas de la lengua– estudiar los signos y sus valores dentro del sistema, es decir, que la escritura es un tipo de materialización del signo. Por otro lado, como el valor de las piezas de ajedrez –ejemplo que usa Saussure (1945)–, el valor de los signos se obtiene con relación a la posición de otros signos. A partir de la propuesta de Saussure (1945) se derivaron muchas escuelas de lingüística autodenominadas estructuralistas (Tabla 1).

Tabla 1. Principales escuelas estructuralistas

Escuela	Enfoque	Teoría	Exponentes	Herencia Saussureana	Aporte teórico
Ginebra	Funcionalista	Lingüística	Saussure (1945) y discípulos	Plantea que el lenguaje es un objeto de estudio complejo constituido por la lengua (sistema de signos de una comunidad) y habla (uso individual del sistema).	Define la lengua como sistema de valores por oposición. Define las relaciones sintagmáticas y asociativas de los signos.
Francesa	Funcionalista	Doble articulación	Martinet (1962)	Reconoce las relaciones asociativas como sistemas paradigmáticos llevados a cabo a través de estructuras sintagmáticas.	Rechaza el planteamiento de que los fonemas sean signos, puesto que, si bien distinguen significado, no permiten construir la representación mental del significante.
Praga	Funcionalista	Poética	Jakobson (1975)	Reconoce que la lengua es un sistema empleado por una comunidad.	Plantea que el sistema (unidad global) está constituido por subcódigos interconexos que se caracterizan por una función diferente.

Escuela	Enfoque	Teoría	Exponentes	Herencia Saussureana	Aporte teórico
Copenhague	Formalista	Glosemática	Hjmeslev (1961)	Reconoce al signo como la representación mental (significante) de la imagen acústica (significado) a lo que distingue la forma y sustancia del contenido y la forma y sustancia de la expresión.	Extiende en la expresión y el contenido los conceptos de sustancia y forma. Analiza las relaciones entre funitivos.
Norteamericana	Descriptivista o distribucionista	Relativismo Lingüístico	Sapir (1921) y Whorf (1957)	Reconoce el papel que juega la parte social en la configuración (convención) del sistema y, asimismo, la individualidad de su uso.	Extiende su foco al estudio de la naturaleza fundamental (humano y su cultura) del lenguaje.
		Distribucionalismo o descriptivismo	Bloomfield (1933)	Reconoce a la lengua como un sistema de valores contrastivos.	Rechaza el enfoque mentalista (actualmente cognitivo) y adopta el enfoque conductista en el que plantea que las condiciones externas (estímulos) generan reacciones (habla).

Fuente: elaboración propia.

Lenguaje: conducta y facultad

Con las escuelas lingüísticas enfocadas en el estudio científico de la lengua, la psicología fue la disciplina que se hizo cargo de investigar los fenómenos relacionados con el lenguaje, que en su momento se denominó una conducta verbal. Una de las propuestas más influyentes es la del conductista Skinner (1957). En una era científica dominada por el empirismo hipotético y deductivo, Skinner (1957) postula que el lenguaje es una conducta que se aprende a partir de la estimulación y la respuesta. Así, esta teoría fue la más aceptada por la comunidad durante varias décadas. En ella se explica, por ejemplo, que un niño aprende a usar la lengua por los estímulos a los que está expuesto. Es decir, un infante aprende a hablar y a comprender lo que escucha gracias a que recibe estímulos lingüísticos de sus padres y de otros seres humanos. Desde esta visión, entonces, quien aprende y usa una palabra es porque ha estado frente a muchos estímulos en donde se usa. Según Skinner (1957), el lenguaje es una conducta.

Pese a ello, esta teoría deja sin resolver si todas las palabras que usamos las hemos aprendido por haber sido estimulados con ellas, ¿cómo el ser humano es

capaz de crear nuevas palabras? Ante esto, un nuevo lingüista da un segundo giro al estudio del lenguaje. Chomsky (1959) critica directamente la teoría de Skinner (1957) y revela algunas de las carencias que presenta esta propuesta conductista. Chomsky (1959) señala que, si el ser humano aprende a usar la lengua a través de los estímulos lingüísticos, entonces debemos estar expuestos a todas y cada una de las palabras que poseemos en nuestro repertorio léxico. Sin embargo, el ser humano tiene un dispositivo innato con el que viene equipado genéticamente que le permite adquirir –y no aprender– la gramática de una lengua. A diferencia de la visión conductual de Skinner (1957) quien postula que el ser humano al momento de nacer es una tabula rasa, Chomsky (1959; 2006 [1957]) argumenta que el lenguaje es una facultad propia del ser humano, tal como una abeja hace miel o un manzano da manzanas; es algo con lo que se viene equipado. En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los focos de estudio de Chomsky (2006 [1957]) y Skinner (1957).

Tabla 2. Teorías y focos de estudio dentro del lenguaje

Representantes	Teoría	Foco de estudio dentro del lenguaje
Skinner (1957)	Conductista	Conducta que permite aprender lenguas a partir de estímulos.
Chomsky (2006 [1957])	Innatista	Facultad mental innata que permite adquirir gramáticas.

Fuente: elaboración propia.

Hasta los años 70, la visión chomskiana era el paradigma más influyente en estudios del lenguaje. Se entendía que era cognitivo e innato. No fue hasta el inicio de los años 80 que algunos paradigmas contrarios a Chomsky (1959) empezaron a cobrar fuerza, principalmente por dos razones. La primera es que para el programa chomskiano interesaba el lenguaje desde un punto de vista mental (competencia lingüística), mas no la parte social o extralingüística (actuación). En segundo lugar, el foco de estudio del lenguaje de Chomsky (2006 [1957]) se centraba en la parte léxico gramatical, pero dejando de lado otros fenómenos lingüísticos y extralingüísticos. Gracias a ello, otras propuestas teóricas cobraron bastante fuerza, mismas que se presentan en la siguiente sección.

La naturaleza extralingüística en lenguaje

Algunos de los más influyentes paradigmas emergentes opuestas a la visión innatista y generativista de Chomsky (2006 [1957]) fueron la visión etnográfica del lenguaje (Hymes, 1972), la visión pragmática (Searle, 1969; Grice, 1967), la visión cognitivista (Lakoff, 2008), la visión textual discursiva (Van Dijk, 1980), la visión sistémica funcional (Halliday y Hassan, 2014), el análisis del discurso (Foucault, 2013) y la perspectiva de la lingüística multimodal, teorías que se organizan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Teorías y focos de estudio extralingüísticos

Representantes	Teoría	Foco de estudio.
Hymes (1972)	Comunicativa	Práctica social determinada por el contexto o situación comunicativa.
Lakoff (2008)	Cognitiva	Habilidad mental que ayuda a dar sentido a la realidad a la que está expuesto el ser humano.
Searle (1969) y Grice (1967)	Pragmática	Formalización de reglas implícitas no gramaticales.
Van-Dijk (1980).	Textual discursiva	Influencia del contexto en los textos y discursos.
Halliday y Hassan (2014)	Sistémica funcional	Descripciones de la lengua y habla en situaciones comunicativas particulares.
Foucault (2013)	Análisis del discurso	Los discursos y la construcción de realidades.
Kress y Van Leeuwen (2001; 2006)	Multimodal	Análisis de los diversos sistemas semióticos que contribuyen a la significación de un texto.

Fuente: elaboración propia.

Todas estas teorías coinciden en que el lenguaje va más allá de las estructuras gramaticales y su estudio debe cubrir estos fenómenos extralingüísticos. Esto permite entender cómo es que el ser humano construye una representación mental y social de su entorno y, al mismo tiempo, se construye a sí mismo, un ejemplo de ello es el contexto.

En los años 20, Malinowski (1922) señalaba que al hacer traducciones de un idioma a otro (lengua kiriwinesa a lengua inglesa) no bastaba con encontrar la equivalencia lingüística. El propio Malinowski (1984) señalaba que “el lenguaje se halla esencialmente enraizado en la realidad de la cultura, la vida tribal y las costumbres de un pueblo, y no puede ser explicado sin una referencia constante a

esos contextos más amplios de la expresión verbal” (p. 320). Sin embargo, debido a la influencia de Saussure (1945), las escuelas estructuralistas (Martinet, 1962; Jakobson, 1975; Hymes, 1971; Sapir, 1921; Whorf, 1956; Bloomfield, 1933) y el desarrollo del programa de investigación de Chomsky (1965; 1966; 1986) los aspectos extralingüísticos como el contexto no fueron tan estudiados sistemáticamente por la comunidad especializada dado que consideraban que fenómenos culturales o sociales no eran un objeto de estudio desde su óptica positivista.

De este modo, el contexto fue introducido como variable en las ciencias del lenguaje por el antropólogo Dell Hymes en los años 60 (Hymes y Gumperz, 1964). En oposición a los conceptos propuestos por Chomsky (1965), competencia (conocimiento lingüístico) y actuación (uso de la lengua), Hymes (1972) argumenta que un enfoque del estudio del lenguaje como el innatista chomskiano posee muchas limitaciones para estudiarlo, dado que una teoría gramatical, generativista y universal deja fuera la variable contextual. Para Hymes (1972), el contexto determina el uso del conocimiento lingüístico. Por ejemplo, en una competencia de rap, quienes cantan, componen rimas que rompen las reglas gramaticales. Sin embargo, los usos gramaticales son correctos en ese contexto. Al respecto, Hymes (1972) propone un nuevo constructo denominado “competencia comunicativa”, definida como la capacidad que tiene una persona para usar las reglas gramaticales y comunicarse efectivamente de acuerdo con el contexto de situación comunicativa.

Otro de los aspectos que no había sido estudiado en profundidad era el significado, es decir, la semántica. La famosa oración de Chomsky (2006 [1957]) “colorless green ideas sleep furiously” (en español: las ideas incoloras duermen furiosamente) demostraba que la gramática y la semántica son fenómenos relacionados, pero que tienen autonomía. A partir de ello, surge la lingüística cognitiva, que descansa en tres principios investigativos fundamentales: su naturaleza cognitiva; su perspectiva basada en el uso y su focalización en el uso contextualizado de la lengua (Jansegers, 2017). Así, aparecen teorías como la Teoría del Prototipo (Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braem, 1976), la Teoría de Nivel Básico (Rosch, 1978; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012), la Teoría de la Cognición corpórea (Barsalou, 1999) y la Teoría de la metáfora o la Teoría de la Metonimia (Lakoff y Johnson, 1981). Estas teorías rechazan el modularismo e innatismo propuesto por Chomsky (1965; 1966; 1986) y, a su vez, proponen una explicación para el aprendizaje del lenguaje en donde a partir de su uso es posible abstraer conceptos a partir de la realidad; ello a través de procesos de categorización (por ejemplo, un niño aprende que un carro y un tractor son vehículos por sus semejanzas y los clasifica en un grupo semántico) o de procesamiento de conceptos abstractos a partir de conceptos concretos, pensamiento

y realidad (por ejemplo, una persona del norte de México tendrá una representación mental de la palabra *desierto* diferente a una persona del norte de Arabia Saudita).

Al igual que el contexto y el significado, el uso práctico del lenguaje había sido menos abordado como fenómeno de estudio, es decir, el análisis de la pragmática. El filósofo Searle (1969), influenciado por Austin (1982 [1962]), buscaba responder cómo saber cuándo los enunciados son verdaderos. Para ello, Austin (1982 [1962]) clasificó los enunciados en dos tipos. Los primeros son los enunciados constatativos, del tipo descriptivo; entendiendo que un enunciado es verdad siempre que se corresponda con la verdad objetiva. Por ejemplo, este capítulo fue escrito por Tomás Moreno-de León. El segundo tipo de enunciados son los performativos o del tipo formativo, que no solo describen la realidad, sino que la forman o performan creando una no existente antes de los enunciados (por ejemplo, cuando alguien dice *discúlpame* permite ser disculpado o no). En otras palabras, generan un estado de cosas dadas que no existían antes.

En el marco de las conversaciones, Grice (1967), desarrolló un análisis del significado lingüístico y del significado del hablante. Para explicar cómo pueden ser entendidos los enunciados no literales, Grice (1967) propuso el denominado Principio Cooperativo General del que emergen cuatro máximas para que un intercambio comunicativo se lleve con éxito, precisión y sin ambigüedad:

- Máxima de cantidad: haga que su contribución no sea más ni menos informativa que lo estrictamente necesario de acuerdo con el propósito de la conversación.
- Máxima de cualidad: que su contribución sea veraz. No diga lo que crea que es falso ni nada de lo cual usted no tenga conocimiento suficiente.
- Máxima de relación: que su contribución sea pertinente al tópico de la conversación.
- Máxima de modo: sea claro y breve; evite las ambigüedades.

Esta visión se caracteriza por ser descriptiva y no prescriptiva, es decir, busca describir el intercambio comunicativo -la conversación- para identificar qué se requiere para que un interlocutor comprenda un mensaje dado. Este modelo es una explicación de la interpretación de los enunciados. Otro de los grandes aportes de Grice (1967) es el concepto de implicatura. Sin este concepto, el modelo comunicativo del Principio Cooperativo General explicaría la conversación como una serie de datos que son verdaderos y no son ambiguos. Gracias al concepto de implicatura, este modelo logra explicar cómo es que los interlocutores en una conversación transgreden las máximas para lograr la comunicación efectiva (por ejemplo, al usar el sarcasmo se debe transgredir la máxima de cualidad).

Pasando a una unidad de análisis mayor, se encuentran los teóricos que estudiaron los fenómenos del lenguaje desde lo sociocultural. ¿Por qué es necesario emplear otras unidades de análisis? A diferencia de Chomsky (1965), Searle (1969) y Grice (1967), quienes empleaban la oración y la enunciación, Halliday y Hassan (2014) y Van-Dijk (1980) recurren a dimensiones de mayor abstracción: la cláusula y el texto/discurso para explicar fenómenos no ideales, es decir, estudiar la lengua en uso o el texto en su contexto.

Los estudios del lenguaje, además de aportar a la teoría, ayudaron a sistematizar las metodologías de estudio de los textos y enunciados considerando el contexto. Por ejemplo, la propuesta de Martin (1997) cuenta con los suficientes elementos para hacer descripciones y clasificaciones de los textos a partir del uso de categorías como género, registro (campo, tenor y modo) y metafunciones del lenguaje (textual, ideacional e interpersonal). Esta metodología de análisis ha ayudado a describir prácticas comunicativas que van desde contextos como las redes sociales (por ejemplo, Zappavigna y Martin, 2018), el contexto escolar (por ejemplo, Doran y Martin, 2021) o el contexto científico (por ejemplo, Martín y Veel, 1998).

Otro fenómeno que podría ser clasificado como extralingüístico es el discurso. Al respecto, Foucault (2013) sostiene que la vida es un conjunto de discursos estructurados, es decir, una construcción entrelazada de discursos: *grille* (rejilla en español). En este, se forman diferentes relaciones entre sistemas estructurados que están vinculados unos con otros, por ejemplo, lo religioso, lo político, lo económico, etcétera. A estos vínculos –o entrecruces en términos de Foucault (2013)– se los conoce como ejes semánticos. Similarmente, Segre (1985) introduce el término interdiscursividad para estudiar fenómenos que no pueden ser percibidos directamente a través de los rasgos lingüísticos, sino que se debe recurrir a rasgos antropológicos, ideológicos o culturales.

Por último, la multimodalidad es un fenómeno del que no se ha estudiado tanto como los anteriormente mencionados. Esta es descrita como el conjunto de signos y sistemas (o modos) que coexisten en los textos y contribuyen a la significación de estos (por ejemplo, oraciones, palabras, fotografías, logos, tablas, gráficos, colores, etcétera). Históricamente, la lingüística ha prestado mayor atención a fenómenos gramaticales, textuales o extralingüísticos. Pese a que muchos especialistas señalan el ensayo de Lessing (1766) como el primer esfuerzo por estudiar la multimodalidad, no fue hasta el siglo XX que algunos lingüistas desarrollaron metodologías sistemáticas para el abordaje de este objeto de estudio.

Por ejemplo, Kress y Van Leeuwen (2001; 2006) influenciados por la lingüística sistémica funcional de Halliday y Hassan (2014), aplicaron las

metafunciones (por ejemplo, campo, tenor y modo) para estudiar los sistemas semióticos, es decir, sus significados y la estratificación de ellos (expresión fonética, expresión fonológica, contenido léxico-gramatical, contenido semántico y contexto). Retomando la aproximación de la lingüística cognitiva de Lakoff (2008), Forceville (2008, 2009) ha estudiado los procesos de abstracción de los sistemas semióticos. En gran parte, gracias a este desarrollo teórico, es posible tener metodologías precisas que permitan aproximarse sistemáticamente a las formas en que los humanos construimos la cultura a través del lenguaje.

Signos y el lenguaje en la construcción de cultura

Si la cultura es inherente a la naturaleza del hombre, pero ¿qué se entiende por cultura? Si la cultura es un objeto de estudio similar a lo que el ADN es para un genetista, entonces, es necesario tener claridad con respecto a qué entendemos por cultura, un concepto difícil de definir. Flores-Miller (2021b) señala varias posturas teóricas que se disputan la preeminencia sobre el concepto de cultura: el enfoque que proviene del Iluminismo y el enfoque semiótico. Por un lado, desde el Iluminismo se “establece que la identidad humana deriva de una naturaleza humana metafísica y que se encuentra sometida a leyes universales, es decir, para todos los seres humanos sin distinción de raza, contexto histórico-social, y con un carácter de inmutabilidad” (Flores-Miller, 2021b, p. 4). De esta forma, sin cultura no existiría la raza humana o, en términos de Flores-Miller (2021b), estaríamos frente un animal incompleto, algo como un pez sin branquias o un elefante sin pulmones.

Por otro lado, Flores-Miller (2021b) lleva la discusión de la cultura al enfoque semiótico: la cultura como un proceso de significación. Al respecto, se postulan dos posturas: la semiótica de la cultura y el enfoque de la filosofía crítico-hermenéutica. Así, la tarea para estas visiones es descifrar los códigos sociales y sus símbolos. Además, también existe una construcción simbólica colectiva. Es decir, en mayor o menor medida, la cultura es construida por todos los seres humanos. Así, la realidad puede ser entendida como una construcción sociocultural que implica lo simbólico e imaginario (Berger y Luckmann, 1999). Por tanto, “debemos decir que el imaginario colectivo constituye el mundo propio de una sociedad en particular y que le refiere identidad distinguiéndose de otras” (Flores-Miller, 2021, p. 7).

Dicha construcción de la realidad ocurre a través del lenguaje, de los signos y su construcción simbólica. Para Fullat (1997), “los símbolos lingüísticos operan como hontanar y punto de partida de la simbología cultural” (p. 66). Incluso menciona que el ser humano es un animal de símbolos, o sea, una bestia culta. Sin embargo, esta visión parece un poco limitante. A pesar de que la visión es lingüística y defiende los fenómenos culturales en ellos, se duda que los signos lingüísticos sean

los puntos de partida de la cultura o la significación. Por ello se concuerda con Fullat (1997) cuando menciona que “el lenguaje humano introduce la cultura y, por tanto, el símbolo y la hermenéutica” (p. 67).

Pese a ello, a esta propuesta le faltan algunas clarificaciones, por ejemplo, en algún punto, Fullat (1997) hace una ejemplificación con la tricotomía del lenguaje, lengua y habla de Saussure (1945). Pero dicho planteamiento parece desatinado debido a que Fullat (1997) señala que el lenguaje que propuso Saussure (1945) es equiparable a “lengua de hombres –portugués o acaso finlandés–”. Sin embargo, el lenguaje para Saussure (1945) era definido como la facultad mental que el ser humano tiene para aprender lenguas; no las lenguas en sí.

De todos los sistemas semióticos disponibles del ser humano, el de la lengua –o lingüístico– alcanza un mayor grado de abstracción y profundidad; incluso puede ser utilizado para describir a otros sistemas semióticos. Por ejemplo, con los símbolos lingüísticos, el ser humano es capaz de describir pinturas o formas. Por último, es interesante la definición de símbolo. Para Fullat (1997), un símbolo cobra significado de acuerdo con aquello a lo que apunta. Así, Fullat (1997) argumenta que “el símbolo es una forma de realidad que permite la reunión con otra parte que le falta” (p. 71). Desde este punto de vista, pareciera que se refiere al significado y significante de Saussure (1945), es decir, las dos caras de un signo. Pese a ello, Fullat (1997) distingue signo de símbolo al establecer que el signo se relaciona con el ser y el símbolo es un elemento del universo del sentido.

Fullat (1997) señala que “bajo el concepto de cultura se colocan todos los símbolos, incluidos los científicos” (p. 28). De esta manera, la *tekné* es una forma propia del hombre, es decir, no es natural y no se encuentra en la naturaleza. Así, se trata de la construcción de algo en la cognición, o sea, hay un diseño de lo que se construye, en este caso, conocimiento. Concretamente, este concepto se refiere a desarrollar un procedimiento en particular. De este modo, el mundo es transformado por las técnicas, que son decisiones estrictas que facilitan la regularización de objetivos. Así, si se busca cambiar al mundo, se requiere saber.

Por otro lado, las instituciones sociales consideran al humano instalado de forma conjunta en el mundo. El humano es resultado de la interacción con otros. Las personas influyen en gran medida en nuestro ser, nos hacemos semejantes al resto, algunos dicen, nos culturizamos, tal como los mayas comentaban al saludarse: “yo soy tú, tú eres otro yo”. Esta frase revela que somos una construcción que va de lo individual a lo colectivo y sus límites no son claros, sino porosos. La existencia humana depende en gran medida de su comunicación, es decir, de su lenguaje y su influencia en la construcción de culturas. Sin esta comunicación, el ser humano no alcanzaría a llegar a ser persona.

A través del diálogo, el ser humano ha logrado construir su civilización y elaborar técnicas. El *logos* -conocimiento- se logra en él, incluso con uno mismo. Por ejemplo, a través de la escritura se ha logrado construir y perpetuar conocimiento, gracias a los signos y símbolos a los que el humano tiene acceso. Estos conocimientos son perdurados gracias al trabajo colectivo entre miles de generaciones. Por último, la reflexión no justifica a la sociedad, sino que hay un compromiso mutuo que posibilita el diálogo, la regulación y los acuerdos para que el humano construya y reconstruya su mundo. En síntesis, mientras los animales se unen en manadas, los humanos se integran o asocian en civilizaciones.

Conclusiones

A lo largo de este texto se visualizaron diferentes nociones del lenguaje. Asimismo, se ha reflexionado sobre el papel de los signos y el lenguaje en la construcción de cultura. El lenguaje como la cultura es un rasgo inherente al ser humano. Sin lenguaje posiblemente no habría cultura, medio por el cual el humano se construye a sí mismo. Sin embargo, ha quedado claro que cuando se habla del lenguaje se abordan rasgos que el propio término no deja tan visible. También se han explicado ciertos fenómenos extralingüísticos que requieren mayor atención para explicar mejor el lenguaje. Por ejemplo, las reglas o máximas comunicativas (Searle, 1969; Grice, 1967) con las que el ser humano juega en situaciones comunicativas específicas (Hymes, 1972), pero al mismo tiempo, dichas prácticas que son sociales tienen una repercusión e interpretación cognitiva, tanto de las personas participantes como de la situación comunicativa en sí (Lakoff, 2008). Todo ello, en gran medida, gracias a la facultad innata y mental que tiene el ser humano para usar reglas gramaticales (Chomsky, 2006 [1957]). A todas luces, el proceso lingüístico de construcción de cultura es altamente complejo.

Referencias

- Austin, J. L. (1982 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. <https://bit.ly/3heZL5i>
- Barsalou, L. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 4(22), 577-660. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>
- Bloomfield, L. (1933). *Language and linguistics*. Henry Holt. <https://bit.ly/3fzFIhM>
- _____. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58. <https://bit.ly/3NxLPzu>
- _____. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>
- _____. (1966). *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. Cambridge University Press.
- _____. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.
- _____. (2006 [1957]). *Language and Mind*. Brooklyn Press. <https://bit.ly/3UnvAXX>
- Cruz, J. (1997). Agrapha dógmata: acerca de las doctrinas no escritas de Platón. *Dilema: Revista de Filosofía*, 1(2),35-46. <https://philpapers.org/rec/PASADA>
- Diccionario Etimológico Castellano. (2021). *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*. <https://bit.ly/3oEq1Yn>
- Doran, Y. y Martin, J. (2021). Field relations: Understanding scientific explanations. En *Teaching Science* (pp. 105-133). Routledge.
- Flores-Miller, G. (2021a). El conocimiento. Documento de trabajo para el Programa de Doctorado en Gestión e Innovación Educativa. UAMCEH-UAT.
- Flores-Miller, G. (2021b). Cultura. Documento de trabajo para el Programa de Doctorado en Gestión e Innovación Educativa. UAMCEH-UAT.
- Forceville, C. (2008). Metaphors in pictures and multimodal representations. En R. Gibbs. (Eds.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 462-482). Cambridge University Press.
- _____. (2009). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework. En C. Forceville y E. Urios-Aparisi. (Eds.), *Multimodal metaphor* (pp. 19-44). Mouton de Gruyter.
- Foucault, M. (2013). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Fullat, O. (1997). Antropología filosófica de la educación. Ariel.
- Grice, H. (1967). Lógica y conversación. En L. M. Valdés. (Eds.), *La búsqueda del significado*. Tecnos.
- Halliday, M. y Hasan, R. (2014). *Cohesion in English*. Routledge.
- Hjelmslev, L. (1961 [1943]). *Prolegomena to a theory of language* (translated by F. J. Whitfield). Madison: University of Wisconsin Press. <http://www.jstor.org/stable/410221>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride y J. Holmes. (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.

- Hymes, D. y Gumperz, J. (1964). The Ethnography of Communication. *American Anthropologist*, 66(6). <https://www.jstor.org/stable/i227427>
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística cognitiva*. Anthropos.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- Jansegers, M. (2017). *Hacia un enfoque múltiple de la polisemia*. De Gruyter.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2a. ed.). Routledge.
- Lakoff, G. (2008). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lessing, G. (1766). *Laocoon oder Über die Grenzen der Malerei und Poesie* [Trad. J. Merino (1946). Laocoon o sobre los límites en la pintura y la poesía. Ed. El Ateneo].
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. E.P. Dutton & Co. Inc.
- _____. (1984). El problema del significado en las lenguas nativas. En C. L. Odgen y I. A. Richards. (Eds.), *El significado del significado*. Paidós.
- Martin, J. (1997). Register and genre: modelling social context in functional linguistics - narrative genres. En E. Pedro. (Eds.), *Proceedings of the First Lisbon International Meeting on Discourse Analysis* (305-344). Colibri/APL.
- Martin, J. y Veil, R. (1998). *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. Psychology Press.
- Martinet, A. (1962). *A functional view of language*. Oxford University Press.
- Niederehe, H. (2004). La “Gramática de la lengua castellana” (1492) de Antonio de Nebrija. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (4), 41-52. <https://bit.ly/3UGP2zp>
- Ortiz, D. C., Ruperti, E. M., Cortez, M. E. y Varas, A. C. (2020). Lenguaje y comunicación componentes importantes para el desarrollo del bienestar infantil. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 450-460. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.128>
- Quiroz, P. (2000). La filosofía aristotélica del lenguaje. *Revista de Filosofía*, 142, 203-207. <https://bit.ly/3NH2xfZ>
- Real Academia Española [RAE]. (2021). *Definición de lenguaje*. Diccionario de la Real Academia Española. <https://bit.ly/3EJfkjv>
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B. B. Lloyd. (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Lawrence Erlbaum.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D. y Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90013-X)

- Sapir, E. (1921). *Language An Introduction to the Study of Speech*. New York Harcourt.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Searle, J. (1969). *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Planeta-De Agostini.
- Segre, C. (1985). *Principios de análisis del literario*. Grupo Editorial Grijalbo.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. Appleton Century Crofts.
- Van-Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality*. MIT.
- Zappavigna, M. y Martin, J. (2018). #Communing affiliation: Social tagging as a resource for aligning around values in social media. *Discourse, Context & Media*, 22, 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.08.001>



El mito de la objetividad en la investigación histórica como anulación de fundamentación crítica en la formación universitaria

*Mizrraim Contreras Contreras*¹

Introducción

Los mitos no son necesariamente cosa del más remoto pasado, de la religión y la cultura en los pueblos antiguos, son también algo vivo en la cultura circundante. No ha de entenderse por mito algo puramente negativo, como si fuera esencialmente sinónimo de mentira o engaño, incapaz de transmitir algo hoy en día. La realidad histórica y existencial continuamente se está mitificando y desmitificando. La historia avanza entre continuos choques desmitificadores y remitificadores. De hecho, cada persona crece rodeada de una buena carga mitológica que impregna el imaginario colectivo, en tanto la ciencia moderna no queda ajena a la construcción de mitos. Por ejemplo, la idea de que la ciencia lo explica y abarca todo es un mito cientificista. La pretensión de una “objetividad pura” en el quehacer científico es un mito demasiado común de encontrar. Por tanto, abordaremos cómo la pretendida objetividad en el terreno de la formación e investigación histórica conlleva una carga ideológica cuya finalidad anula la fundamentación crítica entre la formación de historiadores y se hace latente en la creación de cualquier disciplina académica, por más rigor que pretenda ostentar.

El quehacer historiador entre la objetividad y la subjetividad

El debate por la “objetividad” en la historia como disciplina académica -y en los demás campos disciplinares del saber, en cuanto a construcción del conocimiento abierto al proceso histórico- se hace pertinente en cada momento de la modernidad, pues si existe conciencia de algo hoy en el mundo, es de haber alcanzado un

¹ Investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

avance científico tal, que gran parte de la autosuficiencia de la ciencia reside en la idea de “poder explicarlo todo” sin mediaciones metafísicas ni teológicas. Ya la historiografía del cientificismo en los siglos XIX y XX marcaba una radical oposición y distanciamiento entre *ciencia* y *metafísica*, elevando la primera a rango absoluto en su poder explicativo sobre el mundo, mientras que la segunda degeneraba a puras “cavilaciones infructuosas”. Así lo representaba Ernst Haeckel (1933) en su polémica obra: *The Riddle of the Universe*, al contraponer al “pure metaphysician” [Metafísico puro] a un “real physicists” [físico verdadero]. Por tanto, en dicho presupuesto, la ley suprema que desentraña los profundos enigmas del universo es accesible solamente al “real physicists” (pp. 309-312).

El cientificismo trastocó también la historia en cuanto ciencia a lo largo de todo el siglo XX. El brevísimo artículo de Carl J. Hempel (1992): *The Functions of General Laws in History*, aparecido en 1942 en *The Journal of Philosophy*, iniciaba formulando el problema central de la cientificidad extensiva a la investigación histórica mediante leyes generales regulativas:

Es una creencia bastante generalizada que la historia, a diferencia de las llamadas ciencias físicas, trata sobre la descripción de hechos particulares del pasado, antes que de la búsqueda de las leyes generales que regirían dichos sucesos. Como caracterización del tipo de problemas por los que algunos historiadores principalmente se interesan no puede negarse este criterio; por el contrario, como una formulación de la función teórica de las leyes generales en la investigación histórica científica, es sin duda inaceptable. Las consideraciones siguientes intentan fundamentar esta afirmación mostrando con algún detalle que las leyes generales tienen funciones totalmente análogas en la historia y en las ciencias naturales; que son un instrumento indispensable de la investigación histórica y que hasta constituyen la base común de diversos procedimientos considerados a menudo como propios de las ciencias sociales, a diferencia de las naturales (p. 233).

La explicación histórica [...] aspira a demostrar que el hecho en cuestión no fue “por azar”, sino que podría esperarse en vista de ciertos antecedentes o condiciones simultáneas. La expectativa aludida no es una profecía o una adivinación, sino la anticipación científica racional fundada en la presunción de leyes generales.

Si este concepto es correcto, parecería extraño que mientras la mayoría de los historiadores sugieren, por cierto, explicaciones de hechos históricos, muchos de ellos niegan la posibilidad de recurrir a algunas leyes generales en la historia (p. 238).

