

# **EL LIBRO DE LA UNIVERSIDAD IMAGINADA**

**Hacia una universidad situada  
entre el buen lugar y ningún lugar**

*– Sinfonía inconclusa de un ensamble scherzando –*

Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar  
*Escribanos*

Lilian Álvarez, Daniel Cazés, Raquel Glazman,  
Arturo Guillaumín, Javier Ortiz y Lourdes Pacheco  
*Dialogantes*

*He ahí el punto. Semilla de nuevos-huevos. La circunferencia de su círculo infinitesimal es un ángulo perpetuo. Las formas ascienden ordenadamente. De la más baja a la más alta. La forma más baja es angular, o sea la terrestre. La siguiente es la angular perpetua.*

*Luego la espiral origen-medida de formas circulares. En consecuencia se la llama la circular-perpetua: La Naturaleza enroscada en una espiral-perpetua. Ruedas que nunca se paran. Ejes que nunca se rompen. Así también la escritura. Negación simétrica de la naturaleza.*

Augusto Roa Bastos, *Yo el supremo*, 1974

*...fiebre de formas  
fiebre del tiempo  
en sus combinaciones extasiado  
Cola de pavo real el universo entero  
miríadas de ojos  
en otros ojos reflejados...*

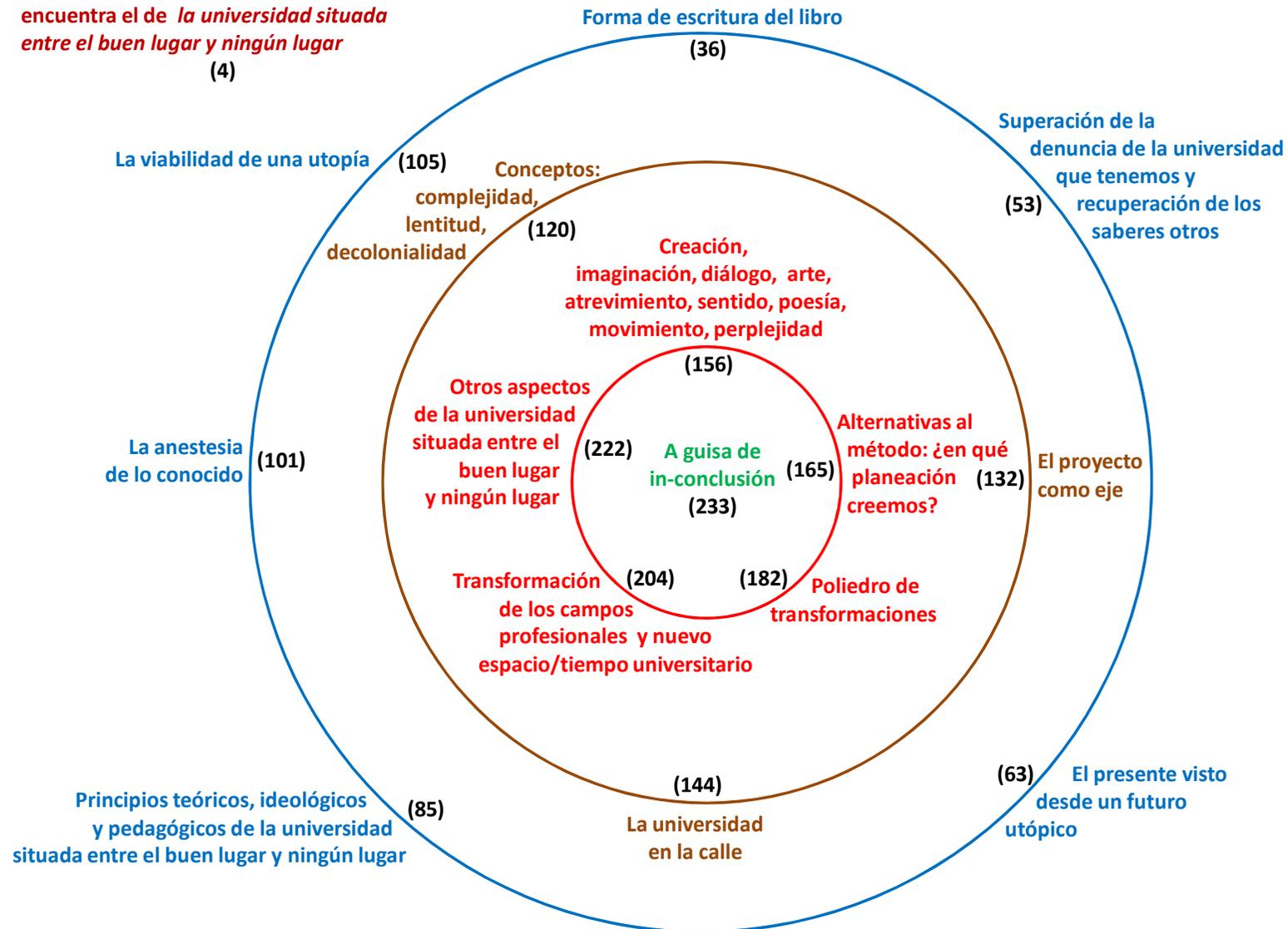
Octavio Paz, *Vrindaban*, 1965

*Suele hablarse del porvenir, como si este fuera uno, lo cual es evidentemente un error. Del porvenir o de los muchos porvenires cuyas simientes –la imagen es de Shakespeare– aguardan en el seno del tiempo nada nuevo es dable prever, salvo que no se parecerán al presente.*

Jorge Luis Borges, *La Argentina soñada*, 1979

# Índice

Advertencias sobre los epígrafes que dan inicio a esta obra y sobre algunos aspectos de este texto, entre cuyos títulos se encuentra el de *la universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar* (4)



**Advertencias sobre los epígrafes que dan inicio a esta obra  
y sobre algunos aspectos de este texto, entre cuyos títulos  
se encuentra el de una *universidad situada entre el buen  
lugar y ningún lugar***

La recuperación de la identidad latinoamericana, que puede realizarse a través de la pintura, la literatura, la música o de cualquier otra expresión de la cultura y la vida de nuestras comunidades ancestrales, con el juego de espejos y artificios de entrada, nos remite a la articulación de sucesivas e infinitas figuras que intentan encontrar los sentidos de la historia, ahí comprendidos sus futuros.

La cultura latinoamericana ha tenido como tema recurrente el espejo; tal fue la cultura preincaica enclavada en Chavín de Huántar, y luego la Inca para la que el cosmos reflejaba, cual espejo, su vida en este mundo. Los teotihuacanos, antes de construir su pirámide del sol, trazaron el “eje del mundo”, el corazón de la pirámide misma como centro del cosmos, mientras los Aztecas, que transportaban en sus largos viajes su tótem de obsidiana, representaban el origen del universo en Tezcatlipoca.

**Recuadro 1**

**Pachamama**

Los pueblos de los Andes centrales tenían como deidad la “Pachamama” o tierra-madre, pero concibiendo la tierra no como el suelo o la tierra geológica, sino tierra y cielo como cosmos y, si bien se trataba de una deidad incorpórea, no localizada, lo cual va a tono con la utopía objeto de este libro, sin embargo se relacionaba con manantiales, vertientes, ríos y montículos.

Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Pachamama>,  
consultado el 13 de julio de 2008.

Luego, con la invasión/inención de América, el espejo solar va a ser conquistado, hecho añicos y trocado por espejitos. Con la modernidad, los espejos, más que reflejar la tierra de los Dioses o la verdadera imagen del alma, prometen mostrar las cosas “tal como son”. Sin embargo, sus cristales proyectan los objetos siempre al revés, como advirtiéndonos involuntariamente que tales imágenes ocultan, en su apariencia y sus distorsiones, su verdad más íntima, invitándonos a escudriñar lo que hay realmente detrás. El espejo de vocación eurocéntrica, entronizado en la “Verdad” y la “Razón”, muestra hoy, cabalmente, sus vanas ilusiones en la diseminación de sus contrarios, lo aparente, lo falso y lo irracional.

Esto ya lo hemos mostrado. La metáfora del espejo nos acompaña al menos desde 1993, cuando publicamos *La Universidad ante el espejo de la Excelencia*, para dar cuenta de los *enjuegos* y las distorsiones que producen los juegos discursivos, desnudando el poderío de la palabra que impone como verdad aquello, *no porque es, sino porque se dice que es*. Se trata de “explicaciones” introyectadas socialmente, que entierran las realidades mundanas de todos los días, condenándolas al silencio. A la pregunta *¿qué es la universidad?* se le responde de muy diversas maneras, pero sin aludir demasiado a sus condiciones particulares de existencia, a lo que se vive y sucede cotidianamente en ellas, para dibujar en su lugar frescos y murales que muestran sus coloridas bondades aparentes, eliminando todo lo demás.

