

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Vol. 14. Número 28 / julio - diciembre 2017 / ISSN 18144144



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Vol. 14 • Número 28 • julio-diciembre 2017

ISSN 1814-4144

Centro de Desarrollo Profesional

© Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Consejo editorial

Comité asesores	David Álvarez, vicerrector, campus Santo Tomás de Aquino, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Daríel Suárez Adames, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Kiero Guerra Peña, vicerrector de investigación e innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Miguel Ángel Zabalza Beraza, Departamento de didáctica y organización escolar, Universidad de Santiago de Compostela, España
Dirección general	Ana Margarita Haché, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Dirección editorial	Florilena Paredes, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Comité científico evaluador	Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Carmen Gloria Prado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Elizabeth Arias Flores, Universidad de Los Andes, Venezuela; Francisco Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Francisco José Covarrubia, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile; Ginia Montes de Oca, Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), República Dominicana; Gretel Silvestre, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Guillermo Londoño, Universidad de la Salle, Colombia; Jesús Darío Lara Rincón, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Joan Rué, Universidad Autónoma de Barcelona, España; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; José Luis Meza Rueda, Universidad de La Salle, Colombia; Juan Gabriel Faxas Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Laura Lodeiro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lucero Arboleda, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana; María Elena Córdoba, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; Miguel Baraona Cockerell, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Nora Ramírez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Prudencio Piña, Escuelas Radiofónicas Santa María, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Uriel Bustamante Lozano, Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Corrección de estilo	Margie Sánchez, Departamento de Orientación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana
Traducción	Ángela Federica Castro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Samuel Bonilla, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Cuidado de edición	Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Soporte técnico	Iván Carrasco, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Fotografías e ilustraciones	Elías Rodríguez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Diseño y diagramación	Ana Svethania Gómez, Svetha Designs, República Dominicana
Impresión	Amigo del Hogar, República Dominicana <i>Printed in Dominican Republic, 2017</i>

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Está dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica y que los resultados divulgados respondan a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Contiene seis secciones fijas: La peña pedagógica, Voces de nuestros lectores, Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria, Ecos desde las facultades, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

CONTENIDO

2 Editorial

3 La XVII peña pedagógica

Ventanas abiertas a la
pedagogía universitaria

7 Los Estudios Generales y la clase media
Carlos J. McCadden M.

22 Los Estudios Generales para el Buen
Vivir/Vivir Bien
Waldemiro Vélez Cardona, PhD

28 Complejidad y dialogismo en los
Estudios Generales: Mijail Bajtín y Edgar
Morin
Gonzalo Martín de Marcos

34 Aportes de Saussure al desarrollo de la
Lingüística como ciencia
Dr. Bartolo García Molina

Ecos desde las facultades

45 La integración en los Estudios Generales:
reflexiones a partir de una experiencia
Carlos Javier Sánchez Zambrana

50 Proyecto Ciudadano. Una estrategia para
desarrollar empoderamiento social en el
ciclo de los Estudios Generales
Dra. Sara Güilamo Jiménez

Pasos y huellas

61 Entrevista a Roosevelt Montás, director
del Core Curriculum de la Universidad de
Columbia

Notas bibliográficas

68 Reseña del libro “José Ortega y Gasset, La
misión de la Universidad (1930)”
Dr. Manuel Pablo Maza Miquel, S.J.

Todos los textos están disponibles en:
<http://cuaderno.pucmm.edu.do>



Máxima délfica "conócete a ti mismo" (γνώθι σεαυτόν, transliterado: gnōthi seauton)

EDITORIAL

La Educación Superior es la transición de la mocedad a la adultez; es el espacio transformador de crisálidas con el fin de que despeguen el vuelo con alas propias; es la trayectoria para forjar los pensamientos que guiarán el desempeño y el compromiso que decidan asumir como ciudadanos del mundo. Dado el impacto de este espacio formativo, la Universidad ha asumido el compromiso de un desarrollo integral del estudiantado fomentando las bases que sustentarán una vida responsable para consigo mismo, para con su entorno y para la sociedad a la cual aportará para el bien común. Este sello distintivo de egresar profesionales íntegros lo lograremos en la medida en que se mantenga una relación armoniosa entre la ciencia, tecnología y al mismo tiempo, se estimule el crecimiento y apropiación de los valores humanos y el compañerismo con nuestros iguales y con nuestro medio. En este momento en que la naturaleza y nosotros mismos anhelamos un mundo que se distinga por la afectividad, el dialogismo y la inteligencia para saber convivir, abrazamos la esperanza de rescatar el terreno perdido en cuanto al estudio de las Artes Liberales, ya que el "espíritu de las humanidades" promueve la búsqueda del pensamiento crítico y desafía la imaginación; impulsa la comprensión empática de las distintas experiencias humanas; fomenta la complejidad que caracteriza a nuestro mundo y se constituye en el sistema de ideas y repertorio de convicciones que ha de dirigir efectivamente la existencia humana. (Nussbaum, 2010; Ortega y Gasset, 1930)

A pesar de que en muchos países el estudio de las humanidades se ha colocado como un residuo y el currículo de la Educación Superior se inclina hacia lo técnico y las actividades de fin económico, todavía contamos con hombres y mujeres que levantan su voz para reclamar la necesidad de seguir fomentando el estudio de las ciencias humanas. No podemos concebir un mundo sin cultura, sin una herencia que lo respalde y que solo viva para un fin utilitarista. Ortega y Gasset (1930) expresa con vehemencia que la cultura es la que nos salva del naufragio vital, la que permite al hombre vivir sin que la vida sea sin sentido o un radical envilecimiento. "La Cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo" (p.4). Según Steiner (2007), esta catapulta liberadora que posibilita que los estudiantes desarrollen sus ideas descansa en los maestros, quienes pueden lograr un cambio en cada generación a la cual sirven y su legado puede impactar durante siglos. Pero este tipo de impronta la llevan a cabo personas que desean retar vidas, transformar a sus alumnos, cambiar el mundo a través de su labor educadora. Es por eso que nuestra actual edición la hemos dedicado a los Estudios Generales, cuya misión es cultivar el pensamiento humanístico; la enseñanza en valores; la valía del diálogo que otorga la alteridad que corresponde al otro; el aprecio y respeto por la naturaleza; la mirada a las enseñanzas de los clásicos y a otras culturas ancestrales que nos aportan su legado.

En **Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria**, les presentamos el artículo Los Estudios Generales y la clase media, con el que el Dr. Carlos McCadden nos hará reflexionar sobre el ideal equivocado que la sociedad promueve sobre las riquezas desmedidas, ambición que se incentiva con la interacción de los grupos de referencias con los que los individuos se vinculan. El artículo Estudios Generales para el Buen Vivir/Vivir Bien de la autoría del Dr. Waldemiro Vélez tiene la misión de recuperar y adecuar las sabidurías ancestrales para construir paradigmas alternativos bio-céntricos capaces de superar los actuales paradigmas antropocéntricos que nos están conduciendo a la destrucción del planeta. Con el artículo Complejidad y dialogismo en los Estudios Generales: Mijail Bajtín y Edgar Morin, el Dr. Gonzalo Martín nos expone las características que se constituyen en bases cruciales para el tratamiento dialógico y transdisciplinar que persiguen los Estudios Generales. Por último, el Dr. Bartolo García nos trae un recuento de los Aportes de Saussure al desarrollo de la lingüística como ciencia y la aplicación que aún podemos darle desde las aulas con el fin de que nuestros estudiantes enriquezcan sus competencias comunicativas.

En **Ecos desde las facultades**, contamos con la participación del Dr. Carlos Sánchez Zambrana quien comparte su artículo La integración en los Estudios Generales: reflexiones a partir una experiencia, el cual presenta la integración que promueven los Estudios Generales como el componente curricular universitario que más ha aportado a los procesos de interconexión entre saberes y entretejidos holísticos para propiciar la formación integral del ser humano. Para concluir, presentamos el artículo La Estrategia de Proyecto. Una herramienta de empoderamiento social, en el cual la Dra. Sara Gúilamo expone una estrategia muy aplicativa de cómo podemos promover el servicio y la preocupación que deben asumir nuestros estudiantes en pro de una mejor sociedad.

En **Pasos y huellas**, ofrecemos una entrevista muy enriquecedora que muestra la experiencia del Dr. Roosevelt Montás como Director de Core Currículum de la Universidad de Columbia. Y en **Notas bibliográficas**, volveremos nuestra mirada hacia *La Misión de la Universidad*, de Ortega y Gasset, a cargo de la pluma del Dr. Manuel Maza.

Los invitamos a leer estos valiosos artículos que cuestionarán nuestras concepciones, agitarán nuevas ideas y, a partir de su análisis y reflexión, nos recordarán la fragilidad humana y nos motivarán a asumir cambios como sujetos en permanente transformación.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores

Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la Universidad*.

Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. México: Ediciones Siruela



La XVIII peña pedagógica

La peña pedagógica es un espacio para socializar los artículos publicados en el Cuaderno de Pedagogía Universitaria. Este encuentro fortalece la práctica docente a través de la sumatoria de opiniones y aportes que se comparten en esta actividad académica. Esta peña fue muy particular porque estuvimos presentando tres números del Cuaderno al mismo tiempo, dada la necesidad de poner al día la revista. Además, se aprovechó para anunciar que ya estamos en la fase final del Cuaderno no. 28 y a la vez, trabajando en el no. 29 para que la publicación se mantenga apareciendo puntualmente en el mes inicial de la periodicidad. En esta ocasión, contamos con el protagonismo de los articulistas de los números 25, 26 y 27, quienes nos expusieron la experiencia lograda con estas publicaciones.

Encuentro en STA

El 26 de octubre se llevó a cabo el encuentro en el Campus Santo Tomás de Aquino. La Lic. Ana Margarita Haché de Yunén, Directora del Centro de Desarrollo Profesional, dio las palabras de bienvenida y agradeció la asistencia de los participantes, entre ellos, el Vicerrector Académico, Lic. Dariel Suárez, y los articulistas: Ing. Luis Paulino, Lic. Francia Gómez, Lic. Clara Cruz, Lic. Samuel Bonilla, Dra. Jeanette Chaljub, y la protagonista de una de nuestras entrevistas, Lic. Oliva Hernando.

Iniciamos con el Ing. Luis Paulino, quien contó detalladamente el origen que motivó la investigación que llevó a cabo a partir de su participación en el Diplomado de Lectura y Escritura que ofrece el CEDILE. El profesor comentó que, aunque sus estudiantes dominaban muy bien su proceso de aprendizaje y lograban las metas, solo adquirían competencias para resolver los problemas de Ingeniería Económica que planteaba el libro y no sabían transferir su saber hacia los problemas reales. Esto representaba una inquietud que anhelaba resolver en cuanto

4 • LA PEÑA PEDAGÓGICA

a cómo sus estudiantes podían lograr la aplicación y transferencia de los conocimientos a problemas de la vida cotidiana. Luego de participar en el Diplomado, descubrió nuevas estrategias para incluir la lectura, y, sobre todo, la escritura en el proceso de aprendizaje, las cuales contribuyeron a la mejora evidente de sus estudiantes, ya que han aprendido a definir problemas prácticos, a resolverlos y a aplicarlos a contextos reales. Esta participación generó muchas preguntas, aportes y opiniones de los asistentes y el profesor contestó detalladamente cada una de las inquietudes. También nos contó lo difícil que le resultó el proceso de publicación del artículo, pero lo beneficioso que ha sido, tanto para su vida académica como para el desarrollo de sus estudiantes.

Una segunda intervención estuvo a cargo de Francia Gómez, quien también participó en el Diplomado de Lectura y Escritura que imparte el CEDILE. La profesora nos contó el problema que enfrentaban sus estudiantes de inglés para lograr la fluidez cuando les tocaba contestar preguntas. Después de implementar varias estrategias y reflexionar sobre los resultados, logró diseñar una estrategia innovadora a la que llamó Pirámide Invertida. Los estudiantes debían escribir su respuesta antes de exponerla verbalmente. El proceso consistía en ir ajustando el tiempo cada semana y reducir los minutos para responder de manera escrita y luego, expresar su respuesta sin depender del papel. Su estudio demostró que verdaderamente la escritura

puede mejorar la oralidad, ya que se requiere mayor cognición para expresarse por escrito. Al pensar de manera organizada en la respuesta, esto permite alcanzar mayor nivel de fluidez. Los participantes comentaron sobre el beneficio de incluir estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza y enfatizaron la necesidad de mantener la profesionalización docente a través de talleres y diplomados, valorando el gran beneficio que ha aportado el Diplomado en Lectura y Escritura.

Luego, los profesores Clara Cruz y Samuel Bonilla compartieron su experiencia al reseñar para el Cuaderno unos libros de gran impacto para la Academia, sobre todo, en cuanto a la defensa de las Humanidades y la democracia que debe ser cultivada en nuestros estudiantes desde el inicio hasta el final de su trayectoria en la Universidad. También escuchamos el emotivo testimonio de una docente que ha dejado una huella en casi todos los profesores de la PUCMM, ya que es la encargada del Diplomado en Pedagogía Universitaria. Oliva Hernando es una maestra de maestros, su entusiasmo, trato afable y perseverancia la convierten en un modelo a seguir por todos los docentes que han tomado el Diplomado o son guiados por ella en el proceso de rediseño curricular, labor que lleva a cabo con el mismo fervor que la enseñanza. Para concluir, la Dra. Jeanette Chaljub nos presentó su interesante artículo sobre el Aprendizaje Invertido, otra muestra de creatividad e innovación en la Universidad que nos motiva a revisar nuestra práctica docente.





Encuentro en STI

El 30 de octubre tuvimos nuestro encuentro en el Campus STI e iniciamos con las palabras de bienvenida a cargo de la Directora del Centro de Desarrollo Profesional, Ana Margarita Haché de Yunén, agradeciendo la asistencia de los docentes a este encuentro cuya intención es compartir con los articulistas su experiencia de investigación y publicación. En esta ocasión contamos también con la presencia del Vicerrector Dariel Suárez, y de los profesores protagonistas de algunos de los artículos: Dinápoles Soto Bello, Rosa Liz y Laura Lodeiro.

Iniciamos con la Lic. Rosa Liz, quien contó su trayectoria en el Diplomado de Lectura y Escritura impartido por el CEDILE. La docente enfatizó la dificultad que enfrentan sus estudiantes, a los cuales les cuesta leer. Dice la profesora Liz que esta problemática es común a muchas asignaturas en todas partes del mundo, pero los docentes no siempre ofrecen las herramientas y estrategias que sus estudiantes necesitan para autorregular su comprensión. Liz considera que su experiencia fue especial, porque tenía dos grupos y uno de ellos no llevó a cabo las estrategias, por lo cual se convirtió en el grupo control. A partir de distintas preguntas de los asistentes, la profesora Rosa y la Dra. Liliana de Montenegro, asistente al encuentro, explicaron la estrategia, la cual consistió en la elaboración de guías con preguntas implícitas y explícitas. Las guías aportan a que los estudiantes lean con objetivos y aprendan a enfocar lo fundamental

dejando lo accesorio y así, puedan pasar de la hetero a la autorregulación. Otro docente preguntó si sistematizó la opinión de los estudiantes, a lo cual la articulista explicó que no se tomó este dato de manera sistemática, pero que pudiera seguirse un estudio sobre el impacto en los estudiantes a lo largo de su carrera.

Luego continuamos con la participación de la Dra. Laura Lodeiro quien compartió su experiencia sobre la construcción de mapas de competencias con las distintas facultades en la PUCMM. El sentido de este artículo es mostrar una perspectiva de cómo se está desarrollando el diseño curricular y el acompañamiento que están recibiendo nuestros docentes. La autora expresa: “que los planes de estudios sean homogéneos parece una idea simple, pero es muy compleja. Es trabajar en una cultura institucional, dos campus trabajando en simultáneo”. La Dra. Lodeiro cree que la presencialidad ha ayudado a eliminar unas preconcepciones erróneas con respecto a los docentes de ambos campus. Aparentemente, puede parecer una estrategia costosa, sin embargo, es la que ayuda a crear una comunidad docente para trabajar en equipo y seguir el modelo que la Universidad ha instaurado. Aunque trabajar juntos sea más complejo, el resultado es muy valioso. Es un trabajo formativo que luego sigue una fase de rediseño. Los profesores deben seguir una secuencia de pasos. Cuando Lodeiro concluyó de expresar su experiencia y las ventajas, los participantes manifestaron sus inquietudes en cuanto al tiempo que toma el proceso de diseño y las fechas puntuales para entregar los programas rediseñados, lo



cual les crea un desconcierto. La Dra. Lodeiro respondió que necesitan más personal para acompañar, pues son muchas las carreras por diseñar, pero, la Institución tiene algunas carreras en prioridades. También los participantes manifestaron inquietud sobre los problemas que se enfrentan, sobre todo, en cuanto al Modelo Educativo. La articulista enfatizó sobre el valor de las comisiones y cómo los docentes escépticos cambian de pensamiento al trabajar en ellas. Hay que tener un poco de paciencia, una institución aprende muy lentamente. Algunos participantes opinaron sobre su experiencia en el rediseño y cómo han trabajado de manera colegiada. Para cerrar, Ana Margarita Haché opinó que la mejor manera de formarse es a través de los rediseños, porque es ahí que se logra el verdadero trabajo por proyecto. Esta labor ha permitido unir teoría y práctica, aprender haciendo. Para concluir, conocimos más de cerca a don Dinápoles Soto Bello, profesor emérito de la PUCMM. Este experimentado docente de Ciencias Básicas nos contó la larga trayectoria que ha llevado y el impacto de sus estrategias de enseñanza en los estudiantes al incluir demostraciones sorprendentes y divertidas. Aprovechó también para compartir su vena artística, la cual combina la ciencia con la lírica y nos leyó uno de sus poemas donde el maestro une sus conocimientos físico matemáticos con sus sentimientos. Los participantes, docentes

más jóvenes, opinaron vehementemente sobre el impacto que tuvo en ellos cuando fueron estudiantes la forma tan pintoresca del profesor Dinápoles. Su trayectoria meritoria nos guiará para seguir sus huellas.

A manera de cierre, Ana Margarita Haché de Yunén dio las gracias a los participantes por su asistencia y la interacción lograda en el encuentro.

Asistentes a la peña en el campus STA: Ana Margarita Haché de Yunén, Samuel Bonilla, Oliva Hernando, Carmen Gloria Prado, Florilena Paredes, Dariel Suárez, Luis Paulino, Francia Gómez, Clara Cruz, Yáskara Vargas, Daniel Campusano, Raidon Moscoso, Francisco Ramírez, Yanet José, Julián Mena, Leonor Tejada, José Alejandro Rodríguez y Arianna Lomas.

Asistentes a la peña en el campus STI: Ana Margarita Haché de Yunén, Sandra Hernández, Nora Ramírez, Liliana de Montenegro, Lucía del Carmen García, Dinápoles Soto Bello, Rosa Liz Reynoso, Laura Lodeiro, Florilena Paredes, Dariel Suárez, Mary Anne Butler, Juan Corniel, Elsa M. Olivo, Luis Ronald Capellán, Alejandro Mauricio, Gladys Rodríguez, Ingris Balbuena, María Castillo, Luvian Corniel, Alejandro Mauricio y Raúl López.



Carlos J. McCadden M.*

Los Estudios Generales y la clase media

General Studies and the Middle Class

Recibido: 04-07-17

Aprobado: 30-08-17

Resumen

Este artículo revisará las condiciones sociales en que se dan los Estudios Generales dentro de una educación universitaria para el caso de México, pero que puede ser generalizable a los países de América Latina en donde rige la desigualdad económica. El propósito de este escrito es reflexionar sobre el ideal equivocado de las riquezas desmedidas que surge de manera artificial, e incluso antinatural, en el ser humano y se incentiva en los grupos de referencias con los que los individuos se vinculan y que la sociedad promueve. Los estudiantes admiran a los ricos y quisieran alcanzar sus niveles de riqueza. Los valores de justicia y equidad empiezan a conocerse y a ejercitarse en el seno de la familia, pero su estudio debe hacerse en el aula, particularmente en la universidad. Los Estudios Generales pueden contribuir a la formación integral de las personas promoviendo el desarrollo de una sociedad más libre, más justa y más crítica. Para lograr este propósito analizaremos la propuesta de Aristóteles de una clase media verdaderamente rica. Este estudio concluye que, aunque vivimos en una sociedad desigual, es posible contribuir con la formación de seres humanos dignos que mantengan una recta ambición, no contentándose con la mediocridad, sino anhelando lo mejor y humanizándose a través de sus propias fuerzas.

Abstract

This article reviews the social conditions in which General Studies are conducted within university education in the case of Mexico, which could be generalized to other Latin America countries where economic inequality rules. The purpose of this paper is to reason on the mistaken ideal of surfeiting wealth that arises as an artificial and even unnatural way for human beings but is encouraged by reference groups to which individuals link themselves and is promoted by society in general. Students admire the rich and want to reach their wealth levels. Although values of justice and equity begin to be known and exercised within the family, their study must be completed in classrooms, particularly at a university level. General Studies can contribute to an integral formation by promoting the development of a freer, more just and more critical society. To achieve this purpose we will analyze Aristotle's proposal of a truly rich middle class. This study concludes that although in Latin America we live in an unequal society, it is possible to contribute to the formation of worthy human beings who maintain an accurate economic and social ambition, not pleased with mediocrity, but longing to excel in humanity by means of their own forces.

Palabras clave

Educación universitaria; Estudios Generales; formación integral; desigualdad económica; clase media; grupos de referencia; México; América Latina

Keywords

University Education; General Studies; Integral Formation; Economic Inequality; Middle Class; Reference Groups; Mexico; Latin America

***Dr. Carlos McCadden:** Jefe del Departamento Académico de Estudios Generales y profesor a tiempo completo del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Licenciado en Filosofía por la Universidad Iberoamericana de México. Licenciado en Derecho, Economía y Ciencias Sociales por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Doctor en Filosofía, Université de Fribourg - Universität Freiburg, Suiza. Para contactar al autor: mccadden@itam.mx

Introducción

Este artículo muestra que la mala distribución de la riqueza nos resulta tan usual, normal y cotidiana en América Latina, y particularmente en México, que no nos preguntamos por los efectos que tiene sobre nuestra cultura y más concretamente sobre la educación nacional. El ideal de ser rico nos es tan familiar que no hay lugar para cuestionar ni los beneficios ni maleficios que la riqueza puede eventualmente traer.

Para comenzar, nos hacemos la pregunta por la relación entre la riqueza y la naturaleza humana en estos términos: ¿Tiene la máxima délfica “conócete a ti mismo” (γνώθι σεαυτὸν, transliterado: *gnōthi seauton*) algo que ver con ser rico? Nadie puede negar que la riqueza –por lo menos en una medida mínima– sea fundamental para los seres humanos. La obviedad de eso hace difícil dar una respuesta adecuada. Además, habría que decir algo acerca de la riqueza desde el punto de vista humano que pueda ser apreciado por los políticos, economistas, contadores, administradores y demás personas preocupados por lo social.

Parece que la propuesta de Aristóteles (384-322 a.C.) de una clase media verdaderamente rica puede contribuir a la formación integral de la persona dentro de la universidad, especialmente por medio de los Estudios Generales, específicamente en el desarrollo de una sociedad más libre, más justa y más próspera.

Este artículo pretende explorar las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de cualidades deben promover los Estudios Generales que le permitan al educando un desarrollo integral y lo capaciten para ubicarse significativa y responsablemente en el mundo actual a partir de una trayectoria histórica? ¿Debe ser el desarrollo de este tipo de cualidades un elemento indispensable para la formación de la persona humana en el contexto de los Estudios Generales? ¿Hay alguna relación entre educación universitaria de los Estudios Generales y formación de una clase media? Por otra parte: ¿ser educado e íntegro supone ciertas condiciones sociales? ¿Hay algunas cualidades humanas que puedan ser enseñadas y aprendidas que le permitan a un país desarrollar una clase media o, por el contrario, es la clase media la condición del desarrollo de esas cualidades en los ciudadanos de un país?

Para contestar las anteriores interrogantes debemos descubrir lo que mueve nuestras verdaderas convicciones, y conocer los grupos de referencia a los que pertenecemos y a los que quisiéramos pertenecer. Para esto, presentaremos las estadísticas de distribución de ingreso en México, datos que evidencian la desmedida pobreza en contraste con una clase desmedidamente

rica con el fin de promover el valor de la clase media como la verdaderamente rica. Se muestra cómo la universidad, particularmente desde los Estudios Generales, puede contribuir a este sentido humano que tanto necesita América Latina.

El origen de nuestras verdaderas convicciones

Adam Smith (1723-1790) en su libro *La teoría de los sentimientos morales* (1759) advierte que en “comparación con el desdén de las personas, todos los otros males externos son fácilmente tolerados” (Smith, 1997, p. 137), de allí que la:

disposición a admirar y casi idolatrar a los ricos y poderosos, y a despreciar o como mínimo ignorar a las personas pobres y de modesta condición, [...] es al mismo tiempo la mayor y más extendida causa de corrupción de nuestros sentimientos morales. Que la riqueza y la grandeza suelen ser contempladas con el respeto y la admiración que sólo se deben a la sabiduría y la virtud; y que el menosprecio que con propiedad debe dirigirse al vicio y a la estupidez, es a menudo muy injustamente vertido sobre la pobreza y la flaqueza, ha sido la queja de los moralistas de todos los tiempos. (Smith, 1997, p. 138).

El mundo ético, como cualquier otra actividad humana, está marcado por la naturaleza social de los seres humanos. Cada individuo que aspira a la autenticidad e integridad ética siempre lo hace en sociedad, en su “ser-a-través-de-otros” (Luypen, 1968, p.152 y ss.); conquista y reconquista su propia sociabilidad a la vez que asume los valores y tradiciones de las sociedades en las que ha vivido, con el fin de darle al patrimonio colectivo heredado un sentido local, nacional e incluso mundial.

Así, toda educación, especialmente la universitaria, que se muestre heredera de una verdadera tradición formativa centrada en la persona humana, entiende que solo aquellos estudiantes que conocen y reconocen que realmente son seres humanos pueden realizar la recta ambición de no contentarse con la mediocridad, sino anhelar lo mejor y buscar humanizarse con sus propias fuerzas. Para ello les resulta fundamental actuar, pero ¿con qué género de acciones?

Antes de lanzar a nuestros estudiantes a la vida profesional es necesario colaborar con ellos en la conquista de sí mismos, lo cual solo lograrán reflexionando sobre lo que son y tomando conciencia de su propia dignidad como seres humanos. El ocio creativo que se ofrece en las aulas universitarias comprometidas con este proyecto les permite

contemplar su vida, su historia y la del mundo, como preparación para actuar eficazmente en él.

Justamente por ello, es necesario que nuestros estudiantes adquieran artes y saberes que liberan, y que no solo se ejerciten en los saberes útiles. Algunas veces la formación profesional no se ocupa en primer lugar del hombre, sino que lo hace de manera indirecta. Sin embargo, la educación humanista que está en el centro de los Estudios Generales (ITAM, 2017) satisface el apetito natural que todo estudiante tiene de entenderse en el mundo, lo que le permitirá ejercer correctamente su profesión. Los Estudios Generales sobresalen en el cuidado y cultivo que se les exige a sus alumnos en lo relativo a su humanidad, con el claro propósito de invitarlos a vivir activamente conforme a su propia dignidad.

Sin embargo, la sociabilidad humana, que se manifiesta en el “ser-a-través-de-otros” (Luypen, 1968, p.152 y ss.), puede fácilmente convertirse en una amenaza para cualquier individuo que aspire a la autenticidad ética. El sociólogo norteamericano Robert K. Merton (1910-2003) desarrolló lo que llamó la teoría de los grupos de referencia, la cual ha sido utilizada para explicar la conducta de los actores sociales y el comportamiento de grupos. Los posibles grupos de referencia a los que pertenece cada individuo son prácticamente innumerables. Sin embargo, los grupos a que cada uno realmente pertenece son relativamente pocos, y los grupos a los cuales uno de hecho no pertenece son legión. Estos son importantes porque aunque uno no sea miembro de ellos “pueden ser puntos de referencia para moldear las actitudes de uno, sus valoraciones y su conducta” (Merton, 2002, p. 386). Son precisamente las verdaderas convicciones las que uno comparte con sus grupos de referencia. Nuestros grupos de referencia son el origen y el destino de nuestras verdaderas convicciones.

El grupo de referencia equivocado

La sociología suele llamar “grupos de referencia” a los agregados que los individuos utilizan como estándar para la evaluación de sí mismos y de su propio comportamiento. Cada individuo pertenece a una familia y tiene parientes, es miembro de una comunidad en donde vive, tiene amigos, compañeros de escuela, etc. Normalmente son un conjunto de personas que tienen entre sí vínculos de comunicación y contactos directos, intereses, valores y fines comunes, con relativa permanencia y estabilidad. Para cada persona su grupo de referencia le confiere una imagen positiva, y le sirve como modelo a imitar.

Es verdad que una persona puede ser miembro de un grupo de referencia por motivos ajenos a su voluntad,

como ocurre cuando alguien nace en una cierta familia o es miembro de un grupo por circunstancias que no están a su alcance cambiar. Ese individuo puede no sentirse identificado con los valores de ese grupo, ni la forma de actuar, sus ideas o sus objetivos. Pero un grupo de referencia normalmente es un grupo seleccionado, es un referente elegido que ayuda a los seres humanos a conducir su propia vida, pues lo perciben como positivo y está constantemente influyendo en sus creencias y modo de actuar. Puede tratarse incluso de un grupo al que una persona hace regularmente referencia sin pertenecer a él y que no obstante ejerza un gran poder sobre él. Este es el caso del grupo de los ricos al cual un individuo puede no pertenecer por no ser rico, pero desea ser como ellos y se rige por “el qué dirán”.

Habría pues que precisar lo dicho por Adam Smith cuando explica que “[d]eseamos ser respetables y respetados. Tememos ser despreciables y despreciados” (Smith, 1997, p. 138). En general es verdad que “deseamos ser respetables” y “no despreciables”, pero eso es especialmente cierto cuando se trata de los grupos de referencia a los que pertenecemos o deseamos pertenecer. Sin embargo, no todo ser humano es plenamente libre para elegir a qué grupo de “respetables y respetados” desea pertenecer. Hay seres humanos, concretamente los jóvenes universitarios, que pueden estar viviendo un proceso de enajenación tal y como la describe Eric Fromm (1900-1980):

El hecho es que el hombre no se siente a sí mismo como portador activo de sus propias capacidades y riquezas, sino como una “cosa” empobrecida que depende de poderes exteriores a él y en los que ha proyectado su sustancia vital (Fromm, 1970, p.107).

¿Qué ocurre cuando un individuo pertenece a un grupo de referencia que admira un ideal equivocado, un antivalor? ¿Qué sucede cuando una persona es miembro de un grupo al que hace constante referencia que de hecho lo hunde y lo perjudica? ¿Qué ocurre cuando se nace en una cultura enajenante que no admite que cada individuo tenga sus propios propósitos, sino que le impone una manera de ser? Una persona así, enajenada, no ha descubierto que su vida depende de sus ideas y de sus convicciones; no ha pensado sus ideas por sí mismo, tan sólo repite. Esta es la diferencia entre vivir y ser vivido, al menos intelectualmente. Ser vivido es no pensar por sí mismo, no vivir plenamente. Solo el hombre que sabe, que sabe de sí y piensa mientras sabe, puede disfrutar absolutamente la invitación a vivir y a vivir bien. Él mismo custodia y nutre su vida intelectual. Vivir enajenado, como dice Fromm, es no saber de sí mismo, no sentirse a sí mismo portador activo de sus propias capacidades y riquezas. Por ello resulta peligrosamente deseducativo, como bien lo advierte Adam Smith (1997), que usualmente en

la sociedad, e incluso en la universidad que la refleja y la copia sin cuestionarse, “la riqueza y la grandeza suel[a]n ser contempladas con el respeto y la admiración que sólo se deben a la sabiduría y la virtud” (p. 138). Esto es “lo generalmente aceptado”, “lo que todos piensan”, lo que nos imponen “los otros”, el *alienum*. De ese “otro impersonal” procede la desfigurada creencia de que los ricos son individuos únicos, que algunas virtudes especiales tendrán que tener que les permita ser a la vez viciosos y moralmente buenos. Son ricos. En el *alienum* también “se dice” que los pobres lo son por sus debilidades y sus vicios. De este modo la enajenante e impersonal opinión del “se dice” y “se piensa” impone la creencia dominante de que la sabiduría y la virtud no son en absoluto objetivos dignos de respeto, si no vienen acompañados de una buena dosis de riqueza. No es una exageración decir que en general en todas las sociedades, y particular en América Latina, “las atenciones más respetuosas se orientan hacia los ricos y los grandes más intensamente que hacia los sabios y los virtuosos [..., y así los] principales objetivos de la ambición y la emulación son merecer, conseguir y disfrutar el respeto y admiración de los demás” (Smith, 1997, p. 138).

¿Deseduca la sociedad a los estudiantes universitarios?

Una universidad puede muy bien tener como propósito educar a sus estudiantes para que sean personas plenamente humanas, pero los universitarios se encuentran inmersos en una sociedad y esta no necesariamente tiene los mismos valores. ¿Qué sentido tiene una educación universitaria cuando la experiencia social del educando no es heredera de una tradición centrada en el respeto de la persona humana? Peor aún, ¿qué efectos puede tener una educación profesional que pretende ser profunda cuando el grupo de referencia al que pertenece un estudiante universitario no respeta la dignidad de la persona humana? Este puede ser el caso de México (McCadden & Del Castillo Negrete, 2015), en el cual hay una mala distribución del ingreso que en buena medida dicta la concepción de lo bueno y lo malo en función de lo rico y lo pobre.

Para poder entender esto, primero hay que revisar algunos datos. En México el 38% del ingreso nacional lo percibe el 10% más rico de la población. Y el 90% de la población percibe tan sólo el restante 62% del ingreso. Véase la figura 1:

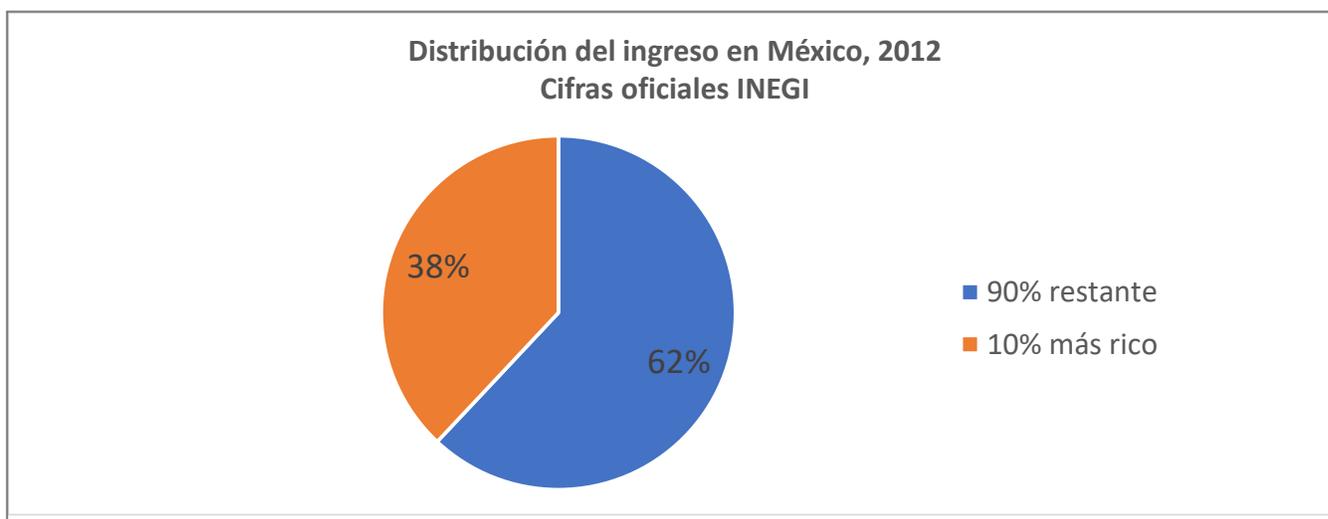


Figura 1 Distribución del ingreso en México

Esta figura muestra lo concentrada que está la riqueza en el decil más rico de la sociedad mexicana. Esto sería equivalente a decir que si tuviéramos un pastel de cumpleaños y diez invitados, uno, el más rico, se quedaría casi con cuatro rebanadas; y, el más pobre, con algo más que la décima parte de una rebanada. Si así son las cosas, es difícil llevar la fiesta en paz y sin envidias. ¿No es ya de por sí una desigualdad de esta magnitud una realidad que inhibe la convivencia humana?

Adicionalmente, como se puede observar en figura 2, la distribución del ingreso en México muestra lo que en estadística se llama una asimetría positiva (Del Castillo & McCadden, 2014). La mediana, monto de ingreso que divide en dos la distribución de la población, es menor al ingreso medio de la población. Lo cual quiere decir que

el 50% de la población en México ganó 691 dólares o menos en 2012 y, sin embargo, un “mexicano promedio” ganó en el mismo año 1,017 dólares al mes. El hecho de que la mediana, esto es US\$691, esté por debajo de la media de US\$1,017 muestra cómo la riqueza de los ricos es tan grande que hala el promedio hacia arriba. Esto a pesar de que el 50% de la población gana US\$691 o menos. Se ve más claramente esto si se piensa en un hogar en donde hubiera dos personas y una de ellas comiera una vez al día y la otra tres. Es cierto que en promedio las personas de ese hogar comen dos veces al día, pero ese promedio está fuertemente afectado por el hecho de que en ese hogar la mitad de las personas solo comen una vez al día y la otra tres. El promedio no nos permite ver lo mal distribuida que está la comida en ese hogar.