La relevancia de Hempel en el debate estriba en que la pretendida objetividad del historiador exige un criterio de verdad rígido, que ha de hacerse valer desde la enunciación científicista de leyes generales. Desde ellas ha de justificarse el “*status científico de la disciplina historiográfica*” (Tozzi, 2022, p. 17). Un siglo después de la radical distinción prejuiciada de Haeckel, y del duro objetivismo de Hempel, pervive con fuerza tal concepción. Sin embargo, hay dos cosas relevantes que Echeverría (2013) dice al respecto en *El concepto de ley científica*: “Si consideramos [...] la historia, no es claro que la explicación de un acontecimiento histórico tenga que recurrir a leyes, y ni siquiera a causas determinantes de dicho evento” (p. 77). En el terreno de la historia y del hecho en sí, como en el de su producción científica, la voluntad que elige es factor determinante: “La «realidad histórica» se revela como maleable y determinable por la comunidad de historiadores, con base en influencias políticas, religiosas, nacionalistas, económicas, etcétera. En este punto, la historia difiere muy poco de las ciencias naturales más «duras»” (p. 78). Por otra parte, la centralidad de narrativas y metanarrativas de carácter histórico es esencial para la comprensión del debate en torno a la ciencia, ya que sin este proceso y su visión de conjunto será difícil comprender la naturaleza misma del debate que está en juego. Thomas S. Kuhn (2001), por poner solamente un ejemplo, inicia su clásica obra *La estructura de las revoluciones científicas* con tal planteamiento: “Si se considera a la historia como algo más que un depósito de anécdotas o cronología puede producir una transformación decisiva de la imagen que tenemos actualmente de la ciencia” (p. 20).

No obstante, semejante pretensión corresponde al *cientificismo* -y también del *cientificismo naturalista*-. El carácter ineludible de la ciencia estriba en el hecho de que la vida, por lo menos en Occidente, no se explica sin ella, las condiciones históricas del mundo moderno no nos ofrecen otro resultado más que tal incontrovertible hecho. En consecuencia, las condiciones de la modernidad no implican únicamente la relación con la técnica, sino que encuentran su justificación en una *Weltanschauung* –*cosmovisión*– del mundo moderno. Sin embargo, que la modernidad tenga un carácter prominentemente técnico-científico no significa que la ciencia pueda entenderse esencialmente como *cientificismo*, como mero reducto ideológico, pues la fundamentación teórico-filosófica de la *Weltanschauung* no requiere del recurso ideológico para legitimarse histórica ni epistémicamente. Sin embargo, tal es el caso de mucho de lo que hoy en día se pasa por investigación científica. De ahí la justificada relevancia que nuestro abordaje tiene. Para ser todavía mucho más precisos, nuestra intuición básica va en dirección a afirmar que la legitimidad del debate por la objetividad en el terreno de la disciplina de la historia seguirá por un tiempo indefinido.

La impostura ideológica en nombre de la objetividad

Ahora bien, la *pertinencia* a la que aducimos no necesariamente significa *actualidad*, y lo que está de *actualidad* no siempre ha de ser *pertinente*. La distinción entre una y otra corresponde a la crítica como proceso rector en la búsqueda y legitimación del carácter objetivo en su *pretensión de verdad*. La crítica no es la enunciación de determinaciones u omisiones desde el vacío conceptual que cree poder operar en una realidad concreta sin apelar a fundamento constatable alguno, pues el ensimismamiento en la interioridad, como rechazo de todo lo que interroga por la verificación en cualquier reclamo por pretensión de verdad, es la esencia del prejuicio y hemos de ver la plasmación de la pura *subjetividad* en su sentido netamente negativo. Ahí donde se niega y cancela la constatación y facticidad de todo lo que aboga por pretensión de verdad, ahí se encuentra el *fundamentalismo*. Este no censura la pretensión de verdad, pero la aduce como máscara para ocultarse. El reclamo de verdad es el refugio del fundamentalismo, con el que seduce, engaña, tuerce, lucra y destruye. En cambio, lo que sí teme y censura el fundamentalismo es el criterio objetivo de verdad que puede ser constatable en la realidad. Aquí la objetividad se desvela como desenmascaramiento de la subjetividad negativa, puesto que también existe una subjetividad positiva. Lo que en última instancia queda de manifiesto, al someter el reclamo de verdad del fundamentalismo, no es en sí la carencia de fundamento, sino la constatación fáctica de que el fundamentalismo se tiene a sí mismo como fundamento. Reconoce únicamente en sí y para sí la objetividad como inherente propiedad. La pretensión del fundamentalismo, al presentarse como búsqueda de objetividad, no es otra más que la anulación de la fundamentación crítica que potencialmente lo expone como mero reducto ideológico. De ahí que el fundamentalismo tenga como objetivo el silenciamiento de lo que lo expone, pues deviene en ideología con ropaje académico.

Cuando se habla de fundamentalismo se corre el riesgo de desplazarlo al pasado, a etapas de la historia donde la humanidad se puso en riesgo por radicalismos ideológicos, tal como en la Primera y Segunda Guerra Mundial. El riesgo estriba en dar por superadas dichas capas de la historia, como si la lección dolorosa de sus consecuencias hubiese sido comprendida y asimilada. Sin embargo, hoy en día el proceso de la civilización está siendo amenazado por múltiples fundamentalismos tal como en el siglo pasado. Si algo caracteriza a la raza humana, es la falta de voluntad para entender las lecciones de la historia. De ahí que una y otra vez se debe reflexionar en torno a los fundamentalismos que impactan en la vida y configuran políticas internacionales, nacionales y regionales.

Los fundamentalismos tienen también un poderoso influjo espiritual que no ha de ignorarse, pues determinan el ánimo de grandes capas de la sociedad.

La espiritualidad no necesariamente se ha de manifestar en la forma de la religión institucionalizada, sino que puede darse, como hoy en día sucede, una espiritualidad que se desentiende de todo nexo con lo religioso, no obstante, las consideraciones espirituales y sus motivaciones pueden adquirir la forma de cientificismo y refugiarse en el culto al progreso y su excesiva confianza en el avance científico de la humanidad. En este punto, la espiritualidad queda radicalmente negada, privando a la explicación histórica de un rico potencial. Müller-Armack (1975) lo ha expuesto de la manera siguiente:

Para la interpretación concreta y el conocimiento de las formas históricas, ella nos debe exhortar a efectuar cualquier explicación de una época, teniendo en cuenta el carácter íntegro de la vida humana, para el cual es indispensable extenderse hacia una trascendencia, sin importar la forma en que se quiera interpretar. Sin este principio hermenéutico, un entendimiento vivo de la historia espiritual, política y económica [...] no es factible (p. 49).

En todo caso, la hipótesis central en tal ideología es la creencia de que la ciencia lo explica todo, desplazando irónicamente cualquier explicación sobre lo espiritual. Los siglos XVIII y XIX son muestras contundentes de esto. Nuevamente citamos a Müller-Armack para notar cómo la carga ideológica excluye interpretaciones que ponen en entredicho la hipótesis cientificista. Sobre el siglo XIX, comenta:

De las tantas posibilidades de explicar el proceso histórico, casi todas son aprovechadas, la racional, la irracional, la económica, así como la política y la biológico-racial, la mecanicista, así como la teleológica. Digo que *casi todas las posibilidades son aprovechadas, todas, menos una, a saber, que este proceso debe ser interpretado fundamentalmente como un decurso espiritual* (p. 31).

En tal supuesto excluyente, donde el *a priori* de interpretaciones sesgadas se impone, la ciencia ya no resulta formadora pues su capacidad crítica ha sido socavada desde su misma interioridad. El cientificismo como culto al progreso habrá de recoger los frutos amargos que son realmente ineludibles para cualquier ideología. Este devenir del cientificismo tiene su impacto en la cultura, puesto que, al no ser ciencia auténtica, la profusión con la que suele proclamarse es muy similar a la del fervor religioso. Mucho de lo que se hace pasar por cultura científica no es más que mera ideología, expresión sutil de fundamentalismos político-económicos. La profusión de los fundamentalismos no deja área alguna de la existencia sin tocar y trastocar, en ocasiones de forma más evidente que otras, pero está presente en lo profundo de los pueblos. Con toda probabilidad es en el terreno educativo donde hallan su potencialización los fundamentalismos cientificistas. La educación se da por medio

de la cultura que pretende modelar y transformar la vida. Por ello, es común hablar de una *formación por medio de la cultura*; aquí la educación superior encuentra un papel preponderante, la universidad es el eje central en cuanto formadora. Como tal, reclama su espacio de autoridad en la esfera pública.

Cientificismo, objetividad, fundamentalismo e ideología son categorías que en el espacio de la universidad pública encuentran su legitimidad apelando a la *autoridad*, que las confiere como un todo homogéneo. Es el respaldo –incluso jurídico– al reclamo de preservar la tradición cultural, en este caso, obviamente una tradición armónica con las narrativas políticas que requieren siempre una justificación academicista. De ahí que la necesidad de justificación se asume ideológicamente como un mandato y un derecho, casi en línea con una vocación divina. Tal función no es propia de los historiadores, puesto que las narrativas legitimadoras del *status quo* exigen la construcción desde el más amplio campo científico. No se necesita ser historiador para la construcción de narrativas, pero quien puede legitimar cierta narrativa ideologizada del poder, es necesariamente él, comprometido políticamente con el *statu quo* el que finalmente ha de arrogarse el papel de *legitimador último*. Es decir, la autoridad académica que habrá de ser apelada para justificar una tradición cultural y científicista normativa y autoritativa es casi siempre la del historiador. En este sentido, este deviene del poder fáctico y difícilmente ha de liberarse de su función ideológica. Antes de avanzar, aclaramos que por *status quo* entendemos aquí los poderes fácticos corruptores que operan subrepticamente al amparo de la autonomía en universidades públicas o cualquier sistema que atenta contra la justicia. Poderes fácticos que siempre requieren de justificación ideológica mediante narrativas historizantes, cuya eficacia explicará su aceptación o rechazo.

El historiador no queda acreditado respecto a su objeto de estudio en la construcción de narrativas. Su “autoridad académica” derivada de su “profesión” no es garantía de que su narrativa sea la correcta, ni siquiera de que sea medianamente objetiva y capte en sí misma las condiciones presentes en que su discurso se desarrolla. Tal concepción es un mito. Keith Jenkins (2014), por mencionar un ejemplo, ha señalado que:

Es una ironía que los historiadores –que afirman saber mucho acerca de las condiciones en que se producen los cambios y que con frecuencia sostienen que una de las principales razones por las que estudian el pasado es que nos ayuda a comprender “lo que está ocurriendo en el mundo hoy”– se encuentren entre los últimos en percibir esos cambios contemporáneos que de hecho están anunciando el final de su propio discurso (p. 42).

Con esto no queremos decir que el historiador no pueda apelar a una *pretensión de verdad* en su trabajo, de hecho, está obligado a hacerlo, puesto que toda construcción del discurso histórico exige necesariamente la objetividad. Cuando la objetividad de las narrativas o metanarrativas históricas conlleva el *a priori* de justificar intencionadamente un determinado discurso del *status quo*, la cuestión de la objetividad deviene en mera ideología. Por otra parte, no queremos decir que debe ser *neutral* o exento de tomar partido respecto a un objeto de estudio, una corriente o escuela de interpretación histórica, filosófica y hasta teológica, o una causa que enarbole la legítima lucha por la justicia y el bienestar. Todo esto ha de significar una toma de conciencia ética ante circunstancias concretas. Pero, no obstante, la toma de decisiones éticas se juega en el terreno de la voluntad, en conformidad con la justicia y la verdad, se erige también una voluntad de no querer decidirse en pro de lo justo y honesto. La voluntad de querer o no proyecta lo que en sí son los agentes y sus elecciones. Y desde luego vale hablar de una voluntad no libre, esclavizada y anulada por poderes fácticos que siempre la sobrepasan y anulan. Dichas elecciones inciden en el debate sobre la objetividad en determinadas narrativas. En otras palabras, la subjetividad negativa y mala, como *a priori*, puede saltar como enemigo que, oculto sutilmente en narrativas, la mina desde su interior. Por tanto, el concepto de objetividad cerrada, férrea y rígida que aducen los historiadores positivistas radicales es un mito, un invento derivado del paradigma cientificista del siglo XIX. Adam Schaff (1974), en *Historia y verdad* lo plantea de la siguiente manera:

La llamada objetividad pura es una ficción; el factor subjetivo está introducido en el conocimiento histórico por el mismo hecho de la existencia del sujeto cognoscente. Como contrapartida, hay dos subjetividades: la “buena”, o sea la que procede de la esencia del conocimiento como relación subjetivo-objetiva y del papel activo del sujeto en el proceso cognoscitivo; la “mala”, o sea la subjetividad que deforma el conocimiento debido a factores tales como el interés, la parcialidad, etc. La “objetividad” es la diferencia entre la buena y la mala subjetividad, y no la eliminación total de la subjetividad (p. 338).

En la cita de Schaff se observa el proceso crítico de toda pretensión objetiva, que habrá de dejar manifiesto si el afán de objetividad halla su justificación en el sano ejercicio del quehacer científico, o ha de tratarse de una “mala subjetividad”, es decir, de la intencionalidad cuya finalidad no es el mero ejercicio científico, sino su uso faccioso. La “mala subjetividad” hace pasar su pretensión de verdad como objetividad auténtica. La forma más usual en la que se presenta es mediante la apelación a la *autoridad*. Así, su reclamo es simple: “es objetivo aquello que una

autoridad ha dicho”, el presupuesto explícito en la enunciación es que “la autoridad dice la verdad”, y esta “se debe acatar lo que la autoridad ha dicho”. Esta circularidad de la “mala subjetividad” por una parte subyuga a quien está frente a la “autoridad”. Su lógica se encamina a manipular para asegurarse la efectividad de su pretensión. Sin embargo, la circularidad de la “mala subjetividad” se rompe ahí donde la racionalidad crítica decide poner a prueba su pretensión de verdad, dudando de una pretendida autoridad-verdad. En este punto, se nota el mayor conflicto entre la racionalidad crítica y la pretensión de autoridad. Ambas se impugnan mutuamente. Tienden a desacreditarse incesantemente. Por un lado, la racionalidad crítica estará encaminada hacia un proceso de desmitificación. Pues se ve obligada a advertir y exponer las consecuencias de la “mala subjetividad”. Por otro lado, esta intentará revertir el proceso desmitificador de la racionalidad crítica, haciéndola pasar por mera subjetividad. Lo que aquí se habilita es el entendimiento de la racionalidad crítica como *discernimiento* de intencionalidades, mediante la conciencia de que se juega algo más que un debate entre “buena” y “mala” objetividad. En la etapa aguda del proceso lo que tendremos será el pretendido o aparente triunfo de la “mala subjetividad” sobre la denuncia de la racionalidad crítica. La razón para ello es que la “mala subjetividad” viene apoyada por el peso de la autoridad, que no es una pretensión de verdad, ni una apelación a quien ostenta una veneración científica o académica. Sino que su poder reside en el uso faccioso y perverso del poder político a su favor. Así, la autoridad es ya una instrumentalidad, una maquinaria política operando subrepticamente desde su ropaje académico en el ámbito de la universidad pública. *Cientificismo, objetividad, fundamentalismo e ideología* son las máscaras en las que se oculta. Este proceso es “la impostura ideológica en nombre de la objetividad”.

La racionalidad crítica como proceso desmitificador de los fundamentalismos ideológicos

En el espacio de la universidad pública, la apelación a la autoridad en su carácter normativo puede tener lugar desde distintos reclamos con carga ideológica. En *primer lugar*: puede ser una *tradición cultural*. Los estudios culturales representan un acceso excelente a la historia de los pueblos –la microhistoria y la historia de la vida cotidiana son solamente unos ejemplos de ello– y juega en pro del rescate de la memoria de los olvidados, los marginados y excluidos de las metanarrativas. Tales grupos encuentran una voz que se perpetúa en el espacio y el tiempo. Y aún más, la reivindicación de demandas silenciadas, injusticias calladas y opresiones ocultadas encuentra su espacio vital aquí. Los intentos de soterrar la memoria a los débiles de la historia tienen sus intentos frustrados, pues la recuperación de la memoria

es también la victoria de los marginados sobre los enemigos que los condenaron al silencio. La batalla por la memoria en el fondo es una batalla por la cultura y viceversa. La conservación de una y otra se juega políticamente en el terreno de la *objetividad auténtica* contra la *objetividad inauténtica*. El poder reivindicativo de la cultura es un ejercicio de libertad y de justicia. Es una luz de esperanza. De ahí que al hablar de formación en el ámbito universitario nos estamos refiriendo a la *formación por medio de la cultura*. Sin embargo, a pesar de todo su poder reivindicador, la tradición cultural conlleva en sí misma una cara oculta, a saber, convertirse en opresora al traicionar la causa que pretende legítimamente defender, pues la tradición cultural puede reclamar su espacio de autoridad como mera expresión fundamentalista. Una sola frase de Walter Benjamín (2008) lo dice bien en su sexta tesis sobre la historia: “convertirse en instrumento de la clase dominante” (pp. 307-308). Esto sucede ahí donde en nombre de lo particular se cancela lo universal. En consecuencia, la cultura queda reducida a puro patrimonialismo, vacía veneración del mero monumento. Por tanto, su intención reivindicadora se revierte convirtiéndose en culto al poder político que habilita instrumentalmente la gestión cultural. En tal caso, se puede hablar también de una historia monumental. El historiador deviene ideólogo y sacerdote del culto al poder corruptor. Ya en un trabajo anterior, *Historia y Teología en Walter Benjamín. Un análisis desde la sexta tesis sobre el concepto de historia*, hemos abordado en extenso este punto (Contreras, 2022).

En *segundo lugar*, el reclamo de autoridad también aparece en torno a la *vida institucional de la universidad*. La universidad, en tanto formadora y entidad del quehacer académico, lleva de suyo el reconocimiento social de ser autoridad científica. En ella se da el espacio propicio para la investigación, publicación y creación de nuevas posibilidades de ver, interpretar y transformar el mundo. En un sentido más abarcador, también es el espacio donde se discute con rigor el impacto de la ciencia sobre la realidad total. La universidad puede ser presa de la ideología científicista entregándose a intereses fácticos ajenos al quehacer académico. Además, suele ser el refugio de élites del poder político que lucran al amparo de la autonomía, la cultura, en este caso, no es otra más que la de corrupción. Cuando se reclama autoridad en la universidad, se corre el riesgo de alienar la vida misma de los estudiantes que, sometidos continuamente a formas de enajenación, se vuelven incapaces de protestar contra la corrupción institucional. La deformación, en tal caso, se da en torno a la anulación de fundamentación crítica.

En *tercer lugar*, un punto de inflexión en el reclamo de autoridad en el contexto de la formación universitaria se encuentra ahí donde la pretensión de verdad del científicismo se erige como modelo único en la *formación de identidad*. Para ello se recurre constantemente a la historia, pues se presenta como maestra

de la vida y formadora de identidad. Pero, como dicha formación se queda presa en el reducto ideológico, pues el patrimonialismo culturalista la priva de un alcance mayor, ya que la sujeta a la pura fragmentación regionalista, carece de capacidad forjadora de identidad. Su función termina siendo deformación; cuando forma, lo hace en los vicios culturales de la exaltación al poder político.

Se asoma, en *cuarto lugar*, un reclamo más de autoridad para legitimar el *statu quo*, a saber, aparece ahora un *cuerpo de especialistas* erigidos en autoridad académica. El *modus operandi* del cuerpo de especialistas reclama la autoridad final de lo que se enseña en torno al quehacer académico. Su carga ideológica es clara, su misión es justificar los intereses políticos del poder en turno y todos los esfuerzos se encaminan en esa dirección. El esfuerzo del cuerpo de especialistas cancela e intenta revertir toda crítica en contra. Todo aquello que los exponga como ideólogos del poder político corruptor queda bajo sentencia de exclusión y marginación. Un *modus operandi* del cuerpo de especialistas consiste en imponer sus perspectivas, temas y enfoques particulares a los estudiantes en formación excediéndose en su pretendida autoridad académica. Con ello no solamente se destruye el potencial intelectual y creativo en la investigación, sino que no se puede dar ninguna investigación de calidad. Además, la noción de objetividad del quehacer historiador y su legitimidad científica, es remitida al consenso del cuerpo de especialistas. Solo es objetivo lo que ellos avalan como tal. Gerard Noiriel (1997) en su Obra *Sobre la crisis de la historia* le ha denominado *el principio de solidaridad*, y a quienes lo ponen en práctica les llama “historiadores «metodicistas»”:

[...] los historiadores «metodicistas» consideran ya que la historia es una disciplina científica, pero no porque obedezca a unos principios teóricos que supuestamente rigen todas las disciplinas, sino porque, a nivel práctico, su organización es idéntica a la de las ciencias de la naturaleza. Se basa en una división del trabajo que permite la producción de un saber especializado (el «método»), gracias al cual se elaboran hechos susceptibles de verificación. Y la cooperación del conjunto de investigadores hace posible compensar la fragmentación del saber que es consecuencia de la especialización. De este modo, un conocimiento histórico ya no puede considerarse «verdadero» porque haya sido producido según reglas tomadas de las ciencias de la naturaleza [...] sino porque es aceptado como tal por el conjunto de los historiadores competentes. Defender el carácter científico de la historia es pues, necesariamente, defender la práctica colectiva de la investigación (pp. 69-70).

En un *quinto lugar*, el reclamo de autoridad en el ámbito de la universidad puede aparecer mediante un *maestro con presunto prestigio* que exige seguimiento incondicional.

Aquí la naturaleza carismática suele ser el gancho para atraer estudiantes. La formación de grupos de estudiantes universitarios alrededor del *maestro* no gira en torno a un proyecto integral educativo, sino que su finalidad responde a aligerar la carga de trabajo que constituye el proyecto personal del maestro haciendo uso de los estudiantes. Cuando la personalidad carismática del maestro no es tan fuerte, este suele recurrir a ofertas académicas a futuro y a ofertas de trabajo en proyectos altamente personales. De esta forma, el estudiante se convierte en presa fácil de su *modus operandi* y el proceso de la *manipulación* se hace difícil de detectar. La autoridad académica del maestro se vuelve incuestionable una vez que el estudiante queda atrapado en su círculo. La actitud normalizada en tal caso es la de justificar toda acción injustificable que provenga del maestro, pues el maestro es guía y gurú académico. La ética, la moral y el respeto se pierden tanto del lado del estudiante universitario como del maestro convertido en gurú. Una poderosa razón que contribuye a tal pérdida reside en ver a la comunidad universitaria como familia. El maestro guía adquiere la proyección, sea consciente o inconscientemente, de *padre* o *madre* para el estudiante. Puede ser como un *hermano mayor*. Los lazos echan profundas raíces afectivas, tienen un poder psicológico y hasta patológico en las elecciones del estudiante universitario. Esta es una faceta más de la radicalización ideológica y ante la manifestación de férreos fundamentalismos operantes en el ámbito de la universidad.

La manifestación de los fundamentalismos radicalizados mediante sus formas ideológicas es un conjunto de mitos que operan dentro de la universidad y requieren un proceso crítico desmitificador. La crítica es la capacidad de *discernir, distinguir, juzgar, examinar, probar y verificar* con agudeza y sensibilidad cognoscitiva lo que ante nosotros se despliega como un todo, una estructura que implica coherencia y correspondencia ética con la realidad concreta del acontecer histórico en sus estructuras gnoseológicas y vitales. A esto se le llama *racionalidad crítica*, que conlleva en sus propias determinaciones lógicas una toma de decisiones éticas.

Así las cosas, la primera aporía que la crítica supera es la del rígido distanciamiento con respecto a su objeto, pues el ejercicio crítico se mueve en el círculo del reconocimiento sobre un asunto en particular, una cosa en sí. El ir y venir del proceso, su desarrollo, es ya familiarizarse con el objeto dado, su mundo que forma un contexto, que al mismo tiempo interpela al cognoscente. Distanciamiento significa un acercamiento desde la *racionalidad crítica*, por tanto, nunca pretende anular su propia subjetividad. Aquí se supera la segunda aporía, donde lo ético y lo histórico encuentran su desenvolvimiento en la coherencia exigida por la unidad del proceso en sí. El prejuicio niega la mediación de la temporalidad en cuanto quiere mostrar los resultados sobre *algo*, antes de emprender la búsqueda de

la verificación sobre ese *algo* determinado. Mientras que en la *racionalidad crítica* el concepto mismo de *crítica* está sujeto a la temporalidad que implica su desarrollo. El *prejuicio* es un *juicio de valor* abierto a la verificación. Su veracidad o falsedad dependerá del proceso crítico. Este tiene que apelar al todo, a la estructura del juicio, a la *pretensión de verdad* de la *racionalidad crítica* en los juicios valorativos. En cuanto a la objetividad del historiador, las decisiones éticas nunca están al margen del campo disciplinar. Ellas son manifestaciones del *prejuicio* que responde a una realidad bajo la forma de fundamentalismo. O son, en contraparte, manifestación de la *racionalidad crítica* que busca la correspondencia coherente con el objeto dado. El movimiento del concepto en la pregunta por la objetividad significa un tránsito de la lógica a la ética. Si en *Historia y verdad* Ricoeur proponía que «Es objetivo lo que el pensamiento metódico ha elaborado, ordenado, comprendido y lo que de este modo puede hacer comprender». Es ético el movimiento del concepto que corresponde con la realidad de su objeto y justifica coherentemente su *pretensión de verdad* mediante el libre examen de sus juicios.

Conclusión

La discusión de toda la problemática anterior pretende evitar la idea de que el desarrollo de la investigación académica ha llegado al punto donde sus resultados connotan el *culmen* de la ciencia, por tanto, poco queda por decir o hacer, pues ya está dicho todo. Esta idea es bastante común entre quienes profesan una noción de objetividad cerrada, es decir, rígida, fija; y gira en torno a la construcción de un mito moderno que no tiene correspondencia alguna con la realidad del acontecer histórico en su despliegue por la vida. La historia como construcción de un relato con pretensiones de objetividad técnica no está libre de elaboraciones mitológicas.

El historiador queda reducido a puro epígono. Su quehacer académico no es otra más que incesante repetición de tradiciones histórico-culturales, escuelas de pensamiento y reproducción técnica de métodos inamovibles. Si acaso, son mínimas las innovaciones disciplinares. La pretensión de objetividad queda relegada cuando pone en entredicho la tradición histórica desde la cual elabora su producción intelectual. El historiador termina siendo guardián y promotor de intereses culturales de grupos fácticos del poder político-económico. Su defensa a ultranza del mito de la objetividad se revierte convirtiéndolo en subjetivista.

El historiador en formación y el universitario en su más abarcador campo disciplinar y técnico, no tiene que quedar atrapado en esta problemática que refleja una visión prejuiciada de la ciencia, sino que su habilitación crítica, tanto como su formación por medio de la cultura, puede ser bien encaminada hacia un verdadero ejercicio de libertad y de crítica objetiva auténtica.

Referencias

- Benjamín, W. (2008). *Obras I*, 2. Abada.
- Contreras, M. (2022). Historia y Teología en Walter Benjamín. Un análisis desde la sexta tesis sobre el concepto de historia. En K. L. Andrade Rubio, S. P. Izcará Palacios y G. Flores Miller. (Coords.), *Ciencias sociales y humanidades en diálogos abiertos* (pp. 55-68). Fontamara/UAT.
- Echeverría, J. (2013). El concepto de ley científica. En C. U. Moulines. (Ed.), *La ciencia: estructura y desarrollo*. Trotta.
- Haeckel, E. (1934). *The Riddle of the Universe*. Watts & Co.
- Hempel, C. J. (1996). *La explicación científica. Estudio sobre la filosofía de la ciencia*. Paidós.
- Jenkins, K. (2014). *¿Por qué la historia?* FCE.
- Kuhn, T. S. (2002). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Noiriel, G. (1997). *Sobre la crisis de la historia*. Universitat de Valencia.
- Ricoeur, P. (1990). *Historia y Verdad*. Encuentro.
- Schaff, A. (1974). *Historia y Verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. Grijalbo.
- Tozzi, V. (2022). *La historia según la nueva filosofía de la historia*. Prometeo.



Socratismo y *parrhesía* en la formación del pensamiento crítico¹

Jesús Janhisbal López Alcocer²

Guillermo Flores Miller³

Rocío Díaz Alaffita⁴

Introducción

El presente capítulo tiene como tema central el estudio de la *parrhesía*, el cuidado de sí y el conocimiento de sí, según las lecturas socráticas de Michel Foucault, en la que se establece una idea basada en la llamada ético-política, que es muy diferente al pensamiento que emana de la política y de la norma. En esta indagación se parte del método socrático aplicado a la educación, ante la necesidad de incluir programas escolares en la enseñanza de este método que desarrollen dos puntos esenciales: el decir siempre las cosas como se piensan, esto a su vez lleva a orientar las reflexiones hacia la verdad. De esta manera, se podrían reforzar los valores democráticos en los ciudadanos y desarrollar capacidades intelectuales y afectivas como la crítica, la reflexión y la empatía. Los objetivos de este esquema permiten a los alumnos desarrollar habilidades para ser ciudadanos capaces de resolver los problemas de la diversidad humana ante una creciente globalización de la cultura y la educación. El filósofo y pensador Sócrates es un defensor férreo del llamado régimen basado en el patriotismo, que no está basado en la memorización, sino en cuestionar y pensar.

La *parrhesía* en situaciones de enseñanza, logra que una persona pueda establecer relaciones únicas con el poder, el conocimiento y en específico con la verdad, permitiendo que los sujetos sean críticos, reflexivos y, por lo tanto, libres. Es un término que hace alusión a una forma de discurso veraz, un hablar franco y

¹ Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Reconocimiento, formación y derechos humanos: sujetos en ámbitos de movilidad humana y procesos educativos”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2024/005.

² Investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

³ Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

⁴ Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

fluido desprovisto de cualquier tipo de engaño o falta de sinceridad, pues proviene de alguien que nada oculta, y que abre su corazón y su alma diciendo todo lo que tiene en su mente (Foucault, 2002).

Foucault y la *parrhesía*

Pensar y trabajar en *parrhesía* desde la escuela no es una tarea sencilla. La historia de la educación nos presenta una institución jerárquica sin mayor espacio para el debate de ideas, para la participación en las decisiones o para las relaciones horizontales entre sus miembros. No obstante, durante los últimos años, quizás décadas, los elementos, nociones y prácticas de una democracia se han impartido en los planteles educativos, junto con el pensamiento reflexivo sobre lo que es instituido.

La filosofía solo puede llevarse a cabo en una comunidad viva, con el diálogo constante entre maestros y discípulos en el seno de los planteles educativos. El cuidado de sí es una instrucción con la que se reconoce al otro por medio de sí mismo. Cabe señalar que algunos métodos de enseñanza dejan ver las diferentes finalidades en la formación de los sujetos. Platón señala que la enseñanza tiende a pensar en las transformaciones políticas y en la formación de ciudadanos, para esto se valían de los ejercicios retóricos y dialécticos, a través del dominio de la palabra. En ese sentido, se plantea establecer una doctrina de enseñanza similar a la que se imparte para la formación de cuadros políticos, así como filósofos y pensadores, a través de la ciencia para el gobierno. Del mismo modo, laborarán y establecerán la ética, así como la llamada moral del alma y la parte cerebral o intelectual. Aunado a ello, se deja a un lado la apariencia que provocan los sentidos del resto del cuerpo; están listos para la muerte que se trata del desprendimiento del alma del cuerpo –por esto se consideran “los males al alma”–. La formación filosófica se encausará al autogobierno, mediante las dinámicas de ejercicios de pensamiento. Con ello, se pretende que se logre esto como indispensable para el diálogo entre maestros y alumnos, que se trataba de una tradición en la academia y, asimismo, para Sócrates, cuya enseñanza se realizaba con amor y en una colectividad de amigos.

El interés académico de Foucault constituye un proyecto analítico reconstructivo de las diferentes formas y procesos de subjetivación en el sujeto, puesto que la relación del individuo con la verdad del saber, del poder y de sí, relaciones que han configurado el presente. Los trabajos de Foucault han influido en el desarrollo actual del pensamiento. Dichos estudios sobre el poder permiten abordar formas particulares de pensar en las relaciones con las instituciones, su saber y sus acciones; los estudios sobre el actuar sobre sí mismo permiten la posibilidad de “múltiples” formas de devenir sujeto social, cultural y político.

Para llevar a cabo la subjetivación en la ciudadanía es importante educar en la participación política ciudadana, que se refiere al grado en que se involucra el individuo para señalar pautas o agendas de acción social y política que afectan sus intereses. En aquellos casos en que el progreso o avance democrático ha ocurrido, se observa que dos factores facilitan su desarrollo: el libre ejercicio de la competencia electoral y la participación política ciudadana.