**Recuadro 2**

**La universidad ante el espejo de la excelencia**

*./../ La búsqueda de la excelencia exige, como su indispensable condición, la*

preservación de la mediocridad...<sup>1</sup>

De aquí el título de la obra... *La universidad ante el espejo de la Excelencia* indica las ilusiones que la nueva realidad supone al proyectarse en un concepto carente de significado. Este "no concepto" indica también los peligros de significaciones movilizadas por la maquinaria del poder y que han sido socialmente introyectadas, esa maquinaria del poder de la que formamos parte todos nosotros. Las ilusiones, esas maneras de ver, se traducen en tecnologías políticas, en dispositivos disciplinarios que impactan sin duda la vida y el trabajo de quienes transitan sus espacios o se relacionan de alguna manera con ellos. En este sentido, nos seguirán contando las historias modernas de los vencedores y los vencidos, sin alcanzar a comprender que, en realidad, con este proceso reflejo, con este proceso de luminosidades que deslumbran cegando nuestro entendimiento, nadie gana realmente. En esta ruta, el resultado se traducirá en la pérdida definitiva del futuro, en la perpetuación de un presente en el que el sujeto es sistemáticamente negado.

Eduardo Ibarra Colado, "La universidad y uno mismo. Dialogando más allá de la modernidad. La universidad y todos nosotros. Dialogando más acá del sujeto", 1993, pág. XLI.

Hoy mantenemos la pertinencia de esta metáfora, pero le otorgamos un sentido más positivo o la empleamos con un ánimo más optimista. El espejo no sólo proyecta luminosidades que nos deslumbran y enceguecen, escondiendo el sentido profundo de las cosas, como esa tan pregonada "excelencia" que, sustentada en datos, indicadores, diplomas y certificados, cubre y oculta las mediocridades de esos malos académicos que, como fantasmas a la caza de las bolsas de dinero bajo concurso, deambulan alegres en nuestras universidades de hoy, sin importarles demasiado las aspiraciones más plenas del compartir, aprender, reflexionar y crear.

Afortunadamente, lo hemos constatado, hay también muchos buenos académicos que se empeñan en hacer bien las cosas, a pesar de las condiciones institucionales adversas, perpetuadas por la inercia burocrática, por el cinismo o la dejadez de las autoridades –no de todos pero, sin duda, de muchos– y por esa corrupción sistémica de la universidad que es ya moneda de curso legal.

### Recuadro 3

#### Entre académicos buenos y malos

Es necesario iniciar delineando una semblanza de lo que podríamos entender como él "buen académico", tratando de dibujar un modelo ideal que sirva de punto de partida para esta reflexión. El perfil que surge en los primeros trazos, es el de una persona que al relacionarse con sus estudiantes, o interactuar con su entorno, está ejerciendo hasta donde su capacidad le permite, sus potencialidades creativas. Un individuo cuya relación con la institución, es parte central de su proyecto de vida, en el que cada jornada es una jornada de aportación y de enriquecimiento personal que tiene una influencia benéfica en sus colegas y estudiantes. En suma, un académico que ejerce sus actividades como lo hace un artista, entendiendo al artista como alguien dedicado a vivir primero para sí mismo, buscando su propia realización, aislado de las demandas de otros, aunque sin miedo de compartir y conversar con sus colegas, más bien deseoso de expresarse y mostrarse ante los demás. Una persona con capacidad de concentrarse en su trabajo, de tomar conciencia de su talento, de su posibilidad de perfeccionarse, mientras cumple y rehace constantemente su proyecto personal, cuya realización enriquece y aporta a todos los que se encuentran bajo su influencia. /.../

No sabemos a ciencia cierta cuántos de nuestros colegas ejerzan su docencia, realicen su trabajo, poniendo en ella toda su capacidad y compromiso, porque como dijimos, su labor ocurre en recintos cerrados, en compartimentos comunicados entre sí. Paradójicamente, el académico que más se muestra, es el otro, el que podríamos etiquetar como "mal académico", el mismo que como señalábamos, pervive en el juicio de la Secretaría de Hacienda, Conacyt, ANUIES, SEP-SESI, la OECD o la Carnegie Foundation. El que no se entrega a su trabajo ni tampoco asume un compromiso, quien instintivamente o conscientemente, ha rehusado a convertirse en un altruista, optando, en cambio, por el camino de dar tan sólo lo que considera que corresponde a su magro salario y a las condiciones en que se desempeña. Se trata de un individuo que ya ha sido devorado por los usos y costumbres que él mismo ha creado en su desgastada institución, olvidando su propio ser y sus talentos.

Este profesor, en algún momento soñó con ser un intelectual y desarrollar su trabajo como una forma de realización personal que le proporcionara placer, ahora solo trabaja para vivir, sin buscar la esfera de actividad que le es más acorde con su capacidad creativa y a su vocación, sino la que le resulta más cómoda. Es el profesor o profesora que hoy vende su talento y su tiempo para trabajar en la investigación o en la docencia con la misma actitud que lo hace un obrero de una fábrica, sometido y forzado a aceptar condiciones que deberían ser inaceptables, olvidando o desconociendo las necesidades nacidas de su propia vocación, sensibilidad y compromiso. De esta manera, va adoptando la conducta que corresponde a una nueva versión del burócrata: sin gracia ni maneras, sin estilo ni capacidad de expresión, sin civilización ni cultura, en suma, sin la creatividad que surge del placer de trabajar con alegría.

Luis Porter, "El alma del académico bajo el posmodernismo", 2003a, pág. 214, 216.

Por ello, además de los malos resplandores, es indispensable comprender que en el espejo se cifran también otras imágenes que representan el más allá de las miradas, de las memorias y las búsquedas, de los anhelos. Es necesario

recobrar el espíritu cósmico de los espejos de nuestras culturas latinoamericanas, pues ellas nos recuerdan que la vida es más que sobrevivir, que ella entraña la creación más íntima del ser en el arte de vivir con los otros a través del aprendizaje, el trabajo y el ocio. Aquí es donde cabe la búsqueda de los posibles futuros que deseamos, que nos aguardan y que podemos comenzar a realizar desde ahora. Espejos planos y convexos, reveladores de realidades complejas y sus reflejos, de sus pliegues interiores y de la alteridad, de pasados y futuros, en fin, de posibles modos de existencia que implican nuevas prácticas para liberarnos de nuestras ataduras, prejuicios y atavismos, tanto como de las sujeciones que operan desde las instituciones y lo instituido.

Por tanto, el futuro que aquí dibujamos no es profecía ni predicción, es un intento de ayudarnos a erigirlo anclados en nuestra propia cultura, por lo que dibujamos una serie de imágenes que puedan servir de referente a quienes transiten por estas páginas para que conjuntamente derramemos semillas de nuevos-huevos, como dice Roa Bastos, y que construyamos espirales de nuevas maneras universitarias. Se trata de traspasar los espejos para aventurarnos en las circularidades que, como inquietos remolinos, intentan llegar al fondo de la pregunta que hoy nos ocupa: *¿qué universidad queremos?*

### ***Sobre el índice y el futuro de este libro***

El libro de papel nos obliga a un orden determinado. Sin embargo, nos las hemos ingeniado para subvertirlo y escapar a sus dictados. Al abrir el libro, el lector se encuentra con un objeto que contiene más de lo que suponía y que le exige más de lo que pensaba. Después de los títulos, epígrafes y agradecimientos, se

despliega un índice circular (metafóricamente organizado en anillos concéntricos) que podríamos describir como una cartografía esférica cuyo mapa permite advertir múltiples rutas, formando una malla o red en la que las conexiones se multiplican, generando posibilidades insospechadas que una lectura lineal o una ruta preestablecida harían imposibles. La condición de “esférica”, “enredada” o “rizomática” intenta superar la idea de un orden plano o lineal o con un único centro, sugiriendo un ámbito multidimensional, la naturaleza soterrada de la vida o los nudos que se ramifican horizontalmente y que no son distintos al espacio virtual.

Visto esto, el lector debe actuar, sumándose casi desde el primer momento a un proyecto de lectura/aprendizaje que exige determinación. Tome un lápiz y empiece a conectar los temas desplegados en este índice siguiendo sus corazonadas sobre lo que más despierte su interés. Así irá construyendo su propia red de lectura, las rutas de su intuición inicial. Luego comience a leer. En el momento en el que decida parar, vuelva al índice y, motivado por lo que ya ha leído, re-trace sus rutas obteniendo un nuevo itinerario que aguardará la siguiente parada y hechura. Haga esto tantas veces como lo desee, hasta que determine que este artefacto no tiene más que ofrecerle, al menos por el momento.