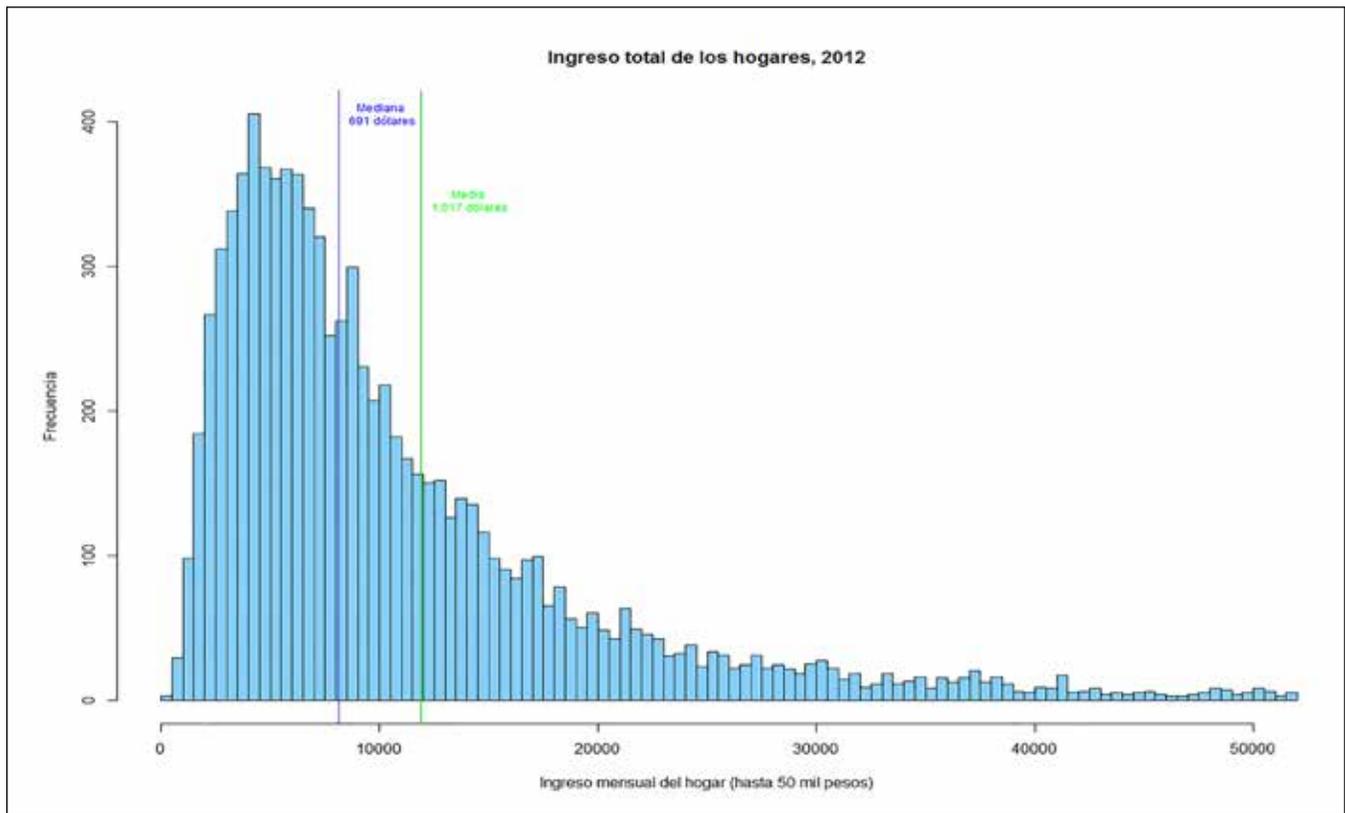


Figura 2 Distribución del Ingreso familiar en México

No solo es México un país de desigualdad, sino que, lamentablemente, y a pesar de los esfuerzos, no se ha logrado erradicar la pobreza, en los términos que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos¹.

La figura 3 de porcentajes muestra la pobreza medida por la falta de alimentos, salud, educación, empleo y

otras carencias. En México el 46% de la población tiene una o más carencias, o sea es pobre. Y el 33% es vulnerable, que quiere decir que si bien no tiene carencias básicas puede fácilmente llegar a tener alguna de ellas si un miembro de la familia se enferma gravemente o sufre un accidente. Sólo el 21% de la población en México no es ni pobre ni vulnerable.²

¹ Artículo 23.

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que sea complementada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

² Es interesante ver lo que el Banco Mundial piensa en torno a la población vulnerable de América latina: Los “vulnerables” de Latinoamérica, más cerca de la clase media que de la pobreza.

En: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2016/01/29/vulnerables-latinoamerica-mas-cerca-clase-media-pobreza> Consulta: 13/11/2016.

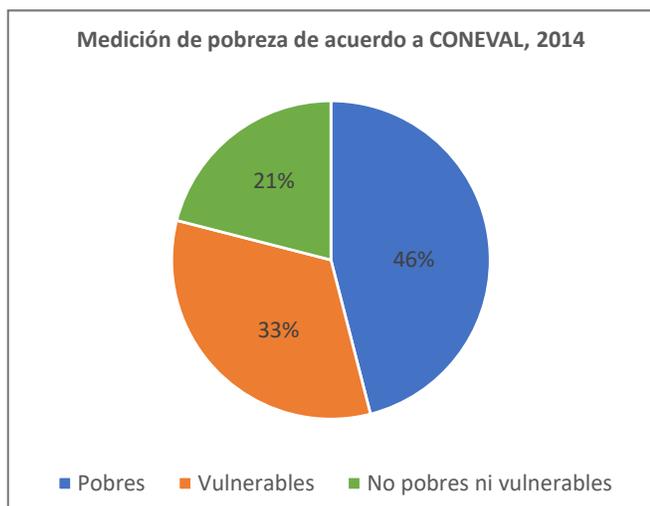


Figura 3 Medición de pobreza en México de acuerdo a CONEVAL, 2014

La verdadera riqueza y la clase media

Nuestra visión de la vida social y de la riqueza nos resulta tan usual, normal y cotidiana que no nos damos cuenta que realmente es algo anormal y nada frecuente en el conjunto de los países desarrollados.

Pensaba Hegel (1770-1831) que lo conocido, precisamente por conocido, nos resulta desconocido (Hegel, 1991, p. 23). Reformulando a Hegel se podría decir que la mala distribución de la riqueza nos resulta tan usual, normal y cotidiana que no nos preguntamos por los efectos que tiene sobre nuestra cultura y más concretamente sobre la educación universitaria. El ideal de ser rico nos es tan “familiar” que no hay lugar para cuestionar los beneficios, ni los maleficios que la riqueza puede eventualmente traer.

Así que, resulta conveniente el preguntarnos desde el punto de vista del humanista si hay alguna relación entre la educación universitaria y la distribución del ingreso. Esto es, si hay alguna relación entre la riqueza y la naturaleza humana.

Es socialmente tan aceptado que el tema de la riqueza es el coto de los economistas, los contadores, los administradores, entre otros, que prefiero manifestar esta cuestión a modo de duda: ¿Puede la máxima délfica “conócete a ti mismo” (γνώθι σεαυτὸν, transliterada: gnōthi seauton) decirnos algo en cuanto a la riqueza, a nuestro deseo de ser ricos y sobre la cantidad de riqueza que debemos tener? Parece que sí, pues cuando una persona carece de riqueza sabemos que su dignidad humana sufre un efecto degradante llamado miseria. Pero, ¿pensamos que existe un peligro similar cuando uno es demasiado rico o cuando uno tiene riqueza en

exceso? ¿Es verdad que más riqueza es realmente mejor que menos riqueza?

¿Quién puede negar que la riqueza sea fundamental para los seres humanos? Mas la cuestión que habría que contestar es: ¿por qué es importante? Esto parece tan obvio que justamente por eso es difícil de dar una respuesta adecuada. Sin embargo, mi pretensión es que nuestra naturaleza humana puede darnos pistas esenciales sobre el nivel de bienestar y la riqueza al que debemos aspirar. Es decir, considero que los humanistas podemos decir algo acerca de la riqueza que pueda ser apreciado por los economistas, contadores y administradores.

Para ello es útil introducir la noción de una “clase media verdaderamente rica” (McCadden, 2006) elaborada por Aristóteles (384-322), quien era un agudo observador social. Su concepción de una “verdadera riqueza” correspondía con su visión ética de la vida, que tiene que ver con su concepción de la virtud como término medio (*Ética Nicomaquea*, Libro I, Capítulo 1).

Aristóteles pensaba que el que posee la virtud de la valentía se encuentra entre el temeroso y el temerario, y el que es justo lo es porque se encuentra entre el injusto por exceso y el injusto por defecto. Así la verdadera riqueza se halla entre los dos extremos de exceso de riqueza y falta de ella. Y lo mismo para la clase media que es la se ubica entre dos extremos, a saber, los muy ricos y los muy pobres (*Política*, Libro IV, Capítulo IX). Se trata literalmente de “los de en medio”, Aristóteles dice οἱ μέσοι (los mesoi), que sería una clase social que no tiene carencias porque es verdaderamente rica, lo cual significa que tiene una moderada riqueza limitada por la naturaleza humana, y por ello Aristóteles la llama riqueza natural.

Aprovecho aquí para exponer más ampliamente qué es eso que Aristóteles llama una moderada riqueza. Habría que empezar por decir que únicamente una moderada riqueza es la verdadera riqueza (*Política*, Libro I, Capítulo III). Creo que el concepto de verdadera riqueza es ajeno no sólo a la cultura mexicana, sino a la cultura latinoamericana en general, en donde la gran mayoría de los países sufren de una deplorable distribución de la riqueza.

Según Aristóteles, es verdaderamente rico el que tiene lo que necesita. Es obvio que el pobre menesteroso no tiene lo que necesita, pero el muy rico tampoco, sino que tiene más de lo que necesita y, por ello, no es verdaderamente rico. Si alguien le pregunta a un mexicano común y corriente si prefiere tener una riqueza limitada o una riqueza ilimitada, creo que, sin pensarlo,

diría que prefiere una riqueza ilimitada. Es decir, para un mexicano promedio entre tener una cantidad de riqueza con límite u otra sin límites, lo que aparentemente lo haría definitivamente feliz sería ser, sin límites, rico. ¡Poco conocemos los mexicanos sobre este tema y creo que este es también el caso para los latinoamericanos en general! ¿Será quizá que habiendo tantos pobres en nuestro país se piensa que para erradicar la pobreza es mejor desear, aunque sea por lo menos desear, ser ilimitadamente rico? Olvidamos lo que le sucedió al Rey Midas que por desear ser ilimitadamente rico el castigo fue que todo lo que tocaba se convertía en oro por lo cual no podía ni siquiera comer. Y, sin embargo, los mexicanos, desoyendo la sabia mitología griega, deseamos abiertamente ser como Midas.

Aristóteles dedica muchas páginas (*Política*, Libro I, Capítulo III) a explicar qué es lo que constituye la verdadera riqueza, pero yo quisiera darle acceso a esta idea con un ejemplo sacado de la vida real.

Cuando Ferdinand Marcos gobernó Filipinas como presidente y más tarde como dictador en los años sesenta, setenta y ochenta, su esposa Imelda acumuló, según algunas versiones, algo más de 1,200 pares de zapatos. Ahora bien, lo que quisiera yo preguntar es si esos 1,200 pares de zapatos son riqueza verdadera para una persona. Habría que tomar en cuenta que si Imelda Marcos se hubiera cambiado de zapatos tres veces al día en un año apenas habría estrenado 1,095 de los 1,200 pares de zapatos que tenía.

Los seres humanos —dice Aristóteles— solo pueden usar una cantidad limitada de bienes y servicios. No es razonable usar ocho camas cada noche, aunque esté yo dispuesto a cambiarme de cama cada hora. Esto resultaría una locura. Hay pues una riqueza natural que consiste en aquellos bienes necesarios para la vida y útiles para la comunidad doméstica o política.

Si nos fijamos en nuestros deseos, podemos creer que la riqueza podría ser ilimitada, como el niño que pide en un restaurante todo lo que le apetece sin ponerse a pensar que no se lo va a poder comer simplemente porque no cabe en su estómago tal cantidad de alimento.

El problema está en que nunca nos preguntamos por la verdadera riqueza desde el punto de vista de los bienes y servicios que pueden realmente usarse, normalmente cuando pensamos en riqueza, lo hacemos en términos de dinero, pero el dinero sí se puede poseer casi ilimitadamente. Así, si tuviéramos un millón de dólares físicamente, siempre podríamos desear tener más o incluso tener en nuestra cuenta bancaria una cantidad con un cero más, o sea, diez millones de dólares, y

luego con otro cero más, y así tendríamos cien millones de dólares y esto puede continuar casi al infinito.

La riqueza en numerario parece, ciertamente, poder ser ilimitada, pero Aristóteles nos invita a dejar de lado el dinero y a tener toda la riqueza en cosas, esto es, en bienes y servicios. Figuremos a la sazón la deseabilísima riqueza de Bill Gates (1955-), que, según entiendo, gira en torno de los \$75 mil millones de dólares (Forbes, 2017), en cosas, o sea, en bienes y servicios. Imaginemos ser dueños de setenta y cinco mil casas de un millón de dólares. Tan pronto dejamos de pensar en términos de dinero y pensamos en cosas, resulta que setenta y cinco mil millones de dólares en cosas no solo son francamente innecesarios, sino que dejan de ser atractivos. Tanta riqueza sería irracional, y prueba de ello es que el mismo Bill Gates, como tantos otros multimillonarios, ha sentido la necesidad de regalarla, por innecesaria (CNN, 2015) ¿Cuántos jugos de naranja puede uno beber en toda su vida?, ¿una cantidad limitada o una cantidad ilimitada? Creo que lo dicho basta para entender que la verdadera riqueza, la riqueza natural, es limitada porque lo que necesitamos en la vida es limitado, por más elegante y suntuoso que pueda ser lo que necesitamos. La riqueza que un ser humano va utilizar y gozar a lo largo de su vida es limitada justamente porque el hombre es limitado, si el ser humano es limitado sus necesidades también lo son.

Por todo esto, Aristóteles proponía como solución a los problemas de Atenas del siglo IV, que habían perdido su clase media por las Guerras del Peloponeso (431-404 a. C.), el restablecimiento de una clase media que tuviera una riqueza bastante para satisfacer necesidades, es decir, proponía una clase media verdaderamente rica. No dejo de señalar que así no pensamos los latinoamericanos y tampoco los mexicanos. A cualquiera que viniera a querer limitar nuestro deseo de riqueza lo despacharíamos por mediocre, o muy poco ambicioso, sin darnos cuenta de que querer ser ilimitadamente ricos no sólo es irracional, sino francamente estúpido por no obedecer a la razón.

Así pues, habrá que preguntarse si el terror que genera lo sucedido al Rey Midas es suficiente para desear ser verdaderamente rico y dejar de desear serlo ilimitadamente. De la misma manera como la sobre indulgencia en el comer y beber generan una sensación de incomodidad que hace ver al crapuloso que ha comido y bebido en exceso, la educación universitaria dotada de un gran sentido común tendrían que dar elementos para eliminar la disposición a admirar y casi idolatrar a los ricos y poderosos, y empezar a apreciar a ayudar las personas pobres y de modesta condición, y de esa manera no solo detendríamos la corrupción de

nuestros sentimientos morales, sino que abriríamos un nuevo horizonte ético, tan anhelado en América Latina.

La educación universitaria con sentido verdaderamente humano

A Platón (c. 427-347 a. C.) le resultaba evidente que es bueno ser feliz y que de alguna manera el ser bueno lleva a la felicidad, y criticaba a la gente que tendía a confundir la riqueza con la felicidad. Hoy en día, como en la época de Platón, la gente prefiere ser rica, aunque esto ponga en cuestión o en peligro su bondad moral. Este ideal de la sociedad contemporánea desatiende la advertencia de Platón (*Las Leyes*, Libro V) que sostiene que el rico nunca llegará a ser verdaderamente feliz si no es al mismo tiempo bueno. Y que es imposible que, si uno es bueno en grado extremo, sea uno al mismo tiempo rico de manera extraordinaria.

El motivo, según Platón, es que la persona que no se ocupa de ser bueno, puede obtener ganancias indistintamente por medios justos e injustos; en cambio, el bueno solo las obtendrá por medios justos, lo cual seguramente le generará menos ganancias. Además, dice Platón en el Libro V de las *Leyes*, el hombre no virtuoso no será magnífico, por lo que no gastará, y, en cambio, el bueno gastará no solo en sus necesidades, sino en cosas buenas y honestas, lo cual hará que sus gastos sean mayores. Así, en las mismas circunstancias, con ingresos justos que necesariamente serán menores y con gastos honestos que seguramente serán mayores, un hombre bueno no podrá alcanzar el nivel de riqueza de un hombre malo.

El hombre bueno no tiene por objetivo la pura ganancia, en cambio el malo sí. Pues, la ganancia no es un fin, sino un medio, cosa difícil de entender. De esta manera, ganando con justicia y en contra de ella y sin gastar, ni justa ni injustamente, uno se hace rico. Aunque no deja de ser verdad que el hombre pervertido vive en el libertinaje y por ello muchas veces gasta tanto que se empobrece rápidamente. De donde Platón concluye que no ganando sino por medios justos y gastando honestamente no es posible adquirir una fortuna extraordinaria, si bien tampoco empobrecerse mucho, lo cual sí es un problema para el hombre malo pervertido.

Profundizando lo dicho por su maestro, Aristóteles escribe que, si bien no es posible ser feliz sin ser bueno, tampoco lo es sin poseer una verdadera riqueza, y concluye que no es posible ser feliz si solo se busca vivir y no vivir bien: los que pretenden vivir sin límite, desean consiguientemente sin límite las cosas que

estimulan la vida y buscan en exceso lo cómodo y placentero, lo cual depende de la propiedad, por lo que aplican toda su energía a hacer dinero. Así en lugar de buscar el correcto ejercicio de las profesiones, hacen de todas ellas asunto de negocio; y de esa manera, en lugar de ejercer la medicina para reestablecer la salud de su paciente, buscan descaradamente como fin el hacer dinero. Esto a pesar de que es imposible derivar provecho directamente del mismo dinero, puesto que nadie come dinero.

El concepto de 'verdadera riqueza' es subjetivo en más de un sentido, pues es un sujeto bueno el que requiere bienes para ser bueno, y el hombre no podrá sin ellos ejercer plenamente su bondad virtuosamente. Un hombre bueno requerirá más bienes cuanto más grandes sean las obras que realiza. Un buen ciudadano requiere de un automóvil, un buen alcalde de un helicóptero, y un buen presidente quizá de un avión. Pero nunca será la verdadera riqueza tan subjetiva que no tenga un fundamento objetivo, lo cual se fundamenta en lo necesario. La verdadera riqueza es la que se usa, y no la que se desperdicia porque no se usa: "Vuestra riqueza está podrida y vuestros vestidos se apolillan; vuestro oro y vuestra plata están tomados de herrumbre y su herrumbre será testimonio contra vosotros y devorará vuestras carnes como fuego" (Santiago 5,2).³

La plenitud humana tiene que ver con la integralidad. Así, para la educación integral de la inteligencia no bastan las artes y los conocimientos técnicos, sino que son necesarias la ciencia y la sabiduría. Pero el ser humano no solo es capaz de verdad, sino también de bien. No basta con educar la inteligencia del ser humano, pues el hombre no es solamente un ser inteligente, hay que educar, formar, sacar y conducir también su voluntad. Ninguna duda cabe que el ser humano es capaz de verdad y que es menester formar su inteligencia. Sin embargo, ¿puede la universidad educar la voluntad? Si la respuesta es positiva, entonces no solo habrá que enseñar la verdad del bien, sino el bien de la verdad, esto es, habrá que conseguir que los estudiantes busquen y amen por buenas las verdades que se les proponen.

Así como es necesario fortalecer la inteligencia del discente mostrándole las verdades alcanzadas, también se le debe motivar a que se pregunte sobre ellas, e invitarlo a dudarlas. También habrá que enseñarle a investigar y a seguirle la pista a la verdad. Sin embargo, habrá además que fortalecer la voluntad del educando. Enseñarle a utilizar su inteligencia y su voluntad para verdaderamente ser libre. No se puede ser libre solamente con la inteligencia, se necesita que entre en

³ Ver: Mt. 6: 19-21; Stgo. 29: 10-12; Pr. 16: 27

acción su voluntad. En su ensayo Sobre la libertad, John Stuart Mill (1806-1873) dice que solo el ser humano que discierne, desea, decide y se mantiene en su decisión deliberada es un individuo libre (Stuart Mill, 1970). Así que, no es posible educar sin hacer referencia al fortalecimiento de la voluntad en la búsqueda del bien, eso es lo que propiamente se llama virtud, que es una cualidad de la voluntad, le da calidad. Se suele pensar que la universidad debe concentrarse en las fortalezas o las virtudes intelectuales. Mas para una educación integral, eso no es suficiente. Si falta el desarrollo de la voluntad de los estudiantes, que es una condición fundamental de una educación, entonces no es posible formarlos en y para la libertad.

La universidad no sólo debe enseñar qué es la justicia, sino ejercitar a los alumnos en ella. Lo mismo debe hacerse con las demás disposiciones, o hábitos, de la voluntad, como la prudencia, el valor y la templanza. Una institución universitaria no es digna de ese nombre si no es un ejemplo de integridad moral. Eso dice el refrán: “El buen juez por su casa empieza”.

Pero eso no es todo, ¿se puede educar universitariamente la voluntad en estas virtudes cuando nuestros docentes y discentes viven en nuestras sociedades que no son del todo ni prudentes, ni valientes, ni templadas, pero, sobre todo, no son justas, ni desean serlo?

El secreto está en una clase media verdaderamente rica

En el siglo IV a.C. Grecia, a diferencia del siglo V que fue el siglo de oro, se caracterizó por una grave crisis consistente en una injusta distribución de la riqueza y la desaparición de la clase media. Ante esta situación tan indiscretamente parecida a México y a la mayor parte de América Latina,⁴ mientras Platón (427-347 a.C.) proponía como solución el comunismo (República, Libro V), si bien en las Leyes abandona el comunismo,

Aristóteles pensaba que se debía buscar el equilibrio de la ciudad de Atenas mediante el restablecimiento de la clase media (*Política*, Libro IV) que había sido tan pujante en el siglo anterior. Aristóteles entendía que con el advenimiento de la clase media terminarían el desequilibrio político y las encarnizadas luchas sociales. Lo que Aristóteles buscaba era crear una sociedad de pequeños productores.

A los mexicanos nos encanta decir que México es un país surrealista y que si Kafka hubiera sido mexicano, habría sido un escritor costumbrista, porque la irrealidad mexicana sería lo único que podría retratar, pero lo que no queremos ver es que los mexicanos como sociedad no obedecemos a la razón y tampoco entendemos lo grave que es esto desde el punto de vista educativo.

Una educación universitaria en una sociedad que no obedece a la razón y que tiene y promueve aspectos irracionales y surrealistas es una labor extremadamente difícil, porque se trata de educar a seres humanos concretos en una sociedad prácticamente dividida en dos (ricos/pobres), en donde la solidaridad entre estas clases sociales queda usualmente excluida.

Lo dicho por Aristóteles de Atenas se puede transcribir para describir México. Los mexicanos muy ricos, diría Aristóteles, no quieren obedecer a la razón ni saben cómo, y adquieren esta situación desde niños en su hogar, pues, por la molición en que vivieron, no contrajeron hábitos de obediencia en la escuela; y los muy pobres tampoco obedecen a la razón porque al estar en extrema necesidad de bienes, son demasiado sumisos y apocados. México se puede describir bastante bien como un país de “esclavos” y “señores”, de una clase de envidiosos y otra de despreciadores, pero no de hombres libres, lo cual es lo más distante de la amistad y de la comunidad política (*Política*, Libro IV, Capítulo IX). El poeta, escritor, ensayista y diplomático mexicano Octavio Paz (1914-1998), Premio Nobel de Literatura en

4

En abril 09, 2016 el Banco Mundial decía que América Latina no será por ahora una región de clase media. Véase el artículo que aparece en: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2016/04/09/america-latina-no-sera-region-clase-media> Esa opinión dista mucho de lo que el mismo Banco Mundial expuso en Octubre 10, 2013 a hacer referencia, al congreso denominado América Latina: El crecimiento de las clases medias y la brecha de servicio, entonces se dijo:

“Más de 50 millones de latinoamericanos se sumaron a las filas de clase media en la última década, en gran parte como resultado de sólidas políticas macroeconómicas y buen manejo fiscal de los gobiernos de la región.

Por primera vez en la historia hay más latinoamericanos de clase media que pobres, cuyos números también cayeron drásticamente. Si bien América Latina está encaminada a convertirse en una región de clases medias, la provisión de servicios para este emergente grupo aún dista de ser satisfactoria. Desde más seguridad ciudadana y mejor educación, pasando por buenos sistemas de salud e infraestructura, América Latina tiene aún mucho que recorrer para prestar buenos servicios a sus ciudadanos.

El País y el Banco Mundial han convocado a expertos, líderes políticos y empresarios el 10 de octubre en Ciudad de Washington para discutir este crítico tema al más alto nivel durante el seminario: América Latina: El crecimiento de las clases medias y la brecha de servicios”.

En: <http://www.bancomundial.org/es/events/2013/09/24/clase-media-america-latina-servicios-publicos> Consulta:13/11/2016

1990, repite la misma idea veinticinco siglos después de esta manera:

Para el mexicano la vida es una posibilidad de chingar o ser chingado. Es decir, de humillar, castigar y ofender. O a la inversa. Esta concepción de la vida social como combate engendra fatalmente la división de la sociedad en fuertes y débiles. Los fuertes –los chingones sin escrúpulos, duros o inexorables– se rodean de fidelidades ardientes e interesadas. El servilismo ante los poderosos –especialmente entre la casta de los políticos– es una de las deplorables consecuencias de esta situación (Paz, 2004. p. 71).

Hegel (1770-1831), filósofo de Stuttgart, expuso en su *Fenomenología del Espíritu* (Autoconciencia, IV) que la lucha entre las personas, que él llamaba la lucha entre las autoconciencias contrapuestas, se termina cuando las autoconciencias contrapuestas se reconocen como lo que son; es decir, cuando las personas se reconocen entre sí como personas y actúan en consecuencia. Es impresionante ver lo mucho que les cuesta a los mexicanos reconocerse mutuamente como personas, pues no es parte de nuestra cultura mexicana. Su lenguaje está plagado de términos despreciativos que muestran claramente la voluntad de poner una gran distancia entre las personas. Creo que no exagero si digo que en América Latina no nos consideramos iguales, y que no nos reconocemos los unos a los otros como personas con la dignidad que nos corresponde.

El reconocimiento de la dignidad humana se encuentra ampliamente desarrollado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Su preámbulo expone que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad (Naciones Unidas, 1948).

A la Universidad, y en particular a los Estudios Generales, corresponde cultivar el ingenio universitario que ayude a conocer y entender la cuestión social, y a incrementar la cohesión de la sociedad en que se vive, para lograr

un solo cuerpo social (res publica) unificado. Esto último necesita del respeto de la virtud del trabajo, y de la virtud de la confianza, que es lo que permite que no se disuelva la concordia social, a la cual se podría llamar “pacto social”. La confianza es una virtud espiritual y la laboriosidad es una virtud material, pero ambas son el “pegamento social”, el medio por el que nos unimos socialmente nosotros mismos y con las cosas (las res):

Las virtudes nacen del ingenium para conseguir juntarnos en un cuerpo social político (la res publica); labor será el papel que nuestra historicidad desempeña en ese cuerpo social; por último, *fides* comunica la laboriosidad entre todos los ciudadanos en la jerarquía que les corresponde y permite que no se disuelva la concordia social. (Espino, 2016, pp. 73-74).

El “pacto social” que se basa en el respeto al trabajo de cada miembro y en el respeto a la confianza mutua de los que integran esa sociedad es el fundamento del acuerdo para generar y conservar una clase media verdaderamente rica. Respetar el trabajo y la confianza mutua es trastocar la estructura social, sacando de su interior la “verdad social” que permite la unión entre sus miembros. Desgraciadamente, esa es la “verdad social” de la que carece la res publica mexicana (McCadden, 2006), y en general, casi toda sociedad de Latinoamérica. Estas son sociedades escindidas y polarizadas, contienen ricos y pobres en mayor o menor proporción, pero no están compuestas de ciudadanos que respeten equitativa y solidariamente su trabajo, ni tampoco que confíen recíprocamente en sí mismos.

Existen otros proyectos que no ponen en el centro de la vida social la dignidad de la persona humana, y por ende tampoco la confianza ni la laboriosidad de sus ciudadanos, sino que son pactos que buscan otro tipo de “pegamento social” que, a mi juicio, ponen en peligro lo que hemos llamado “pacto o el contrato social”. Este es el caso del “Pacto Burgués” que nos propone la economista e historiadora económica Deirdre Nansen McCloskey (1942-)⁵, en los siguientes términos:

El lema anti-ecualizador de Deng Xiaoping (1904-1997)⁶, fue: “Deja que la gente se enriquezca

⁵ McCloskey (1942-) ha obtenido el reconocimiento de Distinguished Professor de Economía, Historia, Inglés y Comunicación de la Universidad de Illinois en Chicago (UIC). También es profesora adjunta de Filosofía y durante cinco años fue profesora visitante en la Universidad Erasmus, Rotterdam. También fue profesora de la Universidad de Chicago (1968-1980) y de la Universidad de Iowa (1980-1999). En: https://en.wikipedia.org/wiki/Deirdre_McCloskey inglés y en español. (Consulta: 14/11/2016)

⁶ Fue el revolucionario líder máximo de la República Popular China (1978-1989) que, después de la muerte de Mao (1976), condujo a su país a través de profundas reformas de economía de mercado. Esta liberalización de la economía socialista llevó a este país a los extraordinarios niveles de crecimiento económico que ha alcanzado en las últimas décadas.

primero”. Este es el Pacto Burgués: “Me concedes a mí, un proyectista burgués, la libertad y la dignidad de probar mis planes en un mercado voluntario, de quedarme con las ganancias, si tengo alguna, en el primer acto -aunque acepto, a regañadientes, que otros competirán conmigo en el segundo. A cambio, en el tercer acto de un nuevo drama de suma positiva, la mejora burguesa proporcionada por mí (y por esos competidores molestos, de baja calidad, que estropean los precios) los haré a todos ricos. Y los hizo”.⁷

El Pacto Burgués anti-ecualizador de McCloskey (2014) ha sido identificado con el “*trickle-down effect*” que se refiere al efecto de filtración de la riqueza desde las capas sociales más altas hasta las más bajas, el cual ha sido criticado –particularmente por sociólogos tales como Zygmunt Bauman (1925-2017)⁸ – por las consecuencias sociales que consideran ha generado esa política económica. En su reciente libro, *¿La riqueza de unos beneficia a todos?*, Bauman cuestiona la viabilidad de este proyecto, pues descansa en el principio, muy criticable, de que “la persecución del beneficio individual también proporciona el mejor mecanismo para la persecución del bien común” (Bauman, 2014. p. 13).

En el otro extremo estuvo la defensa de los pobres y de los trabajadores que hacían diversas corrientes del marxismo, pero que desde 1989, con la caída del bloque soviético, prácticamente ha desaparecido. Algunos teólogos al estudiar el papel de las ciencias sociales y de la teoría de la dependencia elaboraron la Teología de la Liberación que fue utilizada para defender a los pobres de diversas maneras (Tamayo-Acosta. 2000. p. 79). Ante ella, la Iglesia Católica, por medio de la Sagrada Congregación para la doctrina de la fe, publicó un documento titulado *Algunos aspectos de la teología de la liberación* (1984):

Préstamos no criticados de la ideología marxista y el recurso a las tesis de una hermenéutica bíblica dominada por el racionalismo son la raíz de la nueva interpretación, que viene a corromper lo que tenía de auténtico el generoso compromiso inicial en favor

de los pobres. (Sagrada Congregación. Algunos aspectos. VI, 10)

El documento antes citado (1984), advierte en la introducción que: “Esta llamada de atención de ninguna manera debe interpretarse como una desautorización de todos aquellos que quieren responder generosamente y con auténtico espíritu evangélico a «la opción preferencial por los pobres”.

El ideal de la opción “preferencia por los pobres” ha sido reducido y adaptado por diversos países. Se ha materializado en una secularización que se convierte en una política de los estados hoy, a veces llamada *Pro-Poor Growth*. Los programas de las naciones para combatir la pobreza se reducen prácticamente al asistencialismo y a medidas paliativas sin trastocar la estructura social. Estas medidas consisten en reducir la pobreza extrema y asegurar la igualdad de oportunidades para que los pobres mejoren su calidad de vida y tengan garantizados alimentación, salud, educación, vivienda digna y un medio ambiente adecuado para su desarrollo. Sin embargo, este tipo de programas no incluyen de manera alguna la modificación básica de la estructura social que polariza a la sociedad.

Quizá se espera que cuando los pobres dejen de ser pobres pasen a ser clase media. Que las iglesias ayuden a los pobres para remediar sus males se entiende, pero que los estados no busquen más que ayudar a personas en situación de pobreza o de extrema miseria es incomprensible. Los estados tendrían que buscar la manera de modificar la estructura social que polariza a la sociedad y promover la creación de una clase media verdaderamente rica. No se trata tan solo de incrementar el PIB *per capita*, sino de buscar la manera de que al producirlo se logre una mejor distribución del ingreso y de la riqueza. Se trata de hacer que la mayoría de los ciudadanos sean personas verdaderamente ricas según la definición de Aristóteles, para que la mayor proporción de la población tenga más bienestar.

El Pacto Burgués de McCloskey y los programas asistenciales devenidos política de estado para la erradicación de la pobreza se encuentran en extremos

7

Deng Xiaoping's anti-equalizing motto was, “Let some people get rich first.” It's the Bourgeois Deal: “You accord to me, a bourgeois projector, the liberty and dignity to try out my schemes in a voluntary market, and let me keep the profits, if I get any, in the first act—though I accept, reluctantly, that others will compete with me in the second. In exchange, in the third act of a new, positive-sum drama, the bourgeois betterment provided by me (and by those pesky, low-quality, price-spoiling competitors) will make you all rich.” And it did.” McCloskey, Deirdre Nansen. *Measured, Unmeasured, Mismeasured, and Unjustified Pessimism: A Review Essay of Thomas Piketty's Capital in the Twenty-First Century*. En: <http://www.deirdremccloskey.org/docs/pdf/PikettyReviewEssay.pdf> Consulta: 13/11/2016. La traducción es mía.

8

Sociólogo, filósofo y ensayista polaco de origen judío. Desde 1971 reside en Inglaterra. Es profesor en la Universidad de Leeds, de ese país. Y, desde 1990, es profesor emérito.

opuestos, uno descansa en la promoción de los ricos y el otro en el mejoramiento de los pobres. Ambos tienen, en el mejor de los casos, la endeble, indirecta y ambigua esperanza de crear una pujante clase media, pero ninguno lo hace expresa y directamente.

En un extremo están los defensores de la igualdad de oportunidades que valora la irrestricta riqueza de los que puedan llegar a ser ricos y en el otro, los que toman posturas a favor de los pobres, por el solo hecho de ser pobres. Ambos extremos se oponen naturalmente. Ante la apología de la riqueza desmedida y la defensa beligerante de los pobres, Aristóteles nos interpela a usar la razón y descubrir que el problema no está en radicalizar los extremos, sino en la construcción de un espacio medio.

Lo deseable es una condición social media en la que prácticamente no hubiera desigualdad del ingreso ni de la riqueza y en la que la mayoría de los ciudadanos fueran verdaderamente ricos. Se trata de una amplia clase media no polarizada, con pocos muy ricos y pocos muy pobres. En ella el ingreso y la riqueza estarían distribuidos normalmente, para usar un término de estadística. Esto no es solo una utopía que denuncia y anuncia, sino sobre todo, un ideal, que, si bien a algunos puede parecer demasiado elevado, y por ello inalcanzable, sin embargo, ayuda a la sociedad a elevar sus perspectivas morales porque le traza el objetivo del progreso y le da dirección precisa. Además, para no alejarnos del tema central de este artículo, una clase media verdaderamente rica generaría el ambiente intelectual y cultural óptimo para una auténtica educación universitaria, en el cual tendrían un originalísimo lugar los Estudios Generales. Al respecto dice Adam Smith:

En las condiciones de vida medias y bajas el camino a la virtud y el camino a la fortuna, al menos a la fortuna que las personas en tales condiciones pueden razonablemente esperar adquirir, son felizmente en la mayoría de los casos muy similares. En todas las profesiones intermedias e inferiores, las capacidades profesionales verdaderas y muy sólidas, combinadas con un comportamiento prudente, justo, recto y moderado, rara vez dejarían de tener éxito” (Smith, 1997. p.140).

Solo una sociedad así permite la obediencia a la razón y la igualdad ante la ley. Continúa Smith:

Asimismo, las personas de condición media o baja jamás serán tan eminentes como para situarse por encima de la ley, lo que necesariamente las intimidará, llevándolas hasta algún tipo de respeto al menos hacia las reglas más relevantes de la justicia.

El éxito de tales personas, además, casi siempre depende del favor y la buena opinión de sus vecinos y sus pares, algo que rara vez se consigue sin una conducta totalmente ordenada. Por tanto, el viejo proverbio según el cual la honradez es la mejor política resulta en tales situaciones casi siempre absolutamente cierto. En estas circunstancias podemos esperar un grado considerable de virtud; y, por suerte para las buenas costumbres de la sociedad, tales son las situaciones de la aplastante mayoría de la raza humana (Smith, 1997. p.140).

Creo que en una sociedad isonómica en la que sus ciudadanos se muestren poco deseosos de ser gobernantes y en la que solo lleguen a serlo quienes lo deban ser, será, sin duda, la mejor y necesariamente la más pacífica y tranquila porque en ella regirá el orden. Desgraciadamente, es justamente lo contrario lo que ocurre en América Latina, en donde se vive una circularidad causal recíproca, porque la falta de igualdad en la distribución de la riqueza genera que no haya un verdadero estado de derecho y, a su vez, la desigualdad ante la ley genera desigualdad en la distribución de la riqueza. Con estas condiciones sociales, la verdadera educación universitaria resulta difícil en extremo.