Foucault menciona que, para los griegos, lo importante no era preguntar de dónde venimos, sino reflexionar sobre qué hago, qué hacemos con nuestra libertad y con nuestras elecciones. Este planteamiento muestra la profunda crisis que atraviesan los modelos tradicionales de la concepción de la subjetividad, así como la urgencia de la necesidad de su renovación.

Como problema principal al inicio de toda investigación, estaría presente el desarrollo de un proceso de subjetivación, el cual consistiría en una construcción del yo, “una reflexión subjetiva del sujeto sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad, el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros” (Foucault, 2010). Este paso será fundamental para decir la verdad convincente: no solo hay que aceptar el cuestionamiento por la relación personal y amistosa que uno pueda tener con quien se habla, dado que puede verse en problemas por la incomodidad de su respuesta o cuestionamiento. En la *parrhesía*, por consecuencia, no solo se arriesga la relación entre quien habla y a la que se dirige la verdad, sino que, en última instancia, hace peligrar la existencia misma del que habla, al menos si su interlocutor tiene algún poder sobre él y no puede tolerar la verdad que se le dice (Foucault, 2010).

Pensar en las acciones, las palabras, el modo en el que opera el proceso de subjetivación (el modo de pensar propio de un sujeto), incluyendo al sujeto en su *Poiesis* se consolida como una práctica crítica y autoreflexiva que marca la diferencia entre procesos de subjetivación y procesos de sujeción. Para mantener esta lógica diferencial, según Foucault, se requiere reivindicar la posibilidad de las prácticas de libertad. No se trata de restar valor como en la relación saber/poder, sino de rescatar la dinámica afirmativa, positiva y productiva de la interrelación subjetivante del saber/poder, con la posibilidad de establecerla, alternarla o transformarla, pues en ellas la libertad les constituye. Tener presente el ejercicio de la libertad como prerrequisito es rescatar la noción de juego, en la que se reconoce la posibilidad de acción en el marco de unas “reglas” prescriptivas y performativas que caracterizan las relaciones de poder.

Michel Foucault elabora un proyecto basado en el análisis reconstructivo, estudiando las diferentes situaciones y procesos de subjetivación relacionados con el sujeto, su verdad del saber y con la verdad de sí, relaciones que han devenido

en la configuración del presente. Como Foucault (2017) explica, quien es capaz de expresar la verdad se denomina “parrhesíasta”, por ende, su misión será decir todo lo que considere verdadero. Según Foucault (2010) el parrhesíasta da su opinión y dice lo que piensa. Él mismo signa que la verdad que enuncia se liga a esta y, por consiguiente, se obliga a ella y por ella.

Sócrates y su contribución a la formación del sujeto

Hablar de verdad implica expresarnos de forma consciente, directa, coherente y equilibrada, con el objetivo de defender las ideas, deseos y sentimientos propios sin perjudicar, dañar u ofender a nadie. Para ello, es necesario tener autoconfianza, autocontrol y no dejarse llevar por las emociones. Todos conocemos a alguien que se expresa sin pensar demasiado en aquello que le pasa por la mente. Seguramente a dicha persona se le considera sincera y franca, aunque sería mejor optar por reflexionar antes de hablar, es decir, hablar con valor y reflexión a la vez. En la filosofía, Sócrates está persuadiendo a que el mayor bien del ser humano no consiste en atender las cosas que le pertenecen o posee, sino ser lo que es él mismo. Las riquezas, los honores, se pueden tener y son algo exterior, accesorio y secundario al hombre, pero el ser más sabio y perfecto es algo que se *es* y se cultiva desde dentro del sujeto, y consiste en el ocuparse de sí mismo (*epiméliea heautou*), concentrarse en su espiritualidad; así como en el desarrollo del conocerse a sí mismo (*gnothi seuton*) (Frau, 2020).

A lo largo de la historia, Sócrates ha ejercido una influencia en el pensamiento sobre su doctrina, enseñanza y se limitó a la exposición oral. La filosofía de Sócrates se puede entender como la búsqueda del diálogo. Este método socrático se valdrá de dos momentos: en primer lugar, la ironía que tiene la intención de hacer reconocer a los demás su propia ignorancia; y el segundo momento es la *mayéutica* que consiste en dar a luz la verdad de las ideas a través del cuestionamiento (Hernández, 2018; Mendivil, 2013). Desde el punto de vista pedagógico, es un estímulo y una exhortación a la reflexión crítica sobre los asuntos humanos. El método socrático da cuenta de la propia vida, llevar al individuo a un examen dentro de él (su alma), de sí mismo. Para Sócrates, la verdad se identifica con el bien moral. Quien conozca la verdad no podrá menos que practicar el bien. Saber y virtud, coinciden, por lo tanto, quien conoce lo recto actuará con rectitud y el que hace el mal, es por ignorancia. La vida socrática no busca el poder ni el dominio de los demás, sino que renuncia a todo poder y posesión en beneficio de la virtud y el honor moral. La virtud en el hombre consiste en no ser más de lo que se hace, y el alma, sea lo que debe ser; es decir, buena y perfecta. La felicidad y la virtud componen el legítimo fin del individuo. Estas solo pueden ser conseguidas a través del indudable conocimiento: el autoexamen, la auto

comprensión, mismas que comprueban la ignorancia enalteciendo al hombre a una remozada reflexión de la propia limitación en un proceso continuo de indestructible perfeccionamiento. No es una exaltación de la ignorancia como mera pasividad ante ella, sino su constante superación consciente en el perfeccionamiento de la subjetividad.

Sócrates, en su enseñanza, se conducía mediante el diálogo, con el cual se intentaba extraer verdades de su interlocutor y sacarlo de la ignorancia. Su inconformismo lo impulsó a oponerse a la ignorancia y al conocimiento de los que se decían “sabios”, aunque él mismo no se consideraba uno, aun cuando uno de sus mejores amigos (Querefonte) preguntó al oráculo de Delfos si había alguien más sabio que Sócrates, y la Pitonisa contestó que no había ningún griego más sabio que él. Al escuchar lo sucedido, Sócrates dudó del oráculo y comenzó a buscar si existía alguien más sabio que él entre los personajes más renombrados de su época. Como resultado, encontró que los filósofos, poetas y artistas se hallaban llenos de su egocentrismo, creían saber más de lo que realmente conocían; por su parte, Sócrates era consciente tanto de la ignorancia que le rodeaba como de la propia. Este pensamiento lo llevó a educar a través de convencer y demostrar el conocimiento verdadero a las personas. Es decir, contribuir a la formación del pensamiento de todo sujeto con el que interactuaba: una formación del sujeto en el pensamiento crítico, que se podría entender como *parrhesía*.

Parrhesía en Foucault y socratismo

La *parrhesía* para fines pedagógicos, según Foucault, se reconstruye como una acción sobre sí mismo, que permite al sujeto establecer relaciones con el saber, el poder y la verdad, que configuran procesos críticos. El diálogo de la pedagogía debe dejar de reproducir modelos de sujeto basados en la jerarquización de praxis sociales para reivindicar su maleabilidad y su autonomía en el marco de determinaciones pedagógicas. Las cercanías conceptuales existentes entre los planteamientos de Foucault, tales como acciones de la *parrhesía*, permiten resignificar la noción griega en términos de acción pedagógica sobre sí que devienen en procesos de subjetivación no afirmativos. Así, podemos apoyar a los juicios como algo verdadero, dependiendo del grado en que su contenido podría mantenerse a la luz de un sistema completo de conocimiento; y falso en el grado en el que su aparición exigiría alguna transformación.

La preocupación de Foucault reside en el proceso por el cual el sujeto se constituye en relación con la verdad que institucionaliza la ciencia, con la que instaura el ejercicio del poder y con la verdad que de sí se configura. Así, el proceso de subjetivación es la conciencia que el individuo establece de sí mismo a partir

de la experiencia relacional con el saber, el poder y sus verdades. El estudio de los procesos de subjetivación permite dejar atrás al sujeto universal para estudiar el sujeto particular, el que se hace en el acontecimiento, se trata “de efectuar un desplazamiento, pasar de la cuestión del sujeto al análisis de las formas de subjetivación” (Foucault, 2009, p. 21).

Estos procesos de subjetivación son propios del individuo, que es configurado con las verdades de la ciencia y el poder –en los periodos arqueológico y genealógico–. Foucault hace una descripción y recapitulación histórica de prácticas antiguas orientadas a procesos de subjetivación configurados desde las técnicas de sí en el periodo ético. Establece la posibilidad de que el sujeto configure sobre sí saberes que le permitan dar sentido a su existencia, de ejercer un poder transformador sobre sí y no uno meramente reaccionario o contestatario, que permita modos de existencia particulares, autónomos y libres.

La relación del pensamiento de Sócrates con Foucault puede insertarse dentro del proceso educativo implementando la enseñanza de la *parrhesía* a través de la práctica del método socrático, logrando que los alumnos sean individuos reflexivos y conocedores de la verdad. Así, se pueden formar agentes reflexivos y críticos para encontrar y decir la verdad. Las prácticas educativas de la *parrhesía* pueden contribuir a la formación de la identidad de estos y, con el apoyo del diálogo, extraer la verdad y sacarlos de la ignorancia. Refiere prácticas de subjetivación autónoma, consciente y crítica, permitiendo pensar en el “empoderamiento” de dicho proceso. Los de subjetivación son sustancialmente juegos. La *parrhesía* como afectación singular, capacidad y goce de libertad y verdad de sí, constituye un juego dramático que tiene lugar en el lenguaje.

La *parrhesía*, en este sentido, es franqueza, se podría decir: es una profesión de verdad. Entonces, corregiré esta definición actual de la palabra *parresia* diciendo: no es no solo esta libertad de expresión, es franqueza, es la profesión de la verdad (Foucault, 2009).

Así como Sócrates cuestionó la voluntariedad y la intencionalidad, estas parecen ser condiciones de acciones indispensables que pueden ser imputadas como agentes que pueden enjuiciar para bien o para mal, y son la base para procesar un comportamiento. En el modelo de Sócrates es algo muy similar, dado que el conocimiento personal vendría luego del exterior. El control de los impulsos, la serenidad de espíritu, el alejamiento del lujo y las pasiones eran la enseñanza de Sócrates que, con su ejemplo, podría ser el fundador de la ética. Foucault, desde la *parrhesía* filosófica de Sócrates, ha pensado que el método socrático no es un arte de enseñar a pensar, sino a reflexionar respecto a lo moral, ético, común, público y

político, no solo desde la pedagogía del método socrático -que es el arte de instruir sobre el conocimiento o la concepción de pensar-, sino del valor de reflexionar a la sociedad. Foucault (2002) añade al papel de la filosofía en esta cuestión de la verdad, lo siguiente:

Llamamos filosofía a una forma de pensamiento que se plantea la cuestión de cuáles son las mediaciones que permiten al sujeto tener acceso a la verdad. Filosofía es una forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Si denominamos a todo esto filosofía creo que se podría denominar espiritualidad a la búsqueda, a la práctica, a las experiencias a través de las cuales el sujeto realiza sobre sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Denominaremos por tanto la espiritualidad al conjunto de estas búsquedas, prácticas o experiencias, entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad (p. 142).

El “método socrático” establece el “desarrollo intelectual” que se funda mediante una corriente crítica, pero también hacia un pensamiento analítico que sintetiza y evalúa las ideas. El desarrollo de las distintas habilidades sociales y una verdadera interlocución es el camino de la formación del sujeto en el pensamiento crítico. Llevar a alguien a decir la verdad y encaminar las reflexiones hacia ella implica una comunicación que no agrede, somete o defiende adivinanzas que impongan opiniones. Expresar lo que realmente se piensa, dándose a valer y sin “agredir” a la otra persona no es sencillo, pero es fundamental para establecer una sana relación, mostrar convencimientos y resguardar los propios derechos.

Conclusión

La *parrhesía* pertenece a una serie de prácticas enmarcadas en la consecución de una subjetividad caracterizada por la libertad y la relación personal del individuo con la verdad, especialmente con la verdad de sí. En esta práctica, la subjetividad es reflexiva y emancipadora, que emplea el lenguaje y las relaciones comunicacionales en las que se refleja el cultivo de una eticidad asociada a la palabra. En esa construcción y compromiso del sujeto con la verdad y el saber, la *parrhesía* contribuye a la formación del sujeto y también a la conformación de un pensamiento crítico. Esta es una tarea pedagógica pendiente para los sistemas educativos; el caso mexicano, más que formar al sujeto en cuanto a sí mismo, por medio de ella y del sujeto educador como parrhesiasta, se reduce a la instrucción y al adoctrinamiento irreflexivo

dentro de un ambiente educativo contrario al desarrollo de la autonomía y libertad del sujeto. Sin duda, el sistema educativo constituye un gran obstáculo para la implementación curricular del modelo socrático en la educación. El planteamiento socrático-parrhesiasta está construido teóricamente como un modelo de resistencia emancipadora para la formación del sujeto; además, constituye una de las pautas reflexivas en la educación para el desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias

- Foucault, M. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. FCE.
- _____. (2009). *El Gobierno de sí y de los Otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. FCE.
- _____. (2010). *El coraje de la Verdad. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. FCE.
- _____. (2017). *Discurso y verdad: Conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Grenoble, 1982 / Berkeley, 1983*. Siglo XXI.
- Frau, P. (2020). Michel Foucault: el estudio de la discontinuidad entre la formación del sujeto en la Antigüedad y la formación del sujeto en la Modernidad. En G. Flores Miller y J. L. Llinàs Begon. (Coords.), *La formación del sujeto en la Modernidad. Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la Modernidad y su crítica* (pp. 209-221). Colofón/UAT.
- Hernández, S. (2018). Características y problemas del método socrático en su implementación en el aula. *Téhura Revista de Cultura, Pensamiento y Saberes*, 10, 140-144.
- Mendivil, J. (2013). ¿Qué es una formación socrática? *Paideia, parrhesía* y buen uso de la razón. *Filosofía UIS*, 12(1), 85-97.



Arte y emancipación: la controversia sobre la autonomía del arte¹

Guillermo Flores Miller²
Yuleth Itzamara Martínez Tovar³

Introducción

Un aspecto fundamental para una idea general de las humanidades es el arte. No puede haber humanidades que prescindan de los grandes aportes provenientes del arte. Tampoco pueden quedar fuera de la educación universitaria bajo un modelo humanista de universidad. Proceder desde la negación o minusvaloración del arte sería algo así como ser incapaces de dimensionar su lugar dentro de la historia de la humanidad, que proviene de tiempos muy remotos. Así que todo estudio serio de las humanidades y desde una perspectiva humanista tiene que transitar necesariamente por los caminos del arte. Dentro de esos terrenos, nos encontramos con una gran diversidad de temas y posiciones que representan en buena medida su vitalidad y permanencia a través del tiempo, hasta llegar a nuestros días. Un tema medular del arte como discusión propia de su desarrollo en los últimos siglos ha sido el tema respecto a su autonomía.

Es común distinguir al arte en su esfera autónoma de las expresiones propias de la cultura comercial que pretende y a veces logra usurpar su lugar. Al hablar de su autonomía, no parece sencillo encontrar que pueda producirse en las sociedades contemporáneas. Las condiciones para que exista son diversas. Dentro de la cultura hegemónica o comercial, se usurpa el lugar del arte, presentando o representando como arte lo que en realidad no aspira más que a

¹ Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Reconocimiento, formación y derechos humanos: sujetos en ámbitos de movilidad humana y procesos educativos”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2024/005.

² Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

³ Investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

convertirse en una mercancía de transacción económica. Además, se aleja a las mayorías del espacio del arte, quitándoles la posibilidad de un acercamiento y del goce artístico emancipatorio. Con este panorama es importante plantearse las siguientes preguntas acerca del arte: ¿por qué es emancipatoria? ¿Qué es la autonomía del arte? ¿Por qué permite otorgar momentos de libertad? En este texto nos interesa precisar que no es lo mismo la autonomía del arte que la libertad a través de ella. No tienen los mismos fines. El arte como fin en su autonomía es un aspecto y la libertad que pueda otorgar al individuo es otro distinto; son diferentes, pero transitan necesariamente juntos, porque están relacionados y se refieren al espacio del arte.

A lo largo de la historia, el arte siempre ha impregnado a las sociedades; y es que no solo llega de la forma más esperada, encontrándose con nuestras pasiones y sentimientos, sino que también marca pautas imperantes en la sociedad, que trascenderán cualquier sentido que se les otorgue. Esta se encuentra cercana a distintas ramas de la expresión humana que se complementan. La religión, la filosofía y el arte, comparten su orientación hacia una búsqueda de verdad, de trascendencia o inmortalidad (diría Unamuno), pero en muchas ocasiones responde a diversos intereses de individuos o grupos dentro de la sociedad, y muchos de esos intereses pueden estar bajo la influencia política e ideológica; no es de extrañar que el arte y la política han ido muchas veces de la mano, ¿es el arte el que se sirve de la política o es la política que se sirve del arte? La vida social y política ha sido una de las mayores influencias que podría tener, y viceversa. Si bien el arte es un medio por el cual el individuo expresa sus ideales, estos han logrado tener un mayor peso o repercusión social por haber sido transmitidos a través de ella.

En los movimientos artísticos está muy claro que se puede buscar refugio y postular ideas en contra de una política, que muchas veces ha buscado servirse para sus propios fines. Al ser un medio expresivo que toca las fibras más sensibles del individuo, es más fácil que a través del arte se puedan posicionar ideales, intereses políticos o culturales de un grupo en particular. Es difícil imaginar que no estén en el mismo escenario, considerando la influencia que ejerce una sobre la otra.

Desde las civilizaciones antiguas se construían y pintaban obras monumentales que mostraban el gran poder del gobernante o de la misma cultura o civilización que las producía. En la modernidad, tal vínculo llegó hasta las expresiones más funestas, como el caso del Partido Nacional Socialista Alemán, que calificaba al arte vanguardista como “degenerado”, “decadente”, como una manera de justificar su saqueo y destrucción. Otro caso es que el sistema económico capitalista ha incidido más que cualquier otro aspecto en el arte actual. Desde la aparición del capitalismo, el mercado comenzó a conquistar terreno y ganar peso

cada vez mayor sobre el artista, la obra de arte, el coleccionista, las galerías, las casas de subastas y todo aquello que implica ese mercado.

Abstraer al arte de todo este cúmulo de determinaciones sociales, económicas e ideológicas, es prácticamente imposible y nos habla de la casi nula, por no decir inexistente, autonomía del arte en los momentos actuales, pues la incidencia de estos factores propicia que no existan condiciones para su autonomía en la sociedad capitalista. La explicación anterior revela el limitado alcance del arte, pero nos lleva a indagar sobre el discurso de su autonomía y su proyecto emancipador, el cual es un discurso moderno y que surge con las aspiraciones de libertad presentes tanto en la sociedad como en el arte mismo en el siglo XVIII. La Ilustración y, sobre todo el romanticismo, depositaron todas sus esperanzas en la construcción de un espacio emancipatorio que así como se convirtió en parte de las conquistas históricas de las ideas de emancipación humana, también ha mostrado su fragilidad ante el embate de: 1) el gran mercado del arte que afecta sus condiciones desde dentro del mismo espacio; 2) la cultura comercial que pretende suplir y hacer olvidar al espacio del arte, desviando ideológicamente la atención de la sociedad hacia los productos desechables y chatarra que han sido creados por la industria cultural de la sociedad del espectáculo. De esta manera, los grandes proyectos emancipatorios que han involucrado al arte fracasaron, ya transcurrido un buen tramo de la modernidad. De cualquier manera, sus ideales como espacios de emancipación y libertad son contribuciones que han legado las ideas y movimientos artísticos e intelectuales de aquella época.

En el texto primeramente abordamos el proceso moderno por el cual transita la idea de la autonomía del arte, a través de la Ilustración, el movimiento romántico y el idealismo alemán, como momentos fundamentales para que se produjera esta idea social y estética. Después realizamos una reflexión sobre las distinciones necesarias sobre lo que es su autonomía, la libertad a través del arte, y el papel del artista, la obra de arte y el espectador en el espacio del arte. Por último, realizamos una crítica de los efectos y condiciones que produce la industria cultural sobre ella y la afectación directa a una idea tanto de autonomía como de libertad en el arte, es decir, de los espacios de emancipación estéticos.

Recorrido histórico-conceptual de la autonomía del arte

La Ilustración

La Ilustración tuvo una pléyade de filósofos que expresaban su idea de libertad. Pero fue Immanuel Kant (1724-1804) quien postuló la necesidad de autonomía y desarrollo del criterio propio en cualquier ámbito de la vida. Por ello planteó que es muy importante el ejercicio de la autonomía para una época como aquella,

a la que consideraba que no era precisamente *ilustrada* (*aufgeklärten Zeitalter*), sino que era simplemente una época de *Ilustración* (*Zeitalter der Aufklärung*), en la que se vislumbraban condiciones para construir el ejercicio de esa autonomía en la que “Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo” (Kant, 1977; 2004, p. 53; p. 87). Kant da apertura a su obra sobre lo que entiende por Ilustración con esta contundente frase. La minoría de edad sería la incapacidad de uno mismo de no poder servirse de su propio entendimiento y sus facultades en general, sin tener que verse guiado a través de otros. Seguir avanzando en la dependencia del criterio de otros es continuar en la heteronomía. Al individuo le resulta difícil salir de la heteronomía porque no tiene una resolución y el valor para servirse de sus propias facultades sin depender de ninguna guía. Es aquí donde se presenta la incapacidad de juicio propio y el predominio de los prejuicios al estar envuelto bajo un sometimiento de la minoría, es decir, de la heteronomía. Cuando el individuo hace el esfuerzo de librarse de todo prejuicio y decide pensar por cuenta propia y ser su propia guía, es cuando puede desprenderse poco a poco de la minoría. Sin embargo, siempre existe la posibilidad de que se vuelva a una minoría de edad bajo el sometimiento por parte de otros individuos “libres de prejuicios” de los que participaban los antecesores, formando un nuevo círculo de prejuicios. Cuando el sujeto piensa por sí mismo, entra en el ejercicio del juicio reflexionante, donde es libre de prejuicios; aquí es consciente y puede posicionarse desde la otredad, se reconoce en el lugar del otro y es cuando estamos en condiciones de hacer un juicio. El resultado podría llegar a ser que encontremos la concordancia de uno mismo, por destreza del ejercicio del entendimiento y del juicio. De este modo, según Kant, la Ilustración contribuye a la liberación del individuo sometido a supersticiones, dando paso al juicio mediante el ejercicio de los principios en los que se participa de un *sensus communis* que nos libere de la opresión de la heteronomía. Esta base de la concepción ilustrada de la autonomía se concentrará también en el arte.

El movimiento romántico

El periodo romántico no fue la excepción respecto a la expresión de un ideal de libertad en el arte. En los inicios del arte romántico, la vida social de su tiempo, la religión, la filosofía y, sobre todo, la política, tuvieron una considerable influencia y repercusión para plantear una propuesta estética de vida que se alejara de las formas artísticas predominantes. Enfrentando a la Ilustración, podríamos considerar que el movimiento romántico fue el primer flujo artístico que de modo explícito buscó la autonomía del arte como una forma de edificar un ser humano que tuviera como prioridad exaltar la vida artística y construir un modelo de arte que apelara a todas

las fuerzas sensibles para conquistar dicho fin (Jamme, 1998). Es la quintaesencia de un movimiento artístico que buscaba conquistar un espacio de autonomía tanto para el artista como para el arte mismo, considerándolo como una forma de vida al margen de los cánones de la sociedad y el arte vigente. El romanticismo surge aproximadamente en la década de 1770 con el *Sturm und Drang* en Alemania y continúa su auge hacia 1830. Fue un periodo histórico en donde surgieron diversas problemáticas tanto sociales, económicas como políticas que han marcado el rumbo del mundo moderno. En ese contexto se presenta el movimiento romántico. Estos eran intelectuales y artistas que buscaban un ideal artístico y espiritual nuevo para su época. Los románticos rechazaban toda idea de su antecesor, la Ilustración, que apelaba a una prioridad de la razón propia de la ciencia en los distintos órdenes de la vida. Eran más proclives a la idea de Dios y la Naturaleza que a las Ciencias. Así lo manifestaron en sus obras, en las que suele haber una lucha permanente entre sentimiento y razón. Incluso algunos de ellos llegaron a criticar el poder que tenía el gobierno sin temor a recibir su descalificación en una época realmente convulsa. Algunas de las obras del romanticismo tuvieron gran influencia en la sociedad, cambiando la percepción del entorno. Esto le dio un mayor peso e importancia al movimiento romántico.

Habría que recordar parte del contexto en el que se desenvuelve el movimiento romántico, en el que, tras la derrota de Napoleón Bonaparte, se reconfiguraron las fronteras de Europa y se reorganizaron las ideologías políticas del Antiguo Régimen. Así, el Congreso de Viena estableció una actitud política reformista que se conoce como Despotismo Ilustrado. El Congreso de Viena será responsable de que se produzcan varias revoluciones como resultado del ejercicio despótico del poder, puesto que esta reforma suprimía las aspiraciones nacionalistas e individualistas liberales. De este modo, surgieron los movimientos nacionalistas haciendo presión en la unificación de Alemania y de Italia, inspirando las demandas de libertad por parte de los pueblos que vivían bajo el control extranjero. El ambiente libertario y revolucionario fue el contexto espiritual de la época en la que el romanticismo se consolidó y ganó más fuerza (Safranski, 2009). Los ideales románticos originales de finales del siglo XVIII incidieron en las aspiraciones de emancipación del individuo.

El romanticismo se definirá ante el margen que se otorga en cuanto a la representación de lo real, dar más espacio a la imaginación creativa bajo formas estéticas que enfrentan a las predominantes en ese tiempo. En esta época surgen diversos artistas que con sus obras darán aporte tanto a la sociedad como a la política. A estos los unía una posición común ante lo que les disgustaba y cuestionaban de su época, al compartir un mismo gusto y apreciación artística. Así, destacarán artistas con diferentes cosmovisiones de la vida que se verán plasmadas en sus obras.

Podemos hablar de procesos de emancipación del arte porque los románticos fueron revolucionarios, pero no como se suele concebir al típico revolucionario, que opera a través de las armas. Ellos tendían a manifestar sus desacuerdos por medio de las artes, ya que eran una salida factible y benéfica, pues estas imperaban e influían sobre parte de la sociedad. Era más fácil llegar hacia las personas a través de las letras, los lienzos y los instrumentos; se manifestaban en contra de la devoción francesa jacobina y napoleónica, adentrándose en los ámbitos del neoclasicismo, de lo medieval, gótico, lo colorido y exótico, lo indisciplinado y emocional.

La literatura fue la mayor expresión del romanticismo, y uno de los mayores exponentes de la razón del siglo XVIII fue Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), uno de los padres del *Sturm und Drang* y el romanticismo original alemán, conocido por sus obras con valor romántico que expresan su ideología política. Una de sus famosas obras es “Fausto”, que a través del drama poético nos da una representación sobre las principales corrientes del pensamiento europeo, además de los valores católicos impregnados. La política va impactando al arte e influye indirectamente en la vida de los artistas y la sociedad. El poeta inglés William Wordsworth (1770-1850), decepcionado por el reciente fracaso de la reforma nacional, abandona las ideas de los filósofos y cambia su postura a una religiosa. Este es un ejemplo de la diva pública sobre los artistas románticos, que hacen valer tanto ideales artísticos como ideológicos en el arte que crean y expresan.

Así, el estilo romántico es imaginativo, sobrenatural, emotivo y se constituye como un movimiento que se acopló a las diferentes ramas artísticas, pues la música revolucionó con sus letras y trovas el pasado; la arquitectura floreció con el neoclásico y el neogótico, a las necesidades de la sociedad, al capricho de la religión; mientras que la pintura con sus técnicas tradicionales enfocando la perspectiva, relatan momentos políticos y dramas emocionales de la época. Todo este recuento es para saber un poco más del contexto en que se desarrollaron los artistas románticos y cómo sus aportes contribuyeron tanto a la autonomía del arte como a la expresión libre del artista y el resultado creativo: la obra de arte. Los aspectos sensibles del romántico y su arte acreditan sus necesidades e importancias de valor, sus reivindicaciones artísticas y su lugar en la historia, como señala Hegel (2003): “El arte no es más que un eco, una lengua armoniosa; es un espejo vivo en que vienen a reflejarse todos los sentimientos y todas las pasiones” (p. 35).

El Idealismo y la autonomía del arte

Uno de los autores que redefine el concepto de arte a partir de la noción de la belleza es Immanuel Kant en su obra *Crítica del Juicio* (1794; 2003), dentro de la primera parte titulada “Crítica del juicio estético”. En la segunda sección “Dialéctica

del juicio estético”, es donde aborda la antinomia del gusto (§56-§57, pp. 278-288; pp. 310-319), en la que el objeto es considerado como bello de una manera completamente desinteresada. El gusto sin concepto gusta sin una representación de finalidad y de una manera que se postula como necesaria y absoluta. Aunque esto libera en gran medida al historiador del arte de ideas simples, no explica lo que más adelante sería una satisfacción pura en torno a la naturaleza del arte. Aunque su pretensión trascendental de construir un *sensus communis* (§40, pp. 224-228; pp. 258-261) que explica las condiciones universales del juicio estético, no logra aterrizar a las condiciones sociales objetivas explicadas desde su producción inmanente. Es decir, el subjetivismo trascendental estético de Kant se mueve en las aguas de la densidad de la abstracción filosófica, pero poco agrega para explicar la autonomía del arte en su verdadera antinomia, que es una en la que está implicada el impacto social, con todas sus determinaciones, sobre la autonomía del arte.

Por su parte, Hegel abordará de modo más directo las cuestiones del arte en sus *Lecciones de estética* (2003). Para Hegel toda actividad artística es producto del espíritu en su sentido más elevado o absoluto (*absolute Geist*). Reparte las diversas artes en una gran división: 1. La forma artística simbólica, en donde va en busca de su verdadera expresión artística, 2. La forma artística clásica, que depende de su contenido y 3. La forma artística romántica, en donde la *idea de lo bello* es el espíritu absoluto. En Hegel el arte juega un papel central en el desarrollo del gusto, la belleza, la sensibilidad y las ideas de su tiempo, siendo parte del espíritu absoluto en su manifestación y nivel más sensible. Es decir, participa, recoge y da cuenta del proceso histórico de la formación del espíritu de una sociedad.

el arte crea intencionalmente *imágenes, apariencias* destinadas a representar ideas, a mostrarnos la verdad bajo *formas sensibles*. Por esto tiene la virtud de agitar el alma en sus más íntimas profundidades, de hacerle experimentar los puros goces que van unidos a la vista y contemplación de la belleza (p. 33).

Hegel retoma la relevancia de la sensibilidad como inmediatez de la representación artística con sus peculiaridades que comienzan por la apreciación de la belleza, lo cual no es precisamente una facultad del juicio aislado de las determinaciones sociales, como en Kant, sino que hay siempre un proceso espiritual que es histórico y que nos muestra el desarrollo del mismo, como una historia del arte, que además es acompañado del pensamiento, que es una filosofía del arte que también otorga un peso central a su historia misma. La estética para Hegel es una filosofía del arte, por lo que su contacto con la historia del arte es permanente. Pues el pensamiento siempre la ha acompañado y la estética misma se puede explicar en su propio desarrollo conceptual e histórico como parte del proceso de la historia y filosofía

del arte. Por eso, E. H. Gombrich (1991) considera a Hegel “el padre de la historia del arte” (p. 53).

Se puede interpretar la estética de Hegel a partir del *en-sí* (*an sich*) y *para-sí* (*für sich*), que son momentos del desarrollo del Concepto (*Begriff*), la autoconciencia (*Selbstbewusstsein*) y el espíritu (*Geist*) y que aparecen a lo largo de su obra. Por ejemplo, en la *Fenomenología del espíritu* (2017), el capítulo cuarto “La verdad de la certeza de sí mismo”, puede interpretarse y dársele un enfoque al tema de la libertad en general, pero también respecto a la libertad en el arte. Hay que aclarar que acudiendo a la misma conceptualización de Hegel, estamos hablando del desarrollo de la libertad (*Freiheit*) como el proceso mismo del concepto, que se divide en la universalidad del sujeto que es *en-sí* y el ser para otro, y el para sí, que es la particularidad del sujeto y su pretensión de hacer para ella misma al objeto, pero que son parte de la misma identidad de la autoconciencia, ya que el *en-sí* es la conciencia en términos básicos; es decir, es él mismo como lo que es, autoconciencia, pero que es *para sí* frente y contra otra autoconciencia y que sobrepasa al mismo tiempo a este otro, que sería exactamente lo mismo que la primera autoconciencia: seres humanos en busca de su autonomía, independencia o autosuficiencia (*Selbständigkeit*) y libertad. Se puede entender mejor el lugar del *en sí* y el *para sí* en esta cita: “La autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia; es decir, sólo es en cuanto se la reconoce” (p. 95). ¿Por qué abordamos dicha argumentación filosófica? ¿Qué relación tiene con el arte? Pensamos que tanto el individuo como la obra de arte participan de una *relación* en cuanto se *reconoce* (*Anerkennen*) dentro de un proceso de conquista de la libertad, de su emancipación vital, existencial, así como espiritual. De esta manera, la obra de arte puede ser entendida como la actividad que surge del artista como un proceso creativo que implica el desarrollo de su autonomía y libertad.