Hemos adoptado la idea de anillos concéntricos, pues permite ubicar un punto de partida, para desde allí, por medio de vínculos y saltos, navegar por los senderos o intersticios del texto. Se trata de un recurso al alcance del lector que le permitirá crear libremente los hilos conductores de ideas y dimensiones para potenciar una lectura intencionada, la cual, al despertar interrogantes y polémicas, podrá traducirse en nuevos diálogos y en la propia reescritura de lo ya dibujado en

el papel. Por ello hemos apostado a un doble despliegue, el del cuerpo principal del texto, que es acompañado por un conjunto de recuadros que, como ventanas, propician pausas reflexivas, aperturas y, por qué no, hasta rutas de escape. De esta manera, el lector podrá optar por leer la obra de corrido atendiendo sólo el texto principal, por escudriñar en los recuadros saltando al gusto entre ellos, o tal vez por dejar fluir la lectura en un ir y venir entre texto y recuadros, tal como el ánimo, el interés y las emociones lo vayan dictando.

#### Recuadro 4

##### **Una obra con futuro**

Desde que imaginamos esta obra, la pensamos como un artefacto flexible, volátil, líquido, inacabado, y por ello mismo, en permanente construcción. Hoy entregamos, desde los planos que el libro tradicional nos permite, el boceto de un proyecto que habrá de transformarse en una nueva manera de leer, escribir, reflexionar, debatir, asociarse y navegar. Este texto impreso es tan sólo el primer paso. Nos aguarda una siguiente edición de esta obra, una edición perpetua o efímera según despierte y convoque a nuevos dialogantes, pero esta vez desde las posibilidades siempre renovadas que ofrecen las nuevas tecnologías informático-comunicacionales y sus dispositivos de búsqueda/articulación/interacción, para producir nuevas sinergias y su propia auto-organización. Nuestra intención al abrir la obra a su propia dinámica vital, a dejarla vivir a ella misma sin pedirnos permiso, es ensanchar el diálogo para que se conecten más personas que, con sus ideas, saberes y emociones, renueven y reescriban esta sinfonía inconclusa de búsqueda del conocimiento, provocando su apropiación social. La casa de este proyecto, al que hemos denominado U-2030 por razones que no vale la pena explicar en este momento (Cazés, Ibarra y Porter, 2010a; Ibarra, 2010a: 549), se encuentra alojada en la gran malla virtual del *Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (Sección U-2030)*: <http://laisumedu.org/u2030/index.php>.

Además, de recuadro en recuadro, el lector dispone de los márgenes y de algunas páginas en blanco para ensayar su propia escritura, rehaciendo las páginas leídas con sus propios saberes, inquietudes, preguntas, dudas, respuestas tentativas, desacuerdos y con todo lo que sus recorridos le vayan provocando a lo largo de su propio itinerario. Por ello, al final, cada lector tendrá un libro diferente y nuevo, su propio libro, ese en el que se convirtió en co-autor de un experimento cognitivo inusual. Cumplido tal propósito, no olvide añadir su nombre en la portada de la obra.

De esta manera, se van dibujando diversos itinerarios o mapas, tantos como la imaginación y el atrevimiento de cada lector lo permitan. La metáfora de los anillos puede sustituirse por la de una cebolla o una “alcachofa interminable” (utilizando la imagen con la que Pablo Neruda describió el corazón de los poetas). En esta idea de capas y/o de hojas, los caminos fluyen y se bifurcan en infinidad de laberintos, tantos como quiera la curiosidad o permita la osadía del lector. Esta participación activa de quien escudriña el texto a su antojo y en el orden que libremente construye desde su intuición, sus ímpetus y sus corazonadas, hace que la comunicación cumpla la función fundamental y propulsora de los lenguajes como impulsores vitales de la imaginación y la reflexividad, abriendo así la puerta a nuevas formas de colaboración social.

Este libro deberá ir evolucionando al ritmo de los tiempos. Como lo muestran ya los dispositivos electrónicos a nuestro alcance, nos encontramos en posibilidad de comenzar a abandonar la tinta y el papel, o de aceptarlos como una opción entre muchas de un conjunto que se expresa en diferentes lenguajes, recurriendo a más sentidos que el de la vista. La tecnología disponible y la que se visualiza como inminente nos invitan a transitar hacia el hipertexto, incorporando otros lenguajes y formas de expresión, que ya no requieren de fluidos y celulosa, sino de descargas eléctricas enlazadas en infinidad de nodos, que resultan en imágenes en movimiento, sonidos y códigos extra textuales, entre otros muchos.

Echaremos mano de manera creciente de los soportes electrónicos que, mediante sus protocolos de transmisión de datos, abren espacio a nuevas formas compartidas de conocimiento y creación artística, capaces de reunir orgánicamente la palabra escrita, la imagen, el sonido y el movimiento, todo ello a

partir de estructuras narrativas que potencian una nueva unidad compleja de creatividad comunicacional colectiva y de innovación social inclusiva.

La conciencia humana se asoma así a un concepto de lectura que rompe con la linealidad del texto tradicional, para abrirse a espacios de tránsito y navegación que demandan, ya no sólo la mirada atenta del lector que lee, sino la conversación activa del lector que observa, escucha, aprecia, siente y reacciona ante un hipertexto dinámico que se hace, deshace y rehace con cada interacción.

Si logramos alcanzar nuestro propósito, transformaremos el objeto-libro tradicional en un artefacto más complejo que llegará a incluir, eso esperamos, una memoria que puede tener la forma de un portal dinámico de Internet, de una carpeta compartida de conocimientos alojada en una nube de datos o de uno de tantos dispositivos de acopio, almacenamiento y transmisión de información. El nuevo libro-mutante, pues implica relaciones que le otorgan la condición de su *escribiéndose* permanente, permitirá pasar de la lectura limitada por los contornos del papel, a la interactividad en tiempo real a través de monitores y pantallas de esa creciente infinidad de dispositivos electrónicos enlazados que inundan nuestra hipermodernidad, desde los viejos ordenadores que adquirimos hace apenas unos años, pasando por los obsoletos discos duros y las memorias flash en proceso de extinción, hasta los pequeños dispositivos electrónicos que anuncian la era “post-PC” mostrando las potencialidades de las nanotecnologías que han dado un nuevo giro en la carrera hacia la miniaturización de la sociedad.

Más aún, gracias a la miniaturización que nos ha proporcionado el chip como una nueva superficie para “e-scribir”, el objeto-libro habrá de transformarse en un *nano-libro transmisor* que será literalmente *incorporado*, es decir, insertado

en el cuerpo, como sucede ya con los marcapasos y otros dispositivos para resolver insuficiencias y discapacidades, todo ello con la finalidad de ampliar los límites de la racionalidad, potenciando nuestras capacidades cognoscitivas y comunicacionales en formas que hoy apenas imaginamos.

#### Recuadro 5

##### Los objetos nómadas

Un paso considerable será franqueado cuando se conecten los microprocesadores a diversos órganos del cuerpo a fin de vigilar permanentemente en que se apartan de la norma, y restablecer así los equilibrios. En la actualidad, se inyecta automáticamente insulina a los diabéticos; pronto, se inyectará incluso vitaminas a los niños. Estos microprocesadores, al comienzo formados de materiales tolerables, y más tarde de biomateriales, administrarán medicamentos a intervalos regulares. Cuasi-prótesis, cuasi copias de los órganos a los que reparan o suplen, parecerán una liberación con relación al tratamiento actual de las enfermedades, y abrirán el camino a fantásticos progresos hacia los *órganos artificiales*.

Se fabrica y vende desde hace mucho tiempo articulaciones, dedos, cristalinos, huesos, válvulas artificiales, prótesis de cadera, de dientes, palabra y movimiento. Mañana, se fabricara del mismo modo pulmones, riñones, estómagos, corazones. Algún día, quizá, hígados. Jamás, sin duda, cerebros (en todo caso, cerebros informados). ¿Pero es este un terreno en el que se puede decir “jamás”? /.../

Simultáneamente, objetos de la misma naturaleza permitirán a todos los niños *aprender* por sí solos conocimientos hoy dispensados por el mundo escolar. Las diferencias entre la educación y el juego se difuminan; la pedagogía moderna se prepara para ello. Aprender es ya vivir por poderes, viajar en imágenes. *Nómadas de carnaval*, se estudiará en todas las edades, en pantallas e imágenes que se manejarán sin intervención ajena, empujados por la preocupación de estar informado, al minuto casi, de lo que pase en todo el mundo /.../

Todos estos objetos utilizarán *memorias* magnéticas u ópticas cuya capacidad alcanzará varios billones de caracteres. Invadirán nuestra vida y sostendrán el crecimiento económico durante muchos años. Cómo serán portátiles, nos convertirán en seres libres de elegir dónde vivir, nómadas portadores de instrumentos capitales de su supervivencia, apartados del hospital y la escuela, del maestro y el médico.