El elemento que vincula la educación universitaria y la clase media es la ἀρετή (valor, excelencia) que deben cultivar los Estudios Generales

Pero si la realidad social latinoamericana forma a los universitarios en valores antagónicos, por un lado, los de los ricos y por otro, los de los pobres, y no permite formar a los universitarios en la clase media, al menos habría que formarlos para la clase media del porvenir. Porque educar es enseñar a vivir con medida, mesuradamente.

El modelo original de la educación integral de los Estudios Generales, basado en la Παιδεία griega (Jaeger, 1962), invita constantemente a vivir conforme a la virtud (ἀρετή):

Con todo en la medida en que tal hombre vive en cuanto hombre y convive con los demás, ha de optar también por practicar los actos correspondientes a la virtud moral y consecuentemente tendrá necesidad de aquellos bienes para vivir según condición de hombre (Aristóteles, H 1178b 30 ss.)

Los Estudios Generales, pues, han de entenderse como la entidad académica más propiamente orientada a formar en la persona un tipo de cualidad que le permita su desarrollo integral y le capacite, para ubicarse significativa y responsablemente en el mundo a partir de una trayectoria histórica.

Habría que reconocer que las fortalezas de la voluntad son las virtudes a las que también hace referencia Adam Smith (1997) y que estas forman parte de la cultura universitaria, deben ser el cultivo de la clase cultivada. Un hombre cultivado cristaliza la Paideia griega que incluye la idea del bien. Su cultivo permite el desarrollo integral de la persona. La enseñanza de esas fortalezas tiene condiciones sociales indispensables de tal modo que sin las condiciones sociales adecuadas, se puede llegar a dudar que la virtud se pueda enseñar.⁹

Ser educado implica ser virtuoso, tener ἀρετή (virtud, valor, excelencia), poseer la integralidad del hombre humanus. Ser íntegro es desarrollar las virtudes intelectuales y morales. Vivir en un país con una amplia clase media verdaderamente rica, permite aspirar naturalmente a la areté¹⁰ (excelencia) que implica equilibrio, auto moderación y vida equilibrada. La educación de los hombres ricos y la de los hombres pobres debe tener por objetivo una medianía ubicada en el centro de la cual se pueda sacar el provecho que Adam Smith señala. La verdadera educación prepara a vivir en el μέσον (meson), medio. Y estar bien educado es estar preparado para vivir en la clase media, de una manera racional e isonómica.

Esta debe ser la intención del maestro prudente, el cual, como el excelente político y legislador, debe hacer entender a sus ciudadanos que la verdadera riqueza, y no la riqueza ilimitada, es parte integral del ser humano educado. De lo contrario, seguiremos educando con, y para, la perniciosa disposición a admirar y casi idolatrar a los ricos y poderosos, y a despreciar o como mínimo ignorar a las personas pobres y de modesta condición, lo cual como ha dicho Smith (1997), es al mismo tiempo la mayor y más extendida causa de corrupción de la ética y la moralidad.

Esta es una labor contracultural porque los valores, las tendencias y las formas sociales de la verdadera educación humanista son opuestos a muchos de los valores establecidos por la sociedad latinoamericana actual. En la cual, o se educa y se gobierna para los poseedores privilegiados, lo cual tiene un precio

demasiado elevado, o bien, se dizque educa a los indigentes dándoles una muy pobre educación, cuando lo que habría que hacer es educar en la construcción de una clase media bien educada.

Conclusión

Vivimos en una sociedad desigual en muchas categorías y no solamente en la del ingreso y riqueza. La condición social media prácticamente no existe en América Latina. Proponer una reestructuración de la sociedad implementado una clase media verdaderamente rica en cierto sentido es una utopía que denuncia y anuncia, pero, sobre todo, es un ideal, un proyecto viable, que, si bien parece irrealizable o inalcanzable, sin embargo, diagnostica correctamente la cuestión social latinoamericana, traza el objetivo del futuro progreso, y le da dirección precisa, con elevadas perspectivas morales.

De esto quisiera que se tomara conciencia. No todos los países del mundo viven como lo hace América Latina, eso es tan sólo típico de las sociedades desiguales.

Ahora quisiera terminar con una serie de preguntas cuya formulación puede generar futuras pistas de investigación: ¿Cómo es posible educar a un ser humano y hacer de él un buen universitario cuando se vive en una cultura y una ideología que encubre la verdad en torno a la cuestión social?; ¿se puede pensar en educar a universitarios que viven con la mentalidad de “esclavos” o “señores”, de una clase de envidiosos y otra de despreciadores, como decía Aristóteles? O bien, como lo escribió Octavio Paz: ¿se puede educar cuando la concepción de la vida social es el combate en el que se opone el humillar, castigar y ofender, y sus contrarios?; ¿no conduce esto fatalmente a la división social?; ¿no es esto lo más distante de la amistad y de la comunidad política?; ¿se puede educar así a hombres libres?; ¿cómo se puede invitar al universitario a ser un buen profesional en este ambiente cultural?

El objetivo de este artículo es invitar a los mexicanos, quizá también a los dominicanos, y a latinoamericanos

⁹ “El Sócrates platónico del Menón resume de esta manera la paradoja de toda enseñanza: <<A un hombre no le es buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe. En efecto, no buscará lo que sabe, porque lo sabe, y en tal caso no tiene necesidad de buscarlos; no buscará lo que no sabe, porque tampoco sabe lo que tiene que buscar.>> Gusdorf ¿Para qué los profesores? 1977, p. 138

¹⁰ “si la virtud es susceptible de enseñanza tiene que consistir, necesariamente, en un saber. Es evidente que ninguno de los bienes tan anhelado por el mundo y por los que la multitud entiende cosas como la salud, la belleza, la riqueza y el poder, constituye un verdadero bien para el hombre si no va acompañada por el conocimiento y la razón. El saber que investigamos será, por tanto, esta razón, la frónesis, que nos dice cuales son bienes verdaderos y cuales los falsos y por cuales debemos optar. [...] En la Republica, Platón designa esto precisamente con las palabras de “saber elegir” y declara que en la vida lo único que interesa es adquirir este tipo de saber.” (Jaeger, 1962, p. 560-561.)

en general, a vivir como seres humanos, a que cada uno se reconozca a sí mismo como persona y reconozca plenamente en los demás su dignidad de personas. Y de este modo invitar a nuestros universitarios a realizar la recta ambición de no contentarse con la mediocridad, sino anhelar lo mejor y buscar humanizarse con sus propias fuerzas. Es una invitación a la comunidad universitaria a considerar la posibilidad de encontrar más vínculos entre los Estudios Generales y una clase media verdaderamente rica. Y sobre todo, a tener en mente que los Estudios Generales en las universidades deben constituir hoy un modelo y un grupo de referencia para sus maestros y sus alumnos como estándar para la evaluación de sí mismos y de su propio comportamiento.

Esta manera de entender al *Homo humanus* integra en el tiempo lo nuevo y lo antiguo (*nova et vetera*) y en el espacio, lo cercano y lo remoto en una reflexión que avanza hacia una cultura universitaria universal. Cuando se cumplen los objetivos formativos de las materias de Estudios Generales consistentes en desarrollo del pensamiento crítico (De la Isla, 1991), capacidad de análisis y síntesis, facilidad y claridad de expresión, y la conciencia del deber, del crecer personal conectado con la respuesta a las imperiosas necesidades sociales, entonces no solamente las demás materias universitarias adquieren una perspectiva, una dimensión y una calidad muy superiores, sino que se evita el peligro de formar profesores y alumnos sin conciencia social, que eventualmente pueden llegar a convertirse en individuos incapaces de empatía.

La actualidad de este ideal educativo es confirmada por la Magna Charta, Declaración del Parlamento Universal de la Juventud de la UNESCO de agosto de 2014, que dice: “Deseamos formar una nueva civilización de personas que aspiren a tener una vida plena y con un sentido trascendente, que vivan valores y virtudes que dignifican al ser humano. Queremos contribuir a reavivar la esperanza en nuestra sociedad para que se haga posible un mundo fraterno.”¹¹

Un mundo fraterno es imposible con una desigual distribución del ingreso y la riqueza. En cambio, una amplia clase media verdaderamente rica hace socialmente posible que los maestros y los alumnos universitarios disfruten de una vida verdadera, descubierta, esclarecida y plenamente entendida. Sin una clase media la formación humanista es prácticamente imposible. Ante la desigualdad, la búsqueda conjunta de profesores y alumnos de la creación de una clase media es tremendamente educativa, los forma en la *humanitas*, los

forja en el *Homo humanus*, y les facilita la incorporación de la παιδεία griega.

En la παιδεία griega, la labor del maestro es la del partero de almas, que recuerda a José Vasconcelos y que encuentra su origen en la visión que tenía Sócrates de sí mismo. Él tenía muy claro lo que hacemos los profesores de Estudios Generales, porque él mismo es un μαιευτικός. El verbo μαιεύω, que quiere decir en griego “partear”, tiene que ver con el ser partero. Un mayeutícos es un perito en partos, y en la universidad, un perito en el parto de las almas (De la Isla, 2004). El maestro de Estudios Generales debe ser un perito en el alumbramiento de las ideas de nuestros alumnos, porque solo si los alumnos dan a luz sus propias ideas, las van a defender como propias a lo largo de su vida.

El discente no solamente acrecienta su conocimiento por la mera recepción pasiva de ideas hasta entonces desconocidas, sino que es inseminado por ellas y su actividad frente a estas lo ilumina y lo forma. Es la acción del poder formativo la que le da un nuevo orden y significado al material entonces adquirido. Es la actividad fecundante de lo nuevo la que preña al pensamiento e inmediatamente este concibe algo nuevo haciendo suyos los objetos hasta entonces ignorados. Es así como el conocimiento se amplía, se ilumina, pero, sobre todo, se forma.

Los estudiantes comparan ideas, las sistematizan, les asignan su verdadero lugar, entienden su valor y determinan su dependencia mutua. Así descubren que su vida depende de sus ideas; y esas ideas que procrearon serán por ellos mismos encarecidamente custodiadas y nutridas. “Somos nuestras ideas”, decía Ortega y Gasset (1930). Esta es la diferencia entre vivir y ser vivido; “ser vivido no es vivir”.

Lo contrario de vivir como hombre enajenado es ser un hombre que sabe, que sabe de sí y piensa mientras sabe, por ello este texto es una constante invitación no solo a vivir, sino a vivir bien.

Referencias

Banco Mundial. *Los “vulnerables” de Latinoamérica, más cerca de la clase media que de la pobreza*. En: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2016/01/29/vulnerables-latinoamerica-mas-cerca-clase-media-pobreza>. Recuperado el 13/11/2016

¹¹ <https://pujuventudidente.wordpress.com/puj/manifiesto-magna-carta-de-jovenes-en-la-escuela-de-la-esperanza/>

- Bauman, Zygmunt. (2014). *¿La riqueza de unos beneficia a todos?* Trad. De Alicia Capel Tatjer. Barcelona: Paidós.
- CNN. Ten more billionaires are pledging to give away at least half of their fortunes to philanthropic causes." En: <http://money.cnn.com/2015/06/02/news/companies/giving-pledge-billionaires-buffett-gates/> Recuperado el 13/11/2016.
- CONEVAL. (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. En: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx (recuperado el 07/11/2016).
- De la Isla, C. (1991). *La universidad: conciencia crítica*. Estudios 25. *Filosofía-Historia-Letras*. https://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras25/texto4/sec_1.html Recuperado el 01/09/2017
- Delaisla, C. (2004) *Reflexiones sobre el método dialógico*. Estudios 70. *Filosofía-Historia-Letras*. Otoño 2004. En: <https://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/70/CarlosdelaislaReflexionessobreel.pdf> (Recuperado el 01/09/2017)
- Del Castillo Negrete, M., McCadden, C. (2016). Is There a Middle Class in Mexico? School of Public Policy. Center for International & Security Studies at Maryland. 2014 International Conference. En: http://www.umdcipe.org/conferences/DecliningMiddleClassesSpain/Papers/Del_Castillo_Negrete_Rovira.pdf
- Espino Marín, J. El concepto de ingenium ciceroniano. *Revista Estudios, Filosofía, Letras*. ITAM. Núm. 118.
- Forbes/Profile/ Bill Gates. Real Time Net Worth. En: <https://www.forbes.com/profile/bill-gates/> Consultada el 07/07/2017.
- Fromm, E. (1970). *La sociedad del siglo XX. Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, (trad. del inglés: Florentino M. Torner), México: Fondo de Cultura Económica.
- Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?* Divulgación universitaria. Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo, S.A.
- Hegel, G.W.F. (1991). *Fenomenología del espíritu*. México, FCE.
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Departamento Académico de Estudios Generales. <http://generales.itam.mx/es> (18/07/2017)
- Luypen, W. (1968). *Fenomenología del derecho natural*. Buenos Aires-México: Ediciones Carlos Lohlé.
- NACIONES UNIDAS, La Declaración Universal de Derechos Humanos. 1948 <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- McCadden, C., Del Castillo Negrete, M. (2015). *La clase media en México*. Senado de la República. LXIII Legislatura. México
- McCadden, C. La clase media en la "res publica" mexicana. Unión Social de Empresarios de México. (USEM). En: http://www.usem.org.mx/archivos/contenido/articulointeres/la_clase_media.pdf Última consulta: 13/11/2016.
- McCloskey, D. (2014) Measured, Unmeasured, Mismeasured, and Unjustified Pessimism: A Review Essay of Thomas Piketty's Capital in the Twenty-First Century. En: <http://www.deirdremccloskey.org/docs/pdf/PikettyReviewEssay.pdf> Consulta: 07/07/2017
- Merton, Robert K. (2002). *Teoría y Estructura Sociales. Introducción de Mario Bunge*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. Primera edición. En: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf> Última consulta 01/09/2017.
- Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad*. Cuarta edición. México: Fondo de Cultura Económica
- Sagrada congregación para la doctrina de la fe. Instrucción sobre algunos aspectos de la «teología de la liberación». En: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19840806_theology-liberation_sp.html (Consulta 07/07/2017).
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Versión española y estudio preliminar de Carlos Rodríguez Braun. El libro de Bolsillo. Madrid: Alianza Editorial.
- Stuart Mill, J. (1970). Sobre la libertad. Madrid: Alianza Editorial
- Tamayo-Acosta. (2000). Para comprender la Teología de la Liberación. España: Editorial Verbo divino
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Magna Charta, Declaración del Parlamento Universal de la Juventud, en: <http://www.wyparliament.org/blog/2014/08/22/manifiesto-puj-berlin-2014/>, consultado el 1 de septiembre 2017



Waldemiro Vélez Cardona, PhD*

Estudios Generales para el Buen Vivir/Vivir Bien

Liberal arts for Buen Vivir/Vivir Bien

Recibido: 16-06-17

Aprobado: 05-09-17

*Somos tierra que piensa, siente y ama.
Leonardo Boff*

“La educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria”.

Paulo Freire

Resumen

Este artículo plantea la importancia de los Estudios Generales para la construcción de una nueva sociedad fundamentada en las propuestas y prácticas del Buen Vivir/Vivir Bien y presenta una síntesis de las principales características de este último. Para alcanzar esa meta se requieren unos Estudios Generales transdisciplinarios en los que la integración de conocimientos y prácticas pedagógicas emancipadoras desempeñen un papel central. De esa manera, se podrá avanzar en la superación de un canon occidental excluyente, dando paso a una revaloración de diversos saberes que habían sido marginados e invisibilizados. Todo ello contribuirá con la formación integral del estudiantado universitario.

Abstract

The article defines Buen Vivir and stresses the importance of a liberal arts education in the building of a society founded on its principles. Liberal arts grounded in a transdisciplinary curricula and the combination of emancipating pedagogies play a central role in the solidification of the Buen Vivir culture. They allow schools to leap from conventional and oftentimes-hegemonic canons of occidental thought to the study of traditionally silenced perspectives, promoting the holistic training of university students.

Palabras clave

Buen Vivir/Vivir Bien; Estudios Generales; transdisciplinariedad; formación integral; cambio civilizatorio

Keywords

Buen Vivir; Liberal Arts; transdisciplinary; holistic training; civilizing change

***Waldemiro Vélez Cardona:** tiene una maestría (1985) y un bachillerato (1983) por la Universidad de Puerto Rico; posee también un doctorado en Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es catedrático en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales en el Recinto de Río Piedras de la UPR. Para contactar al autor: waldemirov@hotmail.com

Introducción

Desde el siglo pasado hemos venido escuchando, con mayor o menor intensidad, que la humanidad está inmersa en una “Crisis de Civilización”. Esto implica que se necesitan transformaciones radicales -cambio de paradigma- para enfrentar los problemas del presente y los retos del futuro.

Tras el agotamiento, o más bien la franca incapacidad de los modelos con pretensión “universal” impuestos desde el poder, por medio del canon occidental eurocéntrico, muchos pueblos de nuestra Abya Yala¹ (término en que los pueblos Kuna de Panamá históricamente han denominado lo que los españoles designaron como América Latina) se han dado a la tarea de recuperar y adecuar las sabidurías ancestrales para construir paradigmas alternativos bio-céntricos capaces de superar los actuales antropocéntricos que nos están conduciendo a la destrucción del planeta.

Estas sabidurías entran en disputa por configurar un nuevo horizonte de sentido para la humanidad, lo que requiere la generación de nuevas propuestas cognoscitivas, ontológicas, hermenéuticas, pedagógicas.

Uno de los paradigmas alternativos provenientes de nuestra región que más impacto ha tenido² es el Sumak Kawsay³ (Buen Vivir)/Sumaq Qamaña⁴ (Vivir Bien). Este comparte algunas de sus principales características con la noción de Estudios Generales (EG) que he venido proponiendo -tal vez con muy poco éxito- durante los pasados años.

En este artículo presento el papel que podrían desempeñar los EG en el cambio paradigmático que se requiere para superar, no solo la “crisis de la civilización” prevaleciente, sino también la cada vez más cercana posibilidad de la destrucción de las condiciones de vida en nuestro planeta. Para ello, debe asumir plenamente las características que propongo en una sección posterior, las que tienen, como luego veremos, significativas convergencias con el Buen Vivir/Vivir Bien.

A lo largo del artículo consideraré algunas de las principales coordenadas que se encuentran en la literatura en torno al debate sobre el concepto Buen Vivir/Vivir Bien, cuya definición permanece abierta y disputada. Ello, a mi juicio, forma parte de su riqueza, a la vez que dificulta diálogos fructíferos en torno a él, ya que cada uno de los interlocutores podría estar refiriéndose a algo distinto. Concluiremos con la importancia de la transdisciplinariedad y el Buen Vivir/Vivir Bien para el fortalecimiento y viabilización de los Estudios Generales.

¿Qué se viene entendiendo como Sumak Kawsay (Buen Vivir) /Sumaq Qamaña (Vivir Bien)?

El vivir bien (Bolivia) /buen vivir (Ecuador, Perú)⁵ se ha venido considerando en años recientes como un paradigma que fundamenta “nuevas”, o mejor dicho, diferentes formas de convivencia de las que nos legara la modernidad, pero que son consistentes con las ancestrales, cuyos legados provienen del mundo andino o africano, por ejemplo. Al referirnos a diferentes formas de convivencia, no solo consideramos la que se lleva a cabo entre los seres humanos en el ámbito de lo social, sino las que tenemos con todo lo que nos rodea, y dado que se considera que todo está vivo, se ha señalado que es el paradigma de la vida (Huanacuni, 2015).

Es preciso reconocer que el *vivir bien* y otros términos afines, en realidad han admitido diversidad de elaboraciones porque son construcciones sociales o discursos que se entienden por definición como ‘en construcción’ (Acosta, 2009), en el marco de propuestas protagonizadas por actores sociales múltiples, quienes imprimieron en los términos una perspectiva política amplia frente a la crisis general que experimentaron y experimentan en la región los proyectos neoliberales y, con ellos, los paradigmas occidentales de civilización. (Bretón, Cortez & García, 2014).

La propuesta del Buen Vivir/Vivir Bien presenta una fuerte crítica al escenario económico contemporáneo, invita a la reducción del consumo, a una mejor distribución de los bienes y a la búsqueda de una relación armónica y recíproca con la Madre Tierra, entendiendo que no

¹ Actualmente se ha venido proliferando este término entre quienes entienden que continuar utilizando la designación que nos impusieron los colonizadores no es adecuada para propulsar la decolonialidad.

² Este paradigma alternativo ha guiado la confección de las nuevas constituciones en Ecuador (2008) y Bolivia (2009), a la vez que han propiciado innumerables debates y publicaciones (ver bibliografía).

³ En idioma Kichua.

⁴ En idioma Aymara.

⁵ De aquí en adelante se utilizará indistintamente los conceptos vivir bien, suma qamaña, buen vivir, sumak kawsay, para referirme al paradigma alternativo objeto de este ensayo.

se puede vivir bien si otros viven mal o si se daña la naturaleza, pues nos dañamos a nosotros mismos. Además, estimula una dimensión humana y solidaria en las relaciones con nuestros semejantes, el afecto por la vida y no por las cosas, entiende la felicidad desde lo espiritual y no desde lo material, propulsa la defensa de la justicia social y una activa responsabilidad con el medio en que se vive y del que se forma parte, no como dueño, sino como componente de una relación integral y armoniosa (Casas Vilardell, 2011).

Se ha venido proponiendo que el Buen Vivir debe entenderse como un principio de vida o un paradigma de vida fundamentado en al menos cuatro principios basados en la cosmovisión andina y en los saberes ancestrales en general: 1) la relacionalidad, que se refiere a la interconexión entre todos los elementos de un todo; 2) la reciprocidad que tiene que ver con la relación recíproca entre los diversos mundos o niveles de realidad como ha propuesto Nicolescu (2010), entre seres humanos y naturaleza en una especie de coparticipación; 3) la correspondencia que se refiere a que los elementos de la realidad interactúan de una manera armoniosa, reconociendo que la vida es solidaria, y, 4) la complementariedad que se basa en que los opuestos pueden ser complementarios, y no solamente antagónicos. (García Álvarez, s.f.).

A pesar de que existen diversas definiciones e interpretaciones sobre la noción del Buen Vivir, existe un significativo consenso al expresar que este se construye desde las posiciones que reivindican la revisión y reinterpretación de la relación entre la naturaleza y los seres humanos, es decir, desde el tránsito del actual antropocentrismo al biopluralismo y biocentrismo, en tanto que se crea consciencia de que la actividad humana debe realizar un uso de los recursos naturales que se adapte a la generación (regeneración) natural de los mismos, con el fin de lograr preservar la integridad de los procesos naturales que garantizan los flujos de energía y de materiales en la biósfera y, a la vez, se preserve la biodiversidad del planeta. Para ello habrá de transitar decisivamente del actual antropocentrismo al bio-pluralismo, otorgando a las especies el mismo derecho 'ontológico' a la vida. (Acosta, 2008).

En síntesis, el Buen Vivir viene a ser una tarea abierta, más que un manual de referencia, para construir colectivamente otros mundos posibles, fundados en nuevos paradigmas político-económicos y en epistemologías más plurales que vienen siendo el producto de un diálogo de saber horizontal en el que no hay exclusiones ni jerarquías a priori.

A ello deben y pueden contribuir significativamente los Estudios Generales universitarios.

Lo que propongo sean los Estudios Generales en el Siglo XXI

Desde hace varios años he venido planteando que el desarrollo y fortalecimiento de los Estudios Generales está estrechamente ligado a que asuman plenamente su identidad transdisciplinaria. Muchos de los modelos que todavía hoy siguen siendo utilizados en los currículos de Estudios Generales entienden estos como si fueran meramente multi-disciplinarios. Es decir, la suma o adición de diversos cursos especializados o disciplinarios. Por otra parte, en años recientes se han dado importantes avances al entender que el componente de Estudios Generales debe ser interdisciplinario. Sin embargo, ninguno de los dos enfoques es capaz de potenciar dicho componente para que realice su máxima aportación a la formación integral del estudiante, así como al desarrollo de nuevos conocimientos. En ambos casos necesitamos incorporar abordajes transdisciplinarios. Además, y estrechamente relacionado con lo anterior, planteo que debemos superar el eurocentrismo y la occidentalización como paradigmas fundantes de los Estudios Generales. En su lugar propongo impulsar el pensamiento decolonial, -el que por su naturaleza es transdisciplinario-, para desarrollar unos Estudios Generales contextualizados y situados en su entorno y realidad como latinoamericanos y caribeños.

La educación general universitaria es el componente del currículo que enfatiza tanto en la importancia de las disciplinas como en su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos. También reconoce tanto la importancia de la razón, como los riesgos de un racionalismo a ultranza que ignora que los seres humanos, la subjetividad, la afectividad y la vida, tienen un importante componente irracional. Es por eso que la racionalidad debe reconocer la importancia del afecto, del amor, del arrepentimiento.

Debemos reconocer que el conocimiento es un fenómeno multidimensional-complejo que requiere de la conjunción de procesos energéticos, químicos, fisiológicos, cerebrales, existenciales, psicológicos, culturales, lingüísticos, lógicos, ideales, personales, inter y transpersonales y colectivos; los que engranan y son inseparables unos de otros. Es decir, de la relación fundamental que existe entre el todo y las partes y las partes y el todo, tal como destaca el pensamiento complejo acogiendo los planteamientos de Pascal (1940).

El estudio de la relación entre el todo y las partes siempre ha sido parte fundamental de los Estudios Generales. Por eso, reconocen a las partes o fragmentos del conocimiento en el contexto de las disciplinas y procuran ubicarlas en un contexto mayor, general, que podemos identificar con el todo, al

entender la necesidad de integración de los saberes para acercarnos al entendimiento de lo que nos rodea y de lo que formamos parte indisoluble. Es decir, a lo que estamos unidos en cuerpo y alma, visto esto aquí como postura epistemológica, además de como sabiduría popular. (Subirats & Vélez, 2010).

Los Estudios Generales, además, -y tal vez, sobre todo- promueven activa y deliberadamente las conexiones entre las diversas áreas del saber, propiciando la reconstrucción de su tejido (complexus), así como el entendimiento de las razones históricas de su parcelación (disciplinarización) y los efectos que esto ha tenido y tiene en los procesos de aprendizaje y producción cultural. De ahí que se propone propiciar la re-vinculación holística de los saberes, reconociendo la complejidad de nuestra existencia y la unidad intrínseca de todos los elementos que la configuran y posibilitan (biológicos, químicos, socioculturales, medioambientales, físicos, emocionales, espirituales, etc., etc.).

Por eso, se debe incorporar la transdisciplinariedad como la estrategia más adecuada para producir aprendizajes, conocimientos, cultura, acciones y maneras de vivir y ser que produzcan el mayor bienestar individual y, sobre todo, colectivo.

Los Estudios Generales, al igual que la transdisciplinariedad, se caracterizan por propiciar la conexión e integración de saberes provenientes de los diversos campos del conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades), así como de diferentes contextos (naturales y sociales), y de incorporar integralmente las experiencias y vivencias cotidianas de los estudiantes en los procesos de aprendizaje (Dewey). Al ubicarnos, docentes y estudiantes, como sujetos en permanente transformación podemos aceptar y valorar las preguntas abiertas y sin respuesta; los espacios no saturados, los órdenes siempre incompletos; a la misma vez que se disfruta la relación compleja entre la certeza y la incertidumbre que habitamos y nos habita. (Najmanovich, 2006).

Además, los Estudios Generales han sido y son el componente de los currículos universitarios que ha tenido la principal responsabilidad de promover la conciencia ciudadana. En ese contexto, promueven el desarrollo de la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la afectividad; a la vez que ayudan a desarrollar competencias cognitivas e intelectuales de alto nivel.

En fin, la educación general:

- comprende al ser humano en su unidad integrada (consigo mismo, con otros seres humanos y con su entorno);
- comprende al conocimiento en su unidad epistémica;

- comprende a la realidad en su complejidad y unidad indisoluble y articula esa triple comprensión por medio de la transdisciplinariedad.

Convergencias entre los Estudios Generales y el Buen Vivir/Vivir Bien

Como hemos visto, la principal característica de la Educación General es su vocación integradora, con la que reconoce que las diversas facetas de cualquier problema o situación están constituidas por una multiplicidad de dimensiones que guardan una estrecha relación entre sí (Vélez Cardona, 2011). Han sido las disciplinas las que -por vía de la abstracción- las han separado para construir sus objetos de estudio. Esta separación nos ha ayudado a profundizar en algunas particularidades del problema, pero ha dejado de lado otras que también son muy importantes (los contextos, las espiritualidades, las emociones, etc.). Han sido precisamente los Estudios Generales los principales responsables de producir aprendizajes que conduzcan a la formación integral de los estudiantes, es decir, que involucren todas las dimensiones de sus vidas (Martín, 2017).

Al igual que la Educación General, el Buen Vivir/Vivir Bien supone una visión holística e integradora del ser humano, el que forma parte de la gran comunidad terrenal, la que también incluye al aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es reconocer que vivimos en estrecha relación con la Pachamama (Tierra) y con las energías del Universo. Es precisamente el reconocimiento de esa pertenencia lo que nos conduce a asumir mayor responsabilidad con nuestro entorno (todas las formas de vida) y a desarrollar conductas ciudadanas que tengan como meta el bienestar de la comunidad, visto también en sentido amplio.

Es por eso que la Educación General puede hacer una gran aportación al Buen Vivir/Vivir Bien, ya que el desarrollo de esta forma de convivencia requiere de pedagogías que identifiquen a todos los participantes como actores fundamentales del proceso educativo, en lugar de basarse en jerarquías y relaciones de poder que ubican a unos actores (profesores) dictándoles órdenes a otros (estudiantes). Además, incorporan a la comunidad en sentido amplio (incluida la naturaleza), como actor fundamental en los procesos de aprendizaje. Walsh (2013) las describe como:

“pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en, procesos y proyectos de carácter, horizonte y prácticas decoloniales y emancipatorias” (p. 28).

La construcción de un paradigma civilizatorio alternativo al actualmente hegemónico requiere de teorías, epistemologías y prácticas pedagógicas también alternas. ¿Es que acaso se puede reflexionar sobre el Buen Vivir con los andamiajes tradicionales o será que necesitamos otros? ¿Podría el diálogo transdisciplinar, el que es muy afín tanto al Buen Vivir como a los Estudios Generales, aportar significativamente para que las personas nos volvamos a sentir parte de algo más comprensivo? La diversidad de lo transdisciplinario podría articular una nueva lógica de la con-vivencia respetuosa y armónica que reúne lo diferente, y que incluso, torna coherente las posibles contradicciones que expresan los objetos vivos, al considerarlas como complementarias en lugar de competidoras, como se hacía con los abordajes binarios. ¿Podrá la educación para el Buen Vivir despertar las conexiones de nuestra necesaria y olvidada fraternidad, concebida ahora como bio-céntrica en lugar de antropocéntrica? (Alfaro Mardones, Fernández & González, 2014).

Necesitamos echar mano de mucha creatividad e imaginación para poder contestar en afirmativo estas últimas preguntas. Ese precisamente ha sido otro de los principales propósitos de los Estudios Generales. Me parece que las maneras en que Adolfo Albán Achinte (2013, p. 50) aborda este reto nos proporcionan pistas extremadamente valiosas para enfrentarlo exitosamente. Veamos:

Crear o ser creativos no es más que hurgar en las profundidades de nuestro propio ser desde donde afloran realidades que nos interpelan e interpelan nuestras propias realidades; es darnos la oportunidad de dejar descansar la rutina para enfrentar el hecho de permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad. El acto creador es pedagogía de la existencia, en tanto y en cuanto debe desatar los nudos que la narrativa occidental afincó en cada uno y cada una de nosotros/nosotras, y quizá reproducimos con la inconciencia de no saber que cuando en la escuela, el hogar o cualesquiera otro espacio socio-cultural abogamos por la certeza, no estamos más que construyendo miedos que nos atrapan en la maravillosa jaula de sus propias imágenes fantasmales.

Enfrentar los miedos es trabajar del lado oculto de la presunción de estabilidad y equilibrio, es adentrarnos en las aguas tormentosas de la auto-negación que impuso el discurso de la lógica, que nos privó de la experiencia de vida. Esta es precisamente la interpelación que nos hace el paradigma del Vivir Bien/Buen Vivir. Para asumirla plenamente propongo que fortalezcamos la formación integral de los y las ciudadanas de hoy y de mañana por medio de unos Estudios Generales transdisciplinarios y decoloniales fuertemente afincados en nuestro contexto caribeño y latinoamericano, por medio de los que podremos desarrollar diálogos de saberes y prácticas

pedagógicas emancipatorias que nos liberen de la concepción excluyente y simplista de nuestra propia existencia. De esa forma se re-valorizan e incorporarán aquellos saberes locales provenientes de la práctica y la experiencia que hasta ahora han sido marginados y excluidos de nuestros procesos educativos. Saberes de pescadores, agricultores, artesanos, etc. que muy bien pueden complementar, no sustituir, los saberes científicos ni las disciplinas académicas.

Con relación a esto, Nelson Maldonado-Torres (2015, p. 2) afirma que:

...las formas de conocimiento transdisciplinarias tienen una relación compleja con las disciplinas. Esto último quiere decir, por un lado, que el conocimiento transdisciplinar no es meramente un derivado o extensión de las disciplinas, y por otro que, en general, estos responden a una comprensión más amplia y compleja de la que típicamente sirve para fundamentar a las ciencias europeas, sus disciplinas, y métodos lo que implica que la “transdisciplinariedad,” o más precisamente la transdisciplinariedad decolonial, puede ayudar a descolonizar las disciplinas.

En la trayectoria histórica de los Estudios Generales hemos podido comprobar su consistente propósito -no siempre alcanzado- de relacionar e integrar los saberes que se producen en las distintas disciplinas con las experiencias vitales de los estudiantes (Maldonado, Vélez & Sánchez, 2013). Ello a partir de una reflexión que parta de ellos y ellas, en el contexto de su entorno natural, social y espiritual. Tanto la transdisciplinariedad como el Vivir Bien/Buen Vivir, ha venido a fortalecer y viabilizar aún más ese propósito.

Conclusión

El Vivir Bien, como filosofía de vida, abre la puerta para construir proyectos liberadores e inclusivos, sin prejuicios ni dogmas. Unos proyectos que, al haber sumado muchas historias de luchas de resistencia y de propuestas de cambio, se posicionen como puntos de partida para construir una sociedad sustentable en todos los ámbitos. De esa manera podríamos ampliar el concepto de comunidad, como lugar en el que interactúan todos los seres vivos, considerando propuestas que nos inviten al diálogo y al acercamiento con nuestros colegas, en lugar de continuar ubicados en los ámbitos que nuestras áreas del saber – artificialmente- delimitan.

En la medida en que uno de los elementos claves en la concepción del Buen Vivir es la integralidad y la complementariedad, la vida concebida como un todo indivisible (Larrea, 2010), se hace palpable la afinidad que tiene con los Estudios Generales transdisciplinarios, cuyo principal propósito es la formación integral del estudiante universitario. Así como resaltar la importancia de que los diversos

saberes (científicos, ancestrales, locales, globales, etc.) sean concebidos como complementarios en lugar de competidores. Es decir, que podamos recuperar las aportaciones de cada uno de ellos, sin exclusiones, para producir soluciones a los complejos y acuciantes problemas de nuestros tiempos (pobreza, deterioro ambiental, violencia, entre muchos otros).

Finalizo este artículo con unas preguntas que sentarán las bases para investigaciones posteriores: ¿Qué ser humano se necesita para construir una sociedad fundada en el Vivir Bien, sin pretender que cada uno desee vivir mejor que los demás? ¿Cómo se construye una sociedad donde la pauta no sea el egoísmo, sino la reciprocidad, la solidaridad y no la individualidad? ¿Qué proyecto educativo se necesita para hacer posible esa sociedad que deseamos? ¿Qué debe hacer la educación general para conseguir un ser humano fundamentalmente comunitario, que le otorgue prioridad en su vida a relacionarse con los demás desde la valoración de las diferencias, evitando en todo momento que estas devengan o sirvan para justificar las desigualdades? ¿Cómo ayudamos a la formación integral de un estudiante que estará atento al reconocimiento y defensa de los derechos de la naturaleza, es decir, que sea bio-céntrico? Me parece que con los Estudios Generales que propongo podríamos acercarnos a transitar por la senda de una educación para el Buen Vivir. Uniendo voluntades y compromisos me parece que podremos lograrlo.

Referencias

- Acosta A. (2009). "El 'buen vivir' para la construcción de alternativas", Conferencia en el *Encuentro Latinoamericano del Foro Mundial de Alternativas*. Quito, 26-29 febrero de 2009. Visita 5 noviembre 2013 en <http://alainet.org/active/24122&lang=es>
- Acosta, A. (2008, diciembre). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador Debate*, No. 75, pp. 33-48.
- Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En: Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Alfaro Mardones, J.I., Fernández Hernández, C.de J.& González García, M.de J. (2015). La transdisciplinariedad: una herramienta para apuntar al Buen Vivir. *Polis [En línea]* 40. Disponible en: <http://polis.revues.org/10896>
- Bretón, V., Cortez, D. y García, F. (2014). En busca del sumak kawsay. Presentación del Dossier. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. 18 (1), pp. 9-24.
- Casas Vilardell, M. (2011). Una mirada económica hacia el Vivir Bien. En: Farah H., I. & Vasapolo, L., Coord.
- Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA.
- García Álvarez, S. (s.f.). *Qué es el sumak kawsay o el buen vivir*. En, https://www.academia.edu/6429107/Qu%C3%A9_es_el_sumak_kawsay_o_buen_vivir, 5p.
- Huanacuni Mamani, F. (2015, 6ta edición). *Vivir Bien/ Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los Pueblos Ancestrales*. La Paz, Bolivia: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Larrea, A.M. (2010). La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico. En, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Eds.). *Los Nuevos Retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay*, p.15-28. Quito, Ecuador: SENPLADES.
- Maldonado Torres, N. (2015). Transdisciplinariedad y colonialidad. *Revista Quaderna*, No. 3, pp. 1-20.
- Maldonado Rivera, M., Vélez Cardona, W. y Sánchez Zambrana, C. (2013). *Historia crítica de la educación general en Puerto Rico: Antecedentes y Etapa Fundacional*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Mágica.
- Martin, V. (2017). *Transdisciplinarity Revealed*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Najmanovich, D. (2006). *Metamorfosis de fin de siglo: crisis, cambio y complejidad. Conociendo el conocimiento del conocimiento*. 13p. Recuperado de: www.denisnajmanovich.com Accedido el 9 de julio de 2012.
- Nicolescu, B. (2010). *Methodology of Transdisciplinarity: Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity*. *Transdisciplinary Journal Engineering & Science*, 1 (1), 19-38.
- Pascal, B. (1940). *Pensamientos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Subirats, P. y Vélez, W. (2010). *La educación general en el Siglo XXI*. Ponencia presentada en el Primer Simposio Internacional de Estudios Generales. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Vélez Cardona, W. (2011). Educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la Universidad. *Revista Umbral*. No. 6, pp. 5-32.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretegiendo caminos. En: Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.