Tanto el artista es el origen de la obra como esta es el origen del artista, como quien produce su propia obra; ninguno es sin el otro, por lo tanto, hay una complementación dialéctica que implica el reconocimiento de la relación como búsqueda de su propia autonomía, que se completan el *en sí* y el *para sí*. Además, resulta reveladora dicha dialéctica del artista-obra de arte, porque es una sustancia que condiciona a los demás individuos, al salirse de sí para apreciar en toda su dimensión a la obra de arte, es decir, al apreciarla se deposita la esencia en el objeto, que es la obra de arte. El individuo se aliena, se exterioriza o extraña al tener contacto con ella. La obra de arte lo infatúa, lo hace sentir inconscientemente que ahí está la esencia de su plenitud espiritual al tener contacto con la obra. El resultado inmediato al aprehender la obra de arte parece contener la libertad más pura, pero en realidad es la enajenación del sujeto en el objeto, es la mera libertad

aparente del entendimiento idealista subjetivista kantiano. Para que haya libertad sustancial en el sujeto se requiere que se realice la mediación dialéctica racional que implique el procesamiento sobre esta relación con el objeto, intentar comprender qué lugar tiene el objeto y de qué modo se vincula el sujeto con él, para completar el retorno a sí mismo de modo consciente, que es la libertad del *en sí* y *para sí* de la autoconciencia.

Pero también se puede entender a la obra como el producto de un sujeto, en este caso, el artista, quien construye su propio proceso creativo en torno a la obra de arte; de ahí parte su relación dialéctica con otros sujetos: como creador de un objeto, que implica la determinación sensible e intelectual a la vez, que puede incidir en quien accede a ella, como una donación de libertad. Esto significa que el artista puede proveer del objeto que produce las condiciones para que se genere la libertad en los espectadores. La obra gana autonomía en el sentido de alcanzar un valor propio como obra *en sí* misma, que es cultura objetiva, es decir, es parte de la historia del arte. Conquista y alcanza su lugar propio, aunque ha sido construida por una subjetividad y su genio, es a la vez obra plenamente objetiva en el sentido de ser reconocida como parte de la historia del arte y la cultura. En sentido objetivo se reconoce su lugar en la historia del arte y el artista alcanza su reconocimiento como creador. De este modo, el *en sí* y el *para sí* alcanzan un reconocimiento que es tanto subjetivo como objetivo, un reconocimiento que es universal y también particular. Se proyecta más allá de la particularidad del artista y gana un reconocimiento histórico-social concreto.

Respecto a la autonomía del arte, Hegel reconoce hasta cierto punto que goza de una que es relativa, por ser parte del espíritu absoluto, como integrante de las expresiones humanas más notables y reconocibles en sentido espiritual, que plasma de modo particular su condición espiritual a través de una obra artística, que es la exteriorización creativa de un artista, es decir, su particularidad reflejada en algo que es parte de su condición espiritual participe de un tiempo y espacio específico que reflejan las condiciones sociales específicas objetivas que le llevan a desarrollar su capacidad artística de un modo particular. Hegel (1970; 1989) señala que “la verdadera autonomía [*wahre Selbständigkeit*] no consiste más que en la unidad y compenetración de individualidad y universalidad, pues lo universal solo cobra realidad concreta por medio de lo singular” (p. 236; p. 134). El arte implica a la vez una producción subjetiva del artista, de su talento y capacidad creativa que es su obra, pero, esta también significa una expresión de su tiempo, de la aspiración humana de acceder a través del arte a un espacio de libertad, tanto en sentido de la experiencia del artista, como del espectador que accede a condiciones de apertura a lo sublime, lo bello, de todo aquello que alcanza cumbres espirituales y que está

representada en la obra de arte como mediador de libertad. Es el punto medio del *en sí* y el *para sí*. Sin obra de arte, el arte no libera a nadie y no se podría considerar como un ámbito espiritual con sus propias determinidades como espacio autónomo. El arte y su autonomía participan y están condicionados por el desarrollo de un proceso espiritual que es parte de una sociedad y el tiempo histórico en el que se produce. Lo mismo, es el caso del artista y su intención estética:

En general en nuestra actual circunstancia del mundo el sujeto puede ciertamente actuar por sí mismo en esta o aquella vertiente, pero todo singular, venga o vaya donde quiera, pertenece a un orden social subsistente y no aparece como la figura autónoma, total y al mismo tiempo individualmente vive de esta sociedad misma, sino como miembro limitado de la misma (pp. 254-255; p. 143).

El arte requiere su espacio propio y doble para producirse como tal: es artístico porque lucha por su autonomía y es histórico-social porque en él se produce arte que puede favorecer o no a esa autonomía artística, de acuerdo con el *Zeitgeist* y las determinaciones sociales que condicionan su actividad. Tiene que afrontar las determinaciones culturales de la época, que muchas veces limitan su desarrollo. El arte como esfera autónoma va más lejos en sus pretensiones de lo que sería una cultura convencional. La cultura es un factor que incide en la autonomía del arte y no precisamente para dotarla de más condiciones en el sentido de la emancipación:

La misma subjetividad puede derivar de la arrogancia de la *cultura*, al considerar los pareceres, costumbres, convenciones sociales de su propio tiempo como los únicos válidos y aceptables, y, por tanto, no poder disfrutar de ningún contenido antes de que este haya adoptado la forma de la misma cultura (pp. 345; p. 194).

La obra del artista es tanto obra producto de su propia creatividad y libertad creativa, así como el reflejo de la misma sociedad en la que produce la obra de arte: no hay arte sin artista que busque su libertad creativa, pero tampoco la hay sin contexto histórico-social.

Autonomía y libertad en el arte

Para abordar un tema polémico como el de la autonomía del arte, hay que explicar que la autonomía no es lo mismo que la libertad; aunque ambos apelan a una emancipación producida en el arte, no refieren exactamente al mismo asunto. La primera se refiere a su estatus como conjunto de expresiones y actividades que se producen en las diversas disciplinas artísticas que conforman el amplio abanico de posibilidades sensibles y creativas que requieren ocupar su espacio como expresión humana valiosa, que necesita gozar de unas condiciones propias. En cambio, la

libertad en el arte se refiere a dos tipos de sujetos distintos que a través de ella pueden acceder a un espacio de libertad, aunque su libertad no es exactamente la misma: el primer sujeto es el artista o creador que realiza una actividad que se puede considerar por sus mismas características creativas, como propias de un espacio de libertad imaginativa, expresiva, en sentido artístico en el que despliega su capacidad de *poiesis*, de producción y creación artística. La libertad del artista está más vinculada con la autonomía del arte, al ser un creador de arte. En cambio, en el segundo sujeto que es el espectador que aprecia la obra, su libertad es de orden estético, sería una *libertad estética*. La libertad en el espectador puede aparecer como un efecto emocional e intelectual que se produce en su aprecio y disfrute estético de la obra de arte, si es que esta le llena de satisfacción estética de belleza, sublimidad o fuerza expresiva. El espacio de acceso a un momento especial producto del contacto con la obra, sería el del acceso a esa libertad estética. Consideramos que el arte no logra una liberación permanente del individuo, pero sí le permite disfrutar de momentos o espacios de emancipación, que pueden ser tanto en sentido individual como también en sentido colectivo. Constituye una puerta de acceso a ese proceso emancipatorio.

Pero ¿puede haber autonomía del arte? ¿Por qué sí o por qué no? La respuesta que planteamos es que la autonomía es parcial o relativa, dado que es también una actividad dentro de una sociedad. Es la expresión de una cultura que se ve afectada por diversos elementos. El principal factor es la cultura propia del sistema capitalista y la configuración de una subjetividad alienada respecto al arte. Estos son factores objetivos que determinan la relación de los individuos con ella; asimismo, impiden o dificultan el acceso al espacio de libertad en la relación del individuo con el arte. Estos aspectos problematizan que exista una experiencia estética libre en los individuos al estar en relación con la obra de arte; es el momento del acceso a la liberación. Entonces, su autonomía se dificulta por su relación con los elementos de la sociedad que la obstruyen. De este modo, la historia del arte tiene un lugar importante para el estudio de la autonomía y de su relación con su contexto social. Por ello, para hablar de la autonomía del arte, es necesario acudir a su historia social (Hauser, 2018a; 2018b).

Arte y libertad

El arte satisface necesidades humanas que van más allá de la relación económica en esta sociedad que sacraliza aquello que tiene que ver con lo económico y con el mercado, reduciendo al humano a un simple consumidor. El arte en ese goce que nos produce no tiene que ver con el valor económico, ni tiene que estar presente lo económico en el individuo para que se genere el goce estético, que nos libere de algún modo de ese enclaustramiento enajenante de la vida unidimensional del

consumismo y demás banalidades que ideológicamente nos es transmitido hasta la saciedad por los medios de comunicación todo el tiempo.

Es una forma de expresión humana que va más allá de lo cotidiano y trasciende por medio de una experiencia sensible y reflexiva, que proporciona una riqueza espiritual y es vehículo de una práctica de orden sublime. Ya que en el arte se ponen en juego capacidades que exigen y requieren una apertura hacia la expresividad creativa y transformadora que añade o incorpora un contenido distinto y apreciable a la realidad, o bien, creando mundos oníricos e imaginarios alternos a la realidad. También requiere de una obra producida por quien se expresa de modo artístico. Por ello, contiene dos perspectivas necesarias para completar el círculo del arte (además de la obra que es el objeto artístico, ya que sin obra no hay arte): la del artista y la del sujeto que aprecia el arte. El artista es el creador, es quien se expresa a través de su sensibilidad artística, de su dominio de la forma, de la técnica y de una perspectiva original en el tratamiento del tema o motivo que expresa en su obra, lo que implica la capacidad de visualizar y transmitir un modo particular de ver la realidad y transformarla con creatividad.

El espectador tiene una experiencia directa que, para ser artística, tiene que producir un aporte cualitativo en la sensibilidad y en la reflexividad del espectador, lo cual implica un enriquecimiento espiritual en quien muestra una apertura hacia el arte y sus formas de expresión. En realidad, siempre ha significado una experiencia directa al estar el espectador ante la obra que le produce desde la sensación más inmediata o emociones complejas. La reflexión también está presente en aquellos que de modo serio pretenden apreciar el arte, capturando los elementos que proporcionan una vivencia espiritual y vital de orden sublime. Por ello, la sensibilidad e intelecto no están reñidos en él, sino que en su conexión armoniosa enriquecen sus posibilidades de experiencia. El arte es capaz de producir que el espectador se acerque, con un sentido de verdadera humanidad, libertad de participar de las expresiones más elevadas que ha producido, produce y puede producir la creatividad libre del espíritu humano. Más adelante en el texto se explora la discusión en torno a las estructuras que han limitado la autonomía del arte y su libertad a través de una crítica a la industria cultural.

Lenguaje del arte y libertad artística

Hay quienes señalan que el arte no utiliza un lenguaje universal, sino un lenguaje particular y que en eso consiste su libertad propia. Esta posición puede considerarse provocadora, pero requeriría una explicación más matizada y que tendría que ofrecer una respuesta a la relación de lo universal con lo particular en el arte, porque no se encuentran aislados. Tal vez en el arte de la época contemporánea nos encontramos

con que hay un innegable predominio de lo particular proveniente de los artistas que pretenden desmarcarse creando uno distinto, libre de cánones y marcos referenciales anteriores, con una mayor libertad que nunca antes se había observado.

En el argumento del lenguaje del arte como algo particular se están mezclando dos aspectos que no son lo mismo; es insuficiente para descalificar la posibilidad de la universalidad del lenguaje en el arte, dado que, este solamente usa uno particular, nos encontramos en la imposibilidad de criticarlo, pues ni el crítico sería capaz de obtener una comprensión mínima de lo que el artista expresa. La confusión se encuentra en utilizar el término lenguaje del arte como si entendiéramos la expresión subjetiva del artista, ya que es más que esa expresión. El lenguaje del arte en un sentido universal implica la capacidad comunicativa con un común mínimo para quienes crean arte, a saber: los artistas; las escuelas artísticas; los movimientos artísticos; las vanguardias. También el uso de técnicas que son compartidas, por ejemplo, por los maestros de las artes plásticas, así como de quienes hacen uso de otras herramientas, como en el caso de los usos de las tecnologías digitales. Una cosa es la expresión, la propia voz del artista, que encierra la particularidad de su subjetividad creativa, su sensibilidad artística, intuiciones, imaginación, creatividad, talento y uso propio de los elementos con los que se produce el arte desde una posición que le es suya y de nadie más. Que puede entenderse que es parte necesaria de su autonomía creativa.

Las distintas artes contienen su propio lenguaje (con sus formas, técnicas y demás características distintivas). Cada una utiliza su lenguaje para diferenciarse de las demás. Sin embargo, hay elementos compartibles que no solo se refieren a la expresión del artista, sino a la obra, sus condiciones y características, que constituyen un canal de comunicación que requiere del espectador o público. Esto implica que siempre hay una recepción sensible pero también intelectual por parte de quien aprecia y disfruta de la obra de arte como relación y momento espiritual de libertad.

El lenguaje del arte contiene condiciones universales para que pueda expresarse en manifestaciones artísticas clásicas o emergentes. Las disciplinas artísticas son particulares respecto a las otras; su especificidad es parte de su autonomía. Es necesario que se comprenda que los distintos artistas, en cada una de las artes, participan de un lenguaje que es común. Si no, ni siquiera sabríamos si el artista con la pretensión de la particularización del arte y sin una traducción cultural a los demás individuos, estaría haciendo tal. Aquel tampoco lo sabría, pues no contaría con un referente universal que le comunicase con los demás involucrados. Es como la cuestión del concepto universal en el lenguaje ordinario y el objeto particular específico al que nombra. Si no se asocia la relación del concepto con el objeto particular con el que se tiene contacto directo, no se sabría ante qué objeto se

encuentra uno. De ningún modo se niega que el artista se exprese de modo subjetivo, particular y libre; eso es valioso en sí y si es apreciado por los demás como arte.

Además de los factores sociales, el arte actual resulta bastante ajeno a la mayoría de los individuos en la sociedad actual. Desde luego, hay algo de responsabilidad desde la esfera del arte para que se produjera dicho distanciamiento, que se corresponde con el avance de la cultura burguesa en el siglo XIX. Se puede rastrear el inicio de este proceso en la tendencia a la subjetivación del arte comenzada, sobre todo, a partir del romanticismo y de cierto tipo de idealismo. Esta es la tendencia que ha seguido el arte desde el siglo XIX hasta nuestros días. Aunado a la idea anterior, nos encontramos con la complejidad del arte actual y la dificultad de entender lo expresado en la obra, dado que la exploración estética del artista puede ir mucho más lejos de la capacidad de apreciación y del gusto de la mayoría (este tema ya es controversial dentro de la estética actual). La expresión de buena parte del arte que se realiza actualmente se encuentra alejada del gran público que no es capaz de comprender la obra, dada su complejidad simbólica, formal y conceptual. Este proceso, además de factores como la aparición de la galería, la museística y especialización del teórico, crítico, e historiador del arte, tiene relación con dos sujetos: tanto el artista, que forma parte del proceso de subjetivación individual, como el sujeto que no manifiesta interés por el arte, porque es producto de una sociedad que se encuentra ajena a ella, sin herramientas mínimas para sentir la menor conmoción o el mínimo movimiento de fibras sensibles al entrar en contacto con la obra.

Nos encontramos ante una relación tensa como nunca entre lo universal y lo particular. Ese aspecto dialéctico conflictivo y no resuelto, está presente en las controversias sobre la apreciación del arte y la expresión del artista; el sentido de autonomía respecto a otras esferas de la vida humana; así como la relación contradictoria del individuo con el arte y su potencial capacidad liberadora. Destaca que este carácter liberador también implica un discurso histórico. Hay que entenderlo dentro de un proceso y un sentido histórico, retrospectivamente. Es a la distancia espaciotemporal cuando se puede evaluar realmente si hay condiciones liberadoras en la obra de arte. El artista no suele saber si su obra sería considerada como tal. La interpretación de si es o no liberadora pasa inexorablemente por el filtro de la historia.

Crítica de la industria cultural y su impacto en el arte

La industria cultural ha convertido a las obras de arte en mercancías para diversos mercados específicos, obstaculizando el proceso y dinámica del arte mismo como esfera autónoma y del ejercicio estético de la libertad. En la sociedad capitalista el mercado es omnipresente en cada una de las esferas de la sociedad y de la vida

humana. Si pretendemos realizar una crítica solvente hacia este proceso, no podemos encapsular al arte al margen de lo social, cultural y económico, dado que se halla dentro del proceso generado por el mismo sistema capitalista, convirtiéndose en una especie de subsistema. Lo más que se puede hacer es adentrarse de modo personal al arte como un refugio para la emancipación, libertad y goce estéticos, pero también de confluencia con otras esferas de la vida social, incluyendo el espacio político.

El arte es una esfera especial que puede proveer de márgenes de libertad, si es que estos espacios son buscados y encontrados por quienes pretenden ser espectadores. Si lo hace de modo voluntario, ya es en sí una decisión que implica la libertad de quien accede al arte. Pero falta que se realice la parte del proceso en el que se encuentre en relación directa con la obra de arte, que es, sin duda, el momento fundamental para alcanzar el goce artístico personal que contiene las condiciones para alcanzar la libertad en el momento de la experiencia artística.

Por ejemplo, escoger la música que escuchamos implica acercarse al arte más abstracto que funciona con base en secuencias de sonido y silencio de instrumentos sonoros. El deleite de lo sublime que se experimenta por medio de la música es único. Un arte como la música es bastante accesible hoy en día y supondríamos que todos gozamos de la suficiente sensibilidad para apreciar y disfrutar de la música. Solamente se requiere de una apertura a la expresión musical, pero ese mercado no ofrece al gran público el acceso a música sublime. No estamos hablando nada más en el género de concierto, sino en muchos otros donde también hallamos esa sublimidad y capacidad de otorgarnos espacios de libertad. La gran industria cultural no tiene nada de artística, ni pretende otorgar acceso al arte, sino capturar el gusto artístico del público reduciéndolo al consumo de productos de ínfima por no decir nula calidad artística. Ese es un ejemplo en el que una expresión artística no es más que un producto comercial que prescinde de todo valor artístico. Dicho producto, dada la pérdida de la autonomía del arte, es un objeto que en lugar de expresar valores artísticos y proveer de un espacio de libertad, se torna directamente en su opuesto: un objeto alienante carente de valores artísticos y que refleja la realidad de la época. Estas son las afectaciones que el gran mercado de la cultura comercial produce en los individuos de la sociedad actual. Por lo cual, uno de los más grandes obstáculos para el acceso al arte al común de las personas es la enorme industria cultural, que tiene características tanto económicas como ideológicas. De este modo, el gran responsable para que el individuo masa de esta sociedad sea capturado por la industria cultural con toda su parafernalia, incluyendo, sobre todo, a la tecnológica, es el gran mercado de cultura comercial convertido en sucedáneo del arte.

Ante el daño social, la autonomía del arte, la libertad artística y la libertad estética, no parecen estar disponibles o no gozan de las condiciones para su acceso.

Por eso, la emancipación del arte -a través del arte- se convierte en una utopía, que lleva a las resistencias desde distintos frentes: artistas y colectivos que buscan conquistar su espacio personal o grupal como artistas independientes del *mainstream*; espectadores que buscan relacionarse con el arte a través de los espacios que realmente significan un acceso al arte, al margen de la cultura comercial; y los espacios culturales construidos para poder acceder a un arte que reclama su lugar como espacio para producir las cualidades de acceso a la libertad creativa del artista así como a la libertad estética del espectador. De producir y lograr condiciones para crear comunidades artísticas y proveer de las opciones para la emancipación del arte y a través del arte.

Conclusiones

No se puede estudiar la autonomía del arte en sentido crítico y problematizador si no acudimos a su historia social que se articule con una filosofía que pueda explicar también la historia de las ideas y teorías filosóficas sobre el arte, es decir, una revisión conceptual y social de la estética. La historia y la filosofía aportan elementos fundamentales para su estudio, ya sea desde sus rubros o bien complementándose, como historia del arte y filosofía del arte o estética. Pueden exponerse por separado, para después imbricarse respecto a una concepción del arte en un sentido crítico, como un espacio donde se discutan las temáticas sobre la libertad y su relación con el arte y su autonomía. Es cierto que a lo largo de la historia el arte ha sido objeto de estudio por parte de diferentes disciplinas. En este texto consideramos que una relación bastante productiva sobre su estudio proviene a partir de una matriz que parta de la historia del arte y filosofía del arte. Se puede construir un entramado epistemológico, metodológico dialéctico que las vincule y que tenga la apertura para hacer suyos aportes provenientes de otras tantas disciplinas que realicen el estudio del arte. Dejamos pendientes para otro momento abordar las posiciones de otros autores críticos sobre el arte y su autonomía, como es el caso de Marx y los pensadores de la Teoría Crítica, como Benjamin, Adorno o Marcuse. Todos ellos coinciden al conectar el ámbito del arte con la sociedad; además de entenderla en sentido social como espacio de libertad y emancipación humana.

Referencias

- Gombrich, E. H. (1991). “Padre de la historia del arte”. Lecturas de las “Lecciones de estética”, de G. W. F. Hegel (1770-1831). En *Tributos* (pp. 53-67). FCE.
- Hauser, A. (2018a). *Historia social de la literatura y el arte I*. Penguin Random House.
- _____. (2018b). *Historia social de la literatura y el arte II*. Penguin Random House.
- Hegel, G. W. F. (1970). *Vorlesungen über die Ästhetik I. Werke in zwanzig Bänden*. Vol. 13. Theorie Werkausgabe. Suhrkamp.
- _____. (1989). *Lecciones sobre la estética*. Akal.
- _____. (2003). *Lecciones sobre la estética*. Mestas Ediciones.
- _____. (2017). *Fenomenología del espíritu* (2ª ed.). FCE.
- Jamme, Ch. (1998). *El movimiento romántico*. Akal.
- Kant, I. (1974). *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe. Vol. X. Suhrkamp.
- _____. (1977). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? En *Schriften zur Anthropologie, Geschichts-philosophie, Politik und Pädagogik I*, Werkausgabe Vol. XI (pp. 53- 61). Suhrkamp.
- _____. (2003). *Crítica del discernimiento*. Machado libros.
- _____. (2004). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (pp. 87-98). Alianza.
- Safranski, R. (2009). *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*. Tusquets.



II. Universidad y educación pública



Humanidades, investigación y reconocimiento en la universidad pública¹

Guillermo Flores Miller²

Rocío Díaz Alaffita³

Introducción

Las humanidades son disciplinas del saber que siempre han estado presentes en la universidad con los *studia humanitatis*; además, son saberes fundamentales en la formación académica universitaria que han enfrentado los problemas de su propia realidad histórico-social. Por ello, no puede negarse el lugar histórico que ocupan dentro de las universidades. Las humanidades contienen suficientes elementos que aportan fundamentos para pensar y enfrentar los retos que afrontan las sociedades actuales. Por ello, se requiere que en las universidades públicas se comprenda que las humanidades también gozan de condiciones y bases académicas para contribuir a la formación crítica de profesionistas y ciudadanos, aunque también existen obstáculos importantes. Estas son las condiciones de la cosmovisión dominante (*Weltaanschauung*) o el *Zeitgeist* del presente que contiene una inercia ideológica a negarle su lugar a las humanidades.

Las humanidades tendrían que gozar de un mayor reconocimiento dentro de la estructura básica en la formación académica universitaria actual. Las humanidades no deben ser conocimientos relegados o “de relleno” en la educación universitaria. Tendrían que ocupar un lugar más relevante en la formación, con bastante que aportar respecto al desarrollo social de las naciones y soluciones a problemas, por ejemplo, la falta de consolidación de la calidad ciudadana o las

¹ Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Reconocimiento, formación y derechos humanos: sujetos en ámbitos de movilidad humana y procesos educativos”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2024/005.

² Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

³ Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

crisis democráticas. Por ello se requiere pensar con seriedad sobre la formación de ciudadanía. Las humanidades, a través de la historia, acompañaron a la democracia, desde sus orígenes, hace ya 2 500 años. El trayecto que ha seguido y su construcción como conjunto de conocimientos, está plagado de ejemplos de esta relación. La filosofía clásica, por ejemplo, es y ha sido un nutriente permanente para la formación humanista. No es un secreto que la inspiración y la formación humanista clásica recibida por los fundadores de las democracias modernas, en Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, e incluso en América Latina ensanchó sus horizontes intelectuales para concebir una forma de organización política bajo una perspectiva distinta a la de las sociedades propias de las monárquicas absolutistas que provenían del vetusto y anquilosado sistema feudal.

La formación humanística que abarca a la filosofía, la historia, la educación, la literatura, el arte en general y disciplinas afines, también ha sido relegada en una sociedad desasosegada por el vértigo y la fugacidad de la inmediatez, la novedad y la irreflexión. Está claro que hay un desdén actual hacia la formación humanística, hacia la filosofía, la historia, y hacia todo lo proveniente de dicho campo, lo que implica negar el legado dejado por mentes que se cuestionaron a tal nivel de exigencia que han cimentado las bases de la cultura y el pensamiento hasta nuestros días. Ese reto de construcción de sentido y rumbo en las sociedades es el que las humanidades enfrentan en la actualidad. Por dicho motivo, lo humanístico se ve inmerso en problemáticas que le exigen atender la realidad del mundo. El cual requiere de las humanidades para buscar respuestas más amplias, profundas y fundamentadas a los problemas actuales. Las disciplinas humanísticas del presente no se pueden desentender de las urgencias sociales y planetarias actuales. En la “sociedad del conocimiento”, no podemos dejarlas a un lado. Las instancias del poder público encargadas de la educación pública no deben retirar el acceso a la recepción de una formación universitaria humanística.

Una educación completa, sólida e integral del sujeto educativo pasa por la formación en humanidades, pero no por encima, sino desarrollada por dos vertientes a la vez: 1) Su enseñanza a un nivel de profundidad y del mayor rigor académico en asignaturas específicas en las que la formación se adentre lo suficiente para su comprensión cabal y significativa; así como de una transversalidad que abarque diversas áreas del conocimiento con un enfoque humanístico, y que dicha formación esté disponible para todo sujeto educativo dentro de la universidad pública, como parte del reconocimiento de un ejercicio más completo de su derecho a la educación superior. De este modo, las humanidades y las universidades públicas contemporáneas se involucrarían más a fondo frente a insuficiencias y problemas socioeducativos, que requieren reconocer al ámbito académico, legitimando los

saberes públicos que están presentes en las universidades públicas y los saberes humanísticos disponibles dentro de ellas.

El modelo de universidad pública en el país actualmente apela a un discurso que acude a las humanidades, pero que en los hechos no parece respaldarlas. En cambio, existen universidades que cuentan con un amplio prestigio y que responden a una tradición que proviene desde los orígenes de la época moderna, que se sostiene en los *Studia humanitatis* o estudios humanísticos. Es decir, hay un sentido y una tradición en las universidades del mayor nivel en el mundo que se conserva hoy en día, que otorga un lugar central a las humanidades en la formación de los estudiantes universitarios en todos los niveles y programas académicos, independientemente de la profesión que se estudie. Son ejemplo de ello las universidades de Oxford, Cambridge, Harvard o Salamanca, que se encuentra entre las universidades más antiguas y que ha dado un sitio preponderante a las humanidades. Esas universidades de élite con una buena organización del conocimiento siguen teniendo como fundamento a las humanidades, cuyas bondades académicas deberían ser rescatadas ante la inercia ideológica y cultural neoliberal que impera en el país y que alcanza a la universidad pública. En este texto se pretende mostrar cómo esas inercias prevalecen e inciden en la política educativa superior, en tanto el impacto en las humanidades no ha sido favorecedor. Cuando señalamos a las universidades de élite, las humanidades no tienen por qué ser exclusivas a unos pocos individuos dentro de la sociedad, es decir, a las élites del poder, sino que deberían estar disponibles como parte del acceso democrático a una educación de un nivel académico sólido.

¿Cuáles serían los aspectos en los que debería darse el vínculo entre investigación, reconocimiento y universidad pública? A continuación, se enumeran algunas de las condiciones para que una universidad pública sea relevante en humanidades: 1) el reconocimiento a la formación del sujeto educativo a través de la enseñanza de las humanidades; 2) el reconocimiento en la investigación en humanidades en la universidad pública; 3) el reconocimiento al sentido público de la universidad pública y; 4) el sentido público de los saberes propios de las humanidades, como saberes legítimos del currículum universitario público.

Por cuestión de objeto de estudio y de espacio no abordaremos todas estas temáticas, algunas de ellas ya las hemos tratado en otros textos y otras se hallan en proceso de investigación. En este capítulo, nos detendremos en los puntos 2 y 3, que serían: las humanidades, el pensamiento crítico y el sentido de la universidad pública; los criterios de lo público y lo privado en las humanidades; el reconocimiento en la investigación en humanidades en las instituciones públicas, que incluye investigación, tecnología e inversión pública; el no reconocimiento

académico; el reconocimiento normativo al sentido público de las humanidades en la universidad pública; y el reconocimiento a los investigadores y los becarios del SNP. Estos son los temas que abordamos a continuación.

Las humanidades, el pensamiento crítico y el sentido de la universidad pública

Las humanidades dentro de la universidad pública y en la sociedad actual son importantes porque contribuyen en la formación universitaria, con conocimientos que otorgan mayor consciencia y sensibilidad social respecto a la realidad humana, en términos de las ideas que se han producido y de los saberes que se encargan de su estudio, como los filosóficos, históricos, antropológicos, artísticos y culturales, que abordan las grandes obras de la producción humanística a través del tiempo. El pensamiento crítico es una praxis humana que nos obliga a atender la realidad de nuestro tiempo.

Las humanidades no tienen por qué estar reñidas o divorciadas del mundo de la vida cotidiana, de la socialidad y la vida práctica del ciudadano de a pie. De hecho, esto último es parte de la tan mal ganada fama pública y el estereotipo descalificador sobre que las humanidades son disciplinas especializadas y reservadas para unos cuantos ociosos que no tienen oficio ni beneficio mayor dentro de una sociedad del negocio, del mercado como vorágine, de la individualidad competitiva que se adapta sin el menor reparo a las condiciones que el sistema en su subsunción inhumana del mundo de la vida actual impone de modo inexorable. Las humanidades parecen no encajar bien dentro de estos parámetros, al menos que se conviertan en agentes o representantes de ventas de la sociedad global del mercado o de los intereses del capital. De hecho, producen incomodidad y escozor, al ser una especie de acicate crítico para el poder. Pero también sirven para que incautos en ratos de ocio, lo cual es todo un lujo en el mundo actual, se atrevan a cuestionar sus certezas, duden y caigan en la cuenta de que algo no anda bien, lo cual es un primer paso para que después puedan cuestionar el estado de las cosas. Las intuiciones y sensaciones iniciales que producen los primeros escauceos con las humanidades son un buen comienzo para adentrarse en su conocimiento. Si no hay perplejidad es que todavía seguimos siendo presas de las certezas desarrolladas a través de años constantes de formación en la deriva social del sistema-mundo. Acceder a las humanidades es un camino, tomar una vereda que implica una formación que nos lleve a cuestionar las certezas, los prejuicios, el sentido común naturalizado y objetivante carente de reflexión.