Jacques Attali, “Los objetos nómadas”,  
1992, págs. 79-81.

Se trata del *biopoder* llevado hasta sus últimas consecuencias, con lo que se seguirán transformando, cada vez de manera más radical, la vida, el trabajo y el lenguaje. El impresionante avance del conocimiento en muy diversos campos

de problemas, va haciendo cada vez más tenues y borrosos los límites entre el cuerpo humano y la maquina artificial, con lo que se transforman el sentido y las posibilidades de la existencia social y sus representaciones culturales más profundas, incluidos sus mitos, creencias y valores. Entramos de lleno a una nueva era marcada por las posibilidades y los peligros del *cibernantropo*, los *Cyborgs*, el *homo computacional*, la *vida artificial sintética* y las *computadoras cognitivas*.

#### Recuadro 6

##### El cibernantropo

Entramos en una nueva época, ¿quién lo ignora? Una especie nueva surge a nuestro alrededor, en nosotros tal vez (aquí “nosotros” quiere decir ustedes, tú, yo, ellas, ellos). Nace en el interior del género humano que la precede y del cual proviene ella como la rama de un árbol. ¿Suplantará la especie al género? Su nacimiento va acompañado de una inquietud ¿El género humano no estaría destinado al fracaso? ¿No habrá fracasado ya? Esta sospecha reemplaza al sentimiento de culpabilidad que emponzoñó a las generaciones anteriores. Por cierto que no es por culpa mía, ni tuya, si *nosotros* somos abortos, contemporáneos de grandes abortos, ya que sabemos desde hace tiempo, por Bolk y su escuela, que el hombre no es un descendiente del mundo sino un mono prematuro y que el famoso progreso consiste biológicamente en una “fetalización”. No, querida, no es culpa mía, ni tuya. Somos inocentes como el devenir. Gentil amiga, tú estás más y mejor fetalizada que yo, más desnuda, más débil y, por lo tanto, superior. Entonces, ¿el *quid* del hombre? El que expresó mejor esta inquietud, Zaratustra, hablando por boca de un hombre del siglo XIX, anunciaba lo superhumano. Quisiéramos creerlo. Cuando el gigante rubio subió al estrado, levantó su estandarte y se puso a aullar: “¡Qué jactancia!” ¿Por qué tú y no yo? Y he aquí que no creemos más en el género humano sino en un feto de mono, y he aquí que surge la nueva especie que va al asalto del género humano, en filas y columnas apretadas como las más potentes matrices. ¿Será el superhombre esperado o el superhombre temido?

Esta especie no nace: surge, traspasa, se revela. Sin duda existe desde hace tiempo, ignorada, desconocida. Se formaba en la penumbra del género humano. Actualmente se da a conocer y se conoce, es decir que se reconoce y se hace reconocer. Entendemos que, en esa forma, ella impone modos de conocer por medio de los cuales llega su reinado.

¿Cómo se llama el que viene? Vamos a designarlo con un nombre; he aquí su acta de bautismo: ES EL CIBERNANTROPO.

Henri Lefèbvre, “La especie nueva”,  
1980, págs. 163-164.

##### Manifiesto Cyborg

Un cyborg es un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura

de realidad social y también de ficción.

/.../ quisiera señalar tres rupturas limítrofes cruciales que hacen posible el siguiente análisis de política ficción (ciencia política). A finales de este siglo en la cultura científica de los Estados Unidos, la frontera entre lo humano y lo animal tiene bastantes brechas. Las últimas playas vírgenes de la unicidad han sido polucionadas, cuando no convertidas en parques de atracciones. Ni el lenguaje, ni el uso de herramientas, ni el comportamiento social, ni los acontecimientos mentales logran establecer la separación entre lo humano y lo animal de manera convincente. /.../

Durante los dos últimos siglos, la biología y la teoría evolucionista han producido simultáneamente organismos modernos como objetos de conocimiento y reducido la línea que separa a los humanos de los animales a un débil trazo dibujado de nuevo en la lucha ideológica de las disputas profesionales entre la vida y la ciencia social. /.../

La segunda distinción que hace aguas es la que existe entre (organismos) animales-humanos y máquinas. Las máquinas precibernéticas podían estar encantadas, existía siempre en ellas el espectro del fantasma. /.../ Las máquinas de este fin de siglo han convertido en algo ambiguo la diferencia entre lo natural y lo artificial, entre el cuerpo y la mente, entre el desarrollo personal y el planeado desde el exterior y otras muchas distinciones que solían aplicarse a los organismos y a las máquinas. Las nuestras están inquietantemente vivas y, nosotros, aterradoramente inertes.

La determinación tecnológica es sólo un espacio ideológico abierto para los replanteamientos de las máquinas y de los organismos como textos codificados, a través de los cuales nos adentramos en el juego de escribir y leer el mundo. /.../

La tercera distinción se desprende de la segunda: los límites entre lo físico y lo no físico son muy imprecisos para nosotros. ... Las máquinas modernas son la quintaesencia de los aparatos microelectrónicos: están en todas partes, pero son invisibles. La maquinaria moderna es un advenedizo dios irreverente que se burla de la ubicuidad y de la espiritualidad del Padre.

El chip de silicón es una superficie para escribir, está diseñado a una escala molecular sólo perturbada por el ruido atómico, la interferencia final de las partituras nucleares. La escritura, el poder y la tecnología son viejos compañeros de viaje en las historias occidentales del origen de la civilización, pero la miniaturización ha cambiado nuestra experiencia del mecanismo. La miniaturización se ha convertido en algo relacionado con el poder: lo pequeño es más peligroso que maravilloso, como sucede con los misiles. /.../ Nuestras mejores máquinas están hechas de rayos de sol, son ligeras y limpias, porque no son más que señales, ondas electromagnéticas, una sección de un espectro, son eminentemente portátiles, móviles –algo que produce un inmenso dolor humano en Detroit o en Singapur. La gente, a la vez material y opaca, dista mucho de ser tan fluida. Los cyborgs son éter, quintaesencia.

La ubicuidad y la invisibilidad de los cyborgs son la causa de que estas máquinas sean tan mortíferas. Políticamente son tan difíciles de ver como materialmente. Están relacionadas con la conciencia –o con su simulación. /.../

Así, el mito de mi cyborg trata de fronteras transgredidas, de fusiones poderosas y de posibilidades peligrosas que gentes progresistas pueden explorar cómo parte de un necesario trabajo político. Una de mis premisas es que la mayoría de los socialistas norteamericanos y de las feministas ven profundos dualismos entre mente y cuerpo, animal y máquina, idealismo y materialismo en las prácticas sociales, formulaciones simbólicas y artefactos físicos asociados con la ‘alta tecnología’ y con la cultura científica. Desde *One-Dimensional Man (El hombre unidimensional, Marcuse, 1964)*

hasta *The Death of Nature (La muerte de la naturaleza*, Merchant, 1980), los recursos analíticos desarrollados por progresistas han insistido en el necesario dominio de las técnicas y han hecho hincapié en un imaginado cuerpo orgánico que integre nuestra resistencia. Otra de mis premisas es que la necesidad de unidad de la gente que trata de resistir la intensificación universal del dominio no ha sido nunca tan aguda como ahora. Pero una desviación ligeramente perversa en la perspectiva podría permitirnos luchar mejor por significados, así como por otras formas de poder y de placer en las sociedades tecnológicas.

Donna Haraway, "A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century", 1991.

### **Homo computacional**

/Herbert A./ Simon sostiene que estamos ante la posibilidad técnica de acceder a mayores volúmenes de información, más ordenados y de mayor calidad, que nos permitirán decidir mejor y subir algunos escalones más en el edificio de la racionalidad. Sin embargo, este acceso tiene su lado oscuro. Debemos preguntarnos en qué medida todo este conjunto de datos está minando esa otra parte de la condición humana de la que Simon nunca se ocupó, de esa condición humana que se sintetiza ya no en el *homo sapiens* que Simon representó ejemplarmente, sino en el *homo demens* que ha hecho posible lo impensable en el mundo a partir de su creatividad, imaginación y capacidades inventivas. Acaso el rápido tránsito de los bits a los bytes, y de éstos a los kilo, mega, giga o terabytes de memoria, el creciente acceso a dispositivos de búsqueda y bases de datos cada vez más potentes y sofisticados, a índices e indicadores y cálculos recursivos y recurrentes, no terminen por indicarnos *lo que debemos decidir*, es decir, *lo que decidimos o creemos decidir cuando en realidad la decisión ha sido producida por el sistema, las estructuras, las reglas y los datos que acotan nuestros grados de libertad*, marcando así el triunfo aparentemente definitivo de la burocracia y sus sistemas abstractos sobre la vida humana y sus expresiones más concretas en el amor, la poesía y la sabiduría (Morin, 2001).