Gonzalo Martín de Marcos*

Complejidad y dialogismo en los Estudios Generales: Mijail Bajtín y Edgar Morin

Complexity and Dialogism in General Education: Mikhail Bakhtin and Edgar Morin

Recibido: 31-07-17
Aprobado: 30-08-17

Resumen

La estructura del currículo de Estudios Generales no debería ser una simple acumulación. Las áreas pueden relacionarse mediante la complejidad dialógica, un concepto que reúne el dialogismo de Mijaíl Bajtín y la complejidad y su principio dialógico de Edgar Morin. La complejidad dialógica permite cohesionar un conjunto multidisciplinar sin reducir ningún elemento. Para ilustrarlo, se usa el ejemplo de la Historia de la Literatura.

Abstract

The structure of the curriculum of General Education should not be a mere accumulation. Areas can be related through dialogic complexity, a concept that brings together Bakhtin's dialogism and Edgar Morin's dialogical principle. Dialogic complexity allows the cohesion of a multidisciplinary set without reducing any element. To show it, the History of Literature is used as an example.

Palabras clave

Dialogismo; complejidad; Bajtín; Morin; Estudios Generales

Keywords

Dialogism; complexity; Bakhtin; Morin; General Education

***Gonzalo Martín de Marcos:** Doctor en Literatura española en Arizona State University (Estados Unidos). Doctor en Filología Hispánica en la Universidad de Valladolid (España). Investigador sobre Literatura española contemporánea, Teoría de la Argumentación, Estudios de Terrorismo y Estudios Generales. Profesor a tiempo Completo del Departamento de Español y del Doctorado en Estudios del Español, en la Pontificia Universidad Madre y Maestra (PUCMM). Director del Departamento de Estudios Generales en el Campus Santo Tomás de Aquino de la PUCMM. Para contactar al autor: gonzalomartin@pucmm.edu.do

Introducción

Muchas son las concepciones de Estudios Generales, desde que en el siglo XX se recuperara la raíz de las primeras universidades europeas, en la Edad Media. Tanto José Ortega y Gasset como Robert Maynard Hutchins se propusieron volver a aquello para combatir males comunes: hiperespecialización, acriticismo, trivialización de la cultura, etc. Aquí se entienden los Estudios Generales como una fase curricular compuesta por estudios principalmente humanísticos (Filosofía, Literatura, Historia, Arte), aunque no solo (pues la ciencia no procedimental también se incluye), y caracterizada por la generalidad. Esto significa que se provee una educación de validez universal (en todo tiempo, lugar y circunstancia) y que no es nunca especializada. Los Estudios Generales de la PUCMM se basan en dos principios: el humanismo y las relaciones interdisciplinarias. El primero determina que no son los contenidos la sustancia de los cursos, sino la relación del ser humano con los conocimientos. El segundo dota de una estructura coherente a los cursos: todas las materias se relacionan entre sí; no hay Literatura pura, ni Ciencia Ambiental pura.

Este trabajo aborda la fusión de puntos cruciales de dos autores clásicos, con el fin de intentar dotar de una naturaleza disciplinar intrínseca a los currículos de Estudios Generales. Sucede que la interdisciplinariedad que los caracteriza se sustancia en una sucesión de disciplinas adjuntas. El desafío es acercarse a un corpus conceptual realmente común que permita llevar los meros contactos entre las disciplinas a una imbricación más trabada.

Es posible concebir los Estudios Generales como una macro-disciplina, cuya estructura sea la heterogeneidad coherente y cuya perspectiva sea un humanismo autocrítico.¹ Esta armazón no debe ser entendida como reducción ni como yuxtaposición de disciplinas elementales, sino como unidad compleja (*unitas multiplex*), resultado distinto al del holismo, que es una unidad en que desaparecen sus constituyentes. Tal estructura debe regirse por dos

conceptos interdependientes, la complejidad de Edgar Morin y el dialogismo de Mijail Bajtín. Ambos se alejan del monismo que reduce lo múltiple a lo uno; ambos, también, pese a lo que pueda parecer, se alejan del relativismo absolutista (pemítaseme el oxímoron): del primero porque hace desaparecer la disparidad en un proceso de fusión de contrarios; del segundo porque, desde sus enfoques más irredentos, niega el mismo diálogo.

La *complejidad dialógica* o el dialogismo de la complejidad—composición del dialogismo de Bajtín en la atmósfera de la complejidad de Morin—nos permite pensar en los Estudios Generales como un conjunto disciplinar cuya coherencia está determinada por la interrelación de elementos sin que estos lleguen nunca a perder su singularidad. La complejidad dialógica ha de permear toda la filosofía de los Estudios Generales: las relaciones disciplinares, las relaciones intradisciplinarias o la relación docente-discente. La complejidad dialógica no es holística, porque en la realidad total resultante no desaparecen las partes.

La complejidad de Edgar Morin

El pensamiento complejo que postula Edgar Morin constituye una base crucial para los Estudios Generales de la era contemporánea.² Podría pensarse, en un principio, que la complejidad coincide con el paradigma de la posmodernidad. Gran parte de los rasgos de ese movimiento—irracionalismo, relativismo, desacralización, trivialización, etc.—son una reacción contra el paradigma de la modernidad. Pero la complejidad, a mi juicio, aunque nace en este caldo, no abjura de sus contrarios: no rechaza lo cierto, sino que lo enfrenta con lo incierto; no niega lo único, sino que lo engasta en lo múltiple; no abjura del orden, sino que lo expone al desorden (Morin, 1982) no descrea de la razón, sino que considera que ha de complementarla la sinrazón;³ no disuelve el objeto, sino que subraya “la gran paradoja: el sujeto y el objeto son indisociables” (Morin, 2011, p. 67).

La complejidad es un paradigma; es decir, un modelo de conocimiento. Morin postula tres principios que

¹ Véase Martín de Marcos (2016). Entiendo el humanismo autocrítico como una versión crítica con algunos principios del humanismo renacentista, en especial en lo que se refiere a la razón y a la idea del hombre como medida de todas las cosas.

² Esto no significa que sea el único autor que ha tratado el asunto. Véase, por su importancia, el magnífico trabajo de Rolando García, *Sistemas complejos*, donde estudia no sólo la complejidad, sino la relación de esta como la interdisciplina.

³ “¿La razón? ¡Yo me considero racional, pero parto de la idea de que la razón es evolutiva y que lleva en sí misma a su peor enemigo” (Morin, 2011, p. 162). Véase también su juicio a la razón *Ciencia y conciencia* (1982).

lo caracterizan. El primero es el principio dialógico, “que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad” (2011, p. 106). El segundo es la recursividad organizacional, para cuya explicación emplea el autor la imagen del remolino, un hecho al mismo tiempo productor y producido; en sus palabras: “Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 2011, p. 106). Y el tercero es el principio hologramático, por el cual el todo está en las partes y las partes están en el todo; ejemplos de ellos son los fractales, cuyas partes más pequeñas se reproducen en las más grandes; o las células, cuya información genética explica, a otra escala, el cuerpo entero; o la familia, que es una forma social de organización semejante a la comunidad (Morin, 2011). Cualquiera de estos principios caracteriza a la complejidad como un sistema abierto, proteico, en constante adaptación y acomodación, que se opone al paradigma de la simplicidad, según el cual se aplican a la realidad procesos de reducción y abstracción que tratan de hacerla comprensible mediante una simplificación que la fije, que la inmovilice.

El dialogismo de Mijail Bajtín

El dialogismo es también el principio axial del pensamiento de Mijail Bajtín. El teórico ruso es un pensador insoslayable para cualquier estudioso de la Literatura, la Lingüística, la Filosofía, la Cultura. El pensamiento de Bajtín es, en sí mismo, un emblema de la transdisciplinaria, porque de su formación multidisciplinaria y autodidacta salieron conceptos omnicomprendidos, el más importante de los cuales es el dialogismo.

El dialogismo se origina en el estudio de la poética de Fiodor Dostoyevski. Esto no significa que se circunscriba a la ciencia literaria, dentro de la que tiene un papel fundamental, sino que las novelas del escritor ruso son una base a partir de la cual reflexionar sobre el lenguaje, la cultura o la ética. En otras palabras, Bajtín no es solo un pensador *sobre* la Literatura sino, notablemente, un pensador *desde* la Literatura.

Entiéndase el dialogismo como una relación irreductible e insoluble entre dos elementos. Una relación entre dos extremos que no se absorberán ni subsumirán nunca uno en el otro. A diferencia del pensamiento monológico del idealismo alemán—que Bajtín conocía bien—, el dialogismo cree en un mundo de contrarios, en un mundo de distintos, en un mundo de complementarios. Frente a la dialéctica hegeliana, que reduce dos

contrarios a un tercero que los sintetiza (tesis-antítesis-síntesis), el dialogismo se queda en la misma tensión constante que caracteriza a la complejidad. Una tensión en la que se confrontarán, sin fin y entre sí, aquellos contrarios, esos distintos, estos complementarios.

Dado que el dialogismo parte de los Estudios Literarios se comprenderá bien a partir de la literatura. En una novela caracterizada por el dialogismo el narrador no impone su autoridad sobre las voces de los personajes, sino que estos conservan su independencia. Para Bajtín (2003), la realización plena del dialogismo es la novela polifónica de Fiodor Dostoyevski. Los personajes de Dostoyevski—dice Bajtín (2003^a)—“no son esclavos carentes de voz propia (...), sino personas libres, capaces de enfrentarse con su creador, de no estar de acuerdo con él y hasta de oponérsele” (p. 14). Es preciso insistir en que Bajtín (2003^a) es un estudioso de la literatura, cuyas ideas alcanzan un vuelo trans-literario.

Es que las relaciones dialógicas representan un fenómeno mucho más extenso que las relaciones entre las réplicas de un diálogo estructuralmente expresado, son un fenómeno casi universal que penetra todo el discurso humano y todos los nexos y manifestaciones de la vida humana en general, todo aquello que posee sentido y significado (p. 67).

Por eso, parece legítimo extrapolar el dialogismo a los dominios de la ética, en que *el otro*, que no soy yo, no se me someterá. Dice Bajtín (2003^a): “En cada novela se representa una contraposición de muchas conciencias no neutralizadas dialécticamente, no fundidas en la unidad del espíritu” (p. 45). Es aquí inevitable la mención de otro pensador, Emmanuel Lévinas (1995), para quien, en el pensamiento occidental, la hegemonía de la ontología ha tenido consecuencias para la relación entre el Mismo y el Otro: “Para la tradición filosófica, los *conflictos* entre el Mismo y lo Otro se resuelven por la teoría en la que lo Otro se reduce al Mismo” (p. 71). El pensamiento de Lévinas es sobre todo una rehabilitación del Otro, que es *totalmente otro*, poseedor de una libertad inalienable, tal como entiende Bajtín los personajes de las novelas de Dostoyevski. El dialogismo de Bajtín coincide con la alteridad de Lévinas (1995) en evitar que el Mismo prive de alteridad al Otro (p. 62), para que entre los dos se preserve una sociedad de igualdad en la diferencia, una relación ética, *terrestre* (democrática). El dialogismo de Bajtín (2003^a) es, así, una postura ética que asume la diferencia, y que, aunque no lo diga expresamente, nutre ideológicamente la democracia liberal-burguesa (Sartori, 2003), que no masifica ni

subsume a los individuos, sino que salvaguarda las individualidades.

El dialogismo permea la Literatura hasta sus cimientos, esto es, la lengua. Es lo que Bajtín (2003^a) llama la palabra dialógica, entendida esta palabra como metonimia del lenguaje verbal humano: “[e]n el término palabra entendemos la lengua en su plenitud, completa y viva, y no hablamos de la lengua como objeto específico de la lingüística” (p. 264). Para Bajtín (1989), el diálogo externo, formalmente estructurado, se reproduce en una escala más o menos implícita en el interior de la palabra misma. Es más, cada palabra proferida—en el contexto real, en un enunciado—se dirige a otra palabra respuesta, a la que tiene en consideración (p. 97). Siempre entendida la lengua en su vida social (p.77), la palabra “se forma en una atmósfera de lo que se ha dicho anteriormente, la palabra viene determinada, a su vez, por lo que todavía no se ha dicho” (p. 97). La palabra condensa, por tanto, el pasado y el futuro, mi yo y el yo de los otros. Cuando yo empleo la palabra *esclavo*, por ejemplo, estoy recogiendo toda la tradición cultural que—desde el Imperio romano—estigmatizaba con tal condición a los *eslavos*, de donde procede etimológicamente. Cuando un niño encabeza sus frases con “eso no se hace porque...” está reproduciendo, sin citarlas, las voces de aquellos adultos que tratan de inculcarle un superego, una estructura moral. Pues bien, Bajtín (2003^a), pese a la seguridad de su teoría, descreía de la posibilidad de que la Lingüística como disciplina se ocupara de este asunto, pero la llegada de la Pragmática en los años cuarenta y cincuenta abrió una vía para su realización. Olwald Ducrot elaboró en los ochenta una adaptación lingüística del dialogismo de Bajtín. La “Teoría polifónica de la enunciación” sistematiza la pluralidad de voces en el diálogo tal como se reflejan en un discurso que no tiene por qué tratarse de un diálogo estructurado. De forma paralela a Bajtín, Ducrot llevó el dialogismo al monologismo lingüístico. (Ducrot, 1986).

El dialogismo de Bajtín (2003^b), como decía, es un concepto omnicompreensivo que explica también las relaciones en la cultura. En particular, lo que Bajtín entiende por carnavalización cultural.⁴ Para el autor, la evolución de la cultura se explica mediante una dinámica tradición-innovación. En momentos clave de la historia—Renacimiento, Modernismo—la literatura culta ha sido carnavalizada. Es este un proceso por el cual el carnaval ha ejercido una influencia

transgresora: “Llamaremos carnavalización literaria a esta transposición del carnaval al lenguaje de la Literatura” (2003^a, p. 179). Mediante este proceso, la literatura cómico-seria introdujo en la Literatura ortodoxa el relativismo de la verdad, la inversión de las jerarquías, la inversión de los sexos, la excentricidad, la profanación; es decir, los rasgos sincréticos de tal fenómeno social. Este mundo de la disparidad es, esencialmente, un mundo dialógico. Un ejemplo, entre tantísimos de la literatura, son dos autores del seiscientos, Shakespeare y Cervantes, en cuyas obras (literatura carnalesca), las mujeres se visten de hombres para intervenir en la vida de un modo que la rectitud social no les habría permitido, pero que la desviación carnalesca permite y promueve.

Un ejemplo dialógico para la complejidad

Apuntaba en la introducción que la complejidad dialógica es una concepción abarcadora, que funciona como una cosmovisión, como una herramienta de pensamiento y como un método para la organización de los Estudios Generales. En este sentido, puede organizar—por usar una analogía estructuralista—las relaciones sintagmáticas y las relaciones paradigmáticas. Es decir, las relaciones dentro de una misma disciplina, tanto como las relaciones entre disciplinas equiparables. Ya decía Bajtín (2003^a) que el dialogismo permea desde las relaciones interpersonales más complejas hasta la estructura interna de una simple palabra, siempre que la entendamos en un contexto vivo.

Pues bien, quiero poner un ejemplo del dialogismo como principio explicativo de la Literatura. La Historia de la Literatura está recorrida por una basculación entre dos extremos que siempre han pretendido anularse entre sí. A la Edad Media le sucedió el Renacimiento. La literatura medieval es libre y dogmática, pagana y religiosa, provocadora y sumisa; la literatura del Renacimiento, en su fase idealista, es un modelo de perfección retórico, uniforme, es imitativa, serena, equilibrada. Al Renacimiento le siguió el Barroco; el Barroco reaccionó contra aquella serenidad y se tornó desaforado, provocador de nuevo, irreverente, excesivo. Con el Neoclasicismo quiso regresarse a la serenidad, a la luz equilibrada de la razón grecolatina, que ya había practicado el Renacimiento. Después, el Romanticismo reaccionó contra tanta medición serena y estalló en emociones, rebeldías. Una nueva época objetivista llegó con el Realismo, una estética que

⁴ Apuntado en Problemas de la poética de Dostoyevsky, este asunto lo desarrolla en su estudio sobre Rabaleis (2003^b).

abjuraba del individualismo pasional del Romanticismo y que abogaba por una literatura científica, mimética, analítica.

Ya estamos a comienzos del Siglo XX y el balanceo se acelera. Los primeros movimientos del siglo son irracionales y espiritualistas, tendencias repudiadas por el positivismo realista. Tras las guerras mundiales, se vio el esteticismo de aquellos modernismos (parnasianismo, decadentismo, simbolismo) como actitud egoísta. Surgió entonces la Literatura social. Y tras ella, en los años sesenta, llegó una nueva revolución, una nueva reacción, que volvió a dignificar el compromiso del arte con el arte. Es preciso subrayar que se trató no del arte por el arte (aunque también), sino del arte *con* el arte.

En este somero repaso de la Literatura de ocho siglos puede observarse que los movimientos literarios se han sucedido según una dinámica de acción-reacción. Una dialéctica que basculaba entre una literatura educativa, mimética, reglada y una literatura hedonista, imaginativa, libre. Desde un enfoque monista, una y otra tendencia podrían fundirse en una tercera, pero la realidad es que ninguna síntesis triunfó ni triunfará. Las estéticas literarias nunca podrán explicarse mediante la dialéctica hegeliana. Es más, por naturaleza, la literatura seguirá esta basculación incesante e insoluble, *ad infinitum*.

¿Cómo explicar entonces tal evolución? La clave la proporcionan Edgar Morin y Mijail Bajtín; la clave está en la complejidad dialógica o el dialogismo de la complejidad. Si volvemos a los principios que caracterizaban el paradigma de la complejidad, observamos que la Literatura se desarrolla en un mundo en el que las estéticas se rigen por la recursividad: Rubén Darío crea el Modernismo hispánico pero, al mismo tiempo, el contexto social, político y estético explica a Rubén Darío; estéticas regidas, también, por el principio hologramático: un autor, en el conjunto de su obra, reproduce las contradicciones de todo su siglo, incluso una obra reproduce a escala las contradicciones de toda la obra del autor; y, finalmente, la Literatura se rige por el principio dialógico, y aquí conectamos de nuevo con Bajtín (2003^a). Pues, ¿qué ocurre para que las voces de la literatura comprometida nunca acallen a las voces esteticistas o viceversa? ¿Qué, para que tal tensión se reproduzca esencialmente igual en distintos siglos? Ocurre que entre los movimientos mimético-realistas y los simbólico-fantásticos rige el principio dialógico, según el cual ninguno de los elementos se resolverá en el otro, sino que habrán de convivir,

sucederse o enfrentarse en un mundo complejo en permanente tensión.

Véase, para concluir, qué aspecto tendría una disolución forzosa de tal tensión dialógica. A mediados del siglo XX, el enfrentamiento entre los comprometidos *mediante* la literatura y los comprometidos *con* la literatura era muy dura. Los primeros, con Jean Paul Sartre (1967) a la cabeza, entendían la literatura como un instrumento para comprometerse con asuntos políticos y sociales. Los segundos, siempre menos beligerantes (Levinás, 1995), se defendían diciendo que su compromiso era *con* la literatura. Por ejemplo, en España existía la llamada ‘novela social’ y la también llamada ‘novela deshumanizada’.

Los autores de la novela social abordaban, mediante la literatura, asuntos como la pobreza, el autoritarismo, la falta de libertades (Gil Casado, 1973). Los segundos, aunque no dejaban de tratar estos temas, los desdibujaban tras una estética opaca que se arrogaba el primer plano (Gil Casado, 1990). Es decir, que para los primeros la literatura era un medio y para los segundos era un fin inmediato. Entiendo que los segundos, los defensores de la Literatura artística, pronunciaron un subterfugio. Entiendo que comprometerse *con* el arte no se halla tan lejos de las imputaciones que les hacían los comprometidos. Entiendo, sin embargo, que tal subterfugio no era necesario, y que en la tensión dialógica de unos y otros puede hallarse una verdad que no ensombrezca a ningún extremo.

Recomendaciones para su aplicación

En una clase de Literatura en Estudios Generales la complejidad dialógica puede implementarse mediante diversos recursos, dos de los cuales son ejemplares. Teresa Colomer (2006) habla de una fase en la didáctica de la Literatura, la expansión, en que los textos se ponen en conexión con otras disciplinas (p. 216 y ss.). De estos textos pueden extraerse lo que se llaman “centros de interés” y ver cómo se plasman en la música, en la filosofía, en la pintura, siempre sin abocar al estudiante a una resolución que funda las dos visiones. Es decir, que no se trata de que los alumnos, por ejemplo, realicen una síntesis del amor entre lo que dice una obra literaria y una obra pictórica, porque esto violentaría la esencia irreductible de la complejidad dialógica, sino de quedarse—armonizándolas o no— con ambas visiones (*unitas multiplex*).

Otro recurso muy recomendable es la *ekfrasis*, o descripción animada (Eco, 2003, p. 110), según la cual

los textos reproducen imágenes mediante sus recursos verbales. Es un método óptimo para los contenidos interdisciplinarios. Guerrero (2008) dice que permite acercarnos a la literatura mediante la imaginación icónica. La hegemonía de la imagen sobre la palabra nos permite atraer a los alumnos a la palabra mediante los referentes visuales. Los procesos interpretativos se potencian al relacionar palabra e imagen. El resultado, con todo, dentro de los Estudios Generales caracterizados por la complejidad dialógica no puede ser, insisto, un resultado, en el sentido de un producto que reduzca la interpretación de lo literario mediante la interpretación de lo visual, sino que mantenga ambas en una tensión 'incómoda' y, por tanto, reflexiva.

Conclusiones

La forma de enseñar Literatura—que es la forma en que ha de comprendérsela—en los Estudios Generales debe regirse por tal concepto, porque realiza el principio de *generalidad* que les da sentido: evita la especialización y promueve la interdisciplinariedad. Los alumnos egresarán de esta fase de su formación con una visión no reductiva de las realidades, lo cual redundará en su capacidad crítica y en su riqueza cognitiva. Hablo de la forma en que se enseñan los grandes movimientos literarios, los autores y cada obra en sí, porque, si gobierna el dialogismo de la complejidad, evitaremos incurrir en simplificaciones de realidades artísticas irreducibles. Lo que se dice de la Literatura, vale asimismo para la Filosofía, la Historia, la Argumentación, el Arte, etc. Cuando salvaguardamos la realidad de las simplificaciones estamos asumiendo que las teorías no deben forzar a la realidad para que esta se adapte a ellas, sino que son aquellas, las teorías —productos abstractos, reducidos—, las que han de reformularse continuamente para explicar las cosas, en sí mismas proteicas.

Referencias

- Bajtín, M. (2003^a). *Problemas de la poética de Dostoyevski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2003^b). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica de España.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (2003). *Mouse or Rat: Translations and Negotiations*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Casado, P. (1973). *La novela social española (1920-1971)*. Madrid: Seix-Barral.
- Gil Casado, P. (1990). *La novela deshumanizada española (1958-1988)*. Madrid: Anthropos.
- Guerrero, P. (2008). *Metología de investigación en Educación Literaria (el modelo Ekfrástico)*. Murcia: DM.
- Martín de Marcos, G. (2016). "Entre la razón y la sinrazón: una zona de sombra para la transdisciplinariedad entre Literatura y Filosofía". V Seminario Internacional de Estudios Generales. INTEC-RIDEG. Viernes 12 de agosto de 2016.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Madrid: Anthropos.
- Levinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Realidad y mandato*. Trascendencia y altura. Madrid: Trotta.
- Levinás, E. (1995). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Sartori, Giovanni. (2003). *¿Qué es la democracia?* México: Taurus.
- Sartre, J. P. (1967). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Editorial Losada.



Dr. Bartolo García Molina*

Aportes de Saussure al desarrollo de la Lingüística como ciencia

Contributions from Saussure to the development of Linguistics as Science

Recibido: 15-03-17

Aprobado: 26-09-17

“Cuando la lingüística haya comprendido a Saussure, habrá progresado para adquirir una dimensión reflexiva y crítica.”

François Rastier

Resumen

Este artículo es un esfuerzo por establecer hasta qué punto las ideas de Saussure mantienen vigencia en la lingüística actual y cuál ha sido su aporte a la constitución de la lingüística en ciencia. Parto del corpus saussureano, fundamentalmente del *Curso de lingüística general* y del texto *De la doble esencia del lenguaje*, encontrado en 1996 en la casa veraniega de Saussure. Examiné veinte (20) de las principales categorías saussureanas, su autenticidad y su pertinencia, y comparo lo que se dice en el Curso con lo que se dice en los manuscritos autógrafos. Hago especial énfasis en algunos de los conceptos nodales propuestos por Saussure, o atribuidos a este, tales como, teoría del signo, sistema, carácter inmanente de los estudios lingüísticos, estructura, etc. Además, trato de establecer la rentabilidad de algunas de esas categorías con la propuesta de una estrategia que fomenta la competencia enciclopédica. Concluimos que, contrario a lo que muchos creen, el estructuralismo todavía tiene explicaciones y propuestas válidas para comprender la lengua y su enseñanza: la teoría del signo lingüístico es insoslayable para entender el funcionamiento de la lengua; el concepto de relaciones asociativas o paradigmáticas sigue siendo fundamental para entender y estimular un pensamiento articulado y de conjunto; la teoría del valor remite a la necesidad de enseñar la lengua en contextos comunicativos, y la teoría del cambio lingüístico advierte sobre lo inevitable y necesario de la variación lingüística.

Abstract

This article is an effort to establish the extent to which Saussure's ideas remain valid in current linguistics, what has been his contribution to the constitution of linguistics in science. I start my article from the of Saussurean corpus, fundamentally of the "Course of general linguistics" and of the text "Of the double essence of the language" found in 1996, in the summerhouse of Saussure. I examine the main Saussurean categories, their authenticity and pertinence, for which I compare what is said in the Course, with what is said in the autograph manuscripts. I make special emphasis on some of the nodal concepts proposed by Saussure, or attributed to it, such as sign theory, system, immanent character of linguistic studies, structure, etc. In addition, I try to establish the profitability of some of these categories to the teaching of the language.

Palabras clave

Corpus saussureano; manuscritos autobiográficos; signo lingüístico; estrategia

Keywords

Saussurean corpus; autograph manuscripts; sign activators; strategy

*Dr. Bartolo García Molina: Licenciado en Letras, Lenguas Extranjeras y Magíster en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Santo Domingo. PhD en filosofía del lenguaje por Universidad Complutense de Madrid. Es profesor de lingüística y teoría del discurso en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Para contactar al autor: bartologarciam@hotmail.com

Introducción

Evaluar el corpus saussureano de lingüística general en todas sus aristas sería una empresa ilusoria, por lo que he optado por presentar una panorámica general de los aportes de Saussure a la constitución de la lingüística en ciencia, y de la vigencia del estructuralismo, aunque existan varias corrientes lingüísticas contemporáneas. Mi tesis es que Saussure y el estructuralismo viven, y que hay aspectos de la lingüística en los cuales no han sido superados y que pueden ser aplicados en todo el currículum universitario. Naturalmente, también señalaré los aspectos en que Saussure ha sido superado. A pesar de que en 1959 Robert Godel publicó *Las fuentes manuscritas del curso de lingüística general*; y de que Rudolf Engler publicó en 1968 y 1974 los tomos I y II de la edición crítica del *Curso de lingüística general*, en las cuales incluyó las notas de Saussure sobre lingüística general, en la República Dominicana se han manejado casi exclusivamente el *Curso de lingüística general* y en los *Escritos de lingüística general*, por tanto, me enfocaré solo en estas dos obras.

Al corpus saussureano de lingüística general se incorporaron a partir del 2002 otros textos autógrafos del maestro ginebrino. Se trata del borrador de un libro de lingüística general anunciado en 1891 en la primera lección de lingüística general que dio en la universidad de Ginebra. Fue publicado con el título: *De la esencia doble del lenguaje* y nuevas notas de los cursos impartidos entre 1906 y 1911. Estos y otros textos saussureanos de lingüística general (como las lecciones de su cátedra de lingüística en la Universidad de Ginebra) forman parte del libro *Escritos de lingüística general*, de F. de Saussure.

Hoy el corpus saussureano de lingüística general está compuesto por tres tipos de fuentes: 1) fuentes de primera mano o textos autógrafos del autor (las notas de los cursos, las lecciones de lingüística general y el libro *De la esencia doble del lenguaje*, entre otros); 2) fuentes de segunda mano (las notas autógrafas de los alumnos); 3) fuentes de tercera mano (la edición de las notas de los alumnos preparadas por Albert Sechehaye y Charles Bally). Irónicamente, estas últimas son las que más se conocen, pues son las que dieron origen al *Curso de lingüística general*. No obstante, el grueso de los conceptos del *Curso* es validado por los textos que posteriormente se han publicado.

Sería interesante en otro estudio establecer una relación minuciosa entre todas las fuentes del corpus. Mientras tanto, me ocuparé de examinar los aportes de Saussure al desarrollo de la lingüística, enfocado en el *Curso* y en los *Escritos de lingüística general*, pues

estos dos textos subsumen la mayoría de los conceptos contenidos en las notas manuscritas de Saussure y en las de los alumnos.

Este estudio se fundamenta en cuatro líneas temáticas: Incubación y difusión de las ideas lingüísticas de Saussure, actualidad de las ideas de Saussure, evaluación de las principales categorías saussureanas y la aplicación de algunas de las categorías. El eje central es la evaluación de las principales categorías saussureanas. Las principales categorías que someto a evaluación son: objeto de estudio de la lingüística, lengua, lenguaje, sistema, estructura relaciones sintagmáticas y asociativas, teoría del valor, teoría del signo, teoría del cambio, entre otras. También es de mucha importancia la línea temática de la aplicación de las teorías de Saussure. Esta contiene una propuesta para que los aportes de Saussure se apliquen en todo el currículum universitario en el desarrollo de una competencia léxica o enciclopédica.

Incubación y difusión de las ideas lingüísticas de Saussure

Las ideas revolucionarias de Saussure sobre la lengua y la lingüística debieron comenzar a incubarse a finales de la década de 1880, pues ya en las lecciones inaugurales de su cátedra en la Universidad de Ginebra expone algunas de ellas que luego refinaría en el manuscrito conocido hoy con el título *De la esencia doble del lenguaje*; y en los cursos de lingüística general dictados entre 1906 y 1911. También en el borrador del artículo sobre Whitney, el que inicia hablando del signo para luego examinar el papel de Whitney en el comparativismo. Apuntan Simon Bouquet y Rudolf Engler, en la introducción al libro *Escritos de lingüística general*, de Saussure, que en una carta enviada a su amigo de París, Antoine Meillet en 1894, este le decía que era consciente de "...la inmensidad del trabajo necesario para enseñarle al lingüista lo que hace». Además, le decía que estaba abrumado... por la ineptitud de la terminología al uso, la necesidad de reformarla y de demostrar para ello qué clase de objeto es la lengua en general" (Saussure, 2006, p. 18). Al parecer, Saussure escribió mucho de lingüística general en el primer lustro de la última década del siglo XIX, aunque muy pocas de sus ideas se publicaron.

Se puede señalar el 1906 como el año de lanzamiento de las nuevas ideas de Saussure, pues en ese año comienza a dar a conocer a sus discípulos de los cursos sus nuevas ideas sobre la lengua y la lingüística. En las aulas universitarias, Saussure fue cristalizando sus ideas y depurándolas. En principio, debió seguir anclado en las corrientes que lo precedieron y en las cuales se formó: el comparativismo y la neogramática. Saussure es uno de los pocos casos en que un científico

impugna el paradigma en que se formó y en el cual ejerció sus actividades investigativas y académicas. Precisamente eso le permitió erigirse en un hito no solo de la lingüística, sino también de la historia de la ciencia. Sostiene Thomas Kuhn (2006), que cuando se produce un cambio de paradigma, los científicos comienzan a ver cosas nuevas allí donde habían buscado antes. Y eso fue lo que le pasó a Saussure.

Actualidad de las ideas de Saussure

La necesidad de deslindar el campo de la lingüística como ciencia llevó a Saussure a desarrollar un pensamiento binario, dicotómico y antitético expresado en sus famosas dicotomías y antinomias, la mayoría de las cuales tiene aún vigencia científica. Entre las dicotomías saussureanas vigentes se pueden señalar: lengua/habla; lengua/lenguaje; diacronía/sincronía; relaciones asociativas/relaciones sintagmáticas; lingüística interna/lingüística externa; fonética/fonología; lingüística de la lengua y lingüística del habla; lingüística estática/lingüística evolutiva; innovación/conservación y significante/significado.

Sería interesante el estudio a profundidad de estas dicotomías para determinar cuáles forman antinomias y cuáles aún tienen vigencia. Pero mi interés en este estudio, como ya sugerí, es más abarcador: pretendo examinar el pensamiento de Saussure en general para establecer sus aportes al establecimiento de la lingüística como ciencia. Los aportes de Saussure a lo que ya podríamos llamar lingüística clásica es inmenso. Veamos los de mayor trascendencia, por supuesto, solo de manera taxativa, pues su desglose y explicación harían demasiado extenso este artículo. Además de las anteriores dicotomías, Saussure aportó un corpus de categorías que contribuyeron a la constitución de la lingüística en ciencia. A continuación, esbozo las de más vigencia y rentabilidad científica.

Evaluación de las principales categorías saussureanas

Objeto de estudio de la lingüística: Todavía hoy hay quienes se confunden con el objeto de estudio de la lingüística. Para Saussure, sin lugar a ningún titubeo, la lengua es la materia u objeto de la lingüística, posición que ha sido difundida y defendida con vehemencia en R.D. por los profesores Celso J. Benavides y Carlisle González (2014), de quienes sus discípulos heredamos el amor y el respeto por la lingüística como ciencia, y por Saussure como uno de sus más connotados fundadores, especialmente, el Saussure del Curso lingüística general. Curiosamente, en *De la esencia doble del lenguaje*, Saussure se desentiende de establecer con claridad el objeto de estudio de la lingüística.

Lengua: Saussure la concibe como un producto

social de la facultad del lenguaje y como “un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social” (Saussure, 1995, pp. 24-25). De esa concepción, lo más destacable es la claridad con que se sitúa la lengua como un producto social determinado biológicamente. Pero no solo la vio como una entidad social y psicológica, sino que fue capaz de ver la intrincada red de relaciones que las formas lingüísticas establecen. Su actitud fue tan radical en contra de que se confundiera la lengua con su manifestación material o sustancia (sonidos y letras) que llegó a establecer que «la lengua es forma y no sustancia» (Saussure, 1995, pp. 142 y 153). Esta formulación tan extrema ha sido criticada, pues contradice la teoría del signo (el cual está compuesto de forma y sustancia), y la esencia misma de la lengua. Al situar la lengua en el plano de las abstracciones, de la virtualidad y de las relaciones, la delimitó del lenguaje y del habla.

Lenguaje: Este es un concepto que todavía hoy tiende a confundirse con la lengua, incluso, con el discurso. Sabida es la lucha que se ha sostenido para que se deslinden los alcances de la lengua, del lenguaje y del discurso, pues al existir una relación tan estrecha, incluso de continuidad entre esos dos conceptos, no pocos subsumen la lengua al lenguaje. Sin embargo, los estudios neurolingüísticos han demostrado que se trata de dos realidades distintas. Saussure en cierto modo se adelantó a la neurolingüística en este campo. Se auxilió de los estudios de Paul Pierre Broca para establecer que el lenguaje es una facultad humana: “Broca ha descubierto que la facultad de hablar está localizada en tercera circunvolución frontal izquierda” (Saussure, 1995, p. 26). Para más claridad, Saussure (1995) afirma: “Para nosotros, la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial” (p.24).

Habla: En el *Curso de lingüística general* se delimitan con claridad los conceptos de lengua y habla. Para Saussure, el habla es un acto individual de voluntad e inteligencia, contrario a la lengua que es social. En el acto de habla, Saussure (1995) distingue las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con mira a expresar sus pensamientos, y el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones. La lingüística posterior a Saussure, aunque con distintos nombres (actuación, acto de habla, cadena hablada, discurso, etc.), ha retomado esa categoría de la lingüística clásica que germinó del *Curso de lingüística general*.

A Saussure se le ha criticado su supuesto manifiesto menosprecio por el habla, al insistir en que el objeto de estudio de la lingüística es la lengua. Sin embargo, en un discurso, en la creación de la cátedra de Bally, Saussure (2006) planteó que el lenguaje comprende dos

partes igualmente importantes: “una que se encuentra más cerca de la lengua, depósito pasivo, la otra que está más cerca del habla, fuerza activa y verdadero origen de los fenómenos que luego se perciben poco a poco en la otra mitad del lenguaje” (p. 273).

Sistema: Esta es una noción que ninguna concepción o corriente lingüística ha podido impugnar. Saussure (1995, pp. 142 y 144) reiteró que “La lengua es un sistema en el que todas las partes pueden y deben considerarse en su solidaridad”. En más de veinte ocasiones reitera su tesis de que la lengua es sistémica. Ciertamente primero que él, James Harris (citado por González y Benavides, 2014) ya había planteado el carácter sistémico de la lengua, pero fue Saussure quien más insistió en que la lengua era un sistema de signos, siendo esta una de sus mayores contribuciones a la conceptualización de la misma y de la lingüística. De hecho, a su teoría debió llamársele lingüística sistémica, en lugar de estructuralismo.