Una de las maneras para que una sociedad democrática sea más reflexiva y crítica consiste en socializar las humanidades, divulgarlas. Tanto los medios de comunicación propagadores del letargo intelectual, como el uso enajenante de las

tecnologías, son distractores suficientes para limitar el pensamiento crítico. Las humanidades tienen que extender su espacio de influencia en las formas de socialización actuales, en términos del desarrollo de una cultura cívica democrática. ¿De qué modo pueden contribuir las humanidades a dicha cultura cívica democrática? Las bases humanistas en las universidades públicas pueden formar sujetos conscientes reflexivos con un criterio personal, con una praxis social extendida que incida en la cultura democrática de ciudadanos libres, en un mundo tan menesteroso y carente de la reflexión que aportan las humanidades.

Si la universidad pública no impulsa la formación en ese rubro, difícilmente tendremos sujetos educativos capaces de reparar en aspectos nodales de la realidad social, cultural y política. Y dicha tarea no es solamente del académico o especialista en humanidades, sino de la administración universitaria, que le otorgue mayor presencia curricular. ¿Por qué se requiere un mayor impulso institucional y académico a las humanidades en las universidades públicas? Porque son importantes para la consolidación de una democracia a través la agenda de la formación de ciudadanía que contenga un sentido democrático.

Se requiere que la universidad pública adquiera su lugar como impulsor de la formación de ciudadanos. Lo universal también implica a la vez lo particular, en el sentido de la realización del derecho de cada uno de los sujetos educativos -su autorrealización-, así como en su participación y contribución para la vida universitaria. Por tanto, la educación pública debe incluir a las humanidades, que se preocupan por lo público, en lo que tendría que ser una postura ético-política (Cullen, 1997; 1999a; 1999b; 2004).

Sobre los criterios de lo público y lo privado en las humanidades

Un elemento conceptual muy importante sobre la idea básica del reconocimiento de las humanidades es el sentido público de la universidad, que se acompaña de la distinción entre lo público y lo privado. Las instituciones públicas tienen un papel fundamental que debe prevalecer. Hay que recordar la ausencia dentro del corpus teórico neoliberal de un sentido de lo público, puesto que su tarea ideológica ha sido más bien la de propagar el discurso de “las grandes virtudes de lo privado”, en el que el mercado es la panacea a los problemas de la sociedad y en la que sus supuestos logros son los únicos válidos para destacarse en la sociedad, satanizando lo público y lo estatal. Su propósito ha consistido en negarse a plantear el lugar de lo público. Al hacer de lo privado toda una virtud social, al colocar a lo mercantil por encima de cualquier otro baremo social, se ha llegado a que, en términos nada democráticos, se desprecie y se prescinda de todo aquello que no sea digno de

obtención de ganancia personal. Bajo esa hegemonía discursiva, hemos dejado de reconocer áreas del saber que serían parte importante de una universidad pública, como es el caso de las humanidades.

Un tema como el de la libertad de cátedra, investigación, examen y discusión de las ideas es toral para el presente y futuro de la universidad pública frente a la noción privada de la educación. Hacer uso de la libertad de cátedra es muy importante, mas no es suficiente, porque la universidad pública ha ido también perdiendo especialización en áreas de las humanidades. Una mayor libertad de investigación fomenta la creatividad, la especialización y la profundización en las líneas de investigación, que incide positivamente en el desarrollo del conocimiento en las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) en el sentido de que la investigación implica mayor aporte o contribución en la especialización del investigador en humanidades. Además, la libertad en investigación tiene implicaciones directamente con un ejercicio democrático de la vida universitaria dotando de condiciones de democracia a la universidad pública.

Es momento de preguntarse sobre el sentido de la enseñanza de las humanidades en la universidad pública. ¿Apelar a una educación humanística nos dará los elementos reflexivos y críticos, como si fuera una añadidura casi natural? Ello nos lleva a plantear: ¿si aquellos que se dedican a las humanidades y no ejercen la reflexión crítica de la realidad, no estarían entonces reproduciendo dócilmente la realidad dada? ¿Algo así sería digno de unas humanidades a la altura de estos tiempos? Es decir, envolver a las humanidades del ropaje de apariencia propio de la ideología dominante o hacerle el trabajo de maquila intelectual a esa ideología, haciendo las veces de intelectual orgánico del poder. Esta actitud servil hacia el poder, por demás conocida a través de la historia, no invalida que se le sigan llamando humanidades a esa forma conservadora de concebir y enseñar tan poco o nada críticas, pero serían unas humanidades bastante cómodas y en sintonía con la ideología imperante. La respuesta puede quedar para la conciencia de cada uno, aunque hay quienes las convierten en legitimadoras del poder, de manera consciente o inconsciente, de modo interesado o con ingenuidad, con las prácticas académicas o con las teorías humanísticas que pueden suponerse muy “críticas” y luego resultan tan retrógradas como las de la ideología que dicen cuestionar.

Las humanidades para estos tiempos son críticas, o no son humanidades, debido a que son una necesidad de pensamiento, de urgencia de reflexión crítica porque los retos del presente así lo solicitan. Por ello, deben estar a la altura de estas exigencias. La universidad pública requiere más que nunca de una verdadera vocación pública. Si no se forma en humanidades en la universidad pública, ¿dónde estarán disponibles?

El reconocimiento en la investigación en humanidades en las instituciones públicas

Investigación, tecnología e inversión pública

Además del papel central de las humanidades, hay que hacer referencia a otros aspectos que inciden en el conocimiento humano, el desarrollo de las sociedades y el apoyo a la investigación en humanidades. Por ejemplo, la tecnología es un pilar de la conformación del mundo globalizado que no deja de presentar sus facetas inquietantes y de suma inestabilidad. Algunos obtienen ventajas o poder, mientras que otros no. Las transformaciones en la economía actual tienen las características siguientes: son informacionales, globales y funcionan en red. Hay algo que aparece casi como una fórmula, según Castells (1996), para la llamada sociedad del conocimiento: información y conocimiento es igual a productividad y competitividad. Dicha fórmula permitiría participar activamente a los Estados y a sus poblaciones como actores económicos en el mundo globalizado, según esta receta casi mántrica. Sin estas ventajas competitivas del “conocimiento” no es posible participar en el gran mercado capitalista mundial actual. Es decir, sin un buen desarrollo tecnológico en el ámbito informacional no se puede ser competitivo dentro de la lógica del mercado global.

A su vez, los conocimientos y la mano de obra cualificada también se encuentran globalizados y sujetos a los vaivenes de los mercados financieros, la inversión y demanda mundial. Las influyentes empresas transnacionales impulsoras de la globalización funcionan como una red que determina en buena medida el mercado del trabajo. Los puestos de trabajos se vuelven inciertos y sometidos a la presión constante de mayor calidad, productividad y competitividad, lo que no garantiza la permanencia en un trabajo, ni dedicarse a la profesión o actividad profesional original del individuo. Se dice “hay que reinventarse” con resiliencia ante el cambio vertiginoso. El tipo de trabajo genérico es prescindible o desechable para la sociedad de la información, que opera bajo el avance del turbocapitalismo de la tecnología informacional que amenaza con restar fuentes de trabajo a las personas.

No queremos parecer optimistas leibnizianos como si fuésemos habitantes del mejor de los mundos posibles, lo cual es fácilmente refutado por la realidad actual, pero planteamos un análisis crítico de las políticas tecnológicas desarrolladas por el gobierno mexicano. Desde que comenzó este siglo, los organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO han recomendado que los países destinen mayores recursos públicos a la ciencia y la tecnología. En este tiempo, México ha estado bastante lejos de lograrlo, dado que varias administraciones de gobierno han dejado de invertir dinero en tales materias. En realidad, ninguna de las últimas cuatro administraciones del ejecutivo federal que han ejercido el poder público de 2000

al 2024, se ha propuesto alcanzar metas presupuestales trascendentes. En realidad, ya ni siquiera se plantea como objetivo o meta para este sexenio. Ni siquiera el Plan Nacional de Desarrollo (PND), se ha propuesto como meta tal incremento presupuestal para alcanzar un mayor desarrollo en ciencia y tecnología, por lo menos reconocer el grave atraso en esta materia. Los resultados después de seis años de gobierno de la administración 2018-2024, resultan magros, es decir, las metas y expectativas no se cumplieron.

En 2002, se expidió una Ley de Ciencia y Tecnología que ya fue abrogada, y la nueva Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación se promulgó hasta mayo de 2023. Esto parece un gran logro para la consolidación de las humanidades en la investigación, pero un pronunciamiento algo prematuro, sería que no se ven resultados tangibles y los rezagos en estos rubros son todavía amplios.

El sistema educativo continúa con sus deficiencias estructurales en cuanto a la falta de personal calificado para desarrollar suficiente investigación científica-tecnológica y las altas demandas de jóvenes que requieren dar el paso estudios superiores. Esta nueva ley pretende vincular la investigación con las instituciones públicas de educación superior. Tal vez es prematuro hablar de los alcances de esta nueva ley, pero por lo pronto el rezago en materia de humanidades, ciencia y tecnología sigue siendo evidente.

Por el lado de la iniciativa privada, aun cuando en las administraciones pasadas se otorgaban estímulos a las empresas que quisieran invertir en tecnología, tampoco se dio una mayor participación, siendo que podría haber representado una ventaja competitiva y la posibilidad de apertura a otros mercados. Lo anterior nos lleva a considerar que el modelo neoliberal adoptado para el área de ciencia y tecnología tampoco surtió efecto positivo en el desarrollo de la investigación, sino que dejó muchos pendientes en el sector.

Este sería un ágil recorrido del estado de las cosas respecto a la relación entre investigación, tecnología y política pública en nuestro país. Hay que estar muy atentos a la evolución de la inversión en investigación, dado que todo ello tiene un impacto directo sobre el desarrollo de la investigación en las humanidades.

Junto con la circunstancia del lugar de las humanidades en la universidad pública actual, la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) y los programas de la Secretaría de Educación Pública, contienen todavía un sesgo neoliberal, aunque la actual administración federal explícitamente ha dicho que ha concluido dicho paradigma, pero las universidades públicas como la SEP participan de dichas políticas neoliberales.

Esta política educativa neoliberal ha provocado una desarticulación entre investigación y docencia universitaria en las humanidades. La investigación, aparte

de atender los problemas nacionales, también debe aportar solidez a los programas y la formación de los estudiantes de licenciatura y posgrado. Se requiere un equilibrio entre la docencia y la investigación que se genera en humanidades. Por tanto, se necesita que los Pronaces se diseñen desde una amplitud investigativa mayor, con enfoques humanísticos y mayores condiciones de la libertad de investigación, señalada en la fracción séptima del artículo tercero constitucional.

El reconocimiento del académico e investigador en humanidades

El académico que realiza labores de docencia e investigación ya debe haber adquirido un dominio curricular de los contenidos de las materias, un conocimiento riguroso sobre aquello que imparte en los cursos de licenciatura. Ello se relaciona con la investigación que realiza el mismo académico, porque en las humanidades, a mayor solidez teórica por parte del docente, mejores condiciones habrá para una solidez en la investigación de temas sociales o prácticos en el ámbito de las humanidades.

Ahora bien, el concentrar demasiado al investigador en humanidades en problemas aplicados también puede significar que descuide los elementos básicos de la disciplina que son los que enseña en la licenciatura. Es decir, se requiere que ambos órdenes de trabajo intelectual sean atendidos, para no dejar de cultivar la ciencia básica o a la investigación de conocimientos fundamentales.

En la formación en humanidades se requiere de una solidez teórica y de fundamentos que resulte en una mayor robustez en la investigación de temas prácticos, de la realidad social. También sucede que la investigación básica en fundamentos teóricos contribuye a una docencia de mayor nivel académico en las materias, tanto en licenciatura, como en posgrado, dado que los académicos adquieren y muestran un mayor dominio de las bases teóricas de su área académica de especialidad, y con ello generan un mayor desarrollo en las LGAC. *Por ello, la manera casi forzada en la que se desplaza o dirige al investigador con proyectos de corto plazo no son la mejor condición para avanzar en el desarrollo de conocimiento básico en alguna disciplina humanística. Es necesario compaginar y desarrollar ambos tipos de conocimientos, pero no desplazar a uno de ellos.* Con esta política no se afectan a los centros de investigación de Secihti y otro más, sino a las universidades públicas y a las humanidades dentro de la universidad pública. Afecta a la idea misma de universidad, puesto que no puede prescindirse de un bastión sólido del conocimiento como son las humanidades en la universidad pública. Más allá de las condiciones pedagógicas, de enseñanza y didácticas, se requieren condiciones del dominio pleno de los contenidos; ello requiere una mayor especialización a través de la investigación. Mientras más especializado se encuentre el académico en la parte teórica-conceptual, podrá realizar contribuciones más sustentadas en un área específica o aplicadas de problemas de la realidad social. La contribución de

las disciplinas humanísticas puede ser más sólida y fundamentada si se realiza desde una profundización en sus propios fundamentos teóricos.

Para atender el problema de la investigación, es necesario que los miembros del SNII reconozcan a las humanidades, por lo cual habría que garantizar un buen nivel académico y de investigación en las universidades públicas, sobre todo en los posgrados, con base en medidas concretas y efectivas; de lo contrario, la intención de lograr las metas académicas de la universidad pública acabaría solamente en un buen deseo o aspiración en abstracto. Si queremos contribuir a una educación universitaria de un alto nivel, como las grandes universidades del mundo, es necesario reconocer el lugar de la investigación en ese rubro. Quienes están involucrados en la vida académica del siglo XXI, saben que para que una universidad consiga estar en los rankings nacionales e internacionales se tiene que priorizar el apoyo a la investigación, pues aquellos se basan en la producción científica que generan las universidades. La realidad de una universidad en el actual contexto mundial funciona inexorablemente de esa manera y la investigación en humanidades no es la excepción.

El reconocimiento normativo al sentido público de las Humanidades en la universidad pública

En la actualidad, se han dado avances en la Reforma Constitucional al Artículo Tercero (2019), la Reforma a la Ley General de Educación (2019), la Ley General de Educación Superior (2021), lo mismo que la creación del Área V: Humanidades, del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secihti; y la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023). Aunque queda pendiente que se establezca una mayor definición en la política pública del Estado mexicano sobre las humanidades. Nos referimos a que la política pública en materia de investigación en humanidades que actualmente goza de un discurso favorable por parte de la administración federal no termina de consolidarse y deslindarse del neoliberalismo que se había instalado en las políticas del sector durante más de tres décadas. No obstante que el gobierno y el Plan Nacional de Desarrollo se han declarado abiertamente contra el neoliberalismo, hay contradicciones persistentes que indican que no se ha retirado del sector: 1) los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces), que son líneas eje que determinan cuáles son los proyectos de investigación que pueden ser sujetos a financiamiento público y los lineamientos a las que se someten diversos programas de la Secihti; 2) algunos de los programas de la Secretaría de Educación Pública, como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Por ello, el papel de las humanidades en la universidad pública actual es un punto digno de discutirse.

El tan anunciado cambio de nombre del Conacyt para llamarse Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt), llegó finalmente, ya que parecía ser una promesa que quedaría incumplida por parte de un gobierno que decía apoyar a las humanidades, pero que no había desarrollado una verdadera política pública de fomento a la investigación en esta línea. Aunque en el 2025 se creó la Secihti. Hurtado (2022) ha señalado desde hace algunos años que México no tiene una política de Estado para las humanidades, si bien se destinan recursos en forma de proyectos, becas, estímulos y premios, no existe una estrategia para estas disciplinas. La propuesta de Hurtado parece ir más a fondo en el fortalecimiento y el reconocimiento de las humanidades que la misma política pública del Gobierno Federal. Sin embargo, hay que aceptar que las condiciones ideológicas predominantes, aun dentro de la misma izquierda, son de un sesgo neoliberal e implica una falta de criterios académicos por parte de los funcionarios.

En la fracción quinta del artículo tercero de la Constitución, se establece el apoyo que brindará el Estado a la investigación científica, humanista, y tecnológica. Aunque el modelo vigente en esta área permanece intacto. Este modelo ha privilegiado y fomentado el productivismo neoliberal que, entre otros efectos indeseables, ha pauperizado los salarios de los académicos-investigadores universitarios y ha gratificado la productividad cuantitativa con estímulos que no se hallan agregados al salario. Lo mismo ocurre en el caso de la Secihti”. En este hecho no se observa una sintonía entre la SEP y la Secihti. Por ejemplo, los proyectos de investigación a corto plazo que se someten a los Pronaces y por otro lado los proyectos de los programas de la SEP, no se acompañan. En donde se puede observar una mayor contradicción es en los programas de estímulos de la SEP, cuyos criterios sobre las evaluaciones a académicos y a los cuerpos académicos son una radicalización de la política neoliberal, que contrasta con la normatividad de la Secihti que ha establecido criterios más abiertos para evaluar a los investigadores nacionales, obedeciendo a un diseño institucional y a un discurso en el que se le otorga un mayor lugar a las humanidades. De momento cada uno camina por su lado, sin una política de investigación específica en el área de humanidades. De este modo, las políticas neoliberales han causado un impacto negativo en la política sectorial de investigación en las universidades públicas.

En el caso de la Constitución y la legislación en Tamaulipas hay que considerar el desdén histórico hacia las humanidades en las instituciones públicas, es decir, en las instituciones públicas tamaulipecas. Es claro el asunto: no había referencia a las humanidades en la Constitución Política de Tamaulipas; esto implicaba que no había una correspondencia entre la Constitución de Tamaulipas con los cambios introducidos en la reforma al del artículo tercero de la Constitución

Federal promulgada el 15 de mayo de 2019. Tampoco se correspondía a lo que sobre las humanidades señala la Ley General de Educación Superior promulgada el 20 de abril de 2021. La Ley de Educación para el estado de Tamaulipas permanecía intacta como si no se hubiesen presentado estos nuevos ajustes en la legislación federal respecto al papel de las humanidades en la universidad pública. Fue hasta el 23 de agosto de 2023 que se promulgan las modificaciones en la Ley de Educación de Tamaulipas (2023). Es decir, pasaron más de cuatro años para que se hicieran los ajustes que homologara los cambios constitucionales al artículo tercero en el 2019, pero estos solo se incorporaron a la Ley de Educación para el estado de Tamaulipas, pero la Constitución de Tamaulipas no hace ninguna referencia o mención de las humanidades. La Ley de Educación para el estado de Tamaulipas es la que recoge todo el articulado en el que se hace referencia a las humanidades. Los artículos 10, 11, 13, 14, 35, 36 y 38 son los que mencionan el “humanismo”. Todos los fragmentos que hacen alusión al humanismo o a las humanidades en la Ley de Tamaulipas son similares a algunos artículos que se hallan señalados en la Ley General de Educación y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Dice, por ejemplo, el artículo 10 de la Ley de Educación para el estado de Tamaulipas 10, sobre el diálogo entre Humanidades y otras áreas:

En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para que las personas que habitan en el Estado de Tamaulipas puedan:

- I.- Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;
- II.- Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social;

Por su parte, el artículo 11 de la misma Ley de Educación para el estado de Tamaulipas, menciona al humanismo como parte de la educación que será fomentada en el estado:

En el Estado de Tamaulipas se fomentará en las personas una educación basada en: [...] III.- La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político;

En la misma ley se menciona la “formación humanista” en el artículo 13:

La educación impartida en el Estado de Tamaulipas persigue los siguientes fines: [...] II.- Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como

valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general;

En el caso del artículo 14, en su fracción tercera, se hace alusión a que la educación [...] será humanista, al fomentar el aprecio y respeto por la dignidad de las personas, sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, promoviendo el mejoramiento de la convivencia humana y evitando cualquier tipo de privilegio de razas, religión, grupos, sexo o de personas.

En el capítulo quinto de la Ley de Educación para el estado de Tamaulipas, titulado “Del fomento de la investigación, la ciencia, la cultura, las humanidades, la tecnología y la innovación”, en su artículo 35, se menciona el reconocimiento al derecho a que la persona acceda al desarrollo “humanístico” de la siguiente manera: “En el Estado de Tamaulipas se reconoce el derecho de toda persona a gozar de los beneficios del desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de la innovación, considerados como elementos fundamentales de la educación y la cultura”.

En el caso del artículo 36, se menciona directamente el fomento a la investigación. Haremos algunas observaciones al respecto más adelante al abordar el tema del Cotacyt. La Ley de Educación para el estado de Tamaulipas menciona lo siguiente sobre este tema:

El fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación que realicen las autoridades educativas estatales y municipales se realizará de conformidad con lo establecido en la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación y la Ley de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica en el Estado de Tamaulipas.

En el capítulo sexto de la Ley de Educación para el estado de Tamaulipas, titulado “De la educación humanista”, se menciona que

En la educación que se imparta en el Estado de Tamaulipas se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza.

En la normatividad local de Tamaulipas se ha introducido el tema de las humanidades a través de la Ley de Educación para el estado de Tamaulipas. Por

tanto, aunque en la Constitución Política de Tamaulipas el tema educativo se aborda escuetamente en los artículos 138 al 143 bis, no aparece ninguna referencia a las humanidades en la Constitución de Tamaulipas. La legislación local se ha adecuado a lo estipulado por las leyes educativas federales, pues este desfase jurídico obstaculizaba las condiciones institucionales y normativas del fortalecimiento de la investigación en humanidades.

En el caso del Consejo Tamaulipeco para la Ciencia y la Tecnología (Cotacyt), el poder legislativo local no ha ajustado su normativa ni el nombre de la institución a lo dispuesto en la normativa federal, puesto que es a quien corresponde realizar tales ajustes. En contraste, en el ámbito federal se realizó el cambio del nombre de la institución federal encargada de la investigación. Anteriormente era el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y cambió a Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (Conahcyt). Y más recientemente se creó la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti). En el caso de Cotacyt no ha sucedido un ajuste en el nombre de la institución. Lo más curioso es que el legislativo local no haya reparado en que hasta el día de hoy sigue vigente una ley estatal llamada Ley de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica en el Estado de Tamaulipas, que data del 2004. Dicha ley fue promulgada en pleno auge de los gobiernos neoliberales en Tamaulipas y no hace ni una sola referencia a las humanidades. Por lo cual, sin una nueva ley en la materia en Tamaulipas, la institución local se halla operativamente desfasada de la política sectorial y de la normativa federal al carecerse de un marco normativo que implique a las humanidades de manera explícita. Es necesario ajustar y homologar dicha ley a las leyes federales, para ni ir más lejos, a la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación.

El reconocimiento al investigador en el SNII y los becarios del SNP

En los años anteriores se ha suscitado una fuerte controversia sobre si los investigadores que se encuentran dentro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y que desempeñan sus funciones académicas y de investigación en las universidades privadas debería recibir los estímulos que el SNII otorga. El gobierno actual decidió dejar mantener el reconocimiento como investigador del SNII, pero sin el estímulo económico. Este es un tema polémico porque parece que habría una confusión conceptual entre lo estatal y lo público. Una cosa son las instituciones públicas que son parte del Estado y otra muy distinta son las contribuciones que en el ámbito público realizan los individuos. Es decir, lo público no es solamente no estatal, no se reduce a dicho ámbito, sino que es más amplio. Consideramos que es necesario reparar en varios aspectos fundamentales que inciden tanto en los

reconocimientos para investigadores, como también para becarios de posgrado de la Secihti. Para tratar de comprender y esclarecer la complejidad de estos temas, se explicará la situación, pero tomando una posición clara al respecto.

La investigación que se produce en el país la generan investigadores que se han formado para ese fin, mediante un amplio proceso académico para desarrollar sus líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC). No debería ser criterio para otorgarles estímulos o no a los investigadores que pertenecen al SNII si los investigadores realizan su docencia o investigación en universidades privadas o públicas, dado que lo que se evalúa para ser investigador nacional, son los aportes a la investigación y a la generación de conocimiento, que son contribuciones a la investigación que se genera en la nación, por lo tanto, dicha investigación tiene un carácter público. Se tendría que otorgar el reconocimiento como investigador sin importar en qué universidad o centros de investigación en el país el investigador lleva a cabo su tarea científica o de investigación. Dado que el único criterio público válido para gozar de dicho reconocimiento debería ser el de los aportes, méritos y relevancia de la investigación que genera el investigador. La contribución de un investigador a su campo de conocimiento es el criterio que debe pesar, pues no se está evaluando a una institución en sí, ni tampoco si es pública o privada. Este problema surge por una confusión respecto a lo que serían los méritos públicos y aportaciones al desarrollo de la investigación que realizan los investigadores y el hecho de que las instituciones en las que realicen su investigación sean parte del Estado. En la ecuación hay tres categorías: estatal, público y privado. Primeramente, tiene que existir la distinción entre lo público y lo estatal: no todo lo que es público es estatal; en cambio, todo lo estatal es público. El mérito del investigador es público, aunque no se encuentre en una institución estatal, porque sus contribuciones de investigación tienen un carácter público. El Estado, en realidad, no apoya a la institución privada en la que labora un investigador con reconocimiento del SNII, sino que avala y estimula a uno que tiene probada formación y capacidad para generar investigación, independientemente de la institución a la que se encuentre adscrito, si no, no habría sido evaluado por pares para ingresar al SNII y que han dictaminado sobre su capacidad de investigación. Son las contribuciones que realiza al desarrollo de conocimientos las que son reconocidas a través de un estímulo que se le otorga al investigador y no a la institución en la que labora. En el caso de los becarios no es lo mismo, como veremos a continuación.

Por otra parte, el Estado debe fortalecer el sistema de universidades públicas y de los centros de investigación públicos a través del apoyo y consolidación de los posgrados que ofrecen, para ser los semilleros formadores de los investigadores

nacionales. Consideramos que los becarios de posgrado del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) de Secihti, que eventualmente podrían convertirse en futuros investigadores nacionales, si logran construir una trayectoria en el campo de la investigación que así lo sustente, deben ser estudiantes, ya sea en universidades públicas y centros de investigación públicas, o en universidades en el extranjero. El Estado mexicano debe apoyarlos como parte del sistema de educación pública. En este apoyo a becarios de la Secihti, se considera que únicamente tendrían que acceder a las becas de posgrado del SNP quienes sean estudiantes de posgrados públicos, dado que ello fortalece a las instituciones educativas públicas que los ofrecen. No existe justificación para que el Estado a través de la Secihti otorgue recursos que contribuyen para fortalecer a instituciones de educación privada. Es prioridad que los recursos públicos sean asignados a becarios de programas de posgrado en las instituciones estatales, que también son públicas, que no es el caso de los posgrados en universidades nacionales privadas.

Cuando los becarios hayan concluido su formación que fue financiada por el Estado, entonces es válido que se dediquen a su actividad de investigación desde las instituciones de educación y de investigación en las que logren insertarse, ya sean públicas o privadas, puesto que el fin de la investigación que generen será público, social y, por tanto, tendrá que considerarse como válido en su sentido de aportación social a la nación, reconociendo su contribución al desarrollo científico, tecnológico y humanístico. Ello no tendría que restar su fortaleza a la Secihti o a las demás instituciones públicas encargadas de la investigación, si el financiamiento público se sigue incrementando. Aunado a lo anterior, el Estado debe fortalecer el sistema de universidades públicas y de los centros de investigación públicos a través del apoyo y consolidación de los posgrados que ofrecen, para ser los semilleros formadores de los investigadores nacionales.

En los posgrados en el extranjero no debería permear el criterio de si son públicos o privados, sino evaluar al becario de acuerdo con su nivel académico, la relevancia de la investigación de tesis que realiza, el potencial para realizar aportes de investigación y la formación de cuadros de futuros investigadores nacionales. Es decir, si una universidad extranjera tiene el máximo nivel académico como para proporcionar al becario condiciones académicas significativas en su campo de conocimiento y cubrir cuotas de inscripción elevadas, no debería ser impedimento el aspecto económico o de financiamiento público para apoyar al estudiante con una beca de la Secihti. Ponemos ejemplos de universidades públicas o privadas en el extranjero sumamente importantes y que cobran cuotas académicas elevadas. En el caso de las universidades de Harvard o Stanford que son privadas, o las universidades de Oxford o Cambridge, que son públicas, pero cobran tasas de inscripción bastante

altas, sería un demérito para la formación de futuros investigadores nacionales que no pudieran acceder a las becas de Secihti para realizar sus estudios en el extranjero”.

Recapitulando, si seguimos la doctrina del ser de Aristóteles, el investigador es ser en acto y el becario es ser en potencia. Es decir, el investigador que participa del SNII es un ser en acto, uno que pasó por un proceso formativo como parte sustancial de su actividad profesional. En cambio, el estudiante de posgrado o becario es un ser en potencia, que está apenas comenzando el proceso de formación para llegar a ser investigador nacional. Por ello, al ejercerse los recursos públicos para reconocer estas dos actividades académicas, se deben considerar los mismos criterios. Es necesario distinguir entre 1) investigador-becario; 2) público, estatal y privado, con el fin de comprender si se está contribuyendo al desarrollo de la investigación en su sentido más amplio, en su resultado y aporte al conocimiento en el país.

Conclusión

En la actualidad, las instituciones de educación superior deben defender a las humanidades, lo cual es un gran desafío en la era de las sociedades del conocimiento -sesgadas ideológicamente- y de la globalización (neoliberal). Los individuos van perdiendo imperceptiblemente esos atributos interpersonales en aras de pertenecer a redes de lo intangible, de lo virtual, es decir, sujetos académicos que van perdiendo su *ethos* y aprendizaje social, que los aleja de su contexto próximo y a la vez los va adentrando en una distorsión del contexto de la realidad en la que habitan. El enfoque humanista enfatiza los conocimientos relevantes sobre el ser humano, tales como el pensamiento, el conocimiento histórico, la creatividad y la sensibilidad de la imaginación para comprender mundos lejanos, que en realidad no son tan lejanos, si se cuenta con los criterios para reconocerse en lo humano. Además, es de suma importancia contar con las humanidades dentro de la universidad pública porque permite destacar e insistir en la necesidad ética básica del reconocimiento de la dignidad del ser humano. De este modo, la dignidad humana de los universitarios está relacionada con el reconocimiento de los derechos humanos de la persona, contribuyendo a sentar las bases de una educación ético-política para la construcción de una democracia que establezca en la sociedad una cultura cívica de mínimos, es decir, de principios universales compartidos en los que nos reconozcamos humanamente todos los universitarios y ciudadanos.

El ámbito universitario debe tener en cuenta los serios problemas sociales y reconocerse como una institución que requiere acudir a las humanidades para afrontar dicha situación y tener mayor claridad respecto a qué tipo de profesionistas está formando, con o sin humanismo. Entonces, acudir a una ética del

reconocimiento que refiere al de la otredad, de la diferencia, de aceptar que también las humanidades son parte de la universidad, junto con sus aportes que permiten una formación reflexiva y sensible frente a los problemas básicos de la sociedad: pobreza, desigualdad, exclusión, discriminación, injusticia, corrupción, inseguridad, falta de respeto a los derechos humanos, y un largo etcétera. Reconocerlas como parte de una formación en las universidades públicas que contribuya a superar la frialdad del mero cálculo de la cifra del mercado y del individualismo egoísta que predomina en estos tiempos. Humanizarnos más no nos hará daño, al contrario, nos hará más conscientes de nuestra propia humanidad, de ser conscientes de lo que somos; por lo que, reconocer el lugar de las humanidades en la universidad pública, es de una necesidad humana.

Que a la universidad pública lo humano no le sea ajeno.

Referencias

- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Artículo 3. 15 de mayo de 2019 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución Política del Estado de Tamaulipas [Const]. 5 de febrero de 1921. https://www.congresotamaulipas.gob.mx/Parlamentario/Archivos/Constituciones/Const%20Pol%20del%20Edo%20POE%20Extr%20No%2018_%2019%20ago%20%202024.pdf
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- _____. (1999a). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Ediciones Novedades educativas.
- _____. (1999b). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Editorial Stella/Ediciones La crujía.
- _____. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Hurtado, G. (2022, 18 de marzo). En defensa de las humanidades (una vez más). *La Razón*. <https://www.razon.com.mx/opinion/2022/03/19/en-defensa-de-las-humanidades-una-vez-mas/>
- Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de Educación Superior. (2021, 20 de abril). Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Ley de Educación para el estado de Tamaulipas. (2023, 23 de agosto). Congreso de Tamaulipas. https://po.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Ley_Educacion.pdf
- Ley de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica en el Estado de Tamaulipas. (2004, 25 de mayo). Congreso de Tamaulipas. https://po.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2021/01/Ley_Investigacion_Cientifica.pdf
- Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. (2023, 8 de mayo). Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>



La educación en México: democracia y políticas públicas

Rosa Irene Mata Torres¹

Introducción

Es del dominio público que, en México, como en otros países del mundo, la educación es una de las más sentidas demandas de la sociedad. Simbaña et al. (2017), basados en Emile Durkheim, indican que “la sociedad representa un poder social que regula a los individuos, mismos que dependen de todos y de todas para formar una convivencia colectiva alineándose de manera armónica” (p. 84). Al mismo tiempo puntualizan que para sobrevivencia de esa misma sociedad y para mantener la cohesión social, la cultura, la identidad, los saberes y los valores constituyen los atributos más relevantes.