Eduardo Ibarra Colado, "Herbert A. Simon y su monomanía", *Gestión y Política Pública*, 2010b, pág. 164.

### **Vida artificial sintética**

Cuando terminaba el día de ayer la comunidad científica se sacudió gravemente ante un nuevo paso adelante del destacadísimo genetista el Dr. Craig Venter del J Craig Venter Institute de Maryland, quien desarrolló junto a su equipo la primer célula viva controlada enteramente por ADN sintético.

La búsqueda de vida artificial por parte de Craig Venter data desde hace unos años, y concretamente dos años atrás el científico consiguió crear un genoma sintético en uno de los hitos científicos de ese año. Eso fue la base para la creación de vida artificial, que se concretó ayer y que revoluciona la prensa especializada de todo el mundo, con un candente debate ético, moral y religioso que nunca deja de molestarnos.

Pasemos a los hechos y resumamos la cuestión paso por paso.

1. Lo primero que hicieron los investigadores fue decodificar el cromosoma de una célula bacteriana existente, utilizando una computadora para codificar íntegro su código genético.
2. Posteriormente los investigadores copiaron el código en un cromosoma sintético

construido químicamente, ensamblando pieza por pieza de su ADN hasta darle forma.

3. Finalmente el equipo insertó este cromosoma en una célula bacterial que comenzó a replicarse, generando así vida artificial.

La investigación se publica en *Science*, y es sin dudas lo más importante que se ha realizado en ingeniería genética hasta hoy. Desde la creación del genoma sintético, la inserción del mismo en una célula y la replicación automática de la misma (que alcanzó más de dos mil millones de unidades) abre las puertas a un mundo nuevo en esta área de investigación.

El objetivo del investigador es aprovechar estos nuevos organismos para un sinnúmero de posibilidades que van desde la absorción de CO<sub>2</sub> hasta la producción de las sustancias que deseemos.

Por otra parte está el discurso oficial, el moral-religioso, que ve este avance científico como una osadía del ser humano que desea sobrepasar las potestades de Dios. Pero lo que olvida este discurso es que son los hombres quienes son responsables de sus actos, y que si la ciencia puede contribuir a hacer el bien, jugar a ser Dios o que Dios juegue a ser humano da lo mismo, siempre y cuando se cumpla el bien mayor: el bienestar general.

Carlos Dan, "Craig Venter crea vida artificial sintética",  
OjoCientifico.com, 21 de mayo de 2010.

#### **Era post-PC: las computadoras cognitivas**

El gigante estadounidense de la informática IBM anunció este jueves el desarrollo de un revolucionario chip que emula el funcionamiento del cerebro humano.

La empresa con sede en Armonk, Nueva York, conocida como Big Blue, dijo que los chips, aún en etapa experimental, permitirían fabricar máquinas que emulen las habilidades del cerebro para la percepción, la acción y el conocimiento.

Las futuras aplicaciones de la informática demandarán cada vez más una funcionalidad que no se tiene en cuenta de manera eficiente por la estructura tradicional, señaló Modha. IBM dijo que las computadoras cognitivas, como el cerebro humano, "aprenderán mediante experiencias, encontrarán correlaciones, elaborarán hipótesis, y recordarán –y aprenderán– de los resultados".

/.../ los chips de computación cognitiva emulan las sinapsis biológicas y las neuronas y axones del cerebro humano mediante algoritmos y circuitos de silicio. Cuentan con memoria integrada (sinapsis reproducidas), capacidad de computar (neuronas reproducidas) y de comunicar (axones reproducidos), dijo. El objetivo a largo plazo de Big Blue es construir un sistema de chip con 10 mil millones de neuronas y 100 billones de sinapsis, que sólo consuma un kilovatio de energía y ocupe menos de dos litros de volumen.

AFP, "Desarrollan chip que emula el funcionamiento del cerebro humano",  
*La Jornada*, México, 19 de agosto de 2011.

Estas transformaciones habrán de plasmarse en nuestros modos de conocer, trastocándolo todo, y con ello, trastocando también a la envejecida universidad de hoy, con sus anacrónicos modos de organización y sus inútiles prácticas de control, lo que nos conduce a plantear una pregunta adicional: *¿qué universidad nos aguarda en un mundo fluido dominado por la velocidad, la desesperación –pues esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable (Bauman, 2007: 21)–, el desanclaje espacio-temporal, los sistemas difusos, el totalitarismo del instante y la recreación simbiótica de los cuerpos humano/social/artificial?*

### ***Sobre el tono espontáneo de la obra***

Surge el tono espontáneo de quienes sienten alegría al imaginar las posibilidades de un mundo distinto y mejor. Recurrimos al optimismo porque eso nos permite ver que el pasado ha sido, en muchos sentidos, no mejor sino peor. No nos contamos entre quienes añoran volver atrás, como si esos tiempos, convertidos por muchos en idilio, bandera y mito, fuesen preferibles a otros por el simple hecho de que ya no les favorecen. Por supuesto, nuestra visión de futuro no implica el abandono de la crítica del presente (y del pasado) o la renuncia a la necesaria combatividad ante situaciones que hoy vivimos y con las que no estamos de acuerdo. Pero tampoco hacemos a un lado el desafío inicial de la labor académica como parte de aquella mítica universidad que algunos conocimos en los convulsos años sesenta y que imaginaba un proyecto que sin duda valía la pena. La utopía no nos da permiso para negar la realidad y nos exige, cuando menos, intentar superarla.

## Recuadro 7

### Ciudad Universitaria

México ofrece al mundo uno de los ejemplos más significativos de arquitectura universitaria contemporánea, en el excepcional y visionario proyecto de la Ciudad Universitaria (CU). Si pensamos que se trata de un proyecto que se concibió en la primera mitad del siglo pasado, en una ciudad capital que no alcanzaba los 4 millones de habitantes, asombra que con el inmenso crecimiento demográfico (hoy la zona metropolitana supera los 20 millones) su escala continúe siendo adecuada, y el valor artístico de su realización siga creciendo. La CU ha recibido reconocimientos de la mayor importancia: en 2009, el Premio Príncipe de Asturias, por haber “*contagiado a la sociedad mexicana y a la de muchos países iberoamericanos el culto a la justicia, a la tolerancia y a la democracia*”. Dos años antes, en 2007, la UNESCO declaró el campus central de Ciudad Universitaria de la UNAM como Patrimonio Cultural de la Humanidad, ubicándola como el sitio mexicano número 27 con esa distinción, haciendo del país el que cuenta con el mayor número de tales reconocimientos en América. En marzo de 2004 el Instituto de Altos Estudios de la Universidad Shanghai Jiao Tong, en un estudio titulado “*El ranking académico de las universidades del mundo 2003*”, calificó a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como una de las 500 mejores universidades del mundo, situándola en el primer lugar en América Latina. Dos años después, en 2006, el rotativo inglés *The Times*, que anualmente clasifica a las mejores instituciones de educación superior del mundo, situó a la UNAM con un avance, en sólo un año, del lugar número 95 al 74 entre las mejores del mundo.

Posiblemente la CU continúe cosechando premios, por ser un proyecto visionario; la reconocemos como uno de los antecedentes en la realización de este libro. Pero no dejamos de contrastarla con las construcciones escolares que le han seguido, las cuales no han mostrado ni la misma visión ni la misma capacidad imaginativa. Urge una revisión del concepto de arquitectura actual, que concuerde con los esfuerzos que se hacen por situar a la educación en un nivel de mejor calidad en el contexto del momento histórico en el que nos encontramos. Sorprende que un ejemplo tan extraordinario como ha sido y lo sigue siendo la CU en cuanto a su concepción urbano-arquitectónica, no haya servido de inspiración para otros proyectos subsecuentes (pensemos en la UAM y su semejanza arquitectónica con una fábrica o centro de rehabilitación social). Queremos pensar que hay diseñadores y arquitectos capaces de entregarse a la utopía de una nueva manera de concebir los espacios universitarios de aprendizaje y creación de conocimientos. En el caso que corresponde a la utopía proyectada en este libro, implicaría la conversión de cada ciudad de México en una Ciudad Universitaria. Se trataría de diseños urbanos invadidos por la educación, la ciencia y la cultura, como muestrario de usos del espacio que formen parte de la historia educativa y arquitectónica del México del futuro.