Concepto de estructura: Esta es una categoría fundamental en el estructuralismo. Pero la verdad es que Saussure solo la usó dos veces, y una de ellas de forma muy vaga, sin dar muestra de que la quisiera asumir: “Se suelen emplear los términos de *construcción* y de *estructura* a propósito de la formación de las palabras; pero esos términos no tienen el mismo sentido según se apliquen a la aglutinación o a la analogía” (Saussure, 1995, p. 218). Es más, se puede afirmar que Saussure evitó usar el término estructura. Cada vez que tenía que usarla con el valor que tiene hoy, prefirió otros términos (entidad concreta, forma, cadena hablada, elementos, unidad, combinación de palabras, etc.). Incluso, en el libro *Escritos de lingüística general*, que recoge los demás textos inéditos de Saussure, solo se menciona tres veces (Saussure, 2006).

¿Por qué, entonces, los seguidores de Saussure reivindicaron el término estructura? Porque el concepto de sistema en el que enfatizó Saussure supone el de estructura. Este concepto remite al de sistema, pues la lengua estaría compuesta por unidades articuladas. De hecho, es el concepto de estructura la base para que los epígonos del maestro descubran que la lengua es un sistema doblemente articulado. Nótese que el concepto de estructura es esencial en todas las corrientes lingüísticas (estructura profunda y estructura superficial, en el generativismo; superestructura, microestructura y macroestructura, en la teoría del discurso; estructuras mentales, en la lingüística cognitiva, etc.).

Articulación: La noción de articulación está estrechamente vinculada con la de estructura. En definitiva, las estructuras de la lengua son el resultado de las articulaciones de las unidades lingüísticas. Saussure no insistió mucho en el carácter articulado de

la lengua. Pero al menos lo sugirió: “Se podría llamar a la lengua el dominio de las articulaciones (...): cada término lingüístico es un miembro, un artículo donde se fija una idea en un sonido y donde un sonido se hace el signo de una idea” (Saussure, 1995, p. 141). En los demás documentos es muy poco lo que se habla de ese concepto fundamental de la lingüística estructural, aunque en la teoría del valor ampliamente expuesta en *De la esencia doble del lenguaje* queda implícito.

Más adelante, André Martinet (1972) retomaría el carácter articulado de la lengua para establecer que en realidad esta es doblemente articulada. A la primera articulación pertenecerían las unidades significativas (los signos lingüísticos). Esa sería la articulación que sugirió Saussure, y la que Martinet llamó primera articulación de la lengua. Pero Martinet, además de explicar la primera articulación, agregó una segunda, correspondiente a las unidades no significativas (los fonemas). Hoy se considera el carácter doblemente articulado de la lengua uno de los rasgos que la diferencia de los demás sistemas de comunicación.

Distinción de la fonética y la fonología: Si bien Saussure no hace una diferencia de campo de estudio entre estas dos disciplinas, sino más bien de perspectiva temporal, sienta las bases para lo que hoy se conoce como estudio del aspecto fónico de la lengua, sin separar el estudio de los sonidos específicos o reales de los fonemas. O sea, la fonología de la fonética. En esa perspectiva, González (2013) propone el término de fonetología para abordar los dos aspectos de los sonidos de la lengua: el material y el funcional. Tal vez esta sea la primera propuesta para recuperar la unidad dialéctica entre esas dos disciplinas de la lingüística, como ocurre con la morfología y la sintaxis que, aunque son diferentes, son inseparables, por lo que comúnmente se habla de morfosintaxis.

Si hay un tema en cuyo enfoque hay un alto nivel de coincidencia en todas las fuentes del corpus saussureano, es el de los respectivos objetos de estudio de la fonética y de la fonología. Incluso, coinciden en la reiteración o espacio que se les da a estos conceptos, tanto en los manuscritos como en el *Curso de lingüística general*.

Grados de apertura de los fonemas: A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los estudios de la fonética articuladora se basaban más en la explicación del punto de articulación de los fonemas que en el grado de apertura de los mismos. Saussure establece siete grados de apertura que ni siquiera con los modernos estudios basados en aparatos tecnológicos como el espectrógrafo y el sonógrafo se han podido refutar. Esos grados son; grado 0, oclusivas; grado 1, fricativas; grado 2, nasales; grado 3, líquidas; grado 4, vocales

cerradas; grado 5, vocales medias; 6, vocales abiertas. Esta observación de Saussure sirvió de base para el desarrollo de la fonética articuladora.

Enfoque sincrónico: A principios del siglo XX, predominaba el enfoque diacrónico en el estudio de la lengua. Recuérdese que aún el comparativismo y el historicismo lingüístico tenían vigencia. El propio Saussure tenía que dedicar parte de su programa de los cursos de lingüística general a temas del paradigma histórico-comparativo. Esta debió ser una camisa de fuerza impuesta al maestro ginebrino, pues sus nuevas ideas estaban más acordes con la perspectiva sincrónica. Para salvar su doctrina lingüística de eclecticismo, Saussure trató de diferenciar esos dos enfoques de tal modo que sus discípulos tuvieron que dedicarles sendas partes del libro, ambas con ocho capítulos. La segunda parte dedicada a la sincronía tiene 46 páginas de las 280 que tiene el libro (16.43%); y la tercera, dedicada a la diacronía tiene 58 páginas (20.71%). “La oposición entre los dos puntos de vista (sincrónico y diacrónico) es absoluto y no tolera componendas”, sostiene Saussure (1995, p.107). Esta es la única dicotomía que Saussure asume expresamente de manera radical en el *Curso de lingüística general*. El propio Saussure se pregunta si no se podrá estudiar la lengua desde un punto de vista panacrónico. A lo que contesta, después de un circunloquio en que parece dar una respuesta afirmativa: «En la lengua no podría tener hecho concreto susceptible de explicación panacrónica».

Lo dicho hasta aquí es siguiendo lo que ponen en boca de Saussure los editores de los cursos que él dictó entre 1906 y 1913. Sin embargo, en ninguno de los manuscritos auténticos o textos autógrafos de Saussure se formula esta distinción radical y excluyente. Solo en las notas autógrafas para el último curso (1910-1911) se abordan, casi de soslayo estos conceptos. Pero el ginebrino lo hace desde la perspectiva del dinamismo del signo lingüístico. Se advierte en ese contexto, que el estudio diacrónico es una consecuencia del cambio lingüístico (Saussure, 2006). A pesar de esa oposición radical que algunos seguidores de Saussure quisieron imponer en los estudios lingüísticos, hoy se aplican los dos enfoques, como se sugiere en las notas manuscritas para el tercer curso, según las necesidades investigativas o explicativas que guíen los estudios lingüísticos.

Diferencia entre filología y lingüística: Desde el primer capítulo del *Curso de lingüística general*, Saussure establece la diferencia entre lingüística y filología. Dice que esta fue una fase de los estudios lingüísticos que se encargaba, ante todo, de fijar, interpretar y comentar los textos, además de ocuparse de la historia literaria, de las costumbres, de las instituciones, etc. (Saussure, 1995). Desde la tercera conferencia de las lecciones

inaugurales de la cátedra de Lingüística comparada en la Universidad de Ginebra, Saussure se ocupó de demarcar los respectivos campos de estudio de la lingüística y de la filología. Lo interesante no es tanto la definición que ofrece Saussure de filología, sino que se atreviera a deslindar los campos de estudio de las dos ciencias.

Es notorio que todavía hoy se asuma, entre otras delimitaciones, la que ofrece Saussure. En España, por ejemplo, hay universidades que tienen la Facultad de Filología. Claro, para otros, la filología tiene un campo de estudio más restringido. Por ejemplo, para Marchese y Forradellas (1998), la filología se encarga de “...recuperar el texto de una obra literaria mediante procedimiento científico de fijación y restauración del mismo y de analizar su forma y contenido, apoyándose en estudio e interpretación del material lingüístico y del contexto histórico y cultural del que forma parte dicho texto”. Incluso, hay quienes limitan el campo de estudio de la filología aún más. El acierto de Saussure fue diferenciar a los filólogos de los lingüistas. Para su época eso implicaba negarles a los llamados comparativistas la condición de lingüistas. De hecho, afirma que la gramática o filología comparativa fue la tercera fase de los estudios de la lengua.

Semiología: Saussure no explicó en detalles en qué consistirían los estudios semiológicos (aunque usó el sustantivo semiología en reiteradas ocasiones), sino que previó la necesidad de una ciencia que se encargara de las relaciones de los signos en la sociedad, a la cual pertenecería la lingüística. “Se puede, pues concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social”, propone Saussure (1995, p. 32). Esa ciencia existe ya: los europeos la llaman semiología, apegado al término propuesto por Saussure; y los lingüistas norteamericanos e hispanoamericanos la llaman semiótica. Se podría alegar que antes de Saussure, ya Charles Sanders Peirce (1958) había hablado, en EE UU, de la semiótica. Pero al parecer, Saussure no conoció la teoría del estadounidense, pues sería imperdonable que no lo citara tanto en la teoría del signo como en su propuesta de una ciencia del signo. De todos modos, la semiótica de Peirce es más filosófica que lingüística.

En algunas notas de Saussure anteriores a los famosos cursos de lingüística general, ya aparece el concepto de semiología, lo que indica que la visión de una ciencia general de los sistemas sígnicos no fue una improvisación al calor de las clases áulicas, incluso, él llegó a hablar de signología. (Saussure, 2006).

Teoría del signo: El signo es un tema recurrente en las fuentes que conforman el corpus saussureano. Desde *De la doble esencia del lenguaje* hasta los manuscritos

del último curso de lingüística general, el signo es un concepto importante. Ya es un lugar común decir que, para Saussure, (1995 y 2006) el signo es la relación de un significante y de un significado, pero la verdad es que no siempre se ha entendido bien a Saussure. Vamos a examinar la teoría del signo formulada por Saussure por su trascendencia. Comencemos por el significante.

Muchos confunden el significante con los sonidos. Así dicen que la parte material del signo es el significante (Eco, 1976 y 1995; Mounin, 1969; Roca Pons, 1973 y 1974; Rodríguez Adrados, 1980). Sin embargo, para Saussure (1995, p. 88) el significante también es mental, es una imagen acústica. “Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica”. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos deja el testimonio de nuestros sentidos. Resulta realmente admirable la clarividencia de Saussure. Bertil Malmberg (1973) es de los pocos seguidores de Saussure que comprendió y defendió el componente psíquico o mental del significante. “El significante no es la misma onda sonora –hecho físico, sino la idea de la secuencia de sonidos, una imagen o una representación de aquel hecho” (Malmberg, 1974, p. 27). El significante es una abstracción, los fonemas de una lengua.

Claro, uno se preguntaría, si el sonido no es el significante, entonces qué papel juega en la lengua. Los sonidos del habla son activadores de las imágenes acústicas de la que habla Saussure. Son activadores sgnicos. Si no se tienen esas huellas o representaciones fonemáticas, no podríamos delimitar el continuum que representa la cadena hablada. Nótese que cuando no conocemos una lengua, podemos oír sonidos, pero no podemos retener palabras, sintagmas, oraciones, etc. porque no tenemos representaciones o imágenes acústicas de esa lengua. Incluso, en la lengua materna, cuando oímos por primera vez una palabra, tenemos duda de si se ha escuchado bien, pues esta se asocia o se confunde con la más próxima en nuestra conciencia fonológica. Hay que señalar que en *De la doble esencia del lenguaje*, Saussure explica con más amplitud el carácter psíquico, no solo del significante, sino también del significado. “Los dos elementos del aire son de orden material, y los dos elementos de la palabra son, por el contrario, de orden mental; nuestro punto de vista constante será decir que no sólo la significación sino también el signo es un hecho de conciencia puro” (Saussure, 2006, p. 41).

El error de Saussure fue separar el sonido de la imagen acústica. En realidad, el significante también tiene dos caras: el sonido o aspecto material, y la imagen acústica asociada a cada sonido, o aspecto mental.

Por su parte, el significado también tendría dos caras: el referente o realidad a partir del cual se crea el concepto; y la representación o imagen conceptual. Es inadmisibles que se confunda el significado con el referente, como suelen hacer los profanos. Por ejemplo, el significado de caballo no es un dibujo de un caballo ni la imagen de algún caballo en particular, sino los rasgos que tienen en común todos los caballos. Así las cosas, podemos afirmar que el signo lingüístico tiene cuatro planos: dos vinculados a la realidad física, y dos que son representaciones o imágenes mentales de la realidad. Esta propuesta supera la teoría trídica de Peirce (1958): interpretante, objeto e intérprete.

Finalmente, para Saussure (1995), posiblemente bajo la influencia de William Whitney a quien cita, la relación entre las caras del signo es arbitraria, o inmotivada con lo que retoma la vieja polémica entre naturalistas y convencionalistas (Cratilo y el libro V de la Metafísica de Aristóteles). En esa tesitura, Saussure sostiene: “El lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario” (p. 90).

Hay un aspecto de la teoría del signo que merece ser evaluada. En su afán por establecer dicotomías, Saussure (1995) le atribuyó al signo lingüístico las condiciones contradictorias de ser mutable e inmutable. La primera se corresponde con la esencia de la lengua, pero la segunda niega el carácter dinámico del signo y de la lengua. El signo no es inmutable desde ningún punto de vista. Eso es antidualéctico. La inmutabilidad hay que verla más bien como la continuidad del signo y de la lengua como sistema o totalidad. Si lo que se quiere decir con inmutable es que los cambios no se dan abruptamente, sino por etapas o de manera gradual, que ninguna lengua cambia tan rápido que pueda comprometer la comprensión entre sus usuarios, es mejor hablar de continuidad de la lengua o gradualidad de los cambios lingüísticos.

Teoría del cambio: De todas las instituciones sociales, la más cambiante y dinámica es la lengua. En ella, «lo único permanente es el cambio», como diría Heráclito. Saussure, como otrora comparativista, se percató de esa característica de la lengua. Abordó el tema del cambio lingüístico aunque se circunscribió al aspecto fónico (y en menor medida al morfológico). Examinó nueve posibles causas del cambio fonológico (fonético, para él): la raza, el suelo y el clima, la ley del menor esfuerzo, la educación fonética (hábitos articulatorios), situación social o cambios sociales, el sustrato, la moda, la analogía y la aglutinación. A la penúltima, le dedicó un capítulo completo; y a la última le dedicó dos. Saussure (1995) descartó que los nueve factores

anteriores sean causas verdaderas del cambio. Para él el factor determinante del cambio es el *tiempo*:

Pero el cambio mismo, abstracción hecha de su dirección especial y de sus manifestaciones particulares, en suma, la inestabilidad de la lengua depende del tiempo solamente. La diversidad geográfica es, pues, un aspecto secundario del fenómeno general. La unidad de los idiomas emparentados no se vuelve a hallar más que en el tiempo. Este es un principio con el que los comparatistas deben compenetrarse si no quieren ser víctimas de engañosas ilusiones. (p. 241).

En este tema, Saussure vuelve a ser demasiado radical. En realidad el cambio se da en el espacio y en el tiempo, como todos los fenómenos, por lo que es ingenuo plantear que el tiempo por sí solo es factor de cambio. Todos los factores presentados por Saussure (1995, pp. 182-187) de una manera u otra inciden, no solo en los cambios fonéticos y fonológicos, sino en todos los cambios que se operan en la lengua.

La analogía: La analogía junto a la tendencia al menor esfuerzo y la necesidad de distinción constituyen las tres leyes fundamentales que rigen la evolución de las lenguas. Saussure (1995) definió así esta ley: “La analogía supone un modelo y su imitación regular. Una forma analógica es una forma hecha a imagen de otra o de otras muchas según una regla determinada” (p. 198). El error de Saussure (1995) fue no comprender la importancia que tiene la analogía en los cambios lingüísticos. “Las innovaciones de la analogía son más aparentes que reales. La lengua es traje cubierto de remiendos hechos con su propio paño” (p. 211). No, en la lengua no hay remiendos, en la lengua el cambio es permanente, la lengua la hacen y la rehacen los hablantes cada día. Las lenguas del mundo permanecen vivas gracias a que se renuevan cada día.

La metáfora saussureana del remiendo es desafortunada, pues en el fondo, niega la creación que es uno de los mecanismos del cambio lingüístico. Sería como afirmar que en un poema no hay nada nuevo porque las palabras que lo componen ya existían. “En cierto sentido, se puede decir que la analogía precisamente por utilizar siempre la materia vieja para sus innovaciones, es eminentemente conservadora” (Saussure, 1995, p. 211). Aquí Saussure confunde la conservación con la regularidad. La analogía tiende a establecer o restablecer la regularidad del sistema (de la lengua), pero no es una fuerza conservadora, sino más bien de cambio.

Estudio inmanente de la lengua: Hay quienes cuestionan que la idea del inmanentismo de los estudios lingüísticos sea del maestro ginebrino (Rastier,

2016; Nethol, 1985). Se fundamentan en que esa idea solo aparece en la última frase del Curso de lingüística general: “La lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma, y por sí misma” (Saussure, 1995, p. 280) y en que esa frase recuerda más a Franz Bopp que a Saussure. Lo cierto es que en los manuscritos autógrafos de Saussure no aparece esa propuesta. ¿De dónde habrá salido? ¿Será una adulteración de las ideas de Saussure? En tiempo de Saussure, los estudios de la lengua eran muy heterogéneos: históricos, sociales, filológicos, literarios, filosóficos, etc. Probablemente, esto llevó al maestro en algún momento de sus clases a intentar delimitar los estudios estrictamente lingüísticos de los no lingüísticos.

En todo caso, el mérito de esta frase está en llamar la atención sobre la necesidad de enfocarse en el estudio de la lengua en sí, en lugar dedicarse al estudio de los factores externos a la misma. Pero excluir esos factores en el estudio de la lengua, desde el punto de vista metodológico y epistémico, es un error igual que el que se quiere combatir. Si se aplicara el principio de inmanencia, no existirían las disciplinas híbridas como la sociolingüística, dialectología, psicolingüística, etnolingüística, y otras.

Teoría del valor: Este concepto no ha gozado de mucha popularidad en la lingüística estructural. Sin embargo, en él se evidencia una vez más la agudeza y el espíritu reflexivo de Saussure. Esta teoría permite ver que las palabras tienen más valor en sus relaciones sintagmáticas que aisladas. Como la palabra forma parte de un sistema, “...está revestida, no solo de una significación, sino también, y, sobre todo, de un valor, lo cual es cosa muy diferente” (Saussure, 1995, p. 145). Esta propuesta es una consecuencia lógica del carácter radicalmente arbitrario del signo lingüístico, de la condición de sistema de la lengua y del principio de oposición o de diferenciación: “En la lengua no hay más que diferencias”, afirma Saussure (1995, p. 150). Desde el inicio de la década de 1890, Saussure estaba reflexionando sobre la diferencia del valor de las unidades lingüísticas y su contenido semántico. En *De la doble esencia del lenguaje* ya aparece esa inquietud del maestro ginebrino.

Para Saussure, al igual que en las finanzas, donde el valor de las monedas no es intrínseco, no está dado por su soporte material (sustancia), sino por los intangibles que se les atribuye (en su relación con las demás mercancías); en la lengua, el valor de las unidades depende de sus relaciones en el sistema, y no del significante (sustancia). Por ejemplo, palabras como *discriminación-indiscriminación*, *viejo-anciano*, *positivo-negativo* tienen valores diferentes dependiendo del contexto lingüístico, o sea, de su relación con otras

palabras. Así, *discriminación* tiene un valor negativo si se aplica a raza, ideología o clase social; pero tendrá un valor positivo si se aplica a razonamiento, evaluación, ética, etc. Los términos de la segunda pareja (viejo-anciano) parecen significar lo mismo, pero no tienen el mismo uso. Asimismo, los términos de la tercera pareja pueden tener un valor totalmente opuesto a lo que aisladamente significan. Piénsese en los resultados de un examen médico: lo positivo es negativo (malo) en términos reales; y lo negativo es positivo (bueno). El concepto de valor también es aplicable al subsistema fonológico, pues el valor de los fonemas está en función de su diferenciación con los demás fonemas de la lengua. El fonema /p/ tiene valor fonológico en la medida que sea capaz de diferenciarse de los demás fonemas oclusivos anteriores como él: (/b/, /d/, /t/).

El valor de las unidades lingüísticas es una manifestación de la rentabilidad comunicativa y cognitiva de la lengua. Saussure (1995) atribuye el valor al polo del significado del signo lingüístico. “El valor, tomado en su aspecto conceptual, es sin duda un elemento de la significación, y es muy difícil saber cómo se distingue la significación a pesar de estar bajo su dependencia” (p. 143). En *De la doble esencia del lenguaje*, Saussure es más explícito al relacionar este concepto con los de oposición y de sistema: «Del mismo modo que en el juego de ajedrez sería absurdo preguntar qué es una reina, un peón, un alfil o un caballo fuera de ese juego, tampoco tiene sentido, si se considera verdaderamente la lengua, buscar lo que es cada elemento por sí mismo. No es nada más que una pieza que vale por su oposición con otras según determinadas convenciones» (Saussure, 2006, p. 69).

En perspectiva, la teoría del valor de las unidades lingüísticas (signos) ya tenía en ciernes una noción del valor del contexto lingüístico, y por tanto, de las connotaciones y de la pragmática; del efecto o valor sinérgico de las relaciones sintagmáticas; y del efecto de las connotaciones y de las metáforas en el discurso.

Enfoque psicológico de la lengua: En lugar de ver la lengua como un organismo biológico, Saussure la concibió como una institución social con fuertes vínculos con la mente humana. Su concepción del significante como imagen acústica permea todo el libro *Curso de lingüística general*. A esto habría que agregar, que para él también el significado es una imagen mental. Aún más, Saussure (1995) fue capaz de ver una relación estrecha entre lengua y pensamiento: “Psicológicamente, hecha abstracción de su expresión por medio de palabras, nuestro pensamiento no es más que una masa amorfa e indistinta” (p.140). La visión psicológica de la lengua se percibe en gran parte del *Curso de lingüística general*. El surgimiento de la psicolingüística y de la lingüística cognitiva demuestra

que Saussure estaba bien encaminado cuando establecía un ángulo virtual para estudiar la lengua.

Relaciones sintagmáticas: Este concepto es elaborado en el *Curso de lingüística general*, pero no aparece en los manuscritos autógrafos de Saussure. Es probable que haya sido una de las últimas elaboraciones teóricas del maestro. Más adelante, precisaría que las conexiones sintagmáticas se realizan en presencia. Independientemente de que ni el concepto de relaciones sintagmáticas ni el de sintagma son recurrentes en el discurso saussureano, hay que admitir que los mismos han resultado altamente rentables para todas las corrientes de la lingüística.

En el discurso las palabras contraen entre sí en virtud de su encadenamiento, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua, que excluye la posibilidad de pronunciar dos elementos a la vez (...). Estas combinaciones que se apoyan en la extensión, se pueden llamar sintagmas. El sintagma se compone, pues de dos o más unidades consecutivas. (Saussure, 1995, p.154).

Relaciones paradigmáticas: Este concepto alude a las constelaciones de términos que se asocian en la mente de los hablantes, en virtud de algún tipo de afinidad. “Por otra parte, fuera del discurso, las palabras que ofrecen algo en común se asocian en la memoria, así se forman grupos en el seno de los cuales reinan relaciones muy diversas”. (Saussure, 1995, p.154).

Estas relaciones las llamó Saussure asociativas o en ausencia. Aunque Saussure solo menciona de soslayo la palabra paradigma (y solo en el *Curso de lingüística general*), este concepto ha resultado de mucha utilidad para la lingüística, la didáctica de la lengua y la psicolingüística. Incluso, podría ser que la teoría de conjunto de la matemática tenga su base en este concepto saussureano.

Es de justicia señalar que en el *Curso* este concepto está más claro que en las demás fuentes, en ninguna de las cuales usa la expresión relaciones paradigmáticas. Incluso, en *De la esencia doble del lenguaje* les llama a esas relaciones *paralelia*.

Aplicación de la teoría de Saussure al desarrollo de las competencias comunicativas

En lo esencial, la conceptualización de lengua elaborada por Saussure mantiene plena vigencia. Aunque en la academia tenemos que insistir en que la lengua es mucho más que un sistema de comunicación; incluso, más que un modelo de percepción y conceptualización. El dominio de la lengua es una de las principales

competencias del ser humano. Los maestros de todas las disciplinas no pueden soslayar esa condición.

Con la lengua y en el discurso se construye y se vehicula el conocimiento, por tanto, la lengua permea todo el currículum. De ahí la importancia de aplicar algunas de las categorías saussureanas a la enseñanza del nivel superior. Las categorías de paradigma, campo semántico, sistema, oposición y funcionalidad son esenciales para la adquisición y uso del vocabulario. Muchos autores han llevado a cabo estudios sobre la importancia del léxico para la comprensión lectora y la apropiación del conocimiento en diferentes disciplinas curriculares (Fajardo, Hernández & González, 2012; Ramírez Gelbes, 2013; Villardón-Gallego, 2015). La aplicación de estos conceptos no solo garantiza el incremento lexical espontáneo, sino que favorecen el uso contextualizado de las palabras, y con él, el desarrollo de una competencia léxica (o enciclopédica).

Hoy se insiste a una adoración del cuerpo y un olvido del tremendo poder de la lengua. En ese tenor, todavía resuenan las palabras de Pedro Salinas (1990) en la cuadragésima graduación de la Universidad de Puerto Rico:

Una de las mayores penas que conozco es la de encontrarme con un mozo joven, fuerte, ágil, curtido de los ejercicios gimnásticos, dueño de su cuerpo, pero que cuando llega al instante de contar algo, de explicar algo, se transforma en un baldado espiritual, incapaz de moverse entre sus pensamientos; ser precisamente contrario, en el ejercicio de las potencias de su alma, a lo que es en uso de las fuerzas de su cuerpo.

Propuesta para fortalecer y ampliar el caudal léxico a partir de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de la lengua

A sabiendas de la necesidad del dominio de la lengua para el desarrollo social y profesional, la propuesta que propongo permite que una persona que esté vinculada a las actividades académicas o a la cultura intelectual pueda enriquecer su léxico y aplicarlo en los contextos adecuados. Esta estrategia ayuda a relacionar actividades rutinarias tales como: estudiar las asignaturas de su carrera, leer distintos tipos de textos, escuchar noticias, asistir a actividades culturales, navegar en internet, etc., con el uso del diccionario, la aplicación de conocimientos previos y la redacción de textos. Puede ser utilizada para construir glosarios en las asignaturas introductorias que aportan los fundamentos de las disciplinas.

La estrategia consta de siete pasos, los cuales constituyen una guía metodológica de autoaprendizaje.

La rentabilidad o aprovechamiento de la misma dependen de la rigurosidad con que cada quien la aplique.

Paso I: Se anotan las palabras de significado desconocido: Cuando se lee o se estudia un tema de cualquier asignatura; se lee el periódico, una revista o un libro; cuando se escucha un programa de radio, una conferencia o un programa de panel; cuando se asiste a una presentación artística, a una clase o a una reunión; cuando se ve una película, un programa televisivo o una representación teatral; cuando se navega en internet, en fin, cuando se está en actividades propias de la academia o de la cultura intelectual, a menudo se perciben palabras que se desconocen total o parcialmente. Esas palabras se deben anotar y luego buscarlas en el diccionario.

Paso II: Se fija el cotexto: El cotexto microestructural de una palabra está constituido por la oración o el párrafo en que aparece. Cuando se lee o escucha una palabra, el cotexto da una idea del significado, del valor y del uso del término. Saber o retener el cotexto de una palabra ayuda al uso apropiado de la misma. No basta saber el significado denotativo de las palabras, hay que aprender a usarlas de acuerdo al contexto lingüístico como situacional (competencia pragmática) para evitar expresiones ingenuas, agramaticales o inaceptables. Por ejemplo, *célula* significa celdilla, pero sería ingenuo decir que el delincuente está detrás de las células.

Paso III: Se define el significado: Anotadas las palabras en sus contextos, se procede a buscar su significado en un diccionario con credibilidad académica, preferiblemente el DRAE. Buscar una palabra en el diccionario promoverá su escritura correcta. Esto contribuirá considerablemente a la ortografía. Siguiendo con *célula*, tendríamos:

1. El sustantivo *célula* se deriva del latín científico *cellula*, diminutivo de *cella* que significaba celda // 2 La *célula* es unidad funcional de los tejidos vivos compuesta de su núcleo y el citoplasma.

Paso IV: Se construye el paradigma morfológico de la familia de palabras: El paradigma morfológico es el conjunto de palabras derivadas de una misma raíz. Este paso es importante porque permite más posibilidades de usar un término en el contexto adecuado. Por ejemplo, de la palabra *célula* se podrían derivar: *celulitis*, *celulosa*, *celda*, *celdilla*, *celular*, *celulítico*, *celuloide*, etc.

Paso V: Se construye el paradigma semántico o campo léxico: Un paradigma semántico está constituido por las palabras polinímicas, (sinónimas, según la terminología tradicional) afines o correlativas.

Por ejemplo, un paradigma semántico posible de la palabra *célula* sería: molécula, núcleo, mitosis, meiosis, átomo, cromatina, cromosoma, tejido, órgano, óvulo, medicina. En la medida que se tengan mayores saberes previos sobre el campo al que pertenece el léxico que estamos tratando de adquirir, tendremos construcciones paradigmáticas más amplias.

Paso VI: Se determina el paradigma de los términos contrarios, si es posible: En la organización mental del léxico es importante saber los términos contrarios o las relaciones de contradicción como propone John Lyons (1979). En este paradigma estarían los términos inversos (estudiante-profesor), los términos complementarios (macho-hembra) y los términos antisémicos (frío-caliente), llamados antónimos por el autor referido. La importancia de este paradigma radica en que, en ocasiones, justamente se necesita expresar lo contrario de lo que se lee o se escucha. Sin embargo, hay que aclarar que no todas las palabras establecen relaciones de contradicción, aunque sí de oposición.

Las categorías científicas, por ejemplo, muy pocas veces entran en relaciones de contradicción. Ese es el caso de la palabra *célula*.

Paso VII: Se redactan oraciones o textos: Para fijar el significado y el valor de la palabra, se deberán escribir un mínimo de dos oraciones. Es preferible que en una de las oraciones la palabra sea usada con valor connotativo.

La estrategia exige esfuerzo y dedicación, pero es muy rentable lingüística y didácticamente. Además de que, con la misma, hay una mejor comprensión, se afianzan con mayor conciencia los conocimientos y se adquiere un caudal lexical amplio, eficaz y flexible. Como resultado, se aumentará la efectividad en la comunicación y la capacidad interpretativa de textos orales y escritos. En la medida en que crezca el acervo léxico, crecerán las competencias comunicativas y la cultura en general.

Conclusión

De todo lo dicho, se pueden establecer las siguientes conclusiones generales:

Las categorías saussureanas han devenido en la base de la constitución de la lingüística en ciencia. Todas las corrientes lingüísticas modernas están en deuda con la lingüística sistémica saussureana, o estructuralismo. Es importante resaltar que la concepción de lengua, lenguaje y habla, sistema, sintagma, paradigma, signo lingüístico, de Saussure se han convertido en categorías de todas las corrientes lingüísticas actuales.

Algunas de ellas piensan que la teoría del signo está en crisis y eso no es cierto, lo que está en crisis es la visión ingenua y metafísica del mismo y la designación inconsistente de la relación de sus componentes.

Valoramos la visión del maestro ginebrino, pues sus propuestas fueron antecedentes importantes para el desarrollo de la lingüística y ciencias afines. Por ejemplo, la propuesta de que se constituya una ciencia futura que se encargue del estudio de los signos en la sociedad, a la cual pertenecería la lingüística, ha servido de estímulo para que surja la semiótica o la semiología (el mismo nombre que él propuso). La visión psicolingüística de Saussure constituye un antecedente importante de los estudios psicolingüísticos como de la lingüística cognitiva.

Es necesario que puntalicemos algunos desaciertos de la teoría de Saussure. Se pueden señalar: la exclusión de la diacronía en los estudios lingüísticos, su tesis de que el tiempo es la única causa de los cambios fonéticos y fonológicos; creencia de que la analogía es una fuerza conservadora en la lengua, y su tesis de que el estudio de la lengua debe ser exclusivamente inmanente, si es que este último se le puede atribuir. Sin embargo, esto, lejos de restarles méritos a las ideas de Saussure, desde el punto de vista científico y epistémico, lo reviste de mayor relevancia, pues la ciencia pervive por ser ensayo y error. En fin, el corpus saussureano contiene una propuesta teórica y metodológica para el estudio de la lengua, y como tal, no solo da respuestas a problemas de la lingüística de su tiempo, sino que concita y suscita nuevas interrogantes, por ejemplo, sobre la teoría del signo, la semiología, la fonología, etc.

Contrario a lo que muchos creen, los aportes de Saussure todavía tienen explicaciones y propuestas válidas para comprender la lengua y su enseñanza: la teoría del signo lingüístico es insoslayable para entender el funcionamiento de la lengua; el concepto de relaciones asociativas o paradigmáticas sigue siendo fundamental para entender y estimular un pensamiento articulado y de conjunto; la teoría del valor remite a la necesidad de enseñar la lengua en contextos comunicativos; la teoría del cambio lingüístico advierte sobre lo inevitable y necesario de la variación lingüística.

Para cerrar, se puede convenir que a Saussure hay que tenerlo presente:

...en vista de lo que logró en circunstancias tan desfavorables. Sentó las bases de una teoría del lenguaje, construyó el armazón de la lingüística moderna, presentó los problemas de la manera más ilustrativa. Su doctrina no es dogmática sino sugestiva y estimulante;

es una incitación a la investigación y la reflexión personal para todo aquel que la sepa comprender correctamente (R. Godel, en Nethol, 1985, p. 149).

Además, Saussure (1995) concibió y describió la lengua como un bien de la colectividad, un producto social, “un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos” (p. 41). Por lo cual, es parte de la misión de los educadores fomentar el buen uso de la lengua e implementar estrategias que posibiliten el empoderamiento del léxico de sus disciplinas para que nuestros estudiantes se conviertan en profesionales, no solo con un dominio técnico de sus carreras, sino con gran dominio de las competencias comunicativas.

Referencias

- Eco, U. (1976). *Signo*. Barcelona: Editorial Labor
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen
- González, C. (2013). *Fonetología hispánica*. Santo Domingo: Ediciones Tapia
- González, C., & Benavides, C. J. (2014). *Introducción a la lingüística general*. Santo Domingo: Editora Universitaria de la UASD
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lyons, J. (1979). *Introducción a la lingüística teórica*. Barcelona: Teide
- Malmberg, Bertil. (1973). *Los nuevos caminos de la lingüística*. México: Siglo XXI
- Marchese, A., Forradellas, J. 1998. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel
- Martinet, A. (1972). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos
- Mounin, G. (1969). *Claves para la lingüística*. Barcelona: Anagrama
- Nethol, A.(ed.). (1985). *Ferdinand de Saussure: fuentes manuscritas y estudios críticos.*, México: Siglo XXI, Editores
- Peirce, C. (1958). *Collected Papers, vols. 1-8*. Estados Unidos: Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ramírez Gelbes, S. (2013). *Cómo redactar un paper: la escritura de artículos científicos*. Buenos Aires: Noveduc
- Rastier, F. (2016). *Saussure: de ahora en adelante*. México: Paidós
- Roca Pons, J. (1974). *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide
- Roca Pons, J. (1973). *El lenguaje*. Barcelona: Teide
- Rodríguez, F. (1980). *Lingüística estructural (tomos I y II)*. Madrid: Gredos
- Salinas, P. (1990). *Aprecio y defensa del lenguaje*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico
- Saussure, F. (1995). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial
- Saussure, F. (2006). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa
- Villardón-Gallegos, L. (Coord.). (2015). *Competencias genéricas en la educación superior: metodologías específicas para su aplicación*. Madrid: Narcea



Carlos Javier Sánchez Zambrana*

La integración en los Estudios Generales: reflexiones a partir una experiencia

Reflections on the experience of integrating knowledge into the field of General Studies

Recibido: 19-06-17

Aprobado: 29-08-17

Resumen

Este artículo comparte una experiencia curricular de particular significado en la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico. Se trata de la maduración y concreción del concepto curricular en torno a la integración del conocimiento en un seminario de cierre para un Programa que otorga grado en Educación General. Estamos convencidos que el arte vital para abordar adecuadamente e intentar solucionar las situaciones con las que nos encontramos en el mundo de hoy consiste en la integración, tanto en sus múltiples dimensiones (artística, científica, literaria, experiencial, emocional, espiritual) como en sus variadas fuentes de conocimiento (ancestrales, contemporáneas, sagradas y profanas). Sostenemos que son los Estudios Generales el componente curricular universitario que más ha aportado a esos procesos de interconexión entre saberes y entretejidos holísticos para propiciar la formación integral de los estudiantes. En este artículo nos proponemos discutir ciertas bases teóricas para el estudio de la integración del conocimiento dentro de las coordenadas de la educación general. Realizaremos, además, un recorrido histórico del tratamiento del tema y presentaremos algunos de los frutos de la experiencia aludida

Abstract

This article shares a curricular experience of particular significance in the Faculty of General Studies at the University of Puerto Rico. It discusses the development and concretion of the curricular concept around the integration of knowledge in a closing seminar for a program that leads to a degree in General Education. We are convinced that the solutions to most situations we come across in today's world require integrating multiple dimensions (artistic, scientific, literary, experiential, emotional, spiritual) and varied sources of knowledge (ancestral, contemporary, sacred and profane). We posit General Studies is the university curriculum component that has contributed the most to processes that require weaving together different types of knowledge for the purposes of a holistic training. The article discuss several theoretical bases for the study of the integration of knowledge into the General Education degree. Furthermore, it analyzes the historical evolution of the topic and presents findings on the results of the integration experience.