También para Dewey (1998), la educación es el medio clave para garantizar la supervivencia o continuidad de una sociedad a través de la renovación del grupo social, pero distingue entre la que se obtiene al convivir con los demás y la deliberada, pues el autor plantea una concepción democrática. Afirma que la educación, a través de la escuela, tiene una función social que fortalece “la dirección y el desarrollo de los seres inmaduros” (p. 77) mediante su participación en la sociedad. Una democracia no es meramente una forma de gobierno; sino que en primera instancia es un modo de vivir asociado, a la vez que implica un espacio y un número de individuos que participan de un interés común.

En ese contexto, la educación en una sociedad está llamada a preservar, no solo la lengua, también el intercambio cultural con otras naciones o culturas similares o disímolas, sin que sufra deterioro la cultura propia. Fauconnet apunta en la obra de Durkheim (1999), que en cada sociedad hay tantas educaciones como medios sociales diferentes. Esto se debe, a que cada sociedad tiene un particular ideal de hombre que pretende formar.

Simbaña et al. (2017) entienden que el aprendizaje ha de construir y fortalecer la identidad a través de la toma de conciencia social:

¹ Investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

Potenciar el rol de la educación es el objetivo para humanizar al ser humano mediado por la dinámica pedagógica con métodos, contenidos, objetivos, técnicas didácticas que protagonicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando la formación individual e integral de la persona en un marco de compromiso social y ético (p. 84).

El objetivo de este capítulo es realizar una aproximación a la historia de los esfuerzos educativos del gobierno de México, identificar las principales políticas públicas que en esta materia han prevalecido, observar sus aportes a la formación ciudadana y a la cultura democrática en el país. En especial porque desde los clásicos como Platón y Aristóteles se planteaba que la educación sería el medio para proporcionar a los ciudadanos virtudes cívicas y capacidad de encontrar equilibrios y armonía entre los opuestos (Aragón, 2014). Lo anterior establece la importancia de una educación más comunitaria, que para Aristóteles (*Política*, 1337a), de acuerdo con Vergara (2013), era “enfatar lo común en el marco de la diversidad” (p.). Platón propuso esta tesis al afirmar que “hay una crianza individual” y también una crianza colectiva, está por ser común se considera superior y tiene una responsabilidad estatal o pública (*Política*, 261d-e, en Vergara 2013, pp. 23-24).

El gobierno mexicano ha diseñado políticas públicas que guían el sistema educativo, entonces resulta esencial recordar lo que dice Dye (2008) acerca de la política pública en una muy breve y conocida definición: “es todo lo que los gobiernos deciden hacer o no hacer” (p. 1).

Este acercamiento es interesante, pues como dice Aguilar (1992) sobre gobernar un Estado: implica “elegir” los valores y criterios, además de plantear los objetivos, los medios, las rutas de acción, contemplar los actores, los procedimientos, los tiempos y el instrumental que se requiere para llevar a cabo sus decisiones (p. 15).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) en el artículo tercero dispone la rectoría del Estado en materia educativa y el derecho a la educación; esta será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. El mismo artículo establece que será nacional, equitativa y democrática a la vez que contribuya a la mejor convivencia humana. Por lo anterior, resulta natural el interés de la sociedad por el tema educativo, tanto en lo concerniente a los contenidos como en las repercusiones de la educación en la niñez y la juventud mexicana.

Esta aproximación no estaría completa sin ofrecer las reflexiones críticas de distintos autores acerca de las políticas educativas. Se espera que la comprensión de las diferentes y eventualmente contradictorias posturas que ofrecen los autores incluidos lleve al entendimiento de que el sistema educativo mexicano es muy complejo.

El capítulo se ha organizado en seis partes. En la primera, se exponen algunas consideraciones relacionadas al concepto *educación*; en la segunda, la importancia que a nivel internacional se otorga al tema educativo y su inclusión en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La tercera parte explora el interés que tiene tanto la sociedad como el Estado mexicano en la educación; la óptica de cada uno según algunos autores. En la cuarta, se hace un recorrido histórico de las políticas educativas más relevantes en México desde 1921 hasta el 2018; en la quinta, aparece la mirada crítica de ciertos autores acerca de las políticas públicas en educación implementadas en México. En la última parte se finaliza con las conclusiones.

La educación

De acuerdo con Touriñan (2018), educar es “adquirir en el proceso de intervención un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo” (p. 17). Esto desde una perspectiva de definición nominal y también de la finalidad, que está asociada a las actividades. Considera que la actividad “es educativa porque tiene la finalidad de educar”, también estima que tal concepto de educación no es suficiente para lo que llama una “definición real”.

En el devenir histórico emergen diversos conceptos y definiciones de educación desde las más variadas perspectivas. De la etimología, por ejemplo, Luengo (2004) al citar a García Carrasco y García del Dujo, (1996) señala lo siguiente:

El vocablo “educación” aparece documentado en obras literarias escritas en castellano no antes del siglo XVII. [...] los términos que se empleaban eran los de “criar” y “crianza”, que hacían alusión a “sacar hacia adelante”, “adoctrinar” como sinónimo de “doctrino”, y “discipular” para indicar “disciplina” o “discípulo”. Son términos que se relacionan con los cuidados, la protección y la ayuda material que dedicaban las personas adultas a los individuos en proceso de desarrollo (p. 31).

Asimismo, menciona que “educación” procede del latín, en un doble origen etimológico atribuido a dos términos: *educere* y *educare*. *Educere* como verbo latino, significa “conducir fuera de”, “extraer de adentro hacia afuera”, se interpreta entonces que educación es “el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse”. En este caso se refiere a las cualidades inherentes al individuo (p. 32). En tanto que la expresión *educare* se identifica más bien, con “criar”, “alimentar”. Se asocia con acciones educativas efectuadas desde el exterior, dirigidas a “formar, criar, instruir o guiar al individuo”. Por consiguiente,

hace referencia a las relaciones del sujeto con el entorno que pueden impulsar las posibilidades educativas del individuo.

Es oportuno aquí citar a Castillejo (1994), quien apoyado en una idea interaccionista de la educación afirma que “se entiende como un proceso interactivo en el que intervienen el sujeto con capacidad personal para desarrollarse (*educere*) y las influencias que provienen del medio (*educare*)” (p. 16). A continuación, se muestran algunas concepciones de la educación presentadas por Sarramona (1989), y vinculadas con la acción y la socialización:

- Herbert Spencer: La función de educar es el proceso de preparar al hombre para la vida completa.
- Otto Willmann: La educación es el influjo previsor, directriz y formativo de los hombres maduros sobre el desarrollo de la juventud, con miras a hacerla participar de los bienes que sirven de fundamento a la sociedad.
- Coppermann: La educación es una acción producida según las exigencias de la sociedad, inspiradora y modelo, con el propósito de formar a individuos de acuerdo con su ideal del “hombre en sí”.
- Émile Durkheim: La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado.
- Mark Belth: Educar consiste en transmitir los modelos por los cuales el mundo es explicable (pp. 30-31).

Puede observarse que las diferentes concepciones de educación engloban al sujeto y a la sociedad. Asimismo, se hace visible la función y misión de educar al individuo para hacerle partícipe tanto de la política como del medio social en sí. Hart (1993) en Osoro y Castro (2017), define la participación como un proceso que permite tomar decisiones que impactan la vida propia y de la comunidad en que se vive. Es un patrón, argumenta, por medio del cual se construye la democracia.

Por otra parte, el concepto de educación como bien público también ha encontrado su lugar en la historia. El ámbito jurídico señala que los hombres se agrupan con un fin (sociedad) y existe la búsqueda de un bien común (Dabin, 1889). Ese bien común será particular o público según se relacione de manera inmediata con intereses particulares o con el interés público. El autor puntualiza que tratándose del Estado es mejor utilizar la precisión “bien público” (pp. 36-37). El cual se identifica como “aquel que pertenece o es provisto por el Estado a cualquier nivel” (Accinelli y Salas, 2019, p. 245). Puede comprenderse entonces que la educación sea observada como un derecho, pero también como un bien público; de ahí el interés ya mencionado de la sociedad por todo lo relacionado con el sector educativo.

La educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

A nivel internacional, los países más allá de sus regímenes de gobierno; han asumido la importancia que tiene un sistema educativo adecuado a las necesidades de su población, que procure el desarrollo de sus ciudadanos en lo individual y lo colectivo. Díaz y Alemán (2008), señalan que, si se eleva la calidad y la pertinencia del aprendizaje, la educación puede resultar un factor de cambio en el desarrollo social, al coadyuvar en la transmisión, conservación y promoción de ideas-valores socialmente aceptados; así como propiciar la adquisición de nuevos valores en las realidades que se construyen con cada nueva generación en la sociedad. A continuación, se expone el vínculo que los autores perciben entre educación y desarrollo:

El proceso educativo tiene una incidencia vital en el cambio de conducta de las personas, procurando desarrollar sus máximas potencialidades. Las sociedades que busquen el desarrollo deben modernizar sus estructuras, sus procesos de producir sus valores y potenciar una educación donde prime la formación de hombres creativos, innovadores, libres, atendiendo a todos los sectores sociales (p. 11).

Se acude nuevamente a Osoro y Castro (2017), para reiterar la responsabilidad de tener presente y promover el significado de la democracia. Tales autores otorgan especial relevancia a los planteamientos de Dewey acerca de propiciar igualdad de oportunidades para que la sociedad sea más participativa y respetuosa de la diversidad. Dewey concibe la educación como un proceso comunicativo con sentido social, es decir bien de posesión común. He aquí la importancia de contar con marcos normativos y políticas públicas que sean garantes de una educación promotora de la democracia.

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en el 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018). Una visión hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental adoptada por los 193 Estados Miembros de la ONU, México incluido. La Agenda comprende 17 Objetivos, cuyo propósito es “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (Naciones Unidas, s.f.). Tales objetivos conllevan el compromiso de alcanzarse en los quince años siguientes a su aprobación y adopción.

El objetivo 4, relativo a educación, a la letra dice: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Tener acceso a, y alcanzar una educación de calidad, dice este objetivo, es básico para “mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible” (Ibid).

Este objetivo de la Agenda 2030 parece tener en espíritu lo que observaba Dewey (1998) en su tiempo: una emancipación política y económica de las “masas” provocó el desarrollo de un sistema educativo común, público y libre. Se destruyó la idea del aprendizaje como monopolio de unos cuantos. Aunque en su momento también reconoció una tarea inacabada, al señalar la infiltración de intereses principalmente económicos e industriales en oposición a la educación con un sentido de la apreciación y la liberación del pensamiento (p. 219).

Acotado lo anterior, es conveniente aclarar que el debate de lo “sustentable”, según López et al. (2005), inició en los años setenta del siglo XX. Fue hasta abril de 1987, que el concepto “desarrollo sostenible” quedó plasmado en un documento de la ONU emitido por la Comisión Brundtland. El “Informe Brundtland”, conocido como “Nuestro Futuro Común” tiene que ver con el desarrollo de la sociedad y cómo conciliar las determinaciones ambientales, económicas y sociales. El informe define desarrollo sostenible como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (p. 31).

Como economista, Zarta (2018), sostiene la idea de que lo sustentable contempla valores que deberían ser intrínsecos con nuestro comportamiento humano. Destaca la importancia de comprender la limitación de recursos, escasos ante una sociedad con necesidades humanas variadas e ilimitadas y su relación con los límites de crecimiento económico. Afirmar la necesidad de transformar el sistema económico para garantizar el uso de energías limpias a partir de recursos renovables, la intención de no comprometer las generaciones futuras y encontrar el bien común. Esto implica un cambio en la mentalidad humana a partir de una revolución cultural en la educación y en los valores de la sociedad.

Aquí se halla la relación que tienen la educación y el desarrollo sostenible en la sociedad actual. Para las Naciones Unidas (2018), representa la posibilidad de enfrentar el desafío de reducir las desigualdades sociales y el deterioro ambiental que caracteriza la realidad presente en la comunidad internacional.

En estas circunstancias, el papel del Estado rector en esta materia resulta fundamental. Locatelli (2018) enfatiza que la educación como bien público, es un concepto que resalta la responsabilidad insustituible del Estado para garantizar a todos el derecho a la educación. Además, debe salvaguardar la justicia social y preservar el interés público en la educación. De este modo confluyen los intereses de gobiernos y gobernados en torno a este asunto.

El interés de la sociedad y del Estado mexicano en la educación

Todo parece indicar que la tarea de la educación es modelar y remodelar a la sociedad, en un incesante círculo que debiera ser virtuoso. Bolívar (2016) ofrece una valiosa noción de la democracia: la considera un fin y un medio desde la educación. Reconoce que esta es una obligación pública para transmitir las virtudes cívicas que posibiliten la participación activa de la ciudadanía. También afirma que ejercer la ciudadanía de manera informada y autónoma vitaliza a la democracia; pero hacerlo requiere un cierto nivel educativo.

Locatelli (2018) subraya la idea de que las instituciones públicas tienen como responsabilidad primordial la impartición y el financiamiento de las oportunidades educativas, de manera muy particular en los niveles considerados obligatorios. Aunque esta función se ha vuelto cuestionable, pues cada vez se muestra mayor participación de agentes no estatales implicados en la actividad; así como la diversificación de fuentes de financiamiento que se involucran en el sector educativo.

Menciona que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) el objetivo 4 de la Agenda 2030 tiene como base los principios fundamentales que llevan a contemplar la educación como un derecho humano y un bien público. El “Informe Delors” de la Unesco afirma que “la educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder” (p. 179). Sin embargo, se ha debatido mucho la pertinencia de aplicar el concepto de bien público a la educación por provenir de una teoría económica. Como ejemplo cita a Menashy, quien argumenta que elementos como el espacio de las aulas y el número de alumnos podría afectar la calidad de enseñanza. Esto convierte a la educación en un bien sujeto a rivalidad; característica que no debería tener un bien público. Locatelli (2018) discrepa y afirma que de ser la educación un bien privado, el control lo tomarían los agentes privados; derivando entonces en un objeto del mercado bajo los mecanismos que lo regulan. Igualmente acude a Amartya Sen, quien en 1999 señala que la educación puede tener características tanto de bien privado como público de manera simultánea. Al proveer beneficios públicos significativos, tiene un componente de bien público y, solo por eso, justifica y exige la intervención del Estado. Si bien tanto Menashy como Sen reconocen en la educación la cualidad de “bien público”, atienden también a ciertos rasgos más económicos y utilitaristas al tratar las cuestiones educativas, dejando un tanto evadida o soslayada la perspectiva de los derechos humanos y de bien público que sustenta Locatelli.

Samuelson (1954), Olson (1965) y Eecke (2008) en la misma autora, “[...] concluyen que no existe una solución económica óptima general para el problema

de los bienes públicos. Por tanto, la implementación requiere criterios éticos y políticos, y un análisis de las dimensiones sociopolíticas” (pp. 181-182). Se entiende así que la educación habrá de tratarse bajo una óptica no utilitarista, más bien con el enfoque del derecho social consignado en prácticamente todas las constituciones políticas de los países a nivel mundial.

A la luz de tales consideraciones se aborda la situación actual en México. Como ya se mencionó anteriormente, la Constitución Política consigna la educación como un derecho para todos, lo que invoca por sí, una perspectiva humanista y universalista de la educación. En dicha ley se puede encontrar el siguiente párrafo agregado en el 2019:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

Además, la Constitución, en su numeral II inciso a), puntualiza el criterio que habrá de orientar esa educación: “Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

Bastan estas dos referencias a la Constitución Política para evidenciar los motivos que tiene la sociedad mexicana de mostrar su interés en la educación: toca prácticamente todos los elementos de la formación del ser humano -léase ciudadano- y tiene como uno de sus criterios la democracia “como un sistema de vida”. Osoro y Castro (2017) indican que entender la democracia como un sistema de vida posibilita practicarla a todas las edades y en todos los ámbitos donde interactúan las personas, incluida la escuela. Hacerlo propicia un medio favorecedor de igualdad y de participación, lo que implica fortalecer la ciudadanía. Bien citan a John Dewey, al referir que para la democracia es necesario que la escuela se constituya “como un lugar de la vida del niño en el que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (p. 90).

Apoyados nuevamente en Dewey, los autores expresan que en toda sociedad democrática la escuela es considerada la principal institución para impulsar el aprendizaje, pues es ahí donde se favorece el contacto de toda la comunidad educativa: las familias, los niños y el profesorado. El Estado mexicano a través de la

propia Constitución Política asume la responsabilidad y la rectoría de la educación, el artículo tercero párrafo cuarto precisa que esta:

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

A propósito, es interesante el apunte de Smith-Martins (2000) sobre uno de los alcances de la educación formal, que es la transmisión de valores y de formación de actitudes en relación con el poder y a la vida política. Este espacio social que aporta la educación formal permite la intervención del Estado a través de sus instituciones. Puede aceptarse o no la dimensión política como parte natural de los procesos educativos. De esta forma, Smith-Martins refiere a Parsons y expone:

Parsons asimilando parte sustancial de las ideas de Durkheim ve en la educación el mecanismo básico para la constitución de sistemas sociales y de mantenimiento y perpetuación de los mismos en forma de sociedades. Sin la socialización el sistema es incapaz de mantenerse integrado, preservar su orden, su equilibrio y conservar sus límites. Para que el sistema sobreviva, los nuevos individuos que en él ingresan necesitan asimilar e interiorizar los valores y las normas que rigen su funcionamiento (p. 79).

La educación en México incorpora estos niveles: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Los niveles obligatorios constan de inicial a media superior. El artículo primero de la Constitución mexicana expresa que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte. Sustentado en lo anterior, el artículo tercero de la misma establece que la educación tendrá un enfoque de derechos humanos, por lo tanto, debe cumplir los cuatro principios que les caracterizan:

1. Universalidad, deben garantizarse para todos sin distinción de ningún tipo (credo, ideología, género...).
2. Indivisibilidad, no pueden protegerse unos derechos y otros no, no pueden priorizarse o jerarquizarse.
3. Interdependencia, se refiere a la relación que existe entre todos los derechos, al afectarse uno se afectan los demás, y
4. Progresividad, implica que deben ofrecerse cada vez más y mejores condiciones para el ejercicio de los derechos (Ahuja, 2017, p. 2).

El derecho a la educación significa en sí, el derecho a ir a la escuela —el acceso a ella—; pero también a su permanencia y, ante todo, recuerda Ahuja (2017): “el derecho a aprender y adquirir las competencias necesarias para que se alcancen las finalidades sociales de la educación” (p. 3). La educación como todo derecho humano no puede jerarquizarse o considerarse superior a los demás. Latapí (2009) afirma que la educación es más bien un derecho clave para el ejercicio de otros derechos porque “potencia el desarrollo de la persona” (p. 258). Señala, por ejemplo, que sin un mínimo de educación resulta impensable ejercer otros de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales. Pregunta, “¿de qué sirve el derecho al trabajo?”, cuando no se tienen las calificaciones necesarias para desempeñar un buen trabajo (p. 258). Agrega que el desarrollo que fomenta la educación abona en la aspiración de mayor democracia, cultura y paz de la sociedad.

Tanto la Constitución Política como la Ley General de Educación (LGE) regulan la obligación que tienen los ciudadanos mexicanos de hacer que sus hijos, hijas o pupilos menores de dieciocho años asistan a las escuelas en los términos de la Ley. Reglamentan también la participación de madres y padres de familia o tutores en sus asociaciones y en el Sistema Educativo Nacional. El derecho de los padres a ser reconocidos como primeros y principales educadores de sus hijos, así como a elegir el tipo de educación que desean para ellos se tutela en México a través de la ratificación de instrumentos internacionales (Alonso, 2004).

Documentos tales como: La Declaración Universal de los Derechos Humanos; El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales; El Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos; La Convención Americana sobre Derechos Humanos y La Carta de los Derechos del Niño, se refieren al compromiso de los Estados para respetar el derecho y la libertad de los padres a elegir la educación de los hijos o pupilos, incluyendo la religiosa o moral conforme a las propias convicciones.

La recepción directa del derecho internacional no requiere modificación de la legislación nacional para formar parte del derecho interno. Se observa entonces que la legislación nacional y la internacional se complementan para dar forma al marco jurídico de la educación en México. Estos elementos abonan a entender el interés del Estado mexicano y de la sociedad en la educación. Bolívar (2016) sustenta que la democracia se aprende; por ello, debe enseñarse y ejercitarse al mismo tiempo. Por otra parte, resulta interesante abordar cómo el marco normativo se materializa a través de políticas públicas concretas en la educación. No se toca la dimensión económica, que tiene sus propias aristas en el interés tanto de la sociedad como del Estado.

Evolución de las políticas públicas en México

En su obra *La educación democrática*, Gutmann (2001) cita a Maquiavelo con un argumento general importante: las buenas leyes, que son consecuencia de la pacífica agitación política en una democracia, “son la fuente de la buena educación y la buena educación a su vez, crea buenos ciudadanos” (p. 345), aunque no siempre se producen buenas leyes en las circunstancias descritas.

Gutmann (2001), dice que los objetivos de la educación democrática deberán lograr que los ciudadanos tengan mayores oportunidades para ejercitar su criterio en el trabajo cotidiano y también que puedan participar en la política democrática. Se remite a Tocqueville, para decir que “las instituciones políticas participativas tienen un efecto positivo a la hora de desarrollar un carácter democrático” (p. 347). Incluso extiende el argumento de Tocqueville porque reitera que una nación puede ofrecer escuelas públicas y gratuitas; pero sin políticas democráticas no se alimenta el espíritu de la educación democrática.

En México, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (2021), artículo 38, faculta a la Secretaría de Educación Pública para dirigir la educación. Se presenta aquí una tabla con las políticas educativas más relevantes de 1921 al 2018 (Tabla 1). Posteriormente se brindan posturas críticas de diversos autores al respecto de tales políticas.

En la Constitución de 1857 se adopta la idea de una educación elemental pública laica, obligatoria y gratuita. Martínez (2001) expresa que hasta el periodo 1910-1917 en congruencia con el régimen federal, la educación fue competencia de cada Estado. Aprobada la Constitución Política de 1917 el gobierno federal autorizó, en 1921, la creación de la Secretaría de Instrucción Pública [hoy Secretaría de Educación Pública, SEP] (p. 37). José Vasconcelos en 1921, primer secretario del sector, sentó el precedente de elaborar una política pública educativa “como un instrumento para que el país se desarrollara tanto cultural como democráticamente” (Gómez 2017, p. 144).

Tabla 1. Políticas educativas relevantes en México hasta el 2018

Referencia	Periodo	Política pública
Martínez, 2001	1921	Creación de la Secretaría de Instrucción Pública.
Ocampo, 2005	Álvaro Obregón	Campañas de alfabetización. Creación de escuelas y formación de maestros.
Ortiz-Cirilo, 2015	1934 Lázaro Cárdenas del Río	Reforma del artículo 3° de la Constitución, para basar la educación “en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución mexicana sustenta”. Defensa de la educación laica, formación de un hombre libre de prejuicios y fanatismos religiosos.

Referencia	Periodo	Política pública
Gómez, 2017 Martínez, 2001	1959-1970 Adolfo López Mateos-Gustavo Díaz Ordaz B.	El plan de once años que incluye: Incorporación de los libros de texto gratuito. Doble turno en las escuelas. Programa Federal de Construcción de Escuelas (Capfce).
Gómez, 2017 Martínez, 2001	1970-1976 Luis Echeverría Álvarez	Creación de escuelas de nivel medio superior y superior, públicas y privadas. Autorización de la Ley Federal de Educación. Creación del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA). Creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).
Gómez, 2017 Martínez, 2001	1976-1982 José López Portillo	En 1978, se impulsa la Desconcentración educativa, la intención es reducir la hegemonía del centralismo en el desarrollo y operación del sistema educativo. Establecimiento de Delegaciones Generales Estatales para operar los servicios educativos en los estados.
Gómez, 2017 Martínez, 2001	1982-1988 Miguel de la Madrid Hurtado	Políticas educativas plasmadas en el <i>Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988</i> Formación integral de docentes. Prioridad a zonas y grupos desfavorecidos. Mejorar la educación física, el deporte y la recreación. Reformas de primera, segunda y tercera generación. Primera generación: desconcentración. Segunda generación: evaluación de la calidad del sistema educativo. Tercera generación: Transformaciones del espacio escolar.
Gómez, 2017 Martínez, 2001	1988-1994 Carlos Salinas de Gortari	Aprobación de la Ley General de Educación Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB] (1982). Vinculación entre el gobierno federal, gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Propósitos del Acuerdo: Incrementar recursos económicos al sector educativo. Elevar nivel de calidad de vida de los alumnos. Brindar mayores oportunidades de movilidad social. Generar conocimientos y capacidades para la elevar la productividad, entre otros. Se incluyó la enseñanza secundaria como obligatoria. Con base en el ANMEB se logra el acuerdo entre la federación y los estados para que éstos tomaran el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de básica y normal.
Gómez, 2017	1994-2000 Ernesto Zedillo Ponce de León	Continuidad a las políticas educativas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB]. Reforma curricular en primaria. Renovación de libros de texto gratuito y la inclusión de libros en lenguas indígenas. Proyectos para fortalecer la lecto-escritura, matemáticas y ciencias. También la gestión escolar. Programa para el mejoramiento del profesorado (Promep, ahora Prodep). Aplicación de evaluaciones internacionales cada tres años (PISA). Con resultados confidenciales en ese momento.

Referencia	Periodo	Política pública
Gómez, 2017 Martínez, 2001 Echenique y Muñoz, 2013	2000-2006 Vicente Fox Quesada	<p>Documento llamado <i>Bases para el programa sectorial de educación 2001-2006</i>. Con tres acciones principales:</p> <p>1) Definir mecanismos de evaluación, seguimiento y redición de cuentas. 2) Reformar la gestión del sistema educativo y 3) Subprogramas sectoriales que contemplaron por separado la educación básica, media superior y superior y para la vida y el trabajo.</p> <p>Este programa buscó encontrar un equilibrio entre las políticas educativas de los tres gobiernos anteriores e incluir cambios relacionados con la gestión del sistema educativo. Sin realizar propuestas distintas en materia de educación.</p> <p>En el 2002 se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).</p> <p>Se propuso la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). Contemplaba modificaciones a la currícula y la estructura organizativa. No prosperó por veto del sindicato de la educación.</p>
Gómez, 2017 Echenique y Muñoz, 2013	2006-2012 Felipe Calderón Hinojosa	<p>En este periodo las políticas públicas tienden hacia la evaluación, la SEP da entrada a varios exámenes:</p> <p>Exámenes internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).</p> <p>Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) para estudiantes de más de 15 años. El propósito verificar conocimientos del joven para entrar al mercado de trabajo.</p> <p>Examen “Censal” para primaria y secundaria llamado Evaluación Nacional de Logro Académico en Centro de Enseñanza (ENLACE) que mide avances individuales.</p> <p>Examen “Muestral” que registra la situación del sistema en su conjunto llamado Examen de la Calidad y el Logro Educativo (Excale).</p> <p>Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Política de asignación de plazas vacantes o de nueva creación mediante un concurso nacional de oposición, es decir mediante exámenes a los aspirantes.</p> <p>Puntos fundamentales propuestos: la profesionalización de los maestros y la evaluación a los mismos.</p>
Gómez, 2017 Echenique y Muñoz, 2013	2012-2018 Enrique Peña Nieto	<p>Elevar la calidad de la educación con equidad de género.</p> <p>Se establece obligatorio el nivel medio superior.</p> <p>Se modificó la Ley General de Educación. (actualmente derogada).</p> <p>Se creó la Ley del Servicio Profesional Docente (hoy inexistente), que asumía la evaluación del desempeño docente como fundamental para mejorar la educación.</p> <p>Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Institución cancelada).</p> <p>El plan de Desarrollo Integral de Educación incorpora formación para la ciudadanía y la solidaridad, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación</p>

Fuente: elaboración propia.

Políticas públicas en la educación: la mirada crítica de algunos autores

En la Tabla 1 se plantea el desarrollo de las políticas educativas en México. Es evidente el peso del marco normativo y la importancia que ganó el enfoque de los derechos humanos en la educación. Aunque la Constitución establece que el Estado impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, la realidad es que:

Además del Estado, intervienen otros actores que también son responsables de satisfacer el derecho a la educación, lo que quiere decir que su realización depende de la confluencia de las políticas gubernamentales, en primer lugar, pero también de las acciones que emprende la sociedad en su conjunto [familias, fuerzas económicas, iglesias, organismos de la sociedad civil y medios de comunicación, entre otros] (González, 2019, p. 6).

Aunque González (2019) parece incrustar a la iglesia como agente de igual valor o peso que los demás en la educación, otros autores difieren de esto. Es el caso de Rangel y Amaro (2020), quienes encuentran que la relación cambiante y compleja habida entre el Estado y la Iglesia católica, incidió precisamente, para que aquel se asumiera como educador separando a la Iglesia de ese papel. Ambos autores coinciden en que la escuela se erige como agente de socialización y se constituye como espacio de contienda ideológica que coadyuva en la formación de las nuevas generaciones y en la construcción de ciudadanía. Al instaurar la laicidad como principio rector constitucional quedó perfectamente marcada la política educativa que delimita y ha limitado el actuar de la Iglesia respecto de la actividad escolar. Aunque no se soslayan ciertas disputas como las que se generan por los libros de texto gratuitos y los diferendos sobre educación sexual.

Merino (citado en Gómez, 2017) dice que la política pública es: “Una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público” (p. 147). El enfoque de políticas públicas está encaminado a la eficiencia y a proporcionar a la ciudadanía educación con calidad.

En el caso México, según Gómez (2016) los temas en la agenda educativa incluyen conceptos como la calidad y la equidad. También la igualdad, la cobertura y el financiamiento. Más recientemente, la gestión escolar se integró a las reformas del sistema educativo en la búsqueda de responder a los cambios y demandas del entorno nacional y global. Asimismo, señala que, de acuerdo con algunas afirmaciones, el sistema educativo ha perdido pertinencia y relevancia, en tanto que solo ha ganado ineficiencia e ineficacia. Muestra medida cuando

aclara que no todas las afirmaciones están sustentadas con evidencia. El autor revela que algunas aseveraciones se basan en los resultados de evaluaciones relacionadas con el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias para la vida. Más allá del debate que surge de dichas evaluaciones, Gómez (2016) concluye que los resultados obtenidos, sí hacen indiscutible la necesidad de analizar a profundidad las causas del problema de la calidad y la equidad en la educación pública en México.

En otra postura, Vázquez (2015) argumenta que organismos financieros internacionales determinaron la calidad como problema central de la educación en América Latina. Promovieron una oleada de reformas educativas en los países latinoamericanos, principalmente en el nivel básico durante los años noventa del siglo XX. Distingue en especial al Banco Mundial que en 1996 publica el documento *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, donde concluye que en los países en desarrollo “[...] la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos [...]” (p. 99). Por lo anterior, Vázquez (2015) señala que la formación de ciudadanía queda casi excluida de los objetivos de la educación; esto porque para el orden social neoliberal “el ciudadano es esencialmente económico” (p. 98).

Añade que en Latinoamérica el Estado se asumió como Estado docente y la educación se fortaleció como un derecho social. Las reformas educativas incluyeron planteamientos relacionados a lo pedagógico y lo curricular; también con la organización, financiamiento y gestión de los sistemas educativos. A modo de crítica, expone que tales modificaciones emergen como herramientas en un modelo hegemónico de gobierno para un mayor control social.

Otros autores como Zorrilla y Barba (2008) coinciden que, durante los últimos diez años del Siglo XX, la mayoría de los países latinoamericanos iniciaron reformas a sus sistemas educativos, apostando “por la transformación de la gestión y por una renovación significativa en el ámbito pedagógico” asumiendo cada país su propia dificultad en el proceso (p. 2). En México, el tamaño y la complejidad del sistema educativo crecieron simultáneamente desde la creación de la Secretaría competente, en 1921. Los autores mencionan que el crecimiento cuantitativo del sistema educativo ha tenido distintos ritmos, “según el tipo, el nivel y la entidad federativa de que se trate” (p. 26). Debido a la diversidad de situaciones económico-administrativas de cada estado los cambios o reformas no se producen a una velocidad homogénea en el territorio nacional. Adicionan el tema de la relación entre los gobiernos estatales y el sindicato que con frecuencia llegan a decisiones a puerta cerrada que suelen generar ineficiencia en el uso de los recursos.