Podemos afirmar hoy que Miguel Alemán no sabía a ciencia cierta qué estaba haciendo cuando empujó con voluntad política hacia la utopía de CU. No es el único ejemplo; a veces el visionario y el megalómano se parecen (no olvidemos la estatua estalinista de sí mismo que precedía el campus y que fue literalmente bombardeada por los estudiantes). Quisiéramos saber cómo fue que la utopía de CU llegó a la sensibilidad de aquellos políticos y sus arquitectos. Los imaginamos asomándose desde algún punto de Santa Teresa, a aquél pedregal inaccesible, que se perdía entre pirules y lagartijas. Imaginamos la labor obsesiva y necesaria de picar piedra, para convertir esa abrupta lava en edificios, escuelas, centros e instalaciones de todo tipo. Hoy sabemos que la identidad que ese proyecto dio a sus estudiantes tuvo que haber sido uno de los factores que años más tarde, en 1968, los políticos sucesores necesitaron reprimir. ¡Qué ejemplo de arquitectos que hicieron suyo el concepto de una educación de comunicación libre, con el mundo simbólico de las formas! El genio mexicano sale a relucir desde el flanco más inesperado, para unir atributos de diseño, color y forma, con atributos educativos, científicos y culturales. No sorprende que aquellas generaciones que inauguraban la CU, vivieran un proceso interno de adaptabilidad a la nueva infraestructura física que les ayudó a vivir un proceso más abierto de conciencia política, de orgullo convertido en espontaneidad y autenticidad. Podríamos decir que todo espacio digno reafirma, expandiendo y fortaleciendo, la subjetividad y la intersubjetividad de profesores y de estudiantes.

Para dar cuerpo a pedagogías, didácticas, preocupaciones curriculares y demás, se necesitan buenos arquitectos de escuelas. Son ellos los que facilitan por medio del diseño, la puesta en movimiento del estudiante y del docente. Es en espacios adecuados donde es posible moverse, actuar, para despertar todas las potencialidades del estudiante, porque el estudiante en el locus adecuado, logra darle sentido a su acción, manifiesta la importancia del ámbito en el que se encuentra y del clima organizacional que vive. Para que exista una arquitectura escolar humana, es necesario ver al niño, adolescente, mas tarde joven, y por fin adulto, en su verdadera dimensión humana, con *cuerpo y mente en movimiento*. Por eso cabe preguntarse: ¿Qué diseño y qué arquitectura pueden ayudar a lograr que la educación reafirme el proceso de auto-construcción de identidad que lleve hacia una adultez sana y constructiva? Esto equivale a preguntarnos: ¿Cómo es posible ayudar a todos los que estudiamos, profesores y equipos de trabajo, desde el diseño y la arquitectura, a crecer, singularizarnos y socializarnos, de manera que nos apropiemos de mayores elementos para lograr ser mejores miembros de nuestra comunidad?

Valga desde esta visión un testimonio de la acción política que escenificaron en distintos momentos muchos de los habitantes que se nutrieron de la riqueza cultural y el sentido de invención del futuro representado por la CU, que invitaba desde sus murales, jardines y edificios, a idear nuevas formas, nuevos caminos y nuevos espacios para la democracia:

/.../ pese a que lo quería todo y de inmediato, pese a que casi aceptó ser exterminada, pese a que fue derrotada con las armas, el terror y la cárcel, la generación de 1968 contribuyó a que se estructuraran nuevas formas de relación política. En sus propias prácticas las había anticipado. Sin su acción y sin sus aportes a la lucha ideológica, habría sido imposible hasta la miseria caricaturesca de democracia y la participación ciudadana implantada con el sistema de la representación proporcional de los partidos opositores en las instancias políticas colegiadas y más recientemente con la llamada alternancia y sus orígenes dudosos y sus complicidades inconfesables.

No deja de sorprender que muchos de los presos políticos del 68 y de antes, entre ellos bastantes universitarios, prácticamente salieron de Lecumberri para entrar a la Cámara de Diputados o para reintegrarse al desarrollo de las universidades mexicanas.

Las generaciones que participaron en el movimiento de 1986 y en sus secuelas y proyección parecen haber elaborado –quizá sólo de manera intuitiva y pragmática– una visión de la realidad y una capacidad para enfrentarla, que era imposible imaginar antes de que se pusiera en acción, y que parece muy distante de las formas tradicionales de hacer política de la izquierda: no se conformó con la denuncia, no excluyó la negociación ni el avance gradual, abrió espacios y formas de confrontación en los que ninguna oposición democratizadora se había aventurado, y expresó un inusual sentido de la posibilidad de victoria. Esa visión y esas capacidades se gestaron como cultura política a partir de la derrota de 1968 y de experiencias organizativas vividas por los universitarios, con posterioridad, en condiciones sociales más democráticas que las que se conocieron antes, y en los mismos ámbitos en que han permanecido vivos de distintas maneras las experiencias, los logros y las aspiraciones de veinte años antes.

En marzo de 1988, escribí:

Tal vez con todo ello el movimiento actual anticipe, a su vez, nuevas formas de construcción de los consensos, de ejercicios del sufragio, de aceptación oficial de resultados y, quién sabe, de triunfos electorales más importantes que puedan conducir a cambios reales. En otras palabras, quizás una vez más los universitarios estén construyendo nuevos caminos y espacios para la democracia.

Daniel Cazés, “La universidad en los procesos de democratización”, 2008, págs. 33-34.

El concepto de utopía, que aclaramos más adelante en detalle, incluye un sentido concreto y social, el sabor de la imperfección humana y de sus locuras, el desorden, los movimientos encontrados, la normalidad del error, la emergencia y el evento, la ruptura, en fin, todo aquello que es cuestionado por quienes prefieren la tranquilidad y el orden de una sociedad pasiva, en equilibrio y en plena calma, estacionaria y resignada, que acepta el eslogan tantas veces repetido de “PARA QUÉ HACER ALGO SI NO HAY ALTERNATIVA”. Frente a ese “NO PASA NADA” debemos responder con un “SE PUEDE TODO”.

Esta universidad futura, la que anhelamos y por la que vivimos, es la negación de la universidad que hoy padecemos y que no nos gusta; por ello la hemos denominado como la “universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar”. Para imaginarla hemos recurrido al diálogo como método compartido de escritura, pues su reinención se nutre de la existencia de opiniones diversas, a veces complementarias, a veces distintas, a veces en franca oposición. Desde tales intercambios se fueron ensamblando las sonoridades de esta sinfonía. Bajo este método todo es admisible y legítimo menos someterse al yugo de la autoridad erigida en juez de la moral, pues ella anularía la libertad.

Acordamos plantear esta construcción de la imaginación, no para aceptar el ingenuo fin de la historia preconizado por Fukuyama (1992), sino para propugnar un futuro otro, abierto y en construcción, sin el que sería imposible vivir el presente y escribir la historia al momento mismo de vivirla, al margen de guiones preestablecidos que apuestan a determinismos apocalípticos ya claramente desacreditados. Sólo es posible aspirar a cambiar lo que tenemos y que no nos gusta, cuando se posee el ímpetu y la fuerza para actuar con la

intención expresa de realizar ese mundo imaginado al que aspiramos, pero también para corregirlo sobre la marcha, frente a cada acontecimiento que demande un nuevo ciclo reflexivo para enmendar el camino y saber cuándo disminuir la velocidad, cuando dar vuelta y cuando acelerar. Hay que enfatizarlo, estos futuros (in-)imaginados hacia una universidad futura se construyen y realizan desde las prácticas y los quehaceres renovados de nuestra cotidianidad actual, como posibilidad para agitar, desarmar y romper sus presentes instituidos, pues desinstitucionalizar no es otra cosa que ejercer nuestra autonomía al lado de otros para reinventar el mundo, la universidad y nuestra propia subjetividad.