Palabras clave

Educación General; Integración; Transdisciplinariedad; Seminarios; Estudios Generales; Currículo

Keyword

General education; integration; transdisciplinary; Seminars; general studies; Curriculum

***Carlos Javier Sánchez Zambrana:** Doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Es catedrático en la Facultad de Estudios Generales en la Universidad de Puerto Rico. Para contactar al autor: carlos.sanchez8@upr.edu

Introducción

En este artículo realizaremos un breve recorrido histórico del tratamiento del tema sobre la integración del conocimiento en la Educación General y presentaremos los frutos de una experiencia concreta en la Facultad de Estudios Generales (FEG) de la Universidad de Puerto Rico (UPR).

Espero que sorprenda al lector tanto como al autor, la falta de correspondencia entre el escaso cultivo del tema en contraste con su crucialidad para los Estudios Generales.

En tanto la Facultad de Estudios Generales (FEG) produjo una institucionalidad y constituyó una comunidad organizada, desde 1945, la consigna en pro de integración, se estableció como un elemento constante en nuestra cotidianidad y en nuestros discursos. Se escuchará hablar pues, de integración en su máxima amplitud y laxitud a la vez: a) como sinónimo de articulación en cuanto a los componentes de educación general y las especialidades, curricularmente hablando; b) como sucedáneo de “socialización” al dirigirse la integración hacia asuntos de enfoques y experiencias del cuerpo docente, de los servicios al estudiante, etc. y c) en el sentido epistémico como tejido de materias y saberes, del conocimiento entre sí y contra sí. Este último plano, aunque cultivado menos de lo deseado, es el terreno predilecto -natural pero contingente- para la evolución de la educación general.

El problema fundamental que surge al pensar en contenidos curriculares concretos y en concepciones filosóficas adviene de la inquietud sobre la ontogénesis de la integración del conocimiento en la educación general. Este concepto, como eje o nudo de tensión problemática en la historia de la Educación General en Puerto Rico está vinculado a por lo menos dos *complexus*:

- a) con la idea de que existe interdependencia entre los elementos constitutivos en una relación educacional: por un lado, el sujeto cognoscente en su personal idiosincrasia y situación existencial, por otro lado, el conocimiento como un corpus externo organizado en un currículo que proviene de instituciones, de la cultura y de la tradición histórica. Si nos asomamos al mundo interior del sujeto cognoscente ¿cómo es que conoce la realidad, en qué consiste “conocer” los contenidos de lo real en su conciencia? La pregunta, que aún no tiene respuestas determinantes en filosofía ni en ciencias cognitivas, permea ciertamente todo el drama educativo.

- b) Y con la idea de la integración amplia y abierta en el sentido en que Pascal -como pionero en esta concepción epistemológica- concibió las interrelaciones entre el todo y sus partes:

...siendo las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas entretejiéndose por un lazo natural e insensible que liga las más lejanas y las más diferentes, yo considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, tanto como conocer el todo sin conocer particularmente las partes. (Pascal, [1656] 1940).

¿Cómo se integran “conocimientos” de educación general, en el sujeto que aprende y los sujetos que educan? Para integrar es necesario vincular al educando-educador en relaciones que hagan posible la “educación en educación general”, lo que implica, como mínimo, establecer bases de solidaridad-confianzas interpersonales- de un proceso educativo abierto, colaborativo y experimental; identificar nexos epistémicos entre los saberes que estudian dimensiones de lo real; orquestar una pedagogía holista que articule didáctica/aprendizaje como proceso unitario y recíproco; y que los sujetos educandos puedan incorporar nuevos saberes a los que poseían anteriormente, reestructurando su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas de su cotidianidad.

Vélez Cardona -uno de los principales cultivadores del estudio de las redes entre integración, transdisciplinariedad y educación general- intenta esclarecer el camino. Señala:

En la segunda mitad del siglo XX se insistió en que una integración efectiva de elementos cognitivamente heterogéneos en un nuevo paradigma epistémico estaba estrechamente vinculada con la transformación de la comunidad científica. Eso explica el auge de la interdisciplinariedad primero y de la transdisciplinariedad después, como un importante desarrollo histórico en el ámbito de la integración del conocimiento. Particularmente, en momentos en los que las disciplinas están experimentando tremendos cambios, los que se caracterizan por prácticas más pluralistas, el cruce de fronteras, su apertura a la interdisciplinariedad y su atención a la complejidad para poder resolver los problemas actuales (Vélez Cardona, 2011, pp. 5-6).

Es por eso que el primer paso en la integración es reconocer y respetar la diversidad de perspectivas. Una

de las principales voces pioneras en trabar los términos de la conversación para alertar a favor de los nexos y conexiones entre lo interdisciplinario y la integración del conocimiento ha sido Julie Thomson Klein. La diversidad no se ha de considerar ahora -nos señala- como una limitación, sino más bien, como una invitación para la interacción creativa y productiva (Klein, 2011, p. 414). Esta comprensión de la vida engrana con actitudes de humildad científica y rememora la voz de Joan Manuel Serrat al reconocer el valor de “aquellas pequeñas cosas”, mismas que reflejan la situación del ser humano en el mundo: “minúscula parte del todo pero que lleva la presencia del todo en esta minúscula parte” (Morin, 1999, 2002, p. 43).

Ojeada al proceso histórico

A fines de los años sesenta y con una mirada retrospectiva del “fulgor” del movimiento intelectual de la década anterior, el importante sociólogo Daniel Bell formulaba sobre las venturas y desventuras de la integración en la Educación General:

Lo que estamos contemplando en la actualidad es que se echa a un lado la Educación General y se reemplaza por un sistema de cafetería en el que cualquier clase de curso es admitido como parte del corpus de la Educación General, hasta el nivel que los estudiantes toman algún (si alguno) curso fuera de su especialización. En el lugar de la Educación General tenemos “requisitos distribucionales” en el que los estudiantes tienen que tomar cualquier curso de ciencia, cualquier curso de humanidades, cualquier curso de ciencias sociales, con poca preocupación por la lógica, coherencia y relevancia intelectual o cualquier otro criterio a excepción de estas tres etiquetas. Esta desintegración del curriculum se debe, en parte, a razones interdisciplinarias. Las esperanzas de la integración interdisciplinaria, muy grande 20 años atrás, no se ha materializado, por lo menos al nivel de la Educación General (Bell, 1968 c.1966 p.23).

En el contexto norteamericano en el cual inexorablemente gravitó la Universidad de Puerto Rico, y que tan expedita entrada tenía y tiene en nuestros lares, el tema de la integración fue cultivado por el canon del movimiento de Educación General. En 1945 sale a la luz pública el informe de la Universidad de Harvard, *General Education in a Free Society* [conocido como el Red book], en el mismo se establece como criterio fundamental para la educación general la integración del pensamiento y la acción dentro de un marco que denominaban el hombre libre en una sociedad libre. (Harvard Committee, 1946).

Por los mismos años, Earl James McGraf, importante editor del *Journal of General Education*, quien luego se

convertiría en Secretario de Educación de los EEUU para dos presidentes y quien visitará la FEG a mediados de la siguiente década, hacía la admonición siguiente:

La reacción contra el especialismo y el vocacionalismo es acompañada de un esfuerzo por integrar las materias de disciplinas relacionadas. Los bordes entre departamentos estrechamente relacionados son guardados más cuidadosamente que las fronteras de naciones hostiles (McGrath, 1946, pp. 3-8).

Nos parece adecuado asentar por nuestra parte que los extremos de esta polémica en los comienzos de la década de los cincuenta establecían contornos entre el especialismo y cierta visión de educación general que buscaba superar las limitaciones del primero haciendo hincapié en aspectos de nexos y correlaciones entre los saberes. Parecía un asunto de escogencia ideológica: por un lado, la visión de tipo hipermercado que privilegia las necesidades por un nicho o espacio específico, y especial en y para las ciencias, y por el otro, las búsquedas por coherencia e integración curricular en y para el estudiante, en correlato polar al interior de la misma ecuación.

Mientras, en la FEG se buscaba la piedra identitaria; la puja por la ontogénesis conducía a explorar con la integración en múltiples sentidos y más allá de las estructuras. Tan es así, que es posible afirmar que durante el primer lustro de la década de los cincuenta la actividad de mayor énfasis, a la que se le dio atención especial en las reuniones de Facultad y en los seminarios fue el problema de la integración de los cursos básicos.

En efecto, durante los primeros años de la década, el asunto de la integración fue adquiriendo centralidad en varios frentes: a) en los foros de literatura teórica en el campo; b) en el espacio deliberativo de la Junta Universitaria del Recinto a tenor con la revisión de los programas de estudios que presentaban los Decanos de Facultades y c) en ciertas instancias -Asambleas, Comités y Seminarios- que se iban aperturando en la FEG. Como cuestión de hecho, el decano de la FEG para la década de los cincuenta, Ángel Quintero Alfaro, atizó constantemente el tema de la integración. Solía establecer por lo menos cuatro enfoques para el desarrollo de la integración: a) *la integración por asimilación*; b) *integración por adhesión*; c) *integración individual*; y d) *integración por comprensión de diferencias y semejanzas* (Informe Anual de la Facultad de Estudios Generales, 1954-55).

En una línea de investigación activa abordamos estas dimensiones con cierto detalle y proveemos las fuentes específicas para su estudio. Nos referimos a la serie de entregas bajo el concepto de *Historia Crítica de la Educación General en Puerto Rico* (Maldonado, Vélez & Sánchez, 2013). Ha sido publicado el volumen referente a los antecedentes y la etapa fundacional.

Está en turno el tomo dedicado precisamente a esta crucial década de los cincuenta del siglo pasado.

A finales de los años ochenta y principios de noventa se percibió la necesidad de revisar -una vez más-¹ las metas y objetivos en la FEG. Tal vez lo más terrible era -expresan voces de la época- que dentro de la propia Facultad se había perdido el sentido, el entendimiento y el convencimiento de las virtudes y las limitaciones de la educación general². En ese contexto, la FEG se propone realizar un auto-estudio, que comienza en 1989 y en el cual toma auge el tema de la interdisciplinariedad. Aquí se plantea que la identidad de la FEG no le viene de la interdisciplinariedad, sino de la integración del conocimiento. La interdisciplinariedad se entendería como un método, como un instrumento para lograr la integración del conocimiento.

Estas aporías representan apenas la punta de un témpano en las discusiones permanentes y críticas que los Estudios Generales deben promover para visitar constantemente sus supuestos y alcances. Así las cosas y a riesgo de realizar saltos cronológicos de malabar, quisiera compartir el eslabón más reciente de esta cadena que, como vimos, hunde sus raíces en las décadas fundacionales de la FEG. Se trata de la maduración y concreción del concepto curricular en torno a la integración del conocimiento: un curso tipo seminario de cierre, requisito para los estudiantes que concluyen su grado de Bachiller en Artes (licenciatura) en Estudios Generales. Vale acotar que el término bachillerato y el grado de Bachiller se emplean según la semiótica imperante en la UPR derivada del contexto norteamericano. Para América Latina debe entenderse como equivalente al grado de licenciatura.

La integración del conocimiento como Seminario o Programa de Estudios

Bajo el título de *Seminario de Integración Interdisciplinaria del Conocimiento (ESGE4305)* y como producto de una revisión curricular, se comienza -en 2015-16- a ofrecer una experiencia docente *capstone*, para los estudiantes que cursan su cuarto año curricular en el Programa de Bachillerato en Artes de la Facultad de Estudios Generales. El Seminario se desarrollará a partir de la integración del conocimiento, en su modalidad interdisciplinaria y considerando su evolución hasta llegar a lo transdisciplinar. En la medida en que sostenemos que el principal fundamento de la Educación General es la integración del conocimiento, el Seminario abordará las limitaciones de los esquemas multidisciplinares. Es este norte curricular -la integración- el que permite avanzar hacia la vinculación interdisciplinaria de las diversas áreas del saber. Los objetivos del curso, que muy bien

podrían ser también los de un Seminario de formación docente permanente, se explicitan con el siguiente orden de ideas³:

- A. Se reflexionará sobre las limitaciones de las disciplinas, vistas de manera aislada y pretendidamente autosuficientes, así como de la importancia de superar dichas limitaciones para abordar y solucionar los problemas más apremiantes que enfrentamos en el Siglo XXI.
- B. Se desarrollarán experiencias educativas conducentes a la conceptualización de la integración del conocimiento interdisciplinario y sus aplicaciones prácticas tanto en el mundo académico como en la vida cotidiana.
- C. Se iniciará la marcha hacia el desarrollo de altos niveles de comprensión en torno a los procesos de integración del conocimiento inter y transdisciplinares, su importancia, sus obstáculos, metodologías y tendencias contemporáneas.
- D. Se fomentará el interés por la investigación inter y transdisciplinaria en las que se integran y hasta trascienden las diversas disciplinas y áreas del saber. En ese afán, se trabajarán destrezas de investigación que tomen en consideración y comiencen a integrar las diversas dimensiones de los asuntos o problemas que despierten su interés, particularmente en el mundo académico, pero intentando aplicarlos a las demás dimensiones de su vida.

El temario del Seminario discurre en armonía con los objetivos. Así pues, podrían desplegarse cuatro unidades centrales, a saber:

- A. La integración del conocimiento.
 1. ¿Qué debemos entender por integración del conocimiento?
¿Por qué no una definición?
 2. El devenir histórico de este concepto.
 3. Las diversas maneras en que se ha procurado desarrollarlas.
 4. Su relación histórica con la Educación General.
- B. La interdisciplinariedad para la integración del conocimiento.
 1. Particularidades y limitaciones de la interdisciplinariedad.
 2. Sus fundamentos epistemológicos.

¹ Hubo auto-evaluaciones anteriores como el denominado Proceso de Reevaluación de la Facultad de Estudios Generales de 1973.

² Entrevista semi-Estructurada realizada a la profesora y ex Decana jubilada de la FEG, Dra. Josefina Iglesias (mayo 2012).

³ Para ver las especificidades de este curso en su formato de Prontuario acceda a la página electrónica de la FEG: generales.uprrp.edu/Bachillerato.

3. Auge y decadencia de la interdisciplinariedad.
 4. Su relación con la Educación General.
- C. La transdisciplinariedad para la integración del conocimiento.
1. Particularidades y limitaciones de la transdisciplinariedad.
 2. Sus fundamentos epistemológicos.
 3. Origen y desarrollo de la transdisciplinariedad.
 4. Su relación con la Educación General.
- D. Aplicaciones prácticas de la integración del conocimiento
1. La investigación interdisciplinaria en la academia.
 2. La investigación transdisciplinaria y el conocimiento socialmente robusto.
 3. Particularidades de la investigación en los Estudios Generales (Tesis, ensayos etc.).
 4. Cultivo práctico de las destrezas necesarias para producir investigaciones que integren conocimientos inter y transdisciplinariamente (talleres).

Conclusiones:

A modo de cierre preliminar, quisiéramos dejar asentado que esta experiencia constituye una de las múltiples maneras de emprender curricularmente el tema de la integración del conocimiento desde la perspectiva de la Educación General transdisciplinaria. Esta propuesta es, en términos específicos, fruto de un trabajo colaborativo que en los años recientes el Dr. Waldemiro Vélez Cardona y este servidor hemos realizado en los Seminarios de Educación General de la FEG y el Departamento de Ciencias Sociales. Empero, en sentido amplio, es parte de una historia zigzagueante en donde la integración como aporía y norte, no siempre ha sido valorada con las mismas energías. Hubo etapas en donde pareció existir consciencia de su crucialidad, y otras en donde abandonaba la palestra, más allá de lo aconsejable para una Facultad de Estudios Generales.

Sin embargo, y de modo optimista, pienso que estamos en un gran momento para retomar su pertinencia: la polícrisis. Urgidos de producir una crítica superadora y constructiva para el robustecimiento académico de nuestros estudiantes, de todo ciudadano solidario y de nuestra sociedad, nada más pertinente que re-convocarnos al examen de la integración en sus múltiples valencias.

¿Qué resultados se han obtenido a partir de la reforma del Seminario de Integración? ¿Cómo ha repercutido en la Institución y en la formación del estudiante del Programa de Bachillerato (Licenciatura) en Educación General? ¿Qué nos muestra el necesario proceso de

avalúo? ¿Qué recomendaciones se extraen para lograr de este proceso curricular uno de reforma permanente? Estas preguntas, ciertamente, quedan como reto y como carta de navegación para el siguiente escorzo.

Referencias

- Bell, D. (1968 c.1966). *The Reforming of General Education*. New York: Anchor Books, Doubleday & Company, Inc.
- Facultad de Estudios Generales. (1955 1). *Informe Anual 1954-1955*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico
- Harvard Committee. (1946). *General Education in a free Society: Report of the Harvard Committee*. Harvard University Press.
- Iglesias, J. (1997, 8 de octubre). La integración del conocimiento en la educación general. En *Seminario sobre Educación General*. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Klein, J. T. (2011). Research Integration. A comparative knowledge Base. En A. F. Repko; W. H. Newell, y R. Szostak (Eds.) *Case studies in Interdisciplinary Research*. London: Sage.
- Maldonado, N., Vélez, W., y Sánchez, C. (2013). *Historia crítica de la Educación General en Puerto Rico*. San Juan, PR: Ediciones Mágica.
- McGrath, J. E. (1946). The General Education Movement (An Editorial). *The Journal of General Education*, 1(1), 3-8.
- Morin, E. (1999, 2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma; reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pascal, B. (1940/1656). *Pensamientos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Universidad de Puerto Rico (2013-014) *Prontuario del curso ESGE 4305*. (2013-014) Facultad de Estudios Generales. San Juan
- Vélez Cardona, W. (2013). La integración del conocimiento como fundamento de los estudios generales. En *Documentos 21*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Vélez Cardona, W. (2012). ¿Educación general o estudios interdisciplinarios? En *IV Simposio Internacional de Estudios Generales*. Lima, Perú.
- Vélez Cardona, W. (2011). Una educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la universidad. *UMBRAL*, (6), 5-32.



Dra. Sara Güilamo Jiménez

Proyecto Ciudadano. Una estrategia para desarrollar empoderamiento social en el ciclo de los Estudios Generales y el currículo por competencias

Proyecto Ciudadano. A strategy to promote civic engagement through liberal arts curricula and competency-based education models

Recibido: 07-04-17

Aprobado: 26-09-17

Resumen

En este artículo se describe la importancia de la estrategia de proyecto para el desarrollo del pensamiento crítico y el empoderamiento social, a partir de la experiencia del Consorcio de Educación Cívica de la PUCMM y su programa de Proyecto Ciudadano que desarrolla desde hace más de 15 años con jóvenes estudiantes y líderes comunitarios. Tiene como objetivo conceptualizar la Estrategia de Proyecto, sus características y ventajas para el desarrollo de la competencia Ética y Ciudadanía.

Proyecto Ciudadano se implementa en seis etapas: identificar problemas de políticas públicas en la comunidad; seleccionar democráticamente el más importante; recoger información sobre el problema escogido; planificar la exposición del proyecto; presentarlo ante una audiencia auténtica y llevar a cabo una reflexión sobre el proceso llevado a cabo.

Este artículo presenta la importancia de la estrategia y recoge los testimonios del impacto en los participantes en cuanto al desarrollo de la conciencia ciudadana y compromiso social. Concluye recomendando la Estrategia de Proyecto como una opción metodológica para fortalecer el enfoque de Formación por Competencias y el ciclo de los Estudios Generales

Abstract

This article describes the importance of project strategy for the development of critical thought and social empowerment as per the experience of PUCMM's Consorcio de Educación Cívica and Proyecto Ciudadano, a citizenship empowerment program it has been developing with community leaders over the past 15 years. Proyecto Ciudadano's work revolves around six phases: identifying public policy issues at the community level; democratically selecting the most relevant and important issue; information gathering; planning the presentation of the issue; presenting the issue to the community, and reflecting on the experience. This article describes the strategy and gathers testimonies on the impact of the project in the development of a commitment to the community's wellbeing. It concludes by recommending Project Strategy as a methodological option for the strengthening of university level training in the liberal arts and competency-based models.

Palabras clave

estrategia de proyecto; proyecto ciudadano; empoderamiento social; formación por competencia; Estudios Generales.

Keywords

Project Strategy; Proyecto Ciudadano; Social empowerment; Competency-based education; Liberal Arts

***Dra. Sara Güilamo Jiménez:** Doctora en Educación por la Universidad de Murcia y tiene Maestría en Educación, Especialidades en Educación Moral y Cívica, Socio pedagogía y Psicología Industrial; Licenciatura en Psicología con amplia experiencia en formación docente. Es directora del Consorcio de Educación Cívica de la PUCMM. Para comunicarse con la autora: saraguilamo@pucmm.edu.do.

“Un proyecto es un lugar al que queremos ir, pero también es el camino que hay que recorrer para llegar a él”

*Jiménez, 2004,
en Blanchard & Muzás, 2016*

Introducción

El Consorcio de Educación Cívica de la PUCMM aglutina un grupo de instituciones y personas interesadas en promover y fortalecer la formación ciudadana con los diferentes actores de la comunidad educativa dominicana, a fin de contribuir a la construcción de una sociedad democrática y participativa que permita el ejercicio de una ciudadanía responsable, a través de la educación cívica. Nació como parte del Proyecto de Iniciativas Democráticas que se desarrolló en los años 80. El Centro Cívico de Los Ángeles de Estados Unidos fue el impulsor y mentor del desarrollo de este programa llamado Proyecto Ciudadano, el cual se comenzó a implementar en varias escuelas dominicanas con su asesoría.

Proyecto Ciudadano contribuye a desarrollar habilidades y destrezas investigativas en el proceso de describir un problema y captar fuentes que den explicación al mismo; desarrolla el pensamiento crítico, porque obliga a analizar los problemas de una manera integral tomando en cuenta los contextos nacionales y locales (sociales y políticos) en que se generan; estimula la comunicación efectiva, la tolerancia y el trabajo en equipo, tanto entre sus compañeros de aula, como entre los demás miembros de la comunidad educativa; fomenta el pensamiento reflexivo ya que promueve el análisis de los problemas en torno a los deberes y derechos adquiridos como ciudadanos; favorece que los alumnos puedan ejercer sus responsabilidades y compromiso como ciudadanos en un estado de derecho; y, promueve el desarrollo de la autoestima, toda vez que hace del estudiante y su proceso de aprendizaje algo vivido y con sentido para la vida personal y profesional.

La experiencia que recoge este estudio comienza con la descripción del proceso dividido en varias etapas de investigación y análisis en torno a un problema de la comunidad o del centro educativo. Luego, presentamos algunos de los resultados de evaluaciones de impacto que se han realizado con los participantes; para terminar, hacemos la vinculación de los aportes que hace Proyecto Ciudadano al proceso de aprendizaje y al currículo por competencias que impulsamos en el sistema educativo dominicano en estos momentos.

Objetivo

El objetivo que se propone este trabajo es analizar la Estrategia de Proyecto Ciudadano y las ventajas de su uso en los diferentes niveles educativos a partir de la experiencia del Consorcio de Educación Cívica. Se coloca dicha estrategia como una de las opciones metodológicas para el desarrollo de competencias ciudadanas en el nivel superior, de manera específica en el Ciclo de Estudios Generales debido a su eficacia para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes.

Fundamentación teórica

Es difícil ubicar la estrategia de proyecto en una teoría educativa específica, ya que es una estrategia que se apoya en varias teorías a la vez, tanto en las tradicionales, como las últimas que se han planteado como alternativas. Los enfoques sistémicos (ecológicos/complejos) son los que más se adecuan para conceptualizarla. Un sistema no puede ser explicado por el simple agregado de sus elementos, sino “un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad” (Ayma, citado por Sada, Cánovas & Robles, 2010, p. 416). La teoría de la complejidad de Edgar Morín, utilizada en muchas universidades que han adoptado el enfoque por competencias, es una teoría cónsona con la estrategia de proyecto por sus cualidades integradoras y de articulación con el contexto social. Por su parte, Blanchard y Muzás (2016, p. 47) la consideran más que una estrategia metodológica, por su carácter globalizador que pone en diálogo tres elementos fundamentales para lograr un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: los estudiantes, el currículo y el contexto.

La estrategia de proyecto fue ideada originalmente por John Dewey y desarrollada y sistematizada por Kilpatrick en el 1918 como un procedimiento dinámico de organizar la enseñanza mediante actividades con verdadero sentido vital para los estudiantes (Blanchard & Muzás, 2016). Se originó en la enseñanza agrícola en Estados Unidos (De Miguel, 2006). Tobón (2009) la define como “un plan de trabajo integrado y libremente elegido cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que interesan tanto a los estudiantes como al docente, por lo que despierta el entusiasmo en torno a su ejecución” (p. 129).

En esta estrategia se pueden integrar fases u otras estrategias que incluyen la problematización, indagación y la resolución de problemas; se desarrollan competencias basadas en conocimientos y

capacidades intelectuales, como las académicas y las del mundo profesional; competencias basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas transversales, ya sean intelectuales, de comunicación, interpersonales o de organización y gestión personal; y competencias relacionadas con el desarrollo de actitudes y valores, como son el desarrollo y compromiso personal. (De Miguel, 2006).

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005) explica los pasos a seguir para llevar a cabo la estrategia de proyecto, teniendo en cuenta que esta requiere de una planificación previa porque demanda mucho tiempo y organización. Lo primero es definir el alcance del proyecto, si es sobre un tema, una asignatura, si involucra varias asignaturas y docentes, si se desarrollará durante todo el semestre o solo un período; en la planificación del proyecto debe resaltarse la autonomía que asumirán los estudiantes y se recomienda ofrecerles gradualmente la guía que necesitarán. El siguiente paso es definir las metas u objetivos a lograr por los estudiantes, que pueden ir desde los aprendizajes de contenidos generales, pasando por los específicos, hasta el “aprendizaje de servicio”. Luego, y de acuerdo con los objetivos específicos, se debe definir los resultados esperados en términos de conocimientos y desarrollo de habilidades durante el proceso del proyecto.

Un siguiente paso consiste en definir las preguntas guías, las cuales deben ser provocativas y retadoras, que obliguen a la búsqueda de información y que impliquen desarrollar altos niveles de pensamiento antes de ser contestadas. Estas preguntas deben ser sobre problemáticas reales que interesen a los estudiantes, de donde surgen otras preguntas que serán cada vez más específicas. Esto genera las actividades potenciales para la búsqueda de información que darán respuesta a las preguntas. Es muy importante definir los productos esperados en el desarrollo del proyecto, a sabiendas de que pueden generarse otros durante el proceso, como son: ensayos, instrumentos de recogida de información, cronogramas de trabajo, reportes, guiones, entre otros. Se procede entonces al desarrollo de las actividades de aprendizaje planificadas, las cuales pueden ser organizadas en bloques y por fases, para facilitar su evaluación.

En cuanto al rol docente, es muy importante ofrecer el apoyo instruccional, “con el fin de guiar el aprendizaje de los alumnos, así como facilitar un exitoso desarrollo del producto del proyecto” (El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005, p. 14). El docente aporta orientación, lectura, demostración y modelos que ayuden a los estudiantes; Este proceso inicial le llaman “andamiaje”, y constituye el puente entre las competencias de los alumnos y lo que se requiere

para lograr los aprendizajes del proyecto. El último paso se dedica a describir las características que debe poseer el ambiente de aprendizaje para el desarrollo del proyecto; debe cambiarse, preferiblemente, el ambiente de aula a un espacio de oficina o salón de reuniones; garantizar que los grupos de trabajos sean heterogéneos. Es necesario prever la posibilidad de que algunas actividades se desarrollarán fuera del aula o en otra institución. Es muy importante también identificar los recursos con que se cuenta para el proyecto (cámaras, computadoras, libros, entre otros).

Como vemos, el rol del docente consiste fundamentalmente en prepararse para manejar bien la estrategia, motivar y acompañar a los estudiantes durante todo el desarrollo del proyecto. Es importante la identificación de la literatura más pertinente para el tema y la dirección a la búsqueda de fuentes seguras de información, también se debe poner a la disposición recursos tecnológicos, así como se debe elaborar los instrumentos de evaluación. Por su parte, como hemos planteado, los estudiantes tienen que asumir un rol protagónico, pero esto no significa que le dejemos solos. Ellos deben aprender a organizarse y actuar con mucha disciplina para cumplir con lo planeado en el proyecto. La dinámica que se da en los grupos responde al trabajo colaborativo, el cual

es un proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. La comunicación y a negociación son claves en el proceso. (Gros, 2000, en Maldonado Pérez, 2007, p. 269)

De acuerdo a estos pasos descritos, la estrategia de proyecto permite desarrollar un aprendizaje anti dogmático, integral y autónomo; los estudiantes participan con una motivación intrínseca, que a su vez previene y resuelve conflictos interpersonales por la confianza que desarrollan en sus propias habilidades y talentos; promueve la asimilación de conceptos, valores y formas de pensamiento; establece un clima de apoyo entre los estudiantes; provee medios para transferir la responsabilidad del aprendizaje de los docentes a los estudiantes en forma completa o parcial; permite a los estudiantes tratar nuevas habilidades y modelar conductas complejas; los invita a explicar o defender su posición ante los demás en sus proyectos grupales, para que su aprendizaje sea personal y puedan valorarlo, y sirve como un medio para envolver a los estudiantes que usualmente no participan. Una ventaja adicional de la estrategia es su compatibilidad con los diferentes estilos de aprendizaje, existen múltiples

maneras para los estudiantes participar y demostrar su conocimiento en actividades como: lectura y revisión de documentos, participación en discusiones, preparar datos estadísticos, ejercitar su liderazgo, entre otras. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005)

En relación a los recursos materiales y didácticos que se requieren para desarrollar la estrategia de proyecto, presenta la ventaja de que pueden utilizarse todos los que se tengan a la disposición, además de que puede integrar los que lleven los estudiantes desde sus casas, dependiendo del tema en cuestión. Nos referimos a libros y artículos de consulta disponibles en la biblioteca, laboratorios, manipulativos, recursos audiovisuales y tecnológicos, entre otros.

La evaluación de los proyectos también debe ser una corresponsabilidad de los estudiantes participantes y debe hacerse de manera procesual. Se debe priorizar las técnicas que lleven a la meta cognición, o sea, aquellas en las que los estudiantes puedan hacer consciencia de sus propios aprendizajes. Es importante que se sistematice la experiencia completa, donde se preparen informes, diarios reflexivos, presentaciones orales de resultados parciales, recopilación de documentos y evidencias importantes.

Existen diferentes tipos de proyectos o proyectos con diferentes calificativos como son: participativos, colaborativos, científicos, tecnológicos y ciudadanos. Son estos últimos los que pretendemos desarrollar aquí.

En los proyectos ciudadanos, los estudiantes actúan como ciudadanos inquietos y críticos, que solidariamente consideran los problemas que los afectan, se informan, proponen soluciones y, de ser posible, las ponen en práctica o las difunden, así sea a pequeña escala. Como ejemplos de este tipo de proyectos podemos mencionar el estudio de hábitos nutricionales de compañeros del plantel, la investigación sobre posibilidades recreativas para niños en la comunidad, o la detección de fuentes de contaminación en la periferia de la escuela (Hurd, 1982; Aikenhead, 1996 & Fensham, 1997, en Perrenoud, 2006, pp. 16 y 17).

El proyecto ciudadano contribuye a formar ciudadanos y ciudadanas conscientes, responsables y críticos de la realidad, para que sean capaces de promover cambios en su entorno desde temprana edad. Es una forma de hacer ciudadanía activa, hacerse conscientes de sus deberes y derechos y desarrollar un comportamiento autónomo. Les permite conocer a cabalidad las principales políticas públicas existentes, comenzando con el marco jurídico general que es la Constitución de la República y los Derechos Humanos.

Asimismo, ponen en práctica los procedimientos para solicitar la revisión de algunas normativas o proponer la elaboración de otras al Congreso Nacional.

Esta es una estrategia basada en la interdisciplinariedad y el fomento de la reflexión, y tendente a formular propuestas para la solución de problemas de la comunidad, con la participación de los actores involucrados para fomentar una ciudadanía social responsable. Pretende promover la vinculación de las diferentes instancias educativas con la comunidad. Se desarrolla generalmente con el apoyo de los docentes, pero involucrando a los estudiantes desde la primera fase del proceso. Esta estrategia ayuda a asumir sus responsabilidades y a demandar el cumplimiento y respeto de sus derechos, con el fin de incidir en políticas públicas a través de la identificación de problemas en la comunidad y dar un aporte con su propuesta de solución.

Contextualización

El Consorcio de Educación Cívica comenzó la aplicación de Proyecto Ciudadano junto al Centro Cívico de los Ángeles, Estados Unidos, quienes fueron invitados a conocer el proyecto para ver la factibilidad de aplicarlo en República Dominicana. Fue así como algunos de sus miembros recibieron capacitación y sirvieron de multiplicadores para los demás.

La estrategia implementada dispone de un manual del estudiante y una guía para el docente o facilitador, los cuales fueron traducidos y adaptados con la asesoría de ellos. Luego, se iniciaron las capacitaciones a docentes del Área de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación; durante los talleres se fueron validando los manuales y replicando el proceso con sus estudiantes.

El objetivo principal de un proyecto ciudadano es participar en el desarrollo de una política pública que pueda resolver problemas comunitarios partiendo de una investigación profunda de los mismos. Ayuda a los estudiantes a ejercer una doble dimensión de la ciudadanía: asumir responsabilidades y demandar el cumplimiento y respeto de sus derechos. Es un proceso reflexivo y activo. En principio se desarrolló con estudiantes del Nivel Secundario del sector público. Hoy en día ya tenemos varios grupos de estudiantes del Nivel Primario (2do. ciclo) que han desarrollado proyectos ciudadanos exitosamente.

De manera obligada la implementación de Proyecto Ciudadano va articulada a los Derechos Humanos Fundamentales, particularmente a la Constitución de la República Dominicana. Todas las actividades que se lleven a cabo tienen que estar dentro del marco de respeto a los derechos y deberes establecido en ese marco jurídico. Esta es la razón por la que la estrategia

de proyecto tal y como se aplica en el Consorcio de Educación Cívica es recomendada a los ministerios de Educación y el de Educación Superior Ciencia y Tecnología ya que contribuye a impulsar el pensamiento profundo y la formación por competencias. Sanz de Acedo (2010, p. 91) explica que: “las competencias de toma de decisiones y de solución de problemas son las más complejas del pensamiento, son las denominadas competencias superiores; por ello, han de ser ejercitadas y estimuladas en todos los planes y niveles de estudio de la Educación Superior”. A través de ella se desarrolla el aprendizaje para toda la vida. Al respecto, Blanchard y Muzás enfatizan que “...es fundamental que los contenidos que ofrecemos para ser aprendidos, le sirvan al niño, y al adolescente para la vida real, para dar respuesta a lo que le sucede, en las situaciones ordinarias, en el aquí y en el ahora, y no tenga que esperar a que aquello que ha aprendido le sirva, como nos decían antes: “Tu apréndelo, que ya verás cómo algún día te sirve”. (2016, p. 67).

Metodología

Para implementar un proyecto ciudadano se inicia con un taller para la capacitación de los docentes o líderes comunitarios que servirán de apoyo replicando lo aprendido con los grupos de jóvenes. Primero se explica en qué consiste la metodología y la importancia que tiene para poner en práctica los valores ciudadanos. Se conceptualiza lo que es una política pública y se modela cada uno de los pasos que se desarrollarán con los estudiantes. Este primer taller culmina con la asignación de la investigación sobre el problema seleccionado por los participantes. En el segundo taller los estudiantes hacen el análisis de sus datos y preparan la presentación oral utilizando recursos visuales y la carpeta. De este proceso debe generarse la motivación y el compromiso de los participantes de ser multiplicadores en los grupos de clase o de su comunidad. Para esto desarrollan un cronograma de aproximadamente seis meses en los espacios reservados en su calendario escolar para los contenidos de Ética y Ciudadanía. Finalmente, llevan a cabo el proyecto en su contexto y con el acompañamiento nuestro.

Identificar problemas de Políticas Públicas

Con la ayuda del manual se ofrece literatura pertinente para discutir el concepto de Política Pública y construir su propia definición y múltiples ejemplos. Se produce, entonces, una lluvia de ideas sobre problemas existentes en el centro o en su comunidad para los cuales es necesario generar una propuesta de política pública. Consultan con sus padres, maestros y relacionados,

además de compartir con sus compañeros lo que saben sobre esos problemas.

El grupo genera una lista de problemas, la cual debe evaluar a partir de la lectura de distintas fuentes de información para analizar y sintetizar con base en lo que conviene a la mayoría. Para los fines, se le proporciona un formulario para registrar cada uno de los problemas que propondrá para su análisis.

Los problemas más frecuentes planteados por los jóvenes son: insalubridad, deficiencia de servicios básicos, distribución y consumo de drogas (legales e ilegales), embarazo en adolescentes, falta de condiciones para la docencia en los centros educativos (mobiliario, equipos, higiene), aborto, maltrato infantil, problemas de convivencia en los grupos, contaminación del medio ambiente en todas sus manifestaciones, entre otros.

Seleccionar un problema

Una vez se recibe esta lista de problemas por parte de los alumnos, toca reflexionar con ellos para seleccionar el más importante para la comunidad. El proceso de selección debe ser democrático y dirigido por ellos. Se comparte el concepto sistema democrático y se analizan otros como el de justicia, autoridad, respeto por la diversidad. Con las deliberaciones sobre el impacto de los problemas propuestos se trata de reducir la cantidad. A veces toman la decisión de manera unánime, sin que haya que someterla a votación. De lo contrario, se organizan las votaciones hasta quedar con uno.