A continuación, acudimos a los señalamientos de Mendoza (2018) a propósito de las modificaciones en el ámbito educativo.

Desde la creación de la SEP en 1921, el artículo 3 constitucional ha tenido siete modificaciones; la ley que regula la educación ha cambiado de denominación en cuatro ocasiones, la última de ellas con 11 reformas o adiciones; se han diseñado diversos planes y programas, y se han impulsado reformas educativas con distinta profundidad y alcance (p. 51).

Los autores elevan su voz crítica sobre los cambios o reformas al sistema educativo, suelen coincidir en ciertos temas a lo largo del tiempo; no siempre con la misma perspectiva. Por ejemplo, Bolívar (2016) afirma que la democracia en la educación es un fin y un medio. Argumenta que “La educación pública debe capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la esfera pública [...] que toda la población adquiera aquellas virtudes, conocimientos y habilidades para la participación política” (p. 70).

Paralelamente, Aragón (2014) sostiene que es un error creer que la educación escolar es suficiente para volver democrática a una sociedad. La escuela puede sí, fortalecer los valores necesarios para el correcto funcionamiento de una sociedad democrática; pero para alcanzar el éxito es necesario el ejercicio en ese sentido en otros espacios, como es el caso de la familia, del vecindario y del trabajo, entre otros.

En una importante crítica, López (2013) distingue la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. Señala que apoyados en las funciones del INEE, por una combinada acción gubernamental y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], se avanzó hacia la imposición de pruebas estandarizadas a nivel nacional. Lo anterior sin atender “los contextos socioeconómicos y culturales del alumno ni los ritmos diferenciados del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 57). En dichas pruebas se restó importancia a la valoración del proceso de construcción del conocimiento.

Los cuestionamientos más ásperos han sido a la reforma realizada en el periodo 2012-2018. Promulgada el 25 de febrero del 2013, fue catalogada por el gobierno como una reforma estructural. López Aguilar afirma que el presidente Enrique Peña Nieto no es el autor, sino más bien el operador de una reforma educativa que fue impuesta a México por organismos internacionales y enlista los siguientes: “el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), siendo este uno de sus compromisos adquiridos para llegar a la Presidencia” (p. 55). Entre los argumentos torales de la crítica de

esta autora se encuentra que, además de la imposición de los organismos ya citados -mediante la política de créditos de los organismos internacionales- en la reforma educativa se condiciona el tema del personal docente. Acusa de ser más bien una reforma laboral, que hacía pasar a los maestros de una estabilidad laboral a un estado de incertidumbre porque incluía en los términos y condiciones del sistema de evaluación, no sólo el ingreso, la promoción y el reconocimiento al trabajo docente, también la permanencia en el mismo.

Camacho (2020), al citar a Michael Lipsky, sentencia que “las políticas públicas no son monolíticas, sino decisiones mediadas por distintos actores, quienes las implementan de acuerdo a sus intereses, objetivos, negociaciones, interpretaciones y opiniones que tienen sobre los asuntos en cuestión y su futuro” (p. 124). Complementa la cita con otros autores como Dussauge, Cejudo y Pardo, que concuerdan con Lipski, en el sentido que dichos actores llevan a la práctica las acciones propuestas, aunque también pueden dosificar las acciones o incluso sabotearlas por causas diversas.

Camacho (2020) considera que la reforma impulsada por Peña Nieto representó la continuidad de las políticas educativas iniciadas en el sexenio de Miguel de la Madrid, continuadas por Carlos Salinas de Gortari. Conviene que fue una visión modernizante de los llamados tecnócratas quienes buscaron formar ciudadanos preparados para una economía competitiva donde la educación es un instrumento de apoyo. Dicha reforma fue promulgada sin el acompañamiento de la líder del SNTE, y con la oposición expresa de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación [CNTE]. Esta última planteó propuestas en beneficio de una educación más humanista y mostró una actitud más beligerante que el SNTE que había visto disminuida su fuerza debido al encarcelamiento de su lideresa. La CNTE manifestó un discurso antineoliberal y en supuesta o evidente búsqueda de perfiles democráticos proponía hacer del proceso educativo un espacio de exploración y participación donde el compromiso de maestros, estudiantes y comunidad fuera generar un interés por el entorno.

Para finalizar, pero sin abundar en esto, es apropiado mencionar que el gobierno de Andrés Manuel López Obrador rechazó la reforma. Derogó las modificaciones a la Constitución y toda ley o reglamento derivado, quedando vigente la legislación previa. Sin embargo, una nueva enmienda a la Constitución Política Mexicana en el 2019 dicta la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (artículo 3° fracción IX). La coordinación queda a cargo de un organismo público descentralizado, autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Se permite aquí una reflexión particular: a partir de marzo del 2020, la educación ha sido un sector sumamente afectado por la pandemia de

COVID-19 desatada a nivel mundial por el virus SARS-CoV-2, un componente que se agregó a la ya compleja estructura política-democrática-legislativa-administrativa y legal de la educación en México. El Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación suple al INEE, quizá habrá que esperar a mejores tiempos y condiciones para valorar la repercusión de este y otros nuevos ordenamientos legales en el ámbito educativo.

Conclusiones

Conforme al objetivo de realizar una aproximación a los esfuerzos del gobierno mexicano en materia de políticas públicas educativas y observar sus aportes a la formación ciudadana y a la cultura democrática en el país, las siguientes conclusiones dejan un déficit. Más si se considera la mirada crítica de los autores consultados: aparece una deuda pendiente en el aspecto democrático de tales políticas, especialmente a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado. Época en que, coinciden en señalar, se instaura el neoliberalismo en México.

1. La importancia que la sociedad otorga a la educación deviene de la antigüedad, se reconoce desde Platón y Aristóteles como el medio para proporcionar herramientas al ciudadano que faciliten la vida en comunidad.
2. En el fenómeno educativo el origen etimológico del vocablo educación (*educere* y *educare*) explica bien el proceso interactivo que se da entre el individuo y su entorno.
3. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El objetivo 4 (entre 17) corresponde a la educación, y compromete a los Estados Miembros de la ONU a incluir políticas públicas que abonen a una educación para todos los seres humanos durante toda la vida.
4. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo tercero), es el marco jurídico para la educación en México. Consigna el derecho a la educación, la laicidad y el enfoque de derechos humanos. Establece un criterio de democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. De esto deriva el interés de la sociedad en la educación de los hijos, y el interés del Estado por educar a sus ciudadanos.
5. En México, desde 1921 en que se creó la Secretaría pertinente, se han sucedido procesos de cambio, adecuaciones, federalizaciones. Las reformas han tenido menor o mayor calado, según los propósitos de la administración pública y la coyuntura político-social-legislativa prevaleciente en cada época. Diversas leyes, programas, planes y acuerdos entre la administración pública y el SNTE se han presentado durante esa evolución de políticas públicas.
6. La complejidad del sistema educativo mexicano comprende el tamaño del territorio y la población del país, la diversidad cultural en las diferentes zonas

geográficas. También el proceso educativo supone un cambio permanente y la transformación del propio sistema. Se añaden los intereses de los agentes que intervienen en las negociaciones, en algunas ocasiones generando más estancamiento que progreso, según las voces críticas de diversos autores.

7. El desafío en México es que la educación se convierta en el instrumento que despierte la participación ciudadana en la vida pública y en los temas de interés común. Para que desde la ciudadanía se impulsen también cambios en las políticas públicas educativas y no sea la sociedad un actor pasivo ante las necesidades que surgen de los cambios sociales, tecnológicos, ideológicos y económicos del entorno internacional.
8. La reforma educativa impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) parece ser la que mayor controversia ha presentado en la historia de las políticas educativas en México, al grado que la siguiente administración de Andrés Manuel López Obrador, ha dado marcha atrás. Derogó las modificaciones a la Constitución y toda ley o reglamento derivado.
9. El presidente Andrés Manuel López Obrador implementó sus propias reformas en materia educativa, mismas que, se vieron envueltas en difíciles condiciones generales de salud por la pandemia de COVID-19, actualmente dichas reformas se encuentran en fase de aplicación después de su aprobación y promulgación legal.

Referencias

- Accinelli, E. y Salas, O. (2019). El estado de bienestar como un bien público no excluible. *Estudios Económicos*, 34(2), 243-273. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ee/v34n2/0186-7202-ee-34-02-243.pdf>
- Ahuja, S. R. (2017). ¿Qué tan derecho es el derecho a la educación en México? *Revista Digital Universitaria*, 18(7), 1-12. https://www.revista.unam.mx/vol.18/num7/art52/PDF_art52.pdf
- Aguilar, V. L. (1992). *La hechura de las políticas*. Miguel Ángel Porrúa Librero-Editor.
- Alonso, N. O. (2004) Derechos educativos de la familia en México ¿derechos ignorados? [congreso]. *XIII Congreso Internacional de Derecho de Familia*, Sevilla, Huelva. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130310>
- Aragón, R. A. (2014). *Educar para la democracia*. Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <file:///C:/Users/Irene%20Mata/Downloads/4717.pdf>
- Camacho, S. S. (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro? *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 16, 122-139. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.282>
- Castillejo, J. L. (1994). La educación como fenómeno, proceso y resultado. En J. L. Castillejo, G. Vázquez, A. Colom y J. Sarramona. (Eds.), *Teoría de la Educación* (pp. 15-28). Taurus.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Artículo 3. 5 de febrero de 1917 (México). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- Dabin, J. (1889). *Doctrina General del Estado: Elementos de filosofía política*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/832-doctrina-general-del-estado>
- Díaz, D. T. y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación* (3ª. ed.). Ediciones Morata.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Ediciones Altaya.
- Dye, T. R. (2008). *Understanding Public Policies*. (12ª. ed.) Pearson Prentice Hall.
- Echenique, V. L. y Muñoz, A. A. (2013). Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical. *Espacios Públicos*, 16, 77-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67626913010>
- Gómez, C. M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 144-163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>

- Gómez, M. L. (2016). *Maqueo y análisis de la evolución de la política educativa en México*. INEE. México. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evolucion-de-la-politica-educativa-en-mexico.pdf>
- González, C. T. (2019). La educación es un derecho, no es un privilegio. *Diálogos sobre Educación*, 10(19), 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v10n19/2007-2171-dsetaie-10-19-00018.pdf>
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Latapí, S. P. (2009). El Derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40). <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>
- Ley General de Educación. (2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> Consultada 11 de mayo 2022
- Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. (2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LOAPF.pdf> Consultada 11 de mayo 2022
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. *Perfiles Educativos*, 11(162), 178-196. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-162.pdf>
- López, A. M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, 55-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>
- López, C. D., López, H. E. y Ancona, P. I. (2005). Desarrollo sustentable o sostenible: una definición conceptual. *Horizonte Sanitario*, 4(2), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/4578/457845044002.pdf>
- Luengo, N.J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. M. Pozo, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo y E. Otero. (Eds.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Biblioteca Nueva. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Martínez, R. F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35-56.
- Mendoza, R. J. (2018). Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016. En W. P. Ducoing (Coord.), *Educación básica y reforma educativa* (pp. 51-76). Iisue. UNAM.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- _____. (s.f.) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/#>
- Ocampo, L. J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 139-159. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707>
- Ortiz-Cirilo, A. (2015). *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Osoro, J. M. y Castro, Z. A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2635/3617>
- Rangel, L. y Amaro, R. (2020). Relación Estado-Iglesia y educación en México: vínculos problemáticos entre Estado educador, laicismo y querrela escolar. *El taller de la Historia*, 12(1), 28-52. DOI: 10.32997/2382-4794-vol.12-num.1-2020-3201
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. CEAC.
- Simbaña, G. V. y Jaramillo, N. L. (2017). Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. *Sophia, Colección de la Filosofía de la Educación*, 23(2), 83-99.
- Smith-Martins, M. (2000). Educación, socialización, política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 22(87), 76-97.
- Touriñan, J. (2018). *Concepto de Educación y Conocimiento de la Educación*. Redipe. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2018/11/Libro-concepto-de-educacion.pdf>
- Vázquez, O. M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica*, 60, 93-124. <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n60/n60a4.pdf>
- Vergara, C. J. (2013). Familia y educación familiar en la Grecia antigua. *Estudios sobre educación*, 25, 13-30.
- Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>



Identidad, valores y universidad

Luz Angélica Gemignani Alaffita¹

Susana Galván Ávila²

Jacobo Herrera Rodríguez³

Introducción

El presente capítulo tiene como finalidad hacer un aporte a la comprensión y entendimiento de los significados que tienen para los universitarios el formar parte de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, además de explorar las características de la identidad universitaria. En el capítulo se aborda la percepción que los estudiantes universitarios tienen respecto a los valores institucionales y cómo estos son adoptados y reconocidos como propios. Así pues, se destaca que estudiar la identidad universitaria permite que la comunidad contribuya y se comprometa en el desarrollo institucional. La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, cuya finalidad es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los participantes; su alcance es descriptivo y el diseño transversal.

La identidad

Berger y Luckmann (1968) relatan que el fenómeno de la identidad emerge de la relación (dialéctica) entre el individuo y la sociedad. Entonces, los tipos de identidad son productos sociales y las teorías se hallan insertas en una interpretación más general de la realidad.

Della Porta (2011, citado en Del Olmo, 2012) define la identidad colectiva como un proceso en donde los actores se reconocen a sí mismos y son considerados por otros como parte de una agrupación en la que confluyen conexiones emocionales. Estas identidades establecen sus límites al compartir estilos de vida, experiencias

¹ Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

² Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

³ Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

comunes, valores, actitudes y visiones del mundo, lo que involucra la dimensión social y simbólica en donde se entreteje la dimensión individual y colectiva.

Las identidades se van formando por la cultura, símbolos o valores que están presentes desde antes que una persona llega. Las identidades sociales y colectivas se forman, cuando el grupo humano puede pensarse y expresarse como un “nosotros” y de forma más o menos consciente se comparten rasgos, significaciones, imágenes y sentimientos de pertenencia e identificación con esos rasgos (De la Torre, 2001).

La identidad universitaria también ha sido entendida como el conjunto de acciones socioculturales que la comunidad universitaria comparte, y que da sentido a sus prácticas cotidianas, la define, orienta en tanto a representación social, la cual debe ser asumida por los estudiantes en el proceso que implica conocer y compartir valores, historia, símbolos, tradiciones, aspiraciones, prácticas y compromisos sociales que caracterizan el ser y quehacer de la universidad (Arteaga et al., 2014). Por su parte Béjar y Capello (2017) señalan que:

La identidad universitaria es resultado de un complejo proceso social que implica conocer y compartir los valores, tradiciones, historia los símbolos y prácticas cotidianas, las metas y aspiraciones y los compromisos sociales que configuran la esencia y el quehacer de la universidad (p. 70).

Suárez y Anaya (2017) realizaron un estudio sobre la construcción de la identidad participativa de los estudiantes universitarios, su hipótesis propone que el primer año de estudios son muy receptivos y susceptibles a la influencia de otros actores que puede regular su comportamiento. En sus conclusiones señalan que hay cambios visibles en los estudiantes, dan cuenta que el proceso de socialización influye en su comportamiento social y político. En este sentido, al estar en contacto con los actores universitarios generan nuevos referentes para ellos. Por lo que podemos considerar que las experiencias desarrolladas en ella trascienden a la institución impactando a la sociedad a través de los estudiantes y su función como actores sociales.

Así, la identidad no es fija ni estática, “cambia, se transforma, guardando siempre un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo colectivo y del yo en nosotros” (Montero, 1987, p. 77). Trasladando el planteamiento antes expuesto, la universidad determina el referente sobre el quehacer, las prácticas y los valores asumidos por la comunidad universitaria.

Los valores

Barba y Alcántara (2003) señalan que la formación en valores se desarrolla a lo largo de la vida social; sin embargo, la educación formal juega un papel preponderante en los diferentes niveles contribuyendo en la adquisición de estos. En la universidad

se deben priorizar los valores científicos, profesionales y cívicos. Los valores científicos hacen referencia principalmente a la honestidad intelectual en la ciencia, la búsqueda de la verdad y la aplicación de normas éticas.

Los valores y objetivos que ANUIES recomienda para las instituciones educativas de nivel superior son: calidad e innovación, congruencia con su naturaleza académica, pertinencia en relación con las necesidades del país, equidad, humanismo, compromiso con la construcción de una sociedad mejor, autonomía responsable y ejemplaridad en las estructuras de gobierno y de operación (s. f., p. 18).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s.f.) señala que estas organizaciones deben practicar valores como la calidad en el desempeño de sus labores, cooperación en el trabajo con otras instituciones, equidad, legalidad en el ejercicio de sus funciones apegándose a la normativa, probidad al actuar con rectitud, respeto a la normativa institucional, integridad en su quehacer orientado al bien común, transparencia en el acceso a la información pública, responsabilidad en el ejercicio de sus funciones, entre otros.

Sobre la crisis de valores, Llamas et al. (2020) señalan la necesidad de un cambio en el modelo de educación formal enfocado en valores. Las prácticas de corrupción que se han observado en la sociedad, la familia, el trabajo y en otros espacios son reflejo de la pérdida de valores, estos se han convertido en un foco de atención ya que son considerados un instrumento de control de la actividad social con el interés de obtener bien común. La educación se ha concebido como un medio para impulsarlos, dar identidad, comprender y solucionar los problemas. Poner los valores en práctica permite que se reconozca el interés común de la sociedad, promoviendo el bienestar social, económico y cultural de todos.

La educación superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales para encontrar el equilibrio entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y la atención a las necesidades sociales, fomentar capacidades genéricas o conocimientos específicos y responder a demandas del empleador o de autoempleo. La función de las universidades debe dotar a los estudiantes y docentes de aptitud crítica, la adquisición de valores y la preparación integral de los futuros profesionistas (Llamas et al., 2020).

Díaz-Alaffita y Flores-Miller (2021), en su trabajo sobre ética profesional universitaria, enfatizan la importancia de establecer políticas educativas en las instituciones de educación superior que incidan en la formación de profesionistas comprometidos con la dignidad humana, con base en el modelo universitario como eje transversal, que permita la formación de universitarios que asuman con responsabilidad social y compromiso ético su profesión.

Vilar (2009) plantea que uno de los principales retos de la educación social es la construcción de un sistema deontológico como referente para la acción-reflexión de la ética aplicada, que permita que los valores pasen a la práctica cotidiana del ejercicio profesional. Por otra parte, Marañón et al. (2006) definen desde un punto de vista socioeducativo, que los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona, por lo que se constituyen en guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y grupo social.

La universidad

Como institución de educación pública, la universidad debe transparentar los procesos administrativos, académicos, de investigación y demás tareas sustantivas que efectúa, puesto que su carácter público la condiciona y obliga legalmente al rendimiento de cuentas a la sociedad. Su identidad debe ser clara para la comunidad universitaria, pues de ello depende el actuar de sus miembros, la universidad es un bien público, por lo que los actores universitarios deberían reflejar ello en su conducta ética y en su quehacer dentro de la institución.

Rabotnikof, (1993) en su trabajo *Lo público y lo privado: notas para su reconsideración* aborda el carácter múltívoco del concepto público, señala como la dicotomía entre lo público y lo privado ha transitado históricamente por una lucha en su análisis y refiere como ha ido cambiando el significado de lo público y como las tradiciones teóricas contribuyen en el desarrollo de tres posiciones principales que propone: 1) Lo público como respuesta a la demanda de la comunidad; 2) Lo público como vigencia del estado de derecho; 3) Lo público como parte de una cultura política, ninguna de estas posiciones son excluyentes entre sí.

La universidad como institución educativa de carácter público se debe apegar al cumplimiento del sentido básico antes mencionado, es decir, 1) poner, por encima del interés individual, al interés común, 2) lo visible por encima de lo secreto y, 3) lo accesible a todos por encima de lo oculto, la universidad debe proporcionar entonces el espacio público para dar respuesta a las demandas expresadas por la comunidad universitaria y la sociedad civil.

Metodología

El enfoque metodológico utilizado para responder a los objetivos de esta investigación fue un método cualitativo, que se vale de la inducción para comprender la realidad social y cómo los participantes la interpretan; se caracteriza por ser flexible e impredecible. El enfoque concibe los fenómenos desde un análisis narrativo (Izcarra, 2014). Este estudio pretende comprender e interpretar la

realidad tal y como es entendida por los participantes; su alcance es descriptivo, con diseño transversal. La técnica utilizada para el acopio del material discursivo fue la entrevista en profundidad para obtener información sobre lo que significa la identidad universitaria para los participantes. Se empleó una guía de entrevista que contiene preguntas que pueden ser contestadas libremente por el participante, que en este caso son estudiantes de educación superior. La integración de la muestra se realizó por invitación directa a 15 individuos que, de forma voluntaria, quisieron participar en el trabajo de investigación. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de modo literal.

Los criterios enlistados para la inclusión de los participantes fueron los siguientes: selección de estudiantes de pregrado del campus zona centro de la UAT adscritos a ella, una trayectoria escolar de al menos dos años dentro de la misma al momento del estudio y su participación voluntaria. El muestreo se realizó de marzo a octubre de 2020; se entrevistó a 15 estudiantes universitarios de diferentes carreras, siete mujeres y ocho hombres, de 20 a 21 años, con un promedio de edad de 21 años, con 3.1 años en la UAT. El nivel de estudios de los padres en promedio es de 14.13 años y de las madres es ligeramente inferior, 13.26.

El rigor metodológico que dio sustento al estudio realizado, se enfocó en cuatro aspectos: 1) Grabación y transcripción literal de todo el material cualitativo (confiabilidad) que se recabó con los participantes seleccionados, 2) Utilización de una guía de entrevista estructurada (confiabilidad), 3) Selección de participantes ricos en información (validez interna) y 4) Saturación del campo de *hablas* en los discursos recogidos (validez interna), pues una vez agotados los campos a explorar, se procede al análisis de la información. Se estructuró una guía de entrevista construida *ex profeso* para el estudio, considerando diferentes categorías y dimensiones correspondientes a la conformación de la identidad universitaria, con base en la literatura y estudios empíricos sobre la identidad universitaria. La guía fue aplicada a cinco de los participantes. Durante el proceso se incluyeron preguntas relacionadas con el impacto de la contingencia sanitaria por COVID-19 en la identidad universitaria, tema que fue referido por los participantes.

El presente estudio se realizó en una serie de cinco fases: 1) Investigación documental para conocer los fundamentos teóricos de la identidad universitaria de la comunidad estudiantil de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2) Estructuración de la metodología y definición del instrumento, 3) Pilotaje de la guía de entrevista para realizar los ajustes necesarios; la pandemia por COVID-19 obligó a realizar las entrevistas por medio de la plataforma Microsoft Teams, 4) Aplicación de los instrumentos a las(os) participantes, se realizó la transcripción de las entrevistas y se elaboró un archivo, incluyendo las preguntas y respuestas de los

participantes según la guía y los objetivos del estudio y 5) Discusión del trabajo con antecedentes de otras investigaciones similares; conclusiones y recomendaciones pertinentes al respecto.

Resultados

La información que a continuación se presenta es derivada de una tesis doctoral en proceso. El trabajo de campo incluyó entrevistas en profundidad a un segmento de una muestra más amplia. La organización de la información obedece a las categorías de análisis: a) valores institucionales, b) identificación con los valores institucionales y c) valores que practican como estudiantes universitarios. Como señalan Barba y Alcántara (2003), los valores se desarrollan en las relaciones sociales e institucionales que las transmiten, como la universidad, lo que permite apreciar aquello que se considera valioso y da sentido a la vida. Los valores entonces se adquieren en función del ambiente físico, social y cultural. Además, se asocian con las aspiraciones, dando sentido a las instituciones y personas según su conceptualización de educación.

Como señala Béjar y Capello (2017), los valores internalizados son el fundamento esencial de la identidad y se desarrollan a partir de las experiencias con hechos a los cuales se les atribuyen afectos y valoraciones.

En cuanto a los valores institucionales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, los alumnos participantes parecen identificarlos; sin embargo, no todos logran describirlos de forma clara. Al parecer, se toma como principal punto de referencia el lema de “Verdad, Belleza, Probidad” como valores institucionales, lo que se puede observar en los siguientes párrafos:

E1 “Son los que dicen belleza, probidad y verdad, en la universidad desarrollamos más allá nuestros valores que tenemos en casa...por ejemplo la tolerancia eh, el respeto por nuestros compañeros con nuestros adultos, por los maestros, sobre todo, también existe la gratitud eh existe mmmm el hecho de poder reconocer la belleza no solamente de la carrera si no de la escuela de que nos enseña que las cosas son, van más allá de lo banal. El amor también existe y creo que es un valor que se desarrolla que revoluciona día a día conforme uno va asistiendo a la universidad, también el valor de la responsabilidad...”

E3 “... la belleza es una parte del desarrollo, yo creo que no hablamos de la estética, hablamos de la belleza como seres humanos, como profesionales, la belleza se contempla no solamente en, en apariencia, si no en, en la ética, en el contacto de tu trabajo, de su profesionalismo... los otros dos valores que, que se adjuntan que son belleza, verdad y probidad entonces eh parte de la verdad es esta transparencia que se debe utilizar... me toca ver que si tenemos

esta transparencia, esta probidad y esa verdad que menciona la, nuestro, nuestro eslogan, entonces eh es bueno contar con esos valores que se extienda el panorama de otros más”.

E6 “eh si, tengo entendido...están justamente en el logo que es la verdad, belleza y probidad, los cuales de hecho justamente tenía una mucha duda, siempre en belleza [...] que es en cuanto a ideas personales de amar esas ideas y extenderlas en cuanto a todos mis compañeros a la institución y a todo lo que impliqué”.

E13 “La verdad no, casi no me he metido a eso a revisar la información de los valores”.

El género no parece marcar diferencias en sus respuestas, aunque el femenino parece ampliarlas más en cuanto a las características de los valores. De igual forma, no se identifican discrepancias según el estrato social de los participantes. Respecto a la observación con los valores institucionales, los estudiantes expresan que se identifican principalmente con la verdad, al asociarla con la honestidad que deben tener maestros y alumnos. Otros no recuerdan los valores institucionales por lo que no se pregunta respecto a si se identifican. Un participante refiere que no sabe cómo aplicar los valores.

E8 “todo lo que hacemos tiene un porque, tiene un fundamento ahí encuentro la verdad en el método científico que me enseña la escuela...la belleza del ser humano, la belleza de la ciencia ahí la encuentro también; hacer las cosas bien, tener un fundamento y un porqué del realizar lo que hacemos en la escuela pues me da esa cercanía a esos valores”.

E10 “Pues sí, si me siento identificada ...Con la verdad porque más que nada tenemos que ser honestos”.

E15 “Si acaso nada más con el tema del valor de la verdad... los profesores no te ocultan nada, ellos te dicen la verdad, no tienen por qué mentir, ahí se refleja ese valor que distingue a la Universidad, al igual que personas administrativas...”.

Los estudiantes practican principalmente los valores de responsabilidad, respeto, tolerancia, amor y honestidad, con maestros y sus compañeros. Estas son algunas de sus opiniones:

E1 “El principal de todos creo que es la responsabilidad eh base en mis tareas, exámenes, proyectos, segundo sería el respeto, eh la tolerancia, el amor, la gratitud...”.

E6 “eh justicia, respeto, equidad y tolerancia, esos son valores en cuanto a opinión personal que son los que practico y los que siempre me ha dicho mi padre en cuanto a la carrera que manejo”.

E13 “Pues los que yo practico pues es la responsabilidad, el respeto em... pues también la tolerancia y ser honestamente, son los valores que más tengo presente”.

Conclusiones

La identidad de los alumnos universitarios se fundamenta en los valores que viven y transmiten en el contexto escolar, la universidad es un referente importante en la formación de la pertenencia estudiantil. Se detecta que la identidad universitaria es construida, pero además ayuda a que el universitario se sienta distinguido del resto de su sociedad, normalmente bajo una óptica de privilegio.

Los hallazgos permiten apreciar que la universidad se convierte en una proveeduría de valores y sentimientos en los jóvenes, toda vez que atribuyen muchos de los aspectos en que creen y aquello que persiguen como metas, se forjan en la vida universitaria.

Llama la atención ver como existen posturas en contraste, pues mientras algunas afirman que la universidad debe desarrollar los valores de tipo científico, técnico y profesional, dejando en planos secundarios a otros de tipo moral o cívico que le corresponderían más a la familia. Otras posturas refieren que debe ser un bastión para recuperar la formación en valores de tipo ético, moral y, en general, humanos.

Referencias

- Arteaga, E., Joya, M. y Bastidas, G. A. (2014). Identidad estudiantil universitaria en la Escuela de Medicina, Sede Carabobo, Universidad de Carabobo, Venezuela. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), 3.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (s.f.). *Valores*. <https://crno.anui.es.mx/index.php/quienes-somos/valores>
- Barba, L. y Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro*, 38, 16-23 <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003803.pdf>
- Béjar, R. y Capello, H. (2017). *La identidad universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Del Olmo, N. (2012). La construcción de la identidad colectiva entre jóvenes de una sociedad multicultural. En *Seminario valores educativos y ciudadano: la interculturalidad en el entorno educativo* (pp. 1-21). Fundación Manuel Giménez Abad de estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5731931>
- De la Torre, C. (2001). *Conformación y transformaciones de las identidades colectivas. Las Identidades, una mirada desde la psicología*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”.
- Díaz-Alaffita, R. y Flores-Miller G. (2021). Ética profesional universitaria. En K. L. Andrade Rubio, S. P. Izcarra Palacios y G. Flores Miller. (Coords.), *Sociedad y seguridad: ética y valores* (pp. 263-270). Colofón/UAT.
- Izcarra Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Llamas, B. I., De la Torre, I. S., García, F., Álvarez, R. C. y Bañuelos, V. H. (2020) Fortalecimiento de valores en estudiantes universitarios: su incidencia en la agenda para el desarrollo municipal. *Revista Jurídicas CUC*, 16(1), 145–176. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/juridicascuc/article/view/2446/2693#toc>
- Marañón, E., Bazúá, E. y Bello, A. (2006). La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4052488>
- Montero, M. (1987). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Universidad Central de Venezuela.
- Rabotnikof, N. (1993). Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 2, 76-98.
- Suárez, J. L. y Anaya, R. (2017). Construcción de una identidad participativa: socialización en el primer año de estudios universitarios. *Nóesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 26(52), 90-129.
- Vilar, J. (2009). La ética en la práctica cotidiana del ejercicio profesional. *Revista de Educación Social*, (10). <https://eduso.net/res/revista/10/articulos/la-etica-en-la-practica-cotidiana-del-ejercicio-profesional>



III. Ética y universidad



Ética y honestidad académica desde la mirada de estudiantes universitarios de posgrado

*Rocío Díaz Alaffita*¹

*Martha Alejandra Méndez Salinas*²

*Diana Patricia Zapata Velázquez*³

Introducción

La presente investigación muestra los resultados del estudio realizado sobre la honestidad académica en los estudiantes de posgrado. Se parte de la idea de que toda institución educativa debe formar estudiantes que puedan desarrollar al máximo habilidades que los ayuden a fortalecer su participación en la sociedad. Por tanto, se plantean metas, objetivos y estrategias para lograr su quehacer.

Los planes y programas educativos buscan “conseguir que los mexicanos que egresen de la educación obligatoria sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 24). Esto resalta la importancia de los valores que parecen estar tomando otro sentido dentro de la sociedad, como consecuencia de la acelerada forma de vida, de los cambios tecnológicos y el uso de los medios de comunicación más avanzados con los que contamos hoy en día.

Los seres humanos tenemos la necesidad de convivir en sociedad y para esto es necesario contar con principios que permitan establecer buenos vínculos de amistad y de trabajo, por eso la honestidad juega un papel importante en nuestras vidas, sobre todo desde que somos estudiantes. La formación académica se ve dañada cuando los alumnos incurrir en comportamientos impropios para acreditar las materias, pues los conocimientos que este dice tener no son los que

¹ Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

² Profesora, Secretaría de Educación Pública de Tamaulipas.