### ***Desglose general del índice***

#### **PRIMER ANILLO**

##### **Forma de escritura del libro**

Es indispensable explicar al lector el origen casi espontáneo de esta obra, su inesperado punto de partida y la forma en la que se fue escribiendo en vueltas sucesivas, conformando una sinfonía inconclusa en diálogos sucesivos. Hablamos de un experimento para probar que se puede trabajar de otras maneras, que se puede pensar colectivamente cuando hay voluntad de aventura y apertura para conversar, escribiendo, tachando, borrando y volviendo a escribir. Tales diálogos son un ingrediente fundamental que se nutre de sentido gracias a la direccionalidad que le van imprimiendo los *escribanos*, pues los condensan, resumen, articulan, mueven y ponen en perspectiva para llegar, bajo su propio juicio, riesgo y responsabilidad, a una nueva versión última, pues hay que concluir

en algún momento, y preliminar, pues espera aún los diálogos y re-escrituras de quienes la lean hoy, mañana o cuando sea. Por eso hablamos de una sinfonía inconclusa interpretada por un ensamble *scherzando*, pues la interlocución funcionó como ese estímulo y acicate de reflexiones compartidas y divertidas que permitieron producir sinergia, escribiendo de otra manera hasta llegar a la versión del texto que el lector tiene en sus manos y que, *stricto sensu*, se produjo gracias a este juego de intercambios entre escribanos y dialogantes fundidos en este ensamble de voces que han dado lugar a ese autor colectivo que somos todos.

### **Superación de la denuncia de la universidad que tenemos y recuperación de los saberes otros**

De una actividad intelectual centrada en el deterioro reciente y presente de las universidades públicas mexicanas (Ibarra, 2001; Porter, 2003b; Cazés *et al.*, 2007), pasamos a una actividad intelectual que aspira a imaginar un futuro mejor y a realizarlo desde ahora (Cazés, Ibarra y Porter, 2010b). Del pesimismo que provocan los intentos, cada vez más agresivos de reeditar el mismo modelo europeo que utilizó al conocimiento en nuestra región como forma de conquista y avasallamiento, pasamos al optimismo que produce pensar en una realidad distinta y mejor. Esto explica porque uno de los temas recurrentes de nuestros diálogos fue la necesidad de que la universidad futura rompa con la colonialidad del saber que ha impuesto el silencio a nuestras culturas ancestrales, y con ellas a nosotros mismos, mediante la verdad totalitaria de la razón occidental.

## **El presente visto desde un futuro utópico**

Rechazamos las formas tradicionales de mirar el futuro, pues no logran desprenderse del presente ni de la racionalidad de las proyecciones y extrapolaciones. Por ello ha fracasado la prospectiva, pues no se atreve a imaginar el futuro sin el pasado, siempre a imagen y semejanza del presente, convalidado por datos y tendencias que pregonan ingenuamente que lo que perdura no cambia. Cuán equivocados están. El mundo humano está hecho de rupturas, emergencias y sorpresas, de futuros (in-)imaginados que desacreditan, de tiempo en tiempo, las verdades instituidas. Bajo esta convicción, en lugar de “pensar” a la universidad del futuro como proyección tendencial de la universidad que hoy tenemos, proponemos imaginarla sin ataduras, nunca como acto enteramente racional sancionado por las reglas de la ciencia positiva, sino como ese atrevimiento para soñar en lo imposible atendiendo a nuestras aspiraciones humanas y sociales más profundas. De esta manera, el foco en el futuro rompe con el presente y, si acaso lo toma en cuenta, es para situarlo como motivación central que ubica al presente como un nuevo destino después de haber viajado al futuro con la más amplia apertura de la imaginación.

## **Principios teóricos, ideológicos y pedagógicos**

### **de la universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar**

Es una condición hablar de las razones teórico-ideológicas que guían los planteamientos de la universidad que imaginamos. No se trata de una especulación teórica desde el momento mismo en el que la guía una orientación vital/política/proactiva para recuperar la vida y el control sobre nosotros mismos,

sobre nuestro trabajo y nuestra existencia, para constituirnos verdaderamente como arquitectos activos de nuestro destino. Se trata en el fondo de una orientación autonómica emancipadora, anti/contra/post/institucional y, en ese sentido, subversiva... Preguntamos: ¿quién se siente en estos días con la capacidad de enseñar? ... En la respuesta nos decimos que sólo aprendemos y que lo hacemos juntos. Hablamos de una pedagogía del diálogo y la conversación que conduce al *aprendamos juntos* como acto y proceso fundamental de convivencia social. El primer anillo en su conjunto es una amplia introducción a los elementos o rasgos del imaginario de la futura universidad utópica, donde el prefijo “no” indica con fuerza nuestro rechazo a todo lo que hoy padecemos al intentar reflexionar y conocer, dificultando la realización más plena de nuestra existencia como forjadora de sentido y fuente de creatividad.

### **La anestesia de lo conocido**

Como investigadores tratamos de salirnos de la rutina, de los rituales, de ciertos aspectos de la cultura que limitan las posibilidades de ver la realidad de otra manera, incluso de imaginarla libremente, pues el método tradicional, ya lo dijimos, nos empuja a ver el futuro como una extrapolación mecánica de lo conocido. Por ello enfrentamos el desafío de romper con la familiaridad, con la anestesia de lo conocido, es decir, asumir el reto de desechar los moldes y las recetas de los manuales de explicaciones *ad hoc* de las ciencias sociales, lo que implica abandonar nuestras propias certezas y dogmas para acogernos a la fecundidad de la incertidumbre, el desorden y lo desviante. Se trata de cultivar la antítesis de un *Sistema de Posicionamiento Global* (GPS por sus siglas en inglés),

un sextante o la estrella boreal. ¿Acaso no es mejor el extravío que llama a la búsqueda y a la acción, que la certeza de los caminos tantas veces recorridos en los que todo se encuentra marcado y decidido? Nosotros preferimos guiarnos por la falta de señalamientos, que nos liberan para encontrar nuevas maneras de dar vuelta en U, acudiendo a nuestras corazonadas, arriesgándonos al descrédito por atrevernos a cuestionar lo instituido y a sostener indeclinables que las cosas pueden ser de otra manera. Renunciamos a nuestras filiaciones con la convicción de que haremos familia entre quienes se encuentren dispuestos a dialogar y recorrer con nosotros los territorios abruptos, empinados y montañosos de la libertad de imaginar y decidir.

### **La viabilidad de una utopía**

Es necesario aclarar el sentido que le damos a la utopía, pues es confundida usualmente como lo imposible, lo irrealizable, como ese mundo perfecto o ideal al que aspiran ingenuos o soñadores. Sin embargo, más allá de estos referentes comunes, nosotros nos referimos antes que nada a la intención de crear, desde la imaginación en diálogo, una comunidad decidida a actuar y a vivir de otras maneras. Se trata de imaginar un estado futuro que se comienza a realizar desde el momento mismo en el que lo ponemos en operación, confeccionando una estrategia efectiva de (auto-)transformación de nuestros espacios de vida más inmediatos y más íntimos, de esa microfísica en la que recreamos, acompañados por otros, nuestros modos de existencia fabricando nuestro propio ser. Aunque no logremos arribar a ese mundo perfecto o esa universidad futura ubicada entre el buen lugar y ningún lugar, será posible rescatar, estamos convencidos, algunos de

sus nichos de posibilidad, verdaderas madrigueras en las que todavía sea posible respirar. Así, más que aspirar a una revolución que abarque al mundo como totalidad, aspiramos a revolucionar nuestros propios micro-mundos y a contaminar a quienes nos rodean en olas expansivas que aspiran modestamente a modificar el pequeño lugar, espacio local que haga posible el buen vivir a pesar del desastre que domina a la humanidad. En todo caso asumimos la utopía como una meta-ficción que actúa, no como escape de la realidad, sino como búsqueda de formas posibles de realización alimentadas por las ideas, la creatividad y la belleza.

## **SEGUNDO ANILLO**

### **Conceptos: complejidad, lentitud, decolonialidad**

Este segundo anillo empieza a adquirir su circularidad al desplegar la idea de referentes que van mucho más allá de la idea más convencional de bibliografía o marco teórico. Los conceptos fundamentales que nos guían, los que hemos elegido por afinidad conceptual y por intuición teórica, son como “espejos” que nos ayudan a reconocernos, entre ellos el paradigma de complejidad, el movimiento lento y el pensamiento decolonial. Estos incluyen, además de autores y corrientes del pensamiento con los que hemos dialogado largamente a través de sus propios textos, nuevas nociones que reintroducen la centralidad de la información, el conocimiento y el poder como componentes de todo futuro (in-)imaginado. El marco de nuevas utopías deja espacios a la diversidad y a las rutas múltiples, sin amedrentarse ante las contradicciones e inconsistencias de planteamientos que se oponen, pues son tales contradicciones e inconsistencias el cemento de la sociedad y del mundo. No creemos en una universidad utópica única sino en la

emergencia de muchas universidades en proceso, en flujo, que nunca llegan a ser totalmente porque cambian a cada momento. Tratamos de alejarnos, de esta forma, de los límites y la esterilidad de un “pensamiento único” y “claro” que se niega a dialogar y reflexionar, o a ceder en sus razones, por su adicción a la “verdad”.