El proceso de toma de decisiones es uno de los más importantes por ser una competencia cognitiva de orden superior, sobre todo cuando es en grupo, donde se deben tomar en cuenta factores personales de los participantes, las complejidades propias de la tarea y el entorno en que se presenta el problema. Para ello se tienen que agotar varias fases: asumir el compromiso para hacer el planteamiento de problema, hacer una representación mental para planificarlo, especificar los objetivos que persigue, generar las diferentes opciones que existen para resolverlo, evaluar cada una de ellas (sus pros y contras) para finalmente elegir la mejor de esas opciones. (Sanz de Acedo, 2010)

Elegido el problema, el profesor debe tener en cuenta que este no constituya peligro para los alumnos cuando vayan a recoger información, por ejemplo, temas como el de las pandillas delictivas. “...cuando pertenecen a un grupo, las personas están dispuestas a aceptar mayores riesgos que los que por prudencia o temor toman cuando acometen una tarea individualmente...” (Sanz de Acedo, 2010, p. 94)

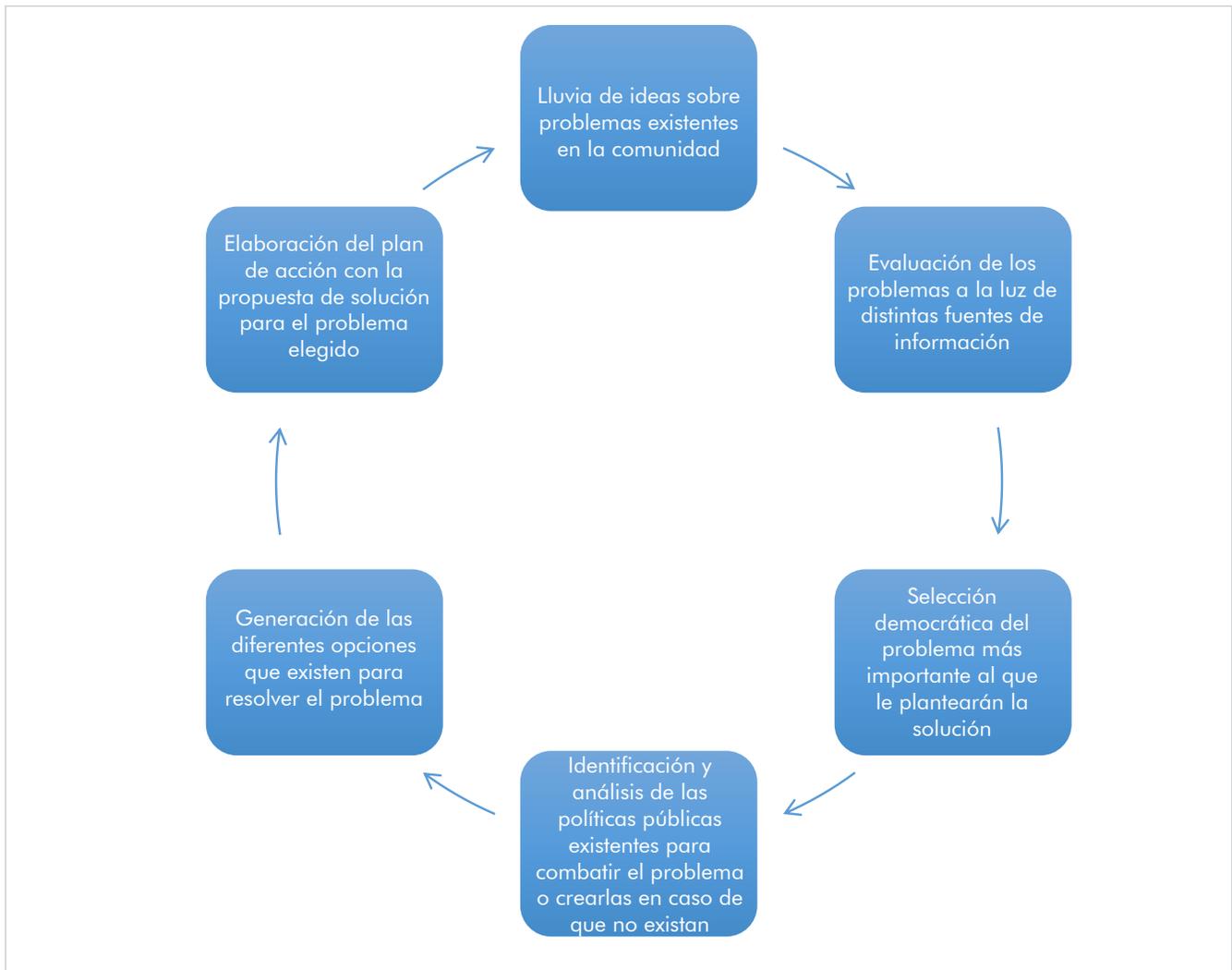


Figura 1: Fases del proyecto para la elección del problema y presentación de la propuesta.

Recolección de la información sobre el problema a estudiar

En esta etapa se recogen las informaciones sobre el tema, las cuales son de dos tipos: documental y de campo. El docente o líder ayuda en el proceso completo. Para la ubicación y selección de las fuentes a consultar, por ejemplo, artículos científicos que contribuyan a conceptualizar el problema y a ubicar sus antecedentes. También, información sobre las leyes y otras políticas públicas existentes en torno al problema de estudio.

La recolección de información de campo generalmente se hace utilizando cuestionarios, entrevistas a informantes claves de la comunidad, o a funcionarios públicos (porque deben averiguar las instancias del gobierno responsables de resolver el problema objeto de estudio). El docente debe garantizar que sean acompañados de adultos para visitas a instituciones, pero si se implementa en el nivel superior, se

contaría con la independencia natural de los jóvenes universitarios. El docente asume su rol participando en la revisión de los instrumentos y guías. Es un momento propicio para la interdisciplinariedad al involucrar a docentes de otras áreas. Por ejemplo, el área de lenguas puede participar ayudando en la redacción de cartas de solicitud de entrevistas y demás documentos; el área de matemáticas, con las tabulaciones de las respuestas a las preguntas del cuestionario, elaboración de tablas y figuras.

Este proceso termina cuando se recopilan las informaciones, se clasifican y analizan hasta producir un plan de acción que se presentará como propuesta de solución. El análisis debe hacerse en torno a qué tan importante es ese problema para la comunidad y por qué; cuáles son las instancias estatales responsables de resolverlos; si existen políticas públicas al respecto que deban mobilizarse, o proponer la creación de políticas nuevas; entre otras.

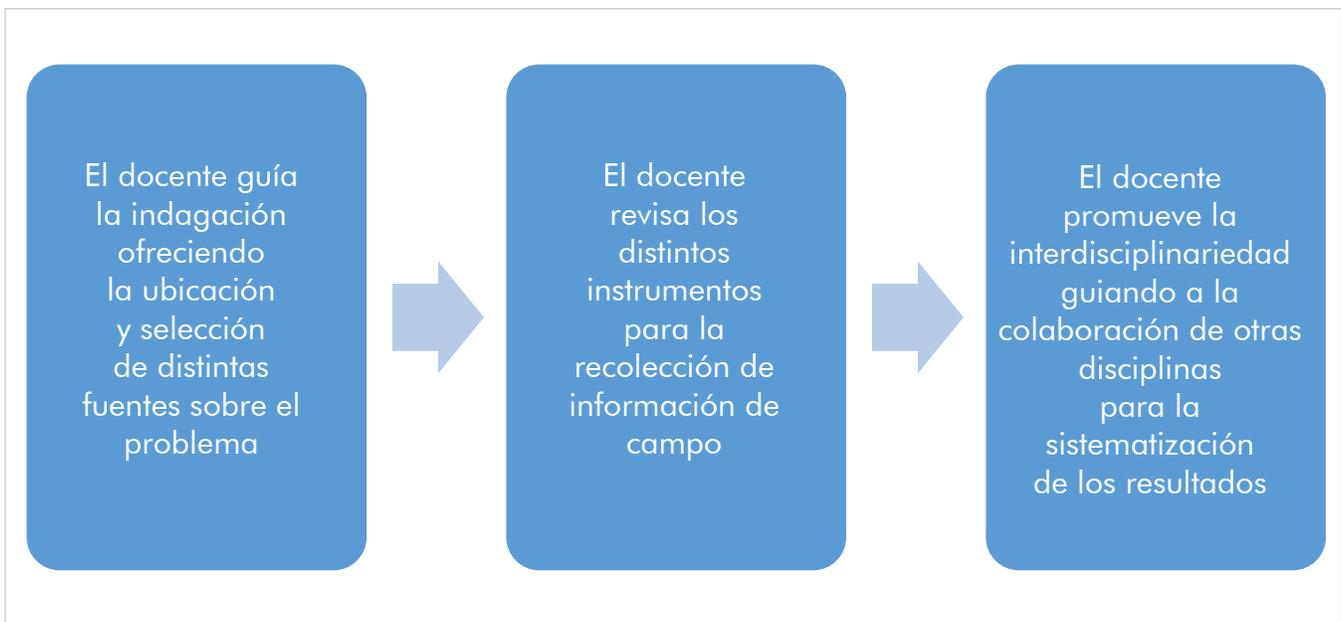


Figura 2: Rol docente para la recolección de la información del problema.

Presentación del proyecto

Para la presentación del proyecto el curso se divide en cuatro equipos: explicación del problema, análisis de las políticas existentes, política propuesta y plan de acción. Deben prepararse juntos porque la responsabilidad de cada equipo está relacionada con la de los otros. Hay que garantizar que participen todos los estudiantes. No está permitido seleccionar para la presentación sólo los que tienen más habilidades verbales.

Equipo 1 Explicación del problema

En no más de dos páginas describen y explican la gravedad del problema, donde está localizado y justifican por qué necesita solución. Anuncian los responsables de resolverlo y las leyes e instancias relacionadas, así como las diferentes posturas e intereses que existen y que pudieran ser obstáculos para resolverlo.

Equipo 2 Análisis de las políticas existentes

Es responsable de evaluar y explicar claramente las políticas existentes, sus fortalezas y debilidades, así como las alternativas que se han ofrecido para resolver el problema. Debe incluir un resumen escrito de las políticas, además de anexar las leyes relacionadas. Se plantean preguntas como: ¿Por qué existe el problema?; ¿Desde cuándo?; ¿Cuáles son las instituciones responsables de solucionarlo?; ¿Qué han hecho hasta el momento?; ¿Por qué no fueron efectivas esas políticas?, entre otras.

Equipo 3 Política propuesta o sugerida

Su responsabilidad es explicar la política que propone el grupo para solucionar el problema.

Puede ser que hayan desarrollado su propia política, o que hayan decidido apoyar una de las existentes con alguna modificación. En ocasiones apoyan una y demandan su correcta aplicación si es lo que procede, ya que es muy frecuente en nuestro país, contamos con leyes y procedimientos bien elaborados, sin embargo, no se aplican.

Equipo 4 Plan de acción

Este equipo explica el plan de acción. Incluye los pasos que deben dar para que el gobierno acepte y ponga en práctica su política propuesta. Debe ser por escrito y con una estrategia que permita lograr el apoyo de personas y organizaciones de la comunidad para resolver el problema. En este proceso ya han identificado también las personas e instancias del gobierno que estarían dispuestas a apoyar su política sugerida. Identifican las posiciones y grupos que podrían oponerse, y explican qué harían con esos obstáculos.

Exhibición

Previo al inicio de la presentación, el salón ha sido preparado para el evento y se reserva un espacio para los evaluadores, uno para el público y otro donde se hará la presentación con un recurso visual y una mesa para el portafolio o carpeta.

El recurso visual consiste en un cartel de cuatro láminas grandes de cartón, y cada una es utilizada por un equipo para exhibir sus producciones. Pueden colocarse escritos, documentos, fotos, figuras y tablas estadísticas, según consideren.

Igualmente, se procede a preparar la carpeta, dividida en cuatro secciones correspondientes a los cuatro equipos. El grupo decide qué materiales incluir en el cartel y cuáles en la carpeta. Ese día también exhiben libros y otros materiales que utilizaron para su investigación.

Exposición al público

La preparación del evento incluye la invitación de una serie de expertos en Proyecto Ciudadano que fungen como evaluadores del proceso. Para los fines utilizan unas rúbricas para cada equipo que presenta.

Por otra parte, se invitan autoridades que estén relacionadas con el problema de investigación; así como autoridades educativas, las cuales siempre estarán valorando los aspectos formativos del proceso.

Su profesor o líder inicia la actividad explicando qué es Proyecto Ciudadano. A seguidas, los estudiantes dirigen toda su presentación. Se espera que las participaciones de los evaluadores, autoridades y público sean de estímulo y motivación para los estudiantes. En ocasiones, las autoridades han hecho promesas en el momento para resolver algún problema presentado.

Finalmente, hacen una reflexión sobre la experiencia de desarrollar el proyecto a partir de las siguientes preguntas, las cuales forman parte del contenido del Manual del Estudiante:

1. ¿Qué aprendí personalmente sobre las políticas públicas al trabajar con mis compañeros/as?
2. ¿Qué aprendimos como grupo sobre las políticas públicas al desarrollar el proyecto?
3. ¿Qué habilidades obtuve o mejoré a partir de este proyecto?
4. ¿Qué habilidades obtuvimos o mejoramos a partir de este proyecto?
5. ¿Cuáles son las ventajas de trabajar en grupo?
6. ¿Cuáles son las desventajas de trabajar en grupo?
7. ¿Qué hice bien?
8. ¿Qué hicimos bien?
9. ¿Cómo puedo mejorar mis habilidades para resolver problemas?
10. ¿Cómo podemos mejorar nuestras debilidades?

11. ¿Qué haríamos de otra manera si tuviéramos que desarrollar una política pública sobre otro tema?

Estas preguntas son respondidas espontáneamente por los miembros del grupo, en público, al finalizar su presentación.

Testimonios del impacto de proyecto ciudadano

Los resultados de esta experiencia capacitando y acompañando docentes y líderes juveniles para desarrollar Proyecto Ciudadano en sus grupos podemos verlos a corto y largo plazo; a sabiendas de que quizás los aprendizajes más valiosos son intangibles, porque se trata de instalar valores y actitudes. Aproximadamente quince años recorriendo centros educativos, comunidades y grupos diversos, nos ha permitido recoger la percepción inmediata de los participantes (utilizando rúbricas de evaluación); así como al contactar algunos participantes, después de adultos y profesionales, que nos testimonian haber elegido una carrera del Área de Ciencias Sociales motivados por su participación en dicho proceso.

Los testimonios que ofrecen los participantes (estudiantes y docentes) expresan su experiencia de aprendizaje:

con el trabajo de Proyecto Ciudadano nos han enseñado que nosotros podemos cooperar con nuestra comunidad...pude darme cuenta que yo podía hacer encuestas, o sea, hacerle preguntas a personas que no son mis compañeros o mis familiares...nunca habíamos visitado un destacamento de la Policía y para hacer el trabajo de Proyecto Ciudadano lo visitamos por primera vez - expresan los estudiantes. (Consortio Educación Cívica, 2007, p. 39).

Reportan además vivencias tan interesantes como: “aguantamos empujones de los periodistas, pero logramos entrevistar al Secretario de Salud Pública para nuestro trabajo de Proyecto Ciudadano”, o: “fue interesante para nosotros la visita a la oficina de Educación y Medio Ambiente de la Circunscripción II del Ayuntamiento del D.N. pues no nos imaginábamos que existía y lo bien organizada que está”. Proyecto Ciudadano también aporta a la integración de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos: “para mí fue una linda experiencia acompañar a mis hijos y sus compañeros al destacamento de Gualey y a la Fiscalía Barrial a buscar informaciones para el trabajo...” (Consortio Educación Cívica, 2007, pp. 39 y 40)

A continuación, presentaremos como ejemplo algunos testimonios de docentes y estudiantes refiriéndose a su experiencia con el programa de Proyecto Ciudadano.

Los docentes reportan cómo desarrollaron el proyecto, el protagonismo de los estudiantes para llevar y seleccionar la problemática a estudiar, como “el ruido, la delincuencia, las drogas”. Ellos explican cómo formaron comisiones de los estudiantes y se trasladaron con ellos a los diferentes lugares a buscar información. “Por ejemplo, en cuestión de los ruidos buscamos a las autoridades competentes, porque algunos estudiantes tenían padres involucrados, ya ahí hay una problemática, cada representante de juntas de vecinos, algunos hasta funcionarios, y se logró reparar un poquito los daños de la problemática”.

Continúan explicando los docentes en relación a la participación de los estudiantes en el programa:

algo importante que quisiera destacar es cómo se fueron fomentando las relaciones entre organizaciones del estado, los alumnos y las juntas de vecinos, siendo uno de los indicadores del empoderamiento comunitario”; “... entonces hacíamos una especie de diagnóstico y a medida que hacíamos el diagnóstico, los estudiantes iban detectando los problemas que se presentaban, entonces, con base en eso elaboramos algunos proyectos donde se planteaban los propósitos, lo que se quería lograr y eso, por ejemplo, desarrollamos uno sobre la delincuencia, cómo eso afecta al sector y a la comunidad. Estuvimos trabajando también el problema del medio ambiente. Es decir, fueron detectando problemas que se van dando y que ellos van tomando conciencia sobre esa problemática, porque para uno lo más importante es eso de que el ciudadano y la ciudadana puedan hacer conciencia de cuál es la responsabilidad con el entorno en donde viven, donde se desarrollan. (Dotel et al., 2009, p. 34).

Los estudiantes, por su parte, también explicaron la forma en que se involucraron junto con su centro educativo en actividades, independientemente del programa, en beneficio a la comunidad: “nosotros salíamos en una jornada por todo Buenos Aires y les decíamos que tienen que untarle cloro y tapar los tanques, que tienen que tener cuidado”. (Dotel et al., 2009, p. 34). El equipo referido recalca dos palabras muy importantes que caracterizan el programa y que se reflejan en su investigación, que son el hecho de crear conciencia y responsabilidad, siendo estos los propósitos del programa.

Aporte del proyecto ciudadano al desarrollo integral de los estudiantes

En todos los niveles del currículo en estos momentos se están haciendo adecuaciones para asumir el Enfoque por Competencias. Hemos visto cómo Proyecto Ciudadano y su metodología puede ser una excelente estrategia pedagógica para impulsar este nuevo enfoque.

Por la naturaleza de este contexto, resaltamos su aporte para el nivel universitario, y muy específicamente en nuestra Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), que en su Modelo Educativo plantea educar profesionales que amen el conocimiento como instrumento de libertad y de desarrollo personal y social, que posean un sentido ético y una conciencia crítica de la realidad, que propicien acciones a favor de la dignidad humana, que busquen la paz y que promuevan la justicia social y la protección de la naturaleza. En ese orden, en los fundamentos antropológicos que caracterizan el Modelo Educativo, se contemplan valores como: la libertad y autonomía responsable de la persona, la búsqueda de la verdad y la justicia social, la responsabilidad, el bien común, la dialogicidad, el amor y el respeto mutuo. (PUCMM, 2011; PUCMM, 2016).

La PUCMM ha decidido llevar a cabo el Ciclo de los Estudios Generales, los cuales se proponen incidir en las personas para el cambio individual y social; con posturas críticas ante las diversas ideologías e intereses, que faciliten la deliberación pública para la toma de decisiones, conscientes del respeto a las normas de convivencia y promotores de la participación inclusiva; que generen conciencia personal para que el ejercicio ciudadano y profesional se oriente hacia la equidad social y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas; que desarrollen las destrezas fundamentales del pensamiento, que permitan la búsqueda y aplicación de soluciones creativas en situaciones complejas. (PUCMM, 2016). Todo esto es factible conseguirlo con la implementación de la estrategia de proyectos ciudadanos.

En la tabla que presentamos a continuación, se presentan las competencias que se plantean desarrollar en el Ciclo de Estudios Generales, clasificadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Si analizamos las diferentes etapas, desde la planificación, pasando por la investigación y desarrollo del proyecto, hasta la preparación de la carpeta y presentación al público; Proyecto Ciudadano contribuye al desarrollo de todas estas competencias.

En cuanto al currículo de los niveles primario y secundario se plantea la Competencia Ética y

Tabla 1: Competencias del Ciclo de Estudios Generales

Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, colegiado, creativo y deliberativo.
	Metodológicas	Resolución de problemas Toma de decisiones Orientación al aprendizaje Planificación
	Tecnológicas	Manejo de las TIC
	Lingüísticas	Comunicación oral y escrita
Interpersonales	Individuales	Automotivación Diversidad e interculturalidad Resistencia y adaptación al entorno Sentido de trascendencia Sentido ético Sensibilidad estética
	Sociales	Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos y negociación Responsabilidad social y compromiso ciudadano Compromiso con la preservación del medio ambiente
Sistémicas	Organización	Gestión por objetivos y proyectos
	Emprendimiento	Creatividad
	Investigación	

Fuente: PUCMM Estudios Generales

Ciudadana como fundamental, además de incluir parte de estos contenidos en el Área de Ciencias Sociales. Explica que la

construcción de soluciones colectivas a los problemas sociales pasa por la construcción de una cultura democrática, que a su vez está basada en unos valores éticos y ciudadanos. La búsqueda de salidas individuales ausentes de solidaridad es una evidencia de las limitaciones que impone la cultura autoritaria para la construcción de soluciones colectivas. Incluso las prácticas políticas tradicionales han reforzado este patrón en variadas formas, tales como el personalismo, el clientelismo y la corrupción administrativa. Esto resulta contraproducente para la vivencia de unos valores democráticos, aunque explicable dada la fuerte herencia de los largos periodos dictatoriales que ha vivido la sociedad dominicana desde su formación...El desarrollo

de la Competencia Ética y Ciudadana supone un esfuerzo mayor en los tiempos actuales. La escuela tiene el reto de constituirse en un espacio crítico de esa cultura autoritaria que se perpetúa en las relaciones sociales y de la que la misma escuela participa. Las instituciones educativas deben convertirse en un espacio de construcción de nuevas relaciones sociales, que puedan generalizarse a otros ámbitos de la sociedad. (MINERD, 2013, p. 1)

La evaluación de competencia supone unos indicadores de logros donde se evidencie una práctica de valores. Encontramos criterios como: mostrar responsabilidad y confianza en los demás al trabajar en equipo; criticidad en la interpretación de mensajes que circulan en su ambiente social; pertinencia en los argumentos relativos a valores éticos y ciudadanos; sensibilidad y solidaridad ante el dolor y las necesidades ajenas; respeto por los demás; valoración de las diferencias culturales como fuente de enriquecimiento; criticidad e

indignación ante prácticas antidemocráticas; frecuencia en la ejercitación de deberes y derechos ciudadanos, entre otros. (MINERD, 2016)

Conclusión

Como vemos, Proyecto Ciudadano utiliza estrategias cooperativas. Enfoca los aprendizajes de los aspectos gubernamentales en el plano estatal y local; parte de problemáticas reales de la comunidad nacional; provee nuevos modelos de evaluación estudiantil. Los estudiantes aprenden a vigilar, influir e incidir en políticas públicas.

Para los docentes universitarios es una excelente oportunidad de conformar equipos de diferentes disciplinas que integren contenidos, habilidades y actitudes que de manera particular no pueden ser desarrollados con asignaturas independientes. Ya hemos visto que el Enfoque por Competencias debe partir de la integralidad de la educación para mostrar la complejidad del ser humano en particular, y de los procesos sociales en general.

Esperamos que el conocimiento y la aplicación de la estrategia de proyecto sea uno de los ejes de formación docente para que estas fortalezas que hemos presentado tengan mayor impacto en el sistema educativo dominicano.

Y más que una estrategia metodológica, como una metodología globalizadora, que pone en diálogo tres elementos fundamentales para lograr un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: por un lado, los intereses de los estudiantes, por otro el currículo establecido y, junto a estos, las necesidades y realidad del contexto en el que se desarrolla la acción educativa". (Blanchard & Muzás, 2016, p. 47)

Curricularmente hay un reconocimiento de ella, sin embargo, requiere que los docentes sean acompañados en el proceso de implementación y desarrollo de la misma. De esta manera se contribuye a formar ciudadanos/profesionales íntegros y comprometidos con fomentar una cultura democrática en el país.

Referencias

- Blanchard, M. & Muzás, M.D. (2016). Los Proyectos de Aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Consortio Educación Cívica (2007). 10 años de formación ciudadana en República Dominicana. Documento interno.
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias*. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial.
- Dotel, O. (2009). Consorcio de Educación Cívica, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM): 12 años de lecciones aprendidas. República Dominicana: Editora Buho.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El método de proyectos como técnica didáctica. México: ITESM
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula. *Revista de Educación. Laurus*. vol. 13, núm.23, 2007, pp. 263-278. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- MINERD (2013). Dpto. de Curriculum. Competencia ética y ciudadana.
- Perrenoud, P. (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo?. Secretaría de Educación Pública. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio. México, D.F.
- PUCMM (2016). Centro de Desarrollo Académico. Núcleo del Plan de Estudios Ciclo de Estudios Generales.
- PUCMM (2011). *Modelo Educativo*. Santiago de los Caballeros, Republica Dominicana: Editora Teófilo.
- Sada, E., Cánovas, M., Robles, J. (2010). *Retos Internacionales ante la Interculturalidad*. España: Publicaciones de la Universidad de Almería
- Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Tobón, S. (2009). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica*. 2da. Edición. Bogotá: ECOE Ediciones.



Entrevista a Roosevelt Montás, director del Core Curriculum de la Universidad de Columbia

“Yo mismo estudié a nivel de grado en la Universidad de Columbia, habiendo emigrado a Estados Unidos a la edad de 12 años y este currículum, esta educación general, clásica, transformó literalmente mi vida y me llevó a la carrera como académico, profesor y ahora director del mismo programa”.

En su experiencia como egresado y académico de un currículum de Estudios Generales y del cual hoy es su director, ¿cuáles son los fundamentos de estos estudios y cómo podría aclararnos la diversidad terminológica que se utiliza para nombrarlos?

Soy Roosevelt Montás de la Universidad de Columbia. Les agradezco la oportunidad de dirigirme a todos ustedes desde Nueva York.

Lo que voy a presentar en esta entrevista es un sondeo general de los fundamentos y propósitos del estudio de las artes liberales; también quiero describir al final el modelo de educación liberal que utilizamos en la Universidad de Columbia en torno al “Core Curriculum”, que es el programa de estudios liberales que tengo el honor de dirigir. Creo que primero debo comenzar por clarificar mis términos. A veces se usa el término “educación general” para describir aquella parte de la educación de un alumno universitario que

no es específica de su carrera y, por lo tanto, la toman en común —y a veces juntos— con otros estudiantes de diferentes carreras. Un término que a veces se intercambia con el de la “educación general” es el término “educación liberal” o “educación en artes liberales”, a veces simplemente se habla de “las humanidades”. Entre estos términos, artes liberales es el más amplio y a la vez el más específico; es también el término de mayor uso aquí en los Estados Unidos. Así que, ese es el término que voy a utilizar, pero entiéndase que uso el término “artes liberales” en forma intercambiable con el término estudios generales.

Otra aclaración en cuanto a los términos es el adjetivo “liberal”, el cual tiene un sentido de corriente política y se contrasta con el término “conservador”, pero ese no es el sentido que utilizamos cuando aplicamos el término “liberal” a la educación. En el ámbito académico, la educación liberal se contrasta con la educación técnica, o con la educación profesional, o

con la educación vocacional. La educación liberal es un tipo de educación que no está dirigida a ningún oficio específico, sino que se enfoca en el desarrollo humano general, siempre con vista a indagar sobre el significado de la vida humana y sobre cuestiones existenciales que son la herencia común de todos los seres conscientes, o sea, de los seres que son conscientes de su vida, y, a la vez, de su mortalidad; así que, lo que caracteriza la educación liberal es que se enfoca en los fines de la vida humana, en vez de los medios para lograr uno u otro fin. Si, por ejemplo, la ingeniería se pregunta: “¿cómo se hace un puente?”; la educación liberal se pregunta: “¿por qué se hace un puente?”, y “¿cuál es el valor de un puente?”, y, ¿se debe hacer un puente en estas circunstancias, aquí y ahora? Sus preguntas y preocupaciones tienen que ver con los fundamentos del bien humano y con relación a los cuales la vida adquiere su significado. Las preguntas que animan la educación general son las preguntas de un ser libre.

¿Cuál es el origen o pertinencia de los estudios liberales?

Para dar foco a la pertinencia de los estudios liberales permítanme presentarles un antiguo relato budista. El desarrollo del relato es que el rey Pasenadi de Cósala se presenta ante Buda y Buda le pregunta: “¿Qué has estado haciendo?”. Y el rey le responde: “ya sabes, haciendo cosas de reyes, asuntos de estado, oficios de ese tipo”. Entonces Buda le dice lo siguiente: ¿Qué piensas, gran rey? Supongamos que un hombre creíble, confiable, viniera ante ti desde el este y al llegar ante ti dijera: “Si le place, majestad, debe saber que vengo desde el este y allí vi una gran montaña del alto de las nubes que viene hacia nosotros aplastando a todo ser viviente; haga usted lo que crea que debe de hacerse”. Entonces un segundo hombre también confiable y creíble viene desde el oeste y le dijera: “Si le place, majestad, usted debe saber que vengo desde el oeste y allí vi una gran montaña de lo alto de las nubes que viene hacia nosotros aplastando a todo ser viviente; haga usted lo que crea que debe de hacerse”. Llegan entonces un tercer hombre que viene desde el norte y le dice: “Si le place, majestad, debe saber que vengo desde el norte y allí vi una gran montaña del alto de las nubes que viene hacia nosotros aplastando a todo ser viviente; haga usted lo que crea que debe de hacerse”. Y finalmente, llegó un hombre desde el sur y le dice: “Si le place, majestad, usted debe saber que vengo desde el sur y allí vi una gran montaña del alto de las nubes que viene hacia nosotros aplastando a todo ser viviente; haga usted lo que crea que debe de hacerse”.

Si, gran rey, un peligro tan grande surgiese, tal terrible destrucción de la vida humana -la condición humana- siendo tan difícil de alcanzar ¿qué debe hacerse, gran

rey? A esto el rey le responde: “Sí, señor, si tal peligro surgiese, tan terrible destrucción de la vida humana -la condición humana siendo tal difícil de alcanzar- ¿qué debe hacerse, sino la conducta de Dhamma, la conducta correcta, los hechos meritorios?” Y a esto Buda le plantea: “A esto, gran rey, le anuncio que la vejez y la muerte se nos vienen encima; cuando la vejez y la muerte se nos vienen encima, ¿qué debemos hacer?”. Los invito a que consideren esa pregunta por unos momentos. Esta es la pregunta donde el estudio liberal empieza, pues esa es el tronco de toda reflexión sobre la razón de lo que significa ser humano. Esta pregunta “¿Qué se debe hacer?” es parecida a la que Sócrates hace al principio en *La República*, y este es el texto con el cual todos los estudiantes de segundo año en la Universidad de Columbia comienzan en el año escolar. *La República* abre con un debate entre Sócrates y Trasímaco sobre la naturaleza de la justicia. Trasímaco insiste en que la justicia es simplemente una función de la fuerza, una función del poder y aboga que quien tenga más fuerza define para todos lo que es justo y lo que es injusto. Así que, bajo esa teoría, la persona sensata, dice Trasímaco, se “comporta justamente” cuando es necesario o cuando quiere complacer a quienes tienen el poder, pero, de otro modo, ignorará las normas de justicia y se comportará como mejor le convenga.

Luego de proponerse esta teoría de justicia, un entendimiento que volvemos a ver en forma modificado en Maquiavelo (el cual sigue vigente hoy entre muchos pensadores políticos y entre muchos practicantes políticos), una vez que Trasímaco propone esta teoría de la justicia se prepara para irse y dejar la conversación, pero Sócrates se lo impide; Sócrates le pregunta forzosamente: ¿Te parece un asunto pequeño el determinar el modo de conducta al cual ateniéndonos cada uno podamos vivir más provechosamente nuestra vida? Esta es la pregunta fundamental de *La República*; esta es la pregunta angular de la educación liberal; es otra versión de la pregunta del Buda al rey Pasenadi: “Cuando la vejez y la muerte se nos vienen encima, ¿qué se debe hacer? Quiero aclarar que esta pregunta no es una pregunta filosófica. “¿Qué forma de vida vale la pena vivir?” es una pregunta que cada uno de nosotros debe contestar; nadie puede escaparse de ella y nadie nos la puede contestar; cada uno tiene que contestarla por sí mismo. Además, no es una pregunta que se puede contestar con recitar un credo o adoptar una religión; es una pregunta que hay que contestar en la práctica, es una cuestión de lo que los marxistas llaman praxis: ¿Cómo se vive bien? ¿Cuál es la vida buena?, y, ¿cómo la alcanzamos? Estas preguntas son tan amplias como la vida misma; son el tema del estudio de las artes liberales y constituye la plataforma sobre la cual desarrollamos todas las otras formas de estudios. O sea, las artes liberales nos ponen a pensar en cómo

vivir para que cuando nos llegue la muerte, como dice Henry David Thoreau, no nos vayamos a dar cuenta de que nunca pudimos vivir.

¿Y este tipo de preguntas pertenecen a la Academia?

Los que abogamos por los estudios liberales como componentes imprescindibles en la educación universitaria, decimos enfáticamente que sí y decimos que tiene que estar en el centro de la educación universitaria y no a la periferia. Los grandes pensadores en todos los campos han conectado sus actividades a estas preguntas y, además, estas preocupaciones son las fuentes del genio, ya sea en el ámbito científico, técnico o estético.

Los orígenes de la educación liberal se remontan a la antigua Grecia, a una sociedad esclavista en donde se distinguió entre la educación apropiada para un esclavo - un sirviente - y la educación adecuada para el individuo libre, para el ciudadano. Hoy debemos hacernos la misma pregunta, o sea, si estamos brindando educación adecuada para un obrero profesional o la educación adecuada para un ciudadano libre.

Aristóteles escribe en su tratado sobre *La Política*, que “la ciudad más excelente no les concederá la ciudadanía a los obreros vulgares”, pues dice él que es imposible ocuparse de asuntos virtuosos cuando se vive la vida de un obrero vulgar o de un jornalero, o sea, de un obrero contratado. Este es un sentimiento que hoy para nosotros no es aceptable, ya que vivimos en una sociedad donde no hay esclavos, donde consideramos el trabajo de jornalero como digno y debe ser obvio que esta persona debe tener derechos políticos. Así que, vivimos en una sociedad en la que Aristóteles no podría manejarse o imaginarse, una sociedad en la cual somos casi todos jornaleros y, al mismo tiempo, somos casi todos libres. Pero debemos reconocer que, aunque ser libre es bueno, sucede que la libertad trae sus propios problemas y dificultades; vivir libremente no es vivir al azar; la libertad no es la falta de orden; no es el movimiento, como decimos, “a lo loco”, no es el caos; la libertad solo puede ejercitarse en un marco de orden. Lo que distingue a la libertad de la esclavitud no es la falta de orden, es la falta de arbitrariedad. Solo que el orden que caracteriza a la libertad es un orden autónomo, un orden autodirigido; este orden autónomo es difícil de lograr. Por ejemplo, queremos comer comidas que no son saludables y queremos no ejercitarnos. Tenemos conflictos en nuestros deseos y cuando se nos da la libertad de llevar a cabo nuestros deseos, con esto surge una serie de complicaciones, el orden autónomo, el orden libre es difícil y requiere ser cultivado; por eso, decía Aristóteles que este tipo de cultivo del hombre libre es necesario para el ejercicio propio de la ciudadanía.

Emmanuel Kant, un pensador mucho más cercano a nosotros, decía que las reglas que gobiernan a la naturaleza se llaman Física y que las reglas que gobiernan a la libertad se llaman Ética. La vida ética presupone la vida libre; o sea, la ética se refiere a las leyes que cumplimos libremente cuando estas no son impuestas desde afuera, y es algo intuitivo; nosotros entendemos intuitivamente que cuando hacemos el bien forzosamente, cuando se nos forza a hacer el bien, esa acción nos disminuye, acción por acción, y no tiene mérito, pero ocurre lo contrario cuando elegimos libremente llevarlo a cabo. Lo mismo decía Rousseau: “Ser manejado por los impulsos es esclavitud, mas la obediencia a las leyes que uno mismo ha prescrito es libertad”.

¿Este tipo de estudios es aplicable a la universidad moderna?

El estudiante de hoy, el estudiante de 17 o 20 años que llega a la universidad, a pesar de los increíbles avances tecnológicos de nuestra época, no es muy diferente con respecto al autoconocimiento del estudiante de 17 o 20 años de hace 500 años, de hace 1,000 o 2,000 años. Ellos se enfrentan a los mismos dilemas existenciales, sienten en su carne el peso de preguntas perennes de los problemas fundamentales de la existencia humana, los cuales nuestros avances en el conocimiento no han podido resolver, y es a esta situación a la cual la educación general se dirige. Nos preguntamos: ¿Cómo podemos estimular y provocar en nuestros alumnos un desenvolvimiento interno? ¿Cómo cultivamos en nuestros alumnos un descubrimiento amplio de su propia humanidad? ¿Cómo transmitimos los valores e ideas que guíen en el futuro el uso del conocimiento profesional que también les damos a los estudiantes? ¿Cómo preparar ciudadanos no solo de un mercado libre, sino también de una sociedad democrática?

Dos tendencias simultáneas caracterizan la expansión del conocimiento en nuestra sociedad contemporánea. La primera tendencia es la hiperespecialización, o sea, un estrechamiento y una concentración de la pericia en cuestiones cada vez más precisas y más técnicas. La segunda tendencia es hacia la complejidad: todo se ha vuelto más complejo; por ejemplo, ya no vivimos en el mundo de conflictos previsibles de la Guerra Fría; sin embargo, la textura de las tensiones internacionales es ahora mucho más compleja; el cambio climático es complejo, el Internet y las innovaciones en las tecnologías de información son disruptivas en maneras que no entendemos bien. Las implicaciones éticas de la manipulación genética humana están apenas empezando a amanecer entre nosotros. Donde quiera que miramos encontramos mayor conocimiento y mayor complejidad de lo que podemos asimilar racionalmente. Es debido a esta complejidad que la educación liberal

es más necesaria y más importante hoy que nunca antes. Allí aprendemos a formar opiniones cuando las evidencias son inconclusas, hacer juicios que tomen en cuenta nuestros valores y nuestros prejuicios basados en nuestra subjetividad. La educación liberal es para desarrollar la facultad de juicio, aquella facultad en la cual dependemos cuando nos enfrentamos a dilemas que no pueden resolverse por la mera acumulación de datos o cálculos racionales. La educación liberal toma por dado que la educación técnica, la educación aplicada o profesional, no se presta a resolver las cuestiones humanas con las que vivimos a diario y en medio de las cuales nos desenvolvemos. O sea, tenemos que diferenciar entre la sabiduría y el conocimiento; esa distinción se remonta por lo menos a Platón que distinguió entre *Téchne* y *Phrónesis*. Aristóteles, discípulo de Platón, definió la *phrónesis* como sabiduría práctica o prudencia, o sea, juicio; lo cual tiene que ver tanto con el intelecto como con el carácter. Por otro lado, *téchne* se refiere a la técnica, a la destreza, al conocimiento aplicado. Recordemos la famosa frase de Sócrates: “La vida no examinada no merece ser vivida”, *phrónesis* es lo que se necesita para vivir una vida examinada.