³ Profesora, Secretaría de Educación Pública de Tamaulipas.

en realidad ha adquirido. Una institución de educación superior se puede ver dañada cuando un alumno siendo ya profesionalista comete actos que atentan contra la sociedad o cuando obtienen beneficios personales de una forma inadecuada. Estas acciones perjudican la calidad de la institución y de la persona que incurre en dichas faltas. Toda profesión tiene el objetivo de servir a la sociedad con la mejor calidad posible, al mismo tiempo que el profesionalista obtiene una retribución por dicha actividad.

La honestidad juega un papel importante en el ámbito académico, volviéndose un tema relevante en las universidades.

La corrupción también está presente en las instituciones educativas al momento en que un acto de deshonestidad académica se presenta; y para muchos ciudadanos las universidades representan el último periodo de educación formal y a estas últimas les corresponde contribuir a la promoción de una cultura de integridad y al combate de la corrupción mediante políticas y sanciones adecuadas (Universidad de Monterrey [UDEM], 2017, p. 16).

Sin honestidad académica, la profesión deja de tener validez y la persona misma pierde credibilidad ante quienes lo rodean. Partiendo de lo anterior, el presente estudio pretende exponer las prácticas académicas que los alumnos de posgrado consideran incorrectas, la prevalencia del plagio académico, la valoración moral sobre la comisión de alguna práctica deshonestas, las sanciones que consideran que el profesorado puede adoptar ante ese tipo de acciones y el motivo por el cual los estudiantes incurren en el plagio.

En la actualidad los profesores se enfrentan a distintos retos. Uno de ellos es el acto de educar y lograr un aprendizaje significativo en los alumnos. Este proceso implica diferentes comportamientos y circunstancias por las que atraviesan todos los involucrados en el sistema educativo: alumnos, padres de familia, maestros y directivos. La falta de honestidad de los alumnos es un problema que existe en distintos niveles educativos y es necesario que se dé una solución, ya que las consecuencias son graves. Ante ello, “el tema de los valores ha despertado gran interés en los últimos años en gran parte como resultado de la crisis de valores que las nuevas generaciones enfrentan” (Fierro y Carbajal, 2003, p. 3).

Toda profesión debe actuar basándose en valores y todo profesionalista tiene la obligación de desempeñarse con ética. Es entonces donde surge la inquietud de estudiar a fondo la honestidad que tienen los alumnos de posgrado, debido a que son profesionistas y a la vez alumnos. Respecto a las interrogantes en este estudio acerca de la honestidad y la ética en las prácticas de los estudiantes de posgrado, se formularon seis preguntas:

- a. ¿Cuáles son las prácticas académicas que los estudiantes adscritos a programas de posgrado consideran representan una conducta incorrecta?
- b. ¿Qué prevalencia tienen las prácticas deshonestas entre los estudiantes de posgrado?
- c. ¿Qué prevalencia tiene el plagio académico entre los estudiantes de posgrado?
- d. ¿Qué valoración moral hacen los estudiantes de posgrado sobre la comisión de prácticas académicas deshonestas?
- e. ¿Cuáles son las principales sanciones que los estudiantes de posgrado consideran que el profesorado puede adoptar cuando se incurren en prácticas incorrectas?
- f. ¿Cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes adscritos a programas de posgrado son deshonestos al elaborar sus trabajos?

Se pretende valorar los supuestos de que los estudiantes adscritos a programas de posgrado consideran que:

1. Son deshonestas todas las prácticas catalogadas como indebidas durante su formación profesional, aunque la prevalencia de prácticas no permitidas académicamente entre los estudiantes de posgrado, como el plagio académico, es alta;
2. No es grave realizar acciones como: “descargar un trabajo completo desde Internet y entregarlo, sin cambios, como trabajo de una materia” y “comprar un trabajo a través de Internet para entregarlo en una materia como propio”.
3. Las principales sanciones que el profesorado debe adoptar cuando los estudiantes ejecutan prácticas incorrectas son: reprobarlo en la actividad y advertirle verbalmente.
4. Los principales motivos por los que los estudiantes de posgrado recurren al plagio académico al elaborar sus trabajos son: por la facilidad que ofrece Internet para encontrar información, por la costumbre de hacer las cosas en el último momento, porque es más fácil, sencillo y cómodo que hacer el trabajo uno/a mismo/a, y porque en muchos casos les ha funcionado estas prácticas indebidas, debido a que no hay un seguimiento y registro de trabajos presentados.

Referentes teóricos

Los valores son fundamentales en la conducta y en las actitudes de los estudiantes y es un tema delicado con muchas aristas. Por ello, es necesario partir de una definición que permita tener una visión más amplia del contenido, precisar la importancia de los valores en la sociedad y dimensionar la honestidad académica, vista como la forma de no dar el crédito al trabajo realizado por su original autor. Es trascendental enfocarnos en los valores que se están diluyendo en esta sociedad deteriorada por la violencia, la corrupción, la deshumanización y los antivalores, es decir, todo aquello negativo que hacemos para hacer más fácil o sencilla nuestra vida; por tal motivo, es trascendental hablar de la honestidad académica de un estudiante. No es bien visto que pretenda sobresalir, cumplir o acreditar sus materias haciendo trampa o actos indebidos. De acuerdo con Díaz (2019):

La deshonestidad es un antivalor, que nos refleja ausencia de respeto a la persona misma, y por supuesto a los demás; la deshonestidad busca la sombra, el encubrimiento, el ocultamiento, este término es un sinónimo de fraude académico, la deshonestidad académica se refiere a los actos o formas indebidas en el ámbito académico, que se utilizan para dar o recibir ayuda no autorizada en sus actividades académicas (p. 134).

Seijo (2009) conceptualiza el valor a partir del análisis del subjetivismo axiológico, mencionando que “es el sujeto quien otorga valor a las cosas” (p. 147). Entonces, el valor por sí mismo no existe, se necesita que a cualquier cosa, situación u objeto se le otorgue algún bien, satisfacción o apreciación. Tierno (1996) coincide en que el humano da la valoración e interioriza lo que se desea o le interesa, jerarquizando los valores. Desde la postura subjetivista, Bolívar (1992, citado por Prat y Soler, 2003), menciona que los valores representan creencias que cada individuo tiene sobre lo que le rodea y por consecuencia actúa de determinada manera.

Ahora bien, desde el objetivismo, el cual va en oposición al subjetivismo, los absolutistas sostienen que “las cosas tienen su valor con independencia de quien las percibe” (Garcés, 1988, p. 1).

Sin embargo, dicha teoría tiene dos maneras diferentes de conceptualizar a los valores. La teoría de Méndez (2001, citado por Seijo, 2009, p. 150) a partir de una perspectiva fenomenológica en torno a la naturaleza de los valores, plantea lo siguiente: a) Los valores son cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos; por tanto, no varían, b) Los valores son absolutos, al no estar condicionados por ningún hecho independiente de su naturaleza histórica, social, biológica o puramente individual. El conocimiento de las personas de los valores es lo relativo, no los valores en sí. Es decir, que no depende de una persona, el valor

es importante por el hecho de serlo y prevalece siempre. Por otro lado, el realismo axiológico considera a “los valores como reales e identificados con el ser. El valor sólo existe en lo real” (Seijo, 2009 p. 150).

Desde la postura subjetivista, todo tiene un valor, aunque no necesariamente sea el mismo, está en función de la relación sujeto-objeto, retomando esto último de la postura subjetiva. Por su parte, el sentido principal del objetivismo es demostrar que los valores son independientes de la interpretación del sujeto y de la situación. Lo anterior permite que los autores subjetivistas u objetivistas fenomenológicos o realistas, hagan su propia jerarquización de los valores que suelen incluir aspectos fisiológicos, afectivos, intelectuales y religiosos.

Esta investigación sostiene la definición desde el punto de vista de Seijo (2009) y su realismo axiológico, pues se cree que el valor existe y es independiente, siendo el humano quien le da importancia de acuerdo con los intereses, necesidades o motivación que se tengan, condicionados por el contexto en el que se desenvuelve y la educación que ha recibido. Seijo (2009) divide las características de los valores en: 1) *Polaridad*: los valores se van a manifestar desdoblados en un valor positivo y en un valor negativo, en valores y antivalores. 2) *Gradación*: hace referencia a la intensidad o fuerza que posee o se presenta un valor o un antivalor. 3) *Infinitud*: los valores suelen ser finalidades que nunca llegan a alcanzarse del todo.

La polaridad menciona que cada valor tiene su antivalor, en tanto los sujetos son los que otorgan el valor. Entonces, una persona puede creer que es de principios morales, que su conducta es adecuada y correcta, pero otra persona puede no pensar exactamente lo mismo y clasificarlas como conductas incorrectas. Todos los individuos tenemos una idea de lo que es bueno y malo; con base en ello, actuamos en sociedad.

Diversos autores han aportado su conceptualización, jerarquización y categorización de los valores, desde diferentes posturas teóricas. Por ejemplo, Seijo (2009) describe que cada persona está conformada por dimensiones y categorías, dentro de estas, se incluyen los valores morales, que son la base del tema de estudio:

Los valores morales afectan la estimación ética de la persona en su contexto de actuación personal y social. Están relacionados con el deber y el bien: la verdad, la honestidad, la justicia, la honradez. Los antivalores morales son rechazados por aludir a la negación, constituyen la oposición de los valores morales: mentira, injusticia, violencia, opacidad (Seijo, 2009, p. 157).

Ahora es necesario situar a los valores dentro de la educación, que es la que transmite información de generación en generación. Esta investigación sostiene los supuestos desde la percepción de los alumnos de posgrado, que el individuo subjetivamente

otorga valores de acuerdo con sus intereses, necesidades, motivaciones, el contexto y la educación.

Los valores favorecen el desarrollo de la persona y, por consiguiente, de la comunidad en donde se ejerce este valor. La honestidad es uno de los valores inculcados desde la infancia y que forma la base de las buenas relaciones con los otros. “Hoy más que nunca debemos volver la mirada al valor de la honestidad como comportamiento que debe guiar, no solo la conducta humana en las relaciones interpersonales, sino también en el ámbito académico; en otras palabras, se ha de buscar la integridad académica” (Flores, 2019, p. 89).

La honestidad académica es un aspecto de suma importancia, pues es la forma en la cual el alumno demuestra sus conocimientos adquiridos, “si no hay honestidad académica, el alumno está proyectando una imagen de conocimiento que en general no corresponde a la realidad de lo que auténticamente está en su estructura cognitiva”. La deshonestidad es la cara posterior de la honestidad, “la deshonestidad en el terreno académico es una forma de engaño y, sobre todo, una forma de auto-engaño” (Cerezo, 2006, p. 33, citado por Luna et al., s. f.),

La deshonestidad académica es un problema existente en toda institución educativa y debe atenderse para evitar las graves consecuencias que acarrea. Así, “se trata de una fuerte llamada de atención para combatir lo que aparentemente son comportamientos aislados, y que según los infractores, y los que ocultan esos hechos, tienen poca repercusión” (Hirsch, 2012, p. 143), pues perjudica a la persona que comete dichos actos deshonestos, a los profesores y a la institución.

Método

Diseño

Estudio con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, transversal, no experimental.

Población y muestra

La población está representada por todos los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (2018) campus Victoria, se decidió realizar un muestreo por conveniencia, resultando en 175 estudiantes.

Instrumentos

Un cuestionario que se recuperó de Sureda et al. (2009), conformado por dieciocho preguntas donde se utiliza la escala tipo Likert, principalmente. El cuestionario se aplicó a los alumnos inscritos en el último semestre de maestría y doctorado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (2018) campus Victoria, resultando 101 alumnas de posgrado (57.7 %) y 74 hombres (42.3 %).

Tabla 1. Género de los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Género		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Masculino	74	42.3
Femenino	101	57.7
Total	175	100

Fuente: elaboración propia.

Las edades de los alumnos de posgrado oscilan entre 22 a 31 años (71.1 %), de 32 a 41 años (19.1 %), de 42 a 51 años (5.2 %) y de 52 años a 61 años (4.6 %). Las maestrías tienen en su mayoría población joven, mientras que los doctorados concentran a personas con edad de 52 a 61 años.

Tabla 2. Edades de los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Edad		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
22 a 31 años	123	71.1
32 a 41 años	33	19.1
42 a 51 años	9	5.2
52 a 61 años	8	4.6
Total	175	100

Fuente: elaboración propia.

De los 14 posgrados en los que se cursa el último semestre, 12 son maestrías y dos son doctorados. El posgrado con mayor número de alumnos es el de maestría en Docencia, de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (25.1 %), seguido de la maestría en Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria (14.9 %) y del doctorado en Educación Internacional (6.3 %) de la Dirección general de Innovación Tecnológica. La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria cuenta con 7 maestrías, teniendo un 45.7 % de toda la muestra de alumnos de la UAT.

Tabla 3. Posgrados con matrícula en el último semestre de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Posgrados		
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Maestría en Docencia	44	25.1
Doctorado en Educación Internacional	11	6.3
Maestría en Ciencias, Sistemas Agropecuarios y Medio Ambiente	7	4.0
Doctorado en Ciencias, Sistemas Agropecuarios y Recursos Naturales	1	0.6
Maestría en Ciencias Veterinarias y Zootécnicas	3	1.7
Maestría en Enfermería	9	5.1
Maestría en Derecho Fiscal	5	2.9
Maestría en Derecho Constitucional	26	14.9
Maestría en Derecho Civil	10	5.7
Maestría en Derecho Penal	10	5.7
Maestría en Comunicación con énfasis en medios masivos, comunicación social, corporativo y diseño digital	13	7.4
Maestría en Derecho Laboral	7	4.0
Maestría en Ciencias Políticas	9	5.1
Maestría en Psicología Clínica y de la Salud	20	11.4
Total	175	100

Fuente: elaboración propia.

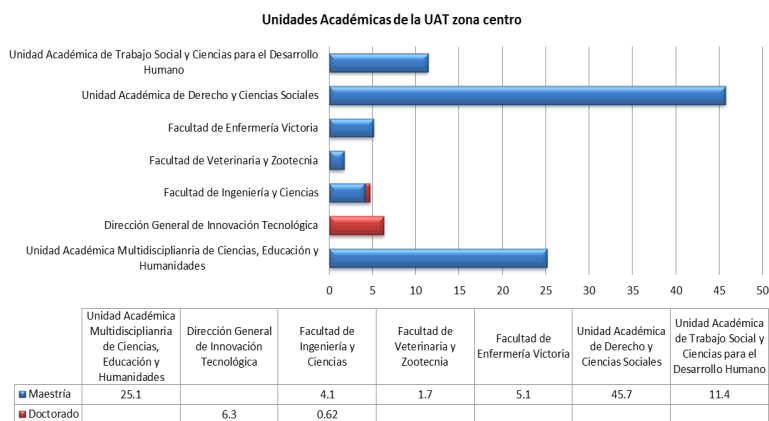


Figura 1. Posgrados con matrícula en el último semestre de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Fuente: elaboración propia.

Existe una gran diversidad de áreas de estudios de licenciaturas. Muchos estudiantes han cursado en distintas universidades de Nuevo León, Querétaro, Hidalgo, Nayarit, San Luis Potosí y Estado de México. La mayoría de ellos, son egresados de las distintas facultades que se ofertan en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. A pesar de existir variedad de licenciaturas, la ocupación de los encuestados muestra que trabajan en otras áreas distintas, entre ellas, estudiantes de tiempo completo (37.7 %), docentes (18.9 %) y servidores públicos (8.6 %).

Tabla 4. Ocupaciones de los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Ocupación	Ocupación	
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Estudiante	66	37.7
Docente	33	18.9
Ingeniero	1	0.6
Académico	1	0.6
Docente, investigador	1	0.6
Empleado administrativo	12	6.9
Educadora	2	1.1
Trabajadora de la Secretaría de la Educación	1	0.6
Administrativo y docente	2	1.1
Enfermera	8	4.6
Bibliotecaria	1	0.6
Profesional independiente	2	1.1
Servidor público	15	8.6
Reportero	3	1.7
Contador publico	3	1.7
Abogado	14	8.0
Periodista	2	1.1
Agricultor	1	0.6
Inspector ambiental	1	0.6
Oficial judicial	1	0.6
Psicólogo	4	2.3
Terapeuta grupal	1	0.6
Total	175	100

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan las acciones académicas incorrectas para los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas campus Victoria, en cada una de las dimensiones propuestas en la metodología.

- Acciones académicas incorrectas relativas al desarrollo de exámenes: hacer un examen en nombre de otra persona (nunca, 75 %; esporádicamente, 18 %); utilizar nuevas tecnologías para obtener respuestas en un examen (nunca, 46 %; esporádicamente, 25 %).

- Acciones académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos referentes al ciber-plagio: pagar a alguien para que haga un trabajo académico o comprarlo (nunca, 58 %; esporádicamente, 26 %) y descargar un trabajo completo desde Internet y entregarlo sin cambios como trabajo propio (nunca, 51 %; esporádicamente, 28 %).

- Acciones académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos referente al plagio de fuentes impresas: falsear datos en trabajos académicos y entregar un trabajo realizado por otro alumno que ya ha sido entregado en cursos anteriores (nunca, 52 %; esporádicamente, 46 %).

- Acciones académicas incorrectas relativas al desarrollo de exámenes: hacer un examen en nombre de otra persona (nunca, 93 %), utilizar nuevas tecnologías (celular, auriculares inalámbricos...) para obtener las respuestas en un examen en un (nunca, 76 %), copiar de un/a compañero/a durante un examen (nunca, 40 %) y dejar que otro estudiante me copie durante un examen (nunca, 52 %; una y dos ocasiones, 36 %).

- Acciones académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos referentes al ciberplagio: descargar un trabajo completo desde Internet y entregarlo sin cambios como trabajo de una materia y pagar a alguien para que haga un trabajo académico o comprarlo (por ejemplo, a través de Internet) (nunca, 86 %), así como copiar de páginas *web* fragmentos de textos como parte de un trabajo de una materia (una y dos ocasiones, 33 %).

- Acciones académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos referente al plagio de fuentes impresas: entregar un trabajo realizado por otro/a alumno/a que ya había sido entregado en cursos anteriores (para la misma u otra/s materia/s) y falsear datos en trabajos académicos (inventar datos en una investigación, presentar datos de otros trabajos inventados, etcétera) (nunca, 84 %); entregar un trabajo que ya había sido entregado en cursos anteriores (para la misma u otra/s materia/s) (una y dos ocasiones, 38 %).

- Acciones académicas incorrectas relativas al desarrollo de exámenes: descargar un trabajo completo desde internet y entregarlo sin cambios como trabajo de una

materia y comprar un trabajo a través de Internet para entregarlo en una materia como propio (muy grave, 60 %).

- Acciones académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos referentes al ciberplagio: falsear datos en trabajos académicos (muy grave, 59 %).

- Acciones académicas incorrectas relativas al desarrollo de exámenes: consideran necesario advertir verbalmente al dejarse copiar en un examen por otro/a alumno/a (62 %).

- Acciones académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos referentes al ciberplagio: la mejor sanción para los alumnos es advertir verbalmente (46 %).

- Acciones académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos referente al plagio de fuentes impresas: presentar un trabajo propio de años anteriores mencionaron que se debería advertir verbalmente (48 %).

Conclusiones

De acuerdo con los resultados, podemos confirmar que las prácticas que los alumnos adscritos a programas de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas campus Victoria consideran como acciones académicas incorrectas son: 1) Copiar de un compañero/a durante un examen, usar acordeón o apoyos no permitidos durante un examen; 2) Elaborar o presentar trabajos con ciberplagio, presentar sin cambios trabajos completos de Internet, entregar un trabajo con fragmentos copiados de la *web* sin citar y 3) Entregar un trabajo realizado por otro alumno que ya había sido entregado en cursos anteriores. Sin embargo, la prevalencia de prácticas deshonestas en las distintas unidades académicas que oferta la Universidad Autónoma de Tamaulipas es mínima.

En lo que corresponde al plagio académico, prevalece la honestidad entre los estudiantes. Además, los estudiantes de posgrado consideran que es grave realizar cualquier tipo de práctica deshonestas tanto en la elaboración de exámenes, en la entrega de tareas (plagio y ciberplagio). Las principales sanciones que el profesorado puede adoptar ante prácticas incorrectas son advertir verbalmente y bajar la calificación. Resalta que los principales motivos para incurrir en el plagio académico al elaborar sus trabajos son: la facilidad que ofrece Internet para encontrar información, tener la costumbre de hacer las cosas en último momento y por no saber bien como realizar los trabajos académicos.

Referencias

- Cerezo, H. (2006). Aspectos éticos del plagio académico de los estudiantes universitarios. *Elementos: Ciencia y Cultura*, 61(13), 31-35.
- Díaz-Alaffita, R. (2019). La honestidad académica desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. En D. Borrego, D. Cantú, H. Molina y R. Castillo R. (Eds.), *Educación y Tecnologías* (pp. 130-142). Palibrio.
- Flores, J. A. (2019). El valor de la honestidad en los trabajos académicos. *Phainomenon*, 17(1), 87-95. <https://doi.org/10.33539/phai.v17i1.1280>
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 3-11.
- Garcés, J. (1988). *Valores Humanos: principales concepciones teóricas*. DL.
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 34(especial), 142-152.
- Luna, S., Rodríguez, J. y Garza, L. (s.f.). Deshonestidad académica según estudiantes de una licenciatura en educación. *Reduval*, 1-10. http://www.reduval.org.mx/files/memoria_ixjornada/files/mesas/produccion_de_conocimiento_en_el_campo_de_educacion_y_valores_1/deshonestidad_academica_estudiantes_de_una_lic_en_educacion.pdf
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. INDE.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación integral. Lengua Materna, Español. Educación secundaria. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Gobierno de México.
- Seijo, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y actos humanos. *Economía*, 28, 145-160.
- Sureda, J., Comas, R., Serrano, L., Nava, C., Oliver, M. y Morey, M. (2009). *El plagio académico entre el alumnado de la Universidad Tecmilenio. Resultados generales*. Ciberplagio. <http://www.ciberplagio.com/universidad/attachment.php?key=51>
- Tierno, B. (1996). *Valores Humanos*. Taller de Editores.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas [UAT]. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (2018-2021)*. <https://www.uat.edu.mx/TRANS/IVMetasobjetivos/Plan%20de%20Desarrollo%20Institucional%20UAT2018-2021.pdf>
- _____. (s.f.). *Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. http://www.uacjs.uat.edu.mx/pdf/reg_posgrado.pdf
- Universidad de Monterrey. (2017). *Un acercamiento a la integridad académica en Latinoamérica*. Centro de Innovación Educativa. http://www.centrodeintegridadacademica.org.mx/sites/default/files/Revista%20IA%20-%20mayo2017_solos.pdf



Sobre los autores

Rocío Díaz Alaffita es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en donde obtuvo el primer lugar de aprovechamiento de su generación 2013-2016. Realizó estancia posdoctoral en la Universidad de Murcia, España en 2023. Es profesora-investigadora de horario libre en Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Investigador del SNII nivel 1 (Secihti). Sus clases las imparte en asignaturas de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Entre sus publicaciones y tesis dirigidas se destacan temas como ética y honestidad universitaria. Además, es miembro de la Red de Valores A. C.

Mizrraim Contreras Contreras es licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recibió *Mención honorífica* por su investigación de tesis. Ha sido profesor asistente e investigador especializado en filosofía de la historia, hermenéutica y teología de la historia. Cursó teología en el Seminario Metodista Juan Wesley (Monterrey, Nuevo León); en el Seminario Teológico Presbiteriano de México (Ciudad México); en el Instituto Bíblico Juan Consejo Orozco (Ciudad Victoria, Tamaulipas) y en la Comunidad Teológica de México (Ciudad México). Algunos de sus trabajos publicados son: *Friedrich Nietzsche. Hacia una filosofía crítica de la historia* (2020); *Historia y teología en Walter Benjamín. Un análisis desde la sexta tesis sobre el concepto de historia*, en el libro *Ciencias sociales y humanidades en diálogos abiertos* (2022); *Nietzsche y el nihilismo: La pérdida del sentido como la gran tragedia del hombre moderno*, en el libro *Sociedad y seguridad: ética y valores* (2021).

Guillermo Flores Miller es profesor de tiempo completo, categoría D, en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (PNPC). Medalla al mérito universitario de la UAM en doctorado y maestría. Posdoctorado (Becario Conahcyt) en la Universitat de les Illes Balears. Investigador del SNII nivel 1 (Secihti). Perfil deseable PRODEP. Colaborador de Cuerpo Académico Consolidado “Migración, Desarrollo y Derechos Humanos” (CA-73-UAT). Entre sus publicaciones más recientes se destacan las obras

coordinadas: *Temáticas y problemas actuales del reconocimiento* (2020); *La formación del sujeto en la modernidad* (2020), con Joan Lluís Llinàs Begon; el volumen colectivo *Sociedad y seguridad: ética y valores*, coordinado junto a Karla Lorena Andrade Rubio y Simón Pedro Izcara Palacios (2021); además de *Ciencias Sociales y Humanidades en diálogos abiertos*, coordinado con Karla Lorena Andrade Rubio y Simón Pedro Izcara Palacios (2022). Actualmente encabeza el proyecto de investigación “Reconocimiento, formación y derechos humanos: sujetos en ámbitos de movilidad humana y procesos educativos” con clave UAT/SIP/PIRP/2024/005.

Susana Galván Ávila es licenciada en Trabajo Social, por la Universidad de Guanajuato. Maestra en Educación Especial por la Universidad Humani Mundial. Doctora en Gestión Educativa, por el Tecnológico Universitario de Aguascalientes. Cuenta con diplomado en Terapia de Lenguaje. Enfocada a la intervención infantil y educación especial. Profesora de horario libre en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Adscrita a la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencia para el Desarrollo Humano. Participó como coordinadora del área de Trabajo Social en el programa CAO FAM en el DIF estatal de Aguascalientes.

Luz Angélica Gemignani Alaffita es licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría en Tanatología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctorante en Gestión e Innovación Educativa (SNP Secihti) en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesor de horario libre de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro activo del Colegio de Psicólogos Victorenses, A. C. Colaborador del Grupo Disciplinar “Estudios de psicología, desarrollo humano y sociedad” registrado en la Dirección de Programas y Proyectos Estratégicos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, clave GD-UAT-107.

Jacobo Herrera Rodríguez es licenciado en Psicología por el Centro Universitario Galilea de Aguascalientes. Maestro en psicología educativa por la Universidad Autónoma España de Durango y maestro en criminología por el Centro de Estudios Avanzados de las Américas (CEAMER-CDMX). Doctor en psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro de la Federación Mexicana de Criminología y Criminalística. Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con perfil deseable del Prodep y reconocimiento como investigador SNII 1 del Secihti. Líder del Grupo Disciplinar “Estudios de psicología, desarrollo humano y sociedad” registrado en la Dirección de Programas y Proyectos Estratégicos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, clave GD-UAT-107.

Jesús Janhisbal López Alcocer. Actualmente estudia el doctorado en Gestión e Innovación Educativa (SNP Secihti). Licenciado en Administración (UAT). Maestro en Gestión e Intervención Educativa (UAT), PNPC. Lleva 20 años trabajando en la Secretaría de Educación en Tamaulipas, en la Secundaria Federalizada N°1 “Dr. Norberto Treviño Zapata” en Ciudad Victoria. Así como en la Dirección de Educación Secundaria de la Secretaría de Educación de Tamaulipas como Encargado del sistema del formato único del personal (FUP) como enlace con la SEP del envío de informes de los programas de habilidades digitales en Tamaulipas.

Yuleth Itzamara Martínez Tovar es tesista de la Licenciatura en Historia y Gestión del Patrimonio Cultural. Actualmente desarrolla su investigación de tesis sobre el tema del arte, la memoria y la Teoría Crítica, desarrollando un estudio sobre la ideología política en las vanguardias artísticas del siglo XX a la luz de la filosofía de la historia y la teoría estética de W. Benjamin y T. W. Adorno.

Rosa Irene Mata Torres es doctorante en Gestión e Innovación Educativa (SNP Secihti) en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Maestra en Desarrollo de Recursos Humanos por el Centro de Excelencia (UAT). Maestra en Ciencia Política y Administración por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria (UAT). Licenciada en Relaciones Públicas por la misma institución. Ha colaborado en áreas de capacitación y recursos humanos en la administración pública estatal.

Martha Alejandra Méndez Salinas es profesora en la asignatura de Biología con 11 años de experiencia en la Secretaría de Educación Pública de Tamaulipas. Maestra en Docencia por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades UAT. Licenciada en Nutrición. Ha publicado artículos y capítulos de libro sobre ética profesional académica.

Tomás Moreno de León. Es lingüista aplicado egresado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). También cuenta con un magíster en lingüística aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y otra maestría en educación por la Universidad Pedagógica Nacional (México). Actualmente estudia el tercer año del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa (SNP Secihti) ofertado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es jefe del Área de Investigación de la ENFEMEC e Investigador Responsable del Equipo de Investigación “Lenguaje, Discurso y Educación” (<https://bit.ly/3wmFijR>). Algunos de los proyectos en los que ha participado han consistido en la creación de materiales didácticos para

promover habilidades de lectura y escritura académica; diseño de experimentos en el Laboratorio de Lenguaje y Cognición (<http://www.elv.cl/laboratorio/>) para estudiar patrones de lectura y niveles de comprensión; entre otros proyectos de análisis de géneros discursivos e intervenciones didácticas en educación preescolar, secundaria y superior. De todos estos han derivado publicaciones sobre prácticas discursivas y procesos de comprensión textual (<https://bit.ly/3ejM9ky>).

Diana Patricia Zapata Velázquez es profesora frente a grupo en la Secundaria Técnica N°1 Álvaro Obregón, impartiendo la asignatura de Español. Maestra en Docencia por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, UAT. Contadora Pública por la Facultad de Comercio, UAT. Ha publicado artículos y capítulos de libro sobre ética profesional académica.

Universidad pública, formación crítica y humanidades:
enfoques sobre educación, ética y cultura de Guillermo Flores Miller, coordinador,
publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas en
diciembre de 2025. La revisión y diseño editorial correspondieron
al Consejo de Publicaciones UAT.

Algunas obras del mismo coordinador:

- Temáticas y problemas actuales del reconocimiento
- Ciencias sociales y humanidades en diálogos abiertos
- La formación del sujeto en la modernidad: Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la modernidad y su crítica

Consulta estos títulos dentro del catálogo de Libros UAT del Consejo de Publicaciones en el siguiente enlace:



<https://libros.uat.edu.mx>

 <https://publicaciones.uat.edu.mx>

Equipo editorial

Coordinación: Venancio Vanoye Eligio

Gestión y administración: Jessica Abigail Rodríguez Tinajero, María Teresa Maldonado Sada

Revisión y corrección de estilo: José Luis Énder Velarde García, Jorge Alberto Vázquez Herrera

Diseño y maquetación: Erika González Navarro, Wendy Castillo Cruz, Lorena E. Cortez Rodríguez



La reflexión sobre la universidad pública es ineludible, en una época que sufre los constantes embates de quienes reducen la educación a instruir o capacitar individuos para el ámbito laboral, con saberes de uso instrumental, dejando fuera las humanidades. La universidad pública requiere comprenderse mejor, pues parece haber un déficit sobre el pensamiento a fondo.

Esta obra aborda el fenómeno educativo desde varias perspectivas, como la epistemología, la democracia, el pensamiento crítico, el modelo de universidad, el ejercicio de poder, la cultura, la ideología, la legislación y la autonomía universitaria. Las tres áreas que se desarrollan son:

- 1) Abordajes teórico-conceptuales de la educación desde las humanidades.
- 2) La reflexión sobre algunos tópicos de la educación superior en un sentido crítico.
- 3) La reflexión sobre la realidad de la universidad pública desde una perspectiva ética.

Los conocimientos de las humanidades pueden contribuir a formar sujetos con las condiciones necesarias para la aplicación de conceptos de filosofía, historia, antropología, lingüística, pedagogía, psicología, teoría política, inteligencia y sensibilidad del arte.

Este libro propone que las humanidades sean parte de una educación que apele a la multirreferencialidad de los conocimientos para obtener una perspectiva reflexiva del campo educativo en un sentido amplio, crítico y riguroso. Asimismo, se enfatizan las relaciones entre educación, cultura, democracia, ciudadanía y esfera pública. También se plantea que el ambiente sociopolítico óptimo para el desarrollo de la educación es la democracia, que opera en un marco de justicia, equidad, pluralidad, diversidad y respeto a los derechos humanos.

ISBN UAT: 978-607-69291-4-8