¿Se contraponen los estudios liberales a la educación que solo valora el desarrollo del conocimiento técnico?

En sus diálogos Platón identificó como uno de los mayores obstáculos a la vida examinada, el deseo de dominar y controlar; este deseo es hoy más fuerte que nunca y esto lleva a muchos a considerar el conocimiento técnico como el único tipo de conocimiento válido o valorable. La educación técnica es apropiada para objetos determinados, aquellos objetos que se encuentran en un campo claramente delineado; estos objetos pueden ser estudiados con un amplio grado de precisión, hasta podrían reducirlos a medidas exactas y expresarlos en forma matemática. La certeza del conocimiento matemático es lo que comúnmente se denomina verdadero conocimiento o conocimiento científico. Y ya que los conocimientos técnicos pueden ser expresados con tanta precisión, también pueden ser transmitidos con facilidad a través de la enseñanza y, además, su precisión nos da el poder que deseamos sobre el objeto del conocimiento. Pero si el objeto que buscamos conocer es indeterminado, inherentemente impreciso, discutible, que no puede resolverse mediante la medida o el cálculo aritmético, entonces la situación es completamente diferente.

En el diálogo *Eutifrón*, Sócrates incluye entre tales objetos indeterminados: el bien, lo justo y lo bello; él atribuye esta resistencia a la definición precisa, esta resistencia al tipo de solución determinada que brinda el conocimiento técnico, a lo que Platón llama el “alma”. Y en particular, estos objetos: lo bueno, lo malo, lo justo, lo bello no son susceptibles al conocimiento técnico por la

capacidad que tiene el alma humana de la autoactividad, ya sea el automovimiento o la autorreflexión. Las artes liberales invitan a los estudiantes a la autorreflexión a hacerse preguntas difíciles sobre sus propias vidas.

¿Por qué la Universidad de Columbia ha asumido con tanto ahínco los estudios liberales?

En la Universidad de Columbia hemos visto que hacerse preguntas trascendentes cambia quiénes y cómo son nuestros estudiantes y este es precisamente el extraño carácter del alma autorreflexiva. La propia actividad de autorreflexión la transforma.

El método en que las artes liberales logran el autoconocimiento presume que el alma humana es algo más que un objeto estático disponible para el conocimiento técnico o el cálculo; este enfoque reconoce el carácter inherentemente elusivo de cómo somos y este objeto misterioso y resistente al determinismo del conocimiento técnico es el objeto de las artes liberales. Montaigne, gran pensador francés, escribió en uno de sus ensayos: “Nuestro deber es componer nuestro carácter, no componer libros, ganar batallas, ganar provincias, sino orden y tranquilidad en nuestra conducta. Nuestra gran obra maestra es vivir como se debe; todo lo demás: gobernar, acumular tesoros, construir, todo lo demás son solo pequeñeces”. El conocimiento técnico no es suficiente para preparar al estudiante para el mundo en el cual este tendrá que tomar decisiones, el mundo actual.

La práctica liberal nos enseña a interpretar. La práctica liberal nos prepara para actuar cuando no sabemos. Como seres humanos, nosotros no producimos ni utilizamos el conocimiento en un vacío, sino dentro de una matriz de valores, creencias, intenciones, marco histórico. Por ejemplo, los instrumentos financieros de inversión y las instituciones que aumentan el flujo de capital son cruciales en nuestra sociedad, pero la única cuestión no es la de generar capital, la otra y la más difícil, es cómo reglamentar y regular el flujo de capital en una manera sostenible, o sea, de una manera justa y humana. En fin, no hay manera de escapar de la conclusión de que la educación, la verdadera educación, tiene que ver con la transformación personal, con aprender a cómo ser humano, con cultivar hábitos de autocritica y una actitud abierta a lo nuevo y lo desconocido. Estos son los ambiciosos propósitos de la educación liberal.

¿Podría describirnos cómo han implementado los estudios liberales en la Universidad de Columbia y cómo logran los propósitos de promover en los estudiantes este pensamiento autorreflexivo de la vida examinada?

Para terminar, permítanme describir, rápidamente, cómo intentamos cumplir estos propósitos con el Core

Curriculum en la Universidad de Columbia. El Core Curriculum es un conjunto de 5 cursos que todos los estudiantes a nivel de grado tienen que tomar, no importa qué carrera o especialización quieran seguir. Estos cursos son diferentes a otros que ofrece la Universidad en varias maneras. Tienen cuatro características que los distinguen:

- 1) La primera característica es que estos son cursos obligatorios y uniformes, o sea, todos los estudiantes toman el mismo curso, no un curso con el mismo nombre, sino el mismo curso donde leen los mismos textos y tienen el mismo tipo de enseñanza. Por ejemplo, todos los estudiantes de primer año en la Universidad de Columbia comienzan leyendo *La Ilíada* de Homero la primera semana de clases. El campus entero tiene 1200 estudiantes; todos los estudiantes cargan con una copia de esta obra que todos están leyendo; la tercera semana, después que llevan dos semanas con *La Ilíada*, todos al mismo tiempo proceden a *La Odisea* de Homero. Los estudiantes de segundo año, como lo mencioné, comienzan el año escolar leyendo *La República* de Platón; luego de leer esta obra, leen *La Política* de Aristóteles y *La Ética* de Aristóteles. Estos cursos son obligatorios y uniformes. Esta es la primera característica de los cursos del Core Curriculum.
- 2) La segunda característica es que solo estudiamos textos primarios o textos originales, no leemos artículos sobre Platón, leemos a Platón; no leemos interpretaciones del Corán o del Nuevo Testamento o de Nietzsche o Freud, leemos el Corán, el Nuevo Testamento, a Nietzsche, a Freud. Este énfasis en obras importantes de la historia literaria está en el centro de estos cursos; esta es la segunda característica: nos enfocamos en trabajos originales. Otra nota sobre esta característica es que esto convierte a esas clases en no disciplinarias, no son clases de literatura, no son clases de historia, no son clases de filosofía, no son clases de ciencias políticas, no son clases de sociología, aunque en todas estas áreas se tratan esos temas y esos textos son las fuentes de donde surgieron esas disciplinas; así que este énfasis en trabajos originales hace que estos cursos sean predisciplinarios o metadisciplinarios.
- 3) Esto nos lleva a la tercera característica de los cursos Core, son seminarios enfocados en el debate y la conversación, o sea, son clases pequeñas, un máximo de 22 estudiantes, así que, la clase de primer año que tiene 1200 estudiantes, para acomodarlos en estos salones pequeños, en estos grupos pequeños, necesitamos 60 secciones o más. El curso del primer año del Core Curriculum que se llama *Literature Humanities* tiene 62 secciones este semestre. Esto se convierte en una práctica

importantísima, seminarios basados en discusión, porque lo que estamos enseñando al estudiante es un conjunto de conocimientos específicos en debate de grandes ideas y grandes temas de la historia de la humanidad. Esto no se puede hacer con la memorización y con aprendizaje bruto. Esto solo se puede hacer con análisis, con síntesis, con cuestionamientos, con debates en conversación. Así en todas las clases con grupos máximos de 22 estudiantes se implementa esta misma metodología; esa es la tercera característica.

- 4) La cuarta característica es la interdisciplinariedad de estos cursos. Para montar estos cursos tenemos profesores de todos los departamentos de la Universidad. Tenemos sociólogos, antropólogos, historiadores, filósofos, científicos, políticos, críticos literarios, etc. Todas las áreas de las humanidades y las ciencias sociales vienen a dar estas clases, así que, este es un programa interdepartamental.

Estos cursos son comunes, dos de ellos son de un año entero y lo voy a describir rápidamente. El primer curso se llama *Obras maestras de la Literatura y la filosofía occidental*; es un curso que dura un año entero y como dije, empieza leyendo a Homero y también leen a Sófocles, Eurípides, los dramaturgos de la antigua Grecia, los historiadores; inclusive leemos *La Eneida* de Virgilio, el Nuevo y el Viejo Testamento.

Todo eso se lee en el primer semestre. En el segundo semestre empiezan con *Paraíso Perdido* de Milton y leen también a Don Quijote, a Dante, a Shakespeare, a Virginia Wolf, Dostoyevski y otros. Los mismos estudiantes tienen el año entero al mismo profesor haciendo este recorrido de las obras maestras y fundamentales de la literatura occidental.

En el segundo año, los estudiantes toman un curso parecido que se llama *Introducción a la civilización contemporánea de cultura occidental* y este es básicamente un curso de pensamiento ético y religioso. Comenzamos con *La República* de Platón; seguimos con Aristóteles; leemos los filósofos antiguos históricos; leemos también textos bíblicos; leemos a Maquiavelo, Hobbes, Alá. En el segundo semestre leemos a Marx, a Freud, a Nietzsche, a Dubois, a Fanón, a Foucault; de nuevo son cursos de un año entero para todos los estudiantes de segundo año; no importa qué carrera vayan a tomar y están en el mismo grupo de estudiantes, con el mismo profesor el año entero. Las otras tres clases son solo de un semestre, en vez de clases de un año entero. Una de ellas se llama *Obras maestras del arte occidental*. Aquí se estudian obras como el Partenón de Grecia, con la cual iniciamos; se estudia escultura, pintura y arquitectura, así como también catedrales, templos, obras maestras de la pintura, la escultura en la tradición occidental, con el mismo formato. Son estudios de trabajos originales, la mayoría

de veces en fotos, aunque incluimos visitas a los grandes museos de New York. También permanecen los grupos pequeños y la misma estrategia de debates y discusión.

El cuarto curso es un curso de música, se llama *Obras maestras de la música occidental*, y allí estudiamos obras maestras de la música comenzando con los Cánticos Gregorianos de la Edad Media y estudiamos los grandes compositores; grandes obras barrocas, clásicas, del Renacimiento, hasta la música moderna experimental. Estos cursos los toman todos los estudiantes. Y el último curso se llama *Fronteras de la Ciencia*, es un curso donde buscamos que nuestros estudiantes aprendan el pensamiento científico, es decir, cómo piensan los científicos, qué tipo de preguntas se hacen y cuáles métodos se usan para contestar estas preguntas.

¿Qué tiempo tiene de establecido este programa?

Nuestro Core Curriculum, con los cinco cursos que hemos descrito, requerido a todo estudiante de Columbia, representa nuestro compromiso con el ideal del pensamiento liberal.

Este no es un experimento nuevo; nosotros en Columbia llevamos haciendo este Core Curriculum desde el año 1919, así que vamos a cumplir ya 100 años. Todo estudiante que estudió en Columbia tomó estos cursos; estudió esos libros y cada vez que se reúnen cualquier graduado de Columbia con otro de nuestros egresados tienen esta experiencia en común; tienen este vocabulario, tienen esta base de datos y conocimientos y experiencias que pueden compartir.

Yo mismo estudié a nivel de grado en la Universidad de Columbia, habiendo emigrado a Estados Unidos a la edad de 12 años y este currículum; esta educación general, clásica, literalmente transformó mi vida y me llevó a la carrera como académico, profesor y ahora director del mismo programa. Este currículum tiene un impacto fundamental en nuestros estudiantes; tiene un impacto fundamental en la institución, en el profesorado. Y yo espero que esta presentación del programa de Columbia y de mis reflexiones sobre la historia y la filosofía educativa que informa la organización de nuestro programa, sirva de inspiración, sirva de, hasta cierto punto, modelo o de fortaleza para implementar con los estudiantes y en el currículo. Promovemos programas educativos que se fijan en el desarrollo intelectual, pero también en lo espiritual, personal y social de los estudiantes. Apostamos a que las universidades logren organizar programas para preparar ciudadanos libres para gobernar a través de la participación de un mundo y un futuro mejor. En eso estamos, esa es nuestra misión desde Columbia.

Hay una elevada preocupación por la formación técnica que desplaza la formación ética y ciudadana. ¿Qué más se puede hacer para lograr esta batalla?

Sí, es cierto. Es una de las batallas que tenemos que tomar y, en ese sentido, abogar por las artes liberales es algo contracultural; es decir, estamos nadando contra la corriente, pero esto solo enfatiza la importancia de esta labor. Tenemos como lección a Alemania, el país que desarrolló la universidad contemporánea, la universidad dedicada a la maestría del conocimiento técnico. Fue este mismo país y bajo este mismo sistema universitario que nos dio el régimen Nazi, el cual fue capaz de cometer las atrocidades más espeluznantes del siglo XX. Y esto nos ilustra que el conocimiento por sí solo es peligroso; es decir, que nos puede llevar a la deshumanización de nuestra práctica técnica. Así que, aunque sí es una lucha en contra de la corriente, es una lucha por el alma de nuestros tiempos, el alma de nuestra contemporaneidad. Y los retos a los cuales nos vamos a enfrentar, que ya empezamos a enfrentarlos, son retos que tienen que ver con el cambio del medioambiente por la actividad humana, cambios que tienen que ver con la tecnología, como la introducción de los autos sin chofer, los autos que se manejan solos, la automatización de las industrias, la modificación genética, no solamente en las especies animales y vegetales, sino también de los propios humanos. Todos esos son retos que están a la puerta, que ya tenemos que tomar acciones y decisiones sobre ellos. Así que, hoy en día una educación basada en valores es una educación que nos invita a reflexionar sobre el bien humano, la cual es más necesaria que nunca.

Es más fácil implementar este tipo de estudio en una sociedad desarrollada y con los problemas de subsistencia resueltos. Sin embargo, ¿cómo pueden los jóvenes de países subdesarrollados dedicar tanto tiempo a la autorreflexión cuando su prioridad es aprender conocimientos técnicos para poder ganar dinero con inmediatez?

Sí, sí. En realidad, tenemos que admitir que es lo normal y lo natural que un joven de hoy se interese más que todo en la tecnología y más que todo en la acumulación de riquezas porque vivimos en una sociedad en donde los valores capitalistas son ascendentes; ellos son los valores más resaltados en el discurso público, en los medios de comunicación, en las películas, etc. Si nosotros estuviéramos en esa situación, quizás si fuéramos nosotros hoy chicos de 16, 17 o 18 años tuviéramos una mentalidad parecida; es decir, es normal. Es como si se les ofrece un vaso de agua sucia, agua con lodo y ellos tienen sed, pero esa es la única agua que les ofrecemos. Ellos se la van a beber. Pero si nosotros les ofrecemos además de esa agua sucia un vaso de agua limpia, ellos elegirán el agua limpia. Así que, nosotros tenemos que ofrecerle a nuestra juventud un vaso de agua limpia; ofrecerle a nuestra juventud una visión educativa, alternativa y como ya he enfatizado, no es en vez del entrenamiento técnico, sino como base o como suplemento del otro lado al entrenamiento técnico. Los jóvenes quieren, tiene sed

de estas preguntas; estas cuestiones les interesan profundamente y nos toca a nosotros como ejemplo, como profesionales, presentarles un modelo de nuestra propia vida, de nuestro propio discurso, de nuestro propio comportamiento. A mi parecer, el profesorado, especialmente el profesorado en estudios liberales, el profesorado de estudios generales, tiene un llamado de la misma manera que el sacerdocio; es un llamado que no solo tiene que ver con cómo uno va a transmitir cierto conocimiento, sino de cómo uno va a vivir una vida que demuestre ese conocimiento, que demuestre esa práctica liberal. Es decir, nosotros en los estudios liberales estamos hablando y enseñando el significado de la libertad humana, con nuestro comportamiento, con nuestro discurso, con nuestra forma de ser; nosotros podemos demostrar el tipo de vida que se puede vivir basado en estos valores, basado en esta práctica de indagación, de escudriñamiento, de preguntar, de tener integridad intelectual y no estoy hablando de una vida religiosa. Uno puede pertenecer a un credo o asistir a una iglesia o no; uno puede ser practicante del cristianismo o no; uno puede ser ateo; uno puede ser budista. No estoy hablando de una religión, sino de una vida humana completa. Una vida humana alerta, una vida humana que respeta la libertad, la verdad y los valores que nos hacen humanos.

Es admirable cómo la Universidad de Columbia ha mantenido su programa durante casi 100 años, pero nos gustaría preguntar: ¿Con qué frecuencia revisan su programa y si solo incluyen estos textos de las culturas clásicas o podrían incluirse otros textos ancestrales y de tanta valía como los de la literatura occidental?

Si, muy bien. Es una pregunta muy certera. El programa de Columbia comenzó, como dije, hace casi cien años, cuando no teníamos acceso como lo tenemos hoy a otras tradiciones intelectuales. Creo que si el programa se estuviera armando en el día de hoy, buscaríamos incluir otras grandes tradiciones intelectuales, filosóficas, artísticas. Pero podemos cualificar eso y debo decir que en el programa de Columbia, además de este programa, requerimos que cada estudiante tome dos cursos en tradiciones no occidentales; hay una gran variedad de esos cursos; hay cerca de 60 cursos y ellos escogen dos de ellos. Así que, tratamos de incluir en la educación del estudiante esas otras elecciones. Como lo hacemos aquí en la Universidad de Columbia, admitimos que no es la única manera de hacerlo. Yo conozco y he participado en la creación de otros programas que incluyen otras tradiciones y me parece que son excelentes, pero voy explicar un poco la justificación de los dos hilos que sostienen nuestro programa: el hilo con énfasis en lo clásico y el hilo de la tradición occidental.

Primero en cuanto a los textos clásicos, nosotros tenemos el objetivo de presentarle al estudiante los

textos que han sido más importantes y fructíferos en la investigación, en la reflexión filosófica, literaria, artística de las grandes cuestiones humanas; o sea, eso quiere decir que vamos a ir desde lo más antiguo que podamos, que en el caso de la literatura estamos hablando de, así certeramente, a la Grecia antigua. Antes de eso tenemos fragmentos e indicios, pero los primeros trabajos literarios completos que tenemos son de la Grecia antigua. Así que, si nos remontamos a lo más antiguo que podamos ir y nos preguntamos cuáles han sido los textos, las intervenciones que han sido más controversiales, que han contribuido más a cómo entendemos hoy el mundo, las categorías que usamos, el vocabulario que usamos, las instituciones que tenemos; esos textos van a darle al estudiante las herramientas para poder entender el mundo contemporáneo a través de entender cómo surgió el mundo contemporáneo. Es decir, entendemos que el presente surge del pasado y que para entender el presente más efectivamente y poder intervenir e influenciar el presente, lo podemos hacer más efectivamente con un conocimiento sólido del pasado, lo cual nos va a llevar a los clásicos obligatoriamente.

Hay un gran valor en introducir esos textos antiguos porque le da al estudiante una noción de cuáles son las cosas que se mantienen igual desde hace dos mil años y cuáles son las cosas que son diferentes de hace dos mil años en cuanto a la actividad humana. Cabe decir que, si creamos un curso en Latinoamérica, debe dárseles énfasis a otros textos, como los diarios de Colón y los documentos de la organización colonial; luego, el surgimiento de los movimientos de independencia, etc. Creo que un curso en Latinoamérica les daría mayor atención a estos temas y que probablemente los Estados Unidos no se lo daría.

El segundo hilo es el occidental, hay un gran valor en enseñar una tradición intelectual; es decir, si nosotros leemos a Platón, leemos a Aristóteles, quien está en diálogo con Platón, y leemos a San Agustín, quien está en diálogo con Platón, y a Santo Tomás de Aquino, quien está en diálogo con Aristóteles, y a Dante, quien está en diálogo con todos ellos, y luego a Shakespeare y a Cervantes. En esa tradición tenemos una larga conversación y esta es una de las grandes riquezas de poder enseñar con el hilo occidental; lo mismo podría hacerse con un hilo del oriente. Hay un gran valor en este método de enseñar a la humanidad a través de una tradición que es coherente y que conlleva a una conversación, a unos temas, unas inquietudes que autor tras autor y artista tras artista ha tratado de enfrentarse a ella. Así que, hay muchas maneras de hacerlo. Creo que el énfasis en lo clásico y el énfasis en hacer una tradición coherente tiene mucho valor. Así que, se puede hacer de varias maneras, pero hay mucho valor en hacerlo con el hilo de una misma tradición y con énfasis en los clásicos.



Dr. Manuel Pablo Maza Miquel, S.J.*

Nuestra región y nuestro país se encuentran ante una peligrosa encrucijada. Sabemos que la Universidad tiene una misión para orientar qué derrotero emprender. El ensayo *“Misión de la Universidad”* de José Ortega y Gasset elaborado en los años tensos entre las dictaduras de Primo de Rivera (1923 – 1930), la de Berenguer (1930 – 1931) y la Segunda República (1931 – 1936) puede orientarnos a la hora de responder a los desafíos que enfrentamos.

José Ortega y Gasset (1883 – 1955) escribía para lectores con cierta formación, en una prosa ágil llena de metáforas y giros afortunados. Hijo y nieto de periodistas, se afanó por incidir en el medio intelectual. De los 25 a los 27 años realizó estudios en Alemania, su segunda patria. Fundó y dirigió la Revista de Occidente entre 1923 y 1936. Diputado en las Cortes para los años 1931 – 1932, experiencia frustrante. Al iniciar la Guerra Civil en 1936, se ausenta. Al regreso, junto a Julián Marías, fundó en 1948 el Instituto de Humanidades. Dirigió la importante colección Biblioteca de Ideas del siglo XX en la Editorial Espasa. Fue traductor de grandes pensadores y un apasionado participante de las tertulias, donde afloran las respuestas auténticas a las ineludibles circunstancias de la vida, ajenas a los decires oficiales. Ortega y Gasset contaba con 47 años cuando publicó en 1930 *“Misión de la Universidad”*. Acababa de publicar su obra más conocida, *La Rebelión de las Masas* (1929). Ya llevaba 16 años dando muestras de un pensamiento vigoroso cuando se aventuró a interpretar la historia propia en *España Invertebrada* (1921). Todavía su pensamiento madurará más al vérselas con Galileo, Leibniz, Dilthey y Toynbee, pero en 1930 ya poseía las flechas más agudas de su carcaj.

Reseña del libro

José Ortega y Gasset, *La misión de la Universidad (1930)*

Tres ideas centrales recorren toda la obra de Ortega y Gasset.

Primera: considerar la realidad radical como la suma de la existencia humana individual y la circunstancia, es decir, el ámbito de los problemas vitales que enfrenta el sujeto.

Segunda: toda verdad es una verdad en perspectiva. Por eso necesitamos saber, desde dónde miramos, a qué le queremos responder, cuáles son nuestras circunstancias, qué nos está aconteciendo.

Y tercera: necesitamos conocer el sistema de creencias en el cual vivimos, pues ahí está el ser primordial de la existencia humana.

La *“Misión de la Universidad”* consta de cinco secciones.

La primera sección aborda la cuestión fundamental: el *“temple que los estudiantes deben conquistar, si quieren, en efecto y en serio, ocuparse de una reforma universitaria”*. Solo se reformará la Universidad si se acierta a definir plenamente su misión. Sería un error limitarse a corregir los abusos. Hay que atreverse a proponer los nuevos *“usos”* de la Universidad. No lo lograrán imitando las Universidades de *“pueblos ejemplares”*, porque nada puede eximirnos *“de resolver luego nosotros originalmente nuestro propio destino”*. Lo que cuenta es llegar por nuestro propio pie. Todo el que se limita a imitar está en retraso, porque renuncia al esfuerzo de ser auténtico, *“de crear sus propias convicciones”*.

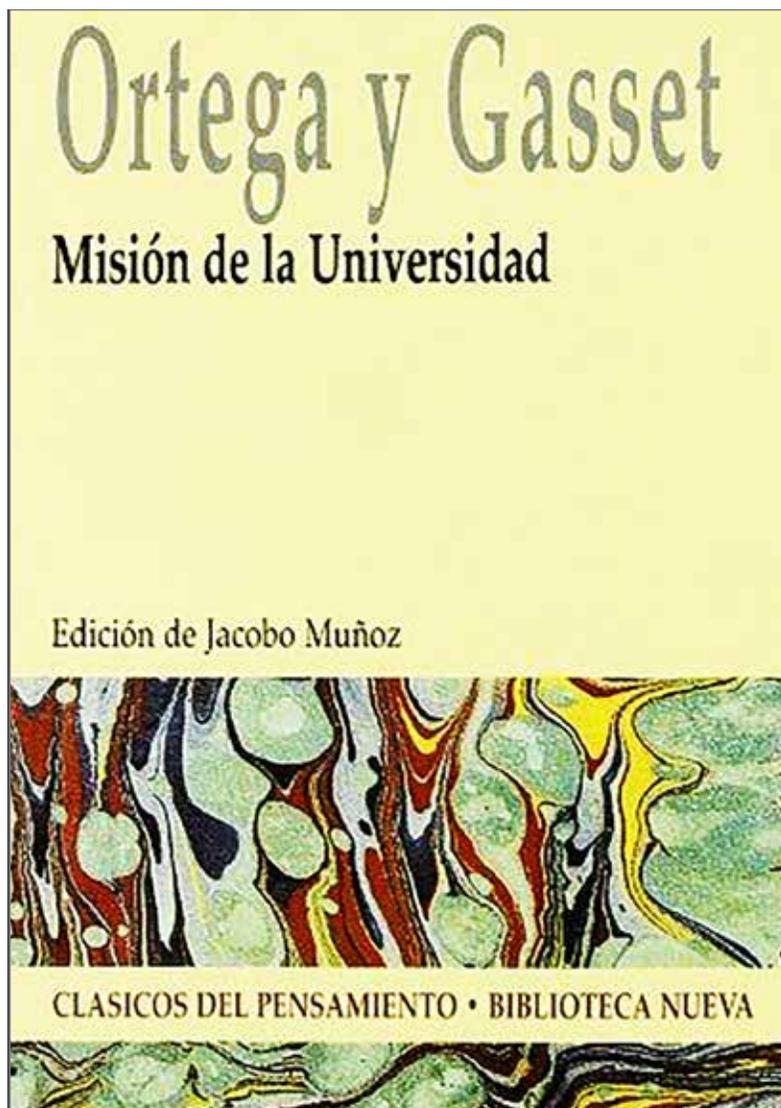
¿De qué se ocupa la Universidad? Se ocupa de transmitir la cultura, formar para las profesiones y realizar la investigación científica.

*Dr. Manuel Pablo Maza Miquel, S.J.: Profesor asociado de la PUCMM, Ph.D., historia de América Latina, Georgetown University, Washington, D.C., Licenciado en Teología Fundamental, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma.

En términos de historia y filosofía, ¿qué está recibiendo el estudiante universitario actual (1930)? Está recibiendo “un triste residuo”, ornamental y vagamente educativo de su carácter y de su inteligencia. En la Edad Media, la Universidad se ocupaba del “sistema de ideas”, de ese repertorio de convicciones llamadas a dirigir efectivamente su existencia. Pero, según Ortega, el ciudadano medio no posee las ideas de su tiempo, “es el nuevo bárbaro retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas”. ¿Cómo va a vivir e influir vitalmente en sus circunstancias quien ignora “los grandes cambios históricos que han traído a la humanidad hasta la encrucijada del hoy”?

Por otro lado, Ortega apunta que la Universidad no puede enseñar todo lo que pretende enseñar, ni tampoco el estudiante está en condiciones de aprender todo lo que se le quiere enseñar. No aceptar esta limitación es fingir lo que no es. “Quien no puede lo que quiere, que quiera lo que pueda” (Leonardo Da Vinci).

La segunda sección del ensayo de Ortega y Gasset trata sobre el principio de la economía en la enseñanza, el manejar



adecuadamente la escasez. Para lograrlo, que la enseñanza universitaria parta del estudiante (Rousseau) no del saber, ni del profesor. La Universidad vivió su hora más auténtica cuando partió de los estudiantes. También debe podar lo que se enseña. Quedarnos con lo absolutamente necesario para la vida del hombre; reducirnos a lo que el estudiante puede aprender con holgura y exigirlo absolutamente.

La tercera sección de su ensayo se ocupa de lo que la Universidad tiene que ser “primero”: la Universidad, la profesión y la ciencia. Antes que nada, la Universidad debe situar al hombre medio –a la altura de los tiempos–. Por eso, la función primaria de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales, a saber. 1. la imagen física del mundo (Física), 2. los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología), 3. el proceso histórico de la especie humana (Historia), 4. la estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología) y 5. el plano del Universo (Filosofía). También la Universidad debe ocuparse de hacer del hombre medio un buen profesional por haber asimilado los procedimientos intelectualmente más sobrios, inmediatos y eficaces a cada profesión. Ortega y Gasset concluye que, aunque la Universidad es inseparable de la ciencia, la ciencia es cosa tan alta que excluye al hombre medio. “El científico viene a ser el monje moderno”. Es ridículo pretender que el estudiante normal sea un científico. De ahí que el autor exhorta a los jóvenes: “¡la vida auténtica consiste en la alegre aceptación del inexorable destino, de nuestra incanjeable limitación!”. Al dar el predominio a la investigación, la Universidad ha eliminado la cultura. Quedémonos con la ciencia estrictamente necesaria y ocupémonos de formar profesionales.

En la cuarta sección, Ortega y Gasset profundiza aún más la relación entre cultura y ciencia. Las profesiones bizquean cuando pretenden ser lo otro, cuando no aceptan su limitación de ser una actividad práctica. La medicina se pierde cuando en lugar de curar se dedica a querer ser ciencia pura.

“Por lo mismo, nunca han abundado tanto las existencias falsificadas, fraudulentas. Casi nadie está en su quicio, hincado en su auténtico destino, porque el hombre medio no está formado para tratar con el mundo,

dirigirse a él, actuar en él y ocuparse de él". El ser humano no puede vivir sin forjarse una "interpretación intelectual" de su mundo y de su posible conducta ante él. Nadie se libra de necesitar un repertorio de convicciones. Pero hoy en día, el hombre medio es un hombre sin manos, condenado a una vida menor, al desconocer el sistema de ideas vivas de su tiempo. Va "en carreta", preso de las ideas de otros tiempos, mientras pasan a su lado "poderosos automóviles".

Atravesamos una época de terrible incultura, porque muchos no poseen una idea completa del mundo y del ser humano. Se detienen a esperar a que las ciencias expliquen científicamente el universo, pero el atributo más esencial de la existencia es su perentoriedad: la vida es siempre urgente. Ni la vida, ni la cultura, que es su interpretación, pueden esperar.

No se trata de que asumamos un barniz con el que hombres ociosos pretenden adornar nuestras vidas, se trata de caminar a plena luz los caminos de la vida escuchando los gritos del mundo actual, enormemente complejo, preciso y exigente. Por eso hay que devolver a la Universidad su tarea de descubrirle al ser humano con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica. La Facultad de cultura debería ser el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior. Hace falta eliminar de la ciencia lo pedante, excrescencias, ritos y manías exclusivamente alemanes y dejar exenta su porción esencial. Es preciso que el hombre de ciencia deje de ser un bárbaro que sabe mucho de una cosa.

Intentemos "... una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo." Busquemos una metodología de la enseñanza superior. Los buenos profesores son aquellos que poseen un talento integrador y no los que consideran la enseñanza como horas robadas a la investigación. Ortega y Gasset expresó que ¡no se topó en Alemania con un solo buen maestro!

La quinta y última sección se ocupa de lo que la Universidad tiene que ser "además". El autor resume así sus convicciones:

1. "Se entenderá por Universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.
2. La Universidad no tolerará en sus usos farsa ninguna. Solo pretenderá del estudiante lo que prácticamente puede exigírsele.
3. Se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico.
4. Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma

pedagógicamente racionalizada –sintética, sistemática y completa–.

5. El rango como investigador no decidirá en la elección del profesorado, sino su talento sintético y sus dotes de profesor.
6. Reducido el aprendizaje al mínimo de cantidad y calidad, la Universidad será inexorable en sus exigencias frente al estudiante.

Para que la cultura y las profesiones no se anquilosen en un sarmentoso escolasticismo, la Universidad necesita mantenerse en contacto con la incesante fermentación de la ciencia y de la investigación. A la Universidad la debe rodear una zona de investigación, pero esa zona no es el centro de la Universidad. "La Universidad tiene que ser antes que Universidad, ciencia". "Una atmósfera cargada de entusiasmos y esfuerzos científicos es el supuesto radical para la existencia de la Universidad." A la Universidad le conviene la excitación animadora del aire libre histórico, "la vida pública necesita urgentemente la intervención en ella de la Universidad como tal".

El Estado depende de las mayorías, y estas de la opinión pública moldeada por la prensa. "La vida real es de cierto pura actualidad, pero la visión periodística deforma esta verdad reduciendo lo actual a lo instantáneo y lo instantáneo a lo resonante," bajo el influjo de los intereses inconfesables de las empresas.

Hace falta que la Universidad intervenga en la actualidad tratando con serenidad los graves problemas del día desde su punto de vista propio, alejado de la frivolidad y la franca estupidez. Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea".

El desafío perentorio de la Universidad dominicana pasa por formar profesionales y ciudadanos que emprendan el personal combate de comprender y transformar sus circunstancias para resolver originalmente su destino. Lo lograrán, por haber disfrutado la asimilación de un mínimo de saberes y competencias, exigidos de manera inexorable, ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada –sintética, sistemática y completa– sin fingimientos alienantes, por ser competentes para tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él y ocuparse de él. La Universidad de Ortega y Gasset iba camino de una guerra civil, ¿y la nuestra?

Sirva esta reseña como invitación a leer personalmente "*La Misión de la Universidad*" de Ortega y Gasset para que cada uno pueda "crear sus propias convicciones".

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Desde la concepción de la escritura como instancia formativa, constituye una de las vías para propiciar la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, convocándoles a participar con textos científicos, ensayos, entrevistas, testimonios y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores invitados.

I. LOS ARTÍCULOS

1. La primera página del artículo debe contener:
 - Título del artículo.
 - Nombre del autor.
 - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor.
 - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
 - Un máximo de 5 palabras clave sobre el artículo.
 - Dirección electrónica del autor.
2. Para ayudar a los autores con la escritura de los resúmenes hay una guía que anexamos al presente comunicado.
3. Se estipula que los artículos no deben exceder una longitud de 20 páginas, las reseñas de libros, 5 páginas y las entrevistas, 4 páginas. Sin embargo,

queda a disposición de la Dirección Editorial de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.

- Se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 ½ espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla.
- Para el uso de citas se requiere el formato APA¹. A continuación se muestran algunos casos:

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:

En el proceso de la investigación, “no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio” (Acosta, 1979, p. 107).

Cuando la cita directa o textual es de 40 o más palabras, se cita en un bloque, sin comillas, a espacios sencillos, dejando una sangría dentro del texto del informe. Por ejemplo:

Aunque sólo las investigaciones o inventos realizados puedan alcanzar los derechos de autor que concede la ley, entre investigadores siempre se respeta la prioridad que alguien ha tenido para elegir un tema; ya que existen infinidad de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento (Acosta, 1979, pp.16-17).

- Al final del documento se incluyen las referencias bibliográficas. Se ordenan alfabéticamente y se escriben según el formato de la APA. A continuación se muestran algunos ejemplos:

Libros y folletos:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año de publicación). *Título del documento: subtítulo* (Edición). Lugar: Editorial.

Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A. Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final.

Revista en formato electrónico:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final. Extraído día mes, año, de [URL]

II. PROCEDIMIENTOS

- Los artículos se envían, en versión digital al Centro de Desarrollo Profesional (CDP), a la dirección electrónica cuaderno@pucmm.edu.do

Cualquier inconveniente, comunicarse a los teléfonos (809) 580-1962, ext. 4316, en Santiago y (809) 535-0111, ext. 2130 en Santo Domingo.

- Cada autor debe anexar una foto suya de frente, a color, en fondo blanco, en cualquiera de los siguientes formatos .gif, .png o .jpg, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
- El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. Los artículos de las secciones “Ventanas abiertas a la Pedagogía Universitaria” y “Ecos desde las Facultades” se someterán a un sistema de arbitraje. Los artículos se envían a dos miembros del Comité Científico, quienes evalúan la calidad del artículo. La Dirección Editorial remite a los autores de forma anónima las opiniones y recomendaciones sobre el artículo. El resultado de la revisión puede ser que: a) el artículo no debería publicarse, b) el artículo puede publicarse con las modificaciones sugeridas, o c) el artículo puede publicarse en la versión original.
- El Consejo Editorial de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo y valorar las posibilidades de publicar en un próximo número.
- Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
- El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la PUCMM para su reproducción, en otras ocasiones, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, siempre que el autor sea informado y esté de acuerdo con los fines de la reproducción y se haga expresa la referencia a la autoría del documento.

¹Para el profesorado de la PUCMM, se recomienda consultar en la Biblioteca: Rodríguez, L. (2004). Formato de presentación de los trabajos de las asignaturas según estilo de la American Psychological Association (APA). Santiago de los Caballeros: PUCMM.

CONVOCATORIA A BONOS DE **innovación** EDUCATIVA

“La creatividad” requiere tener
el valor de desprenderse
de las certezas

Erich Fromm



**Envíanos tu propuesta
de innovación educativa**

Victoria Martínez
Centro de Desarrollo Profesional
Ext. 2270 CSTA
Ext. 4016 CSTI
victoriamartinez@pucmm.edu.do



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Para enviar un artículo en soporte digital: cuaderno@pucmm.edu.do

Para enviar un artículo en soporte impreso: Florilena Paredes, Centro de Desarrollo Profesional (CDP), Campus Santo Domingo, Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt, Santo Domingo, República Dominicana.



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago
Autopista Duarte, Km 1 ½
Santiago de los Caballeros
Teléfono: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

Campus Santo Tomás de Aquino
Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt
Santo Domingo, D. N.
Teléfono: 809 535 0111
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata
Calle Separación No. 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax: 809 586 8246

<http://www.pucmm.edu.do>



ISSN 1814-4144



9 771814 414000