### **El proyecto como eje**

Esta dimensión de nuestros diálogos se interna en la discusión de lo que entendemos por proyecto, por “capacidad de proyecto”, por plan y estrategia. Es un pasaje centrado en el concepto de planeación, pero no de aquel que ha sido apropiado y utilizado para conducir y controlar a la universidad de hoy, siendo presa inconsciente de las debilidades de una ortodoxia anglosajona sustentada en modelos e indicadores ya denunciada por sus incapacidades para lidiar con el futuro. El imperativo que reconocemos es recrear la planeación y reimaginarla al lado de quienes pudieran darle vida y hacerla posible y fructífera, más allá de vanas ilusiones de quienes lo reducen todo a un problema técnico de racionalidad. No comprenden que la planeación es tan sólo un báculo para reflexionar, que ella nunca se realizará plenamente ni alcanzará su proyectado punto final. Esto es así porque en el trayecto se topa con infinidad de relaciones que la van redirigiendo por rutas insospechadas marcadas por voluntades sociales en disputa. Se trata de todo un desafío conceptual y social, pues implica transformar nuestros modos de pensar, actuar y ser para construir proyectos desde dinámicas comunicacionales diversas sostenidas por individuos, grupos e instituciones.

## **La universidad en la calle**

El anillo nos invita también a salirnos de la institución para transitar otros senderos en el ámbito urbano, en las calles y espacios abiertos de la ciudad, pero también en el campo, en pueblos y comunidades más cercanos a los territorios de lo rural y de lo inexplorado. En este caso la arquitectura, en complicidad con las nuevas tecnologías, sirve de infraestructura imaginada como relato de ciencia ficción. Damos sitio a una nueva concepción espacial, que parte de un diseño físico que trasciende lo netamente ingenieril como mecánico, frío, estático, ordenado y exacto, para proyectarse en lo arquitectónico como orgánico, vivo, en movimiento, creativo y estético. El espacio arquitectónico se transforma con el uso de las nuevas tecnologías informático-comunicacionales, lo que lleva al concepto de red, de especialización múltiple, rompiendo con la idea de recinto, de pasillo, de aula o de oficina, en suma, de espacio compartimentalizado. Se trata de una apertura de la sociedad que decide salir de su encierro escapando por las puertas y las ventanas, derribando esos muros que han otorgado a la universidad una identidad como espacio cerrado, aislado, especie de torre de marfil muy bien resguardada por los porteros del saber. Así, el conocimiento empieza a esparcirse como gas, trasminando la capilaridad social.

## **TERCER ANILLO**

**Creación, imaginación, diálogo, arte, atrevimiento,  
sentido, poesía, movimiento, perplejidad**

El tercer anillo marca otras rutas al discernir asuntos que son más específicos y puntuales pero que, en su propio desarrollo, permiten ir entretejiendo una trama

textual, que va perfilando el sentido complejo de la perspectiva más comprensiva que se ha ido construyendo en el texto, a través de nuestros diálogos sinfónicos y sus disonancias. Se trata de un despliegue conceptual que persigue otorgar sentido a nuestra construcción imaginaria, marcando drásticamente los contrastes con el pre-dominio de la razón, el orden establecido, la pasividad prevaleciente, el aburrimiento de lo conocido, el tedio de lo repetido, y la conformidad ante la norma y la costumbre. Para desafiar la pereza mental que hoy pareciera apoderarse de todos nosotros, pues ya no queremos leer, pensar y expresarnos, y de la mediocridad que la institucionaliza, pues todo se reduce a jugar a las apariencias y cumplir con la norma, nos arriesgamos a apostar por la creación para escapar a la medianía imperante de la universidad de hoy. Es indispensable recuperar nuestra capacidad de imaginar, restituir los diálogos y conversaciones como modo compartido de reflexión social, reapropiarnos del arte, no solo como creación ajena de aquellos que reconocemos como artistas, sino de nuestro auto-descubrimiento como sujetos capaces de crear nuevos arte/factos y de desarrollar nuevas artesanías, que invitan a desmontar la universidad presente para dar paso a algo mejor. Mediante la experimentación viva de otros modos, otras prácticas y otros juegos en los que se rompen las reglas instituidas del conocimiento disciplinario y el comportamiento universitario, de lo que se denomina comúnmente como “buena ciencia” o “buenas prácticas”, será posible recuperar la perplejidad y la capacidad de asombro ante la vida y su belleza, una capacidad hoy ampliamente atrofiada que reclama otros modos de ser, de conocer y de existir.

### **Alternativas al método: ¿en qué planeación creemos?**

La nueva universidad provoca un cambio paradigmático en el concepto de planeación, que implica una nueva manera de concebir el método como un proceso reflexivo, dialogante, abierto y participativo. Se muestra la conveniencia de aprender a distinguir las diversas identidades que cada caso presenta para reconocer en cada grupo y proyecto universitario, la particular hebra del tejido que entreteje las redes institucionales en sus diferentes escalas y ámbitos. En suma, la necesidad de conocer las partes sin perder de vista al todo. Este conocimiento requiere de métodos distintos, que hagan de la planeación académica un instrumento efectivo de cambio en nuestra ruta hacia la universidad imaginada. Para ello nos acompañan autores seminales que desde hace mucho tiempo han hablado de esto mismo, ayudándonos a pensar a la universidad en nuevos términos. Entre ellos Chris Argyris, cuando señala la necesidad de seguir siempre aprendiendo, para poder reinventarnos y enfrentar con nuevas miradas, los cambios que nos libren de caer en los usos y costumbres propios de la inercia. Destaca también Carlos Matus, quien nos ayudó a entender lo que la teoría clásica de las organizaciones y la planeación racional normativa no pudo: la necesidad de clausurar la oficina de planeación situada al lado del despacho del rector, para reconocer la capacidad planificadora de todos los sujetos, situando al individuo en la posición de reconocer al otro y de poder de esta manera, encaminar sus acciones a lugares posibles. Un abordaje que nos hablara con claridad sobre cómo sustituir la “racionalidad técnica” imperante con una “racionalidad productiva/creativa” que posibilite el aprendizaje compartido y la

colaboración planificadora, esa que nos permite ver hacia el futuro para saber qué hacer hoy.

### **Poliedro de transformaciones**

La capacidad de comunicación enfrenta también cambios muy significativos, no sólo en sus dimensiones más atendidas, la verbal y la escrita, sino en aquellas que van mostrando su amplitud y complejidad. Nos referimos a asuntos de comprensión, razón utópica, análisis y crítica, identidad, formación integral, autonomía e individualismo. Todo este juego de elementos e interacciones hacen del acto comunicativo un espacio y un vínculo que cobija/potencia o desprotege/inhíbe nuestras capacidades sociales para aprender y conocer. Esta discusión implica reconocer la importancia de nuevos modos para aprender juntos, para aprender-en-sociedad, apoyados en las posibilidades de otra educación como potenciación de la autonomía compartida.

### **Transformación de los campos profesionales y nuevo espacio/tiempo universitario**

Abordamos el problema de la fragmentación del saber en disciplinas y especialidades, imaginando formas emergentes de comunicación e relación entre ellas, nuevas concepciones de las prácticas para conocer, aplicaciones emergentes que rompen los moldes instituidos, formas de trabajo de la “especialización flexible” del saber que aprende, nodos, redes y tejidos que, desde puntos y momentos distantes, confluyen en resultados convergentes y compartidos. El nuevo milenio ha cambiado radicalmente la forma en que se crea,

interrelaciona y coordina el conocimiento. El desarrollo tecnológico ha agregado nueva sofisticación y complejidad al mundo actual afectando su papel como expresión de la cultura, su carácter educativo, su representatividad de una sociedad y de un momento histórico determinado, su impacto en los aspectos social, psicológico, político y económico del medio ambiente construido. También en el sentido y el uso del espacio. De ahí la afirmación de nuevas formas de generalización/especialización, junto a un ejercicio profesional más descentralizado y más innovador. La tendencia a la creación de condiciones técnicas y relaciones sociales conjugándose en nuevas formas, más democráticas, provoca una nueva integración y suma de energías, iniciativas y esfuerzos en la nueva universidad. El problema ahora es llegar a ser capaces de articular y organizar las visiones y las prioridades de los demás con las nuestras. Esto implica saber reconocer otras posibilidades, saber ceder e intercambiar, lo que obliga a saber dialogar, comunicarse y a la postre negociar.

### **Otros aspectos de la universidad**

#### **situada entre el buen lugar y ningún lugar**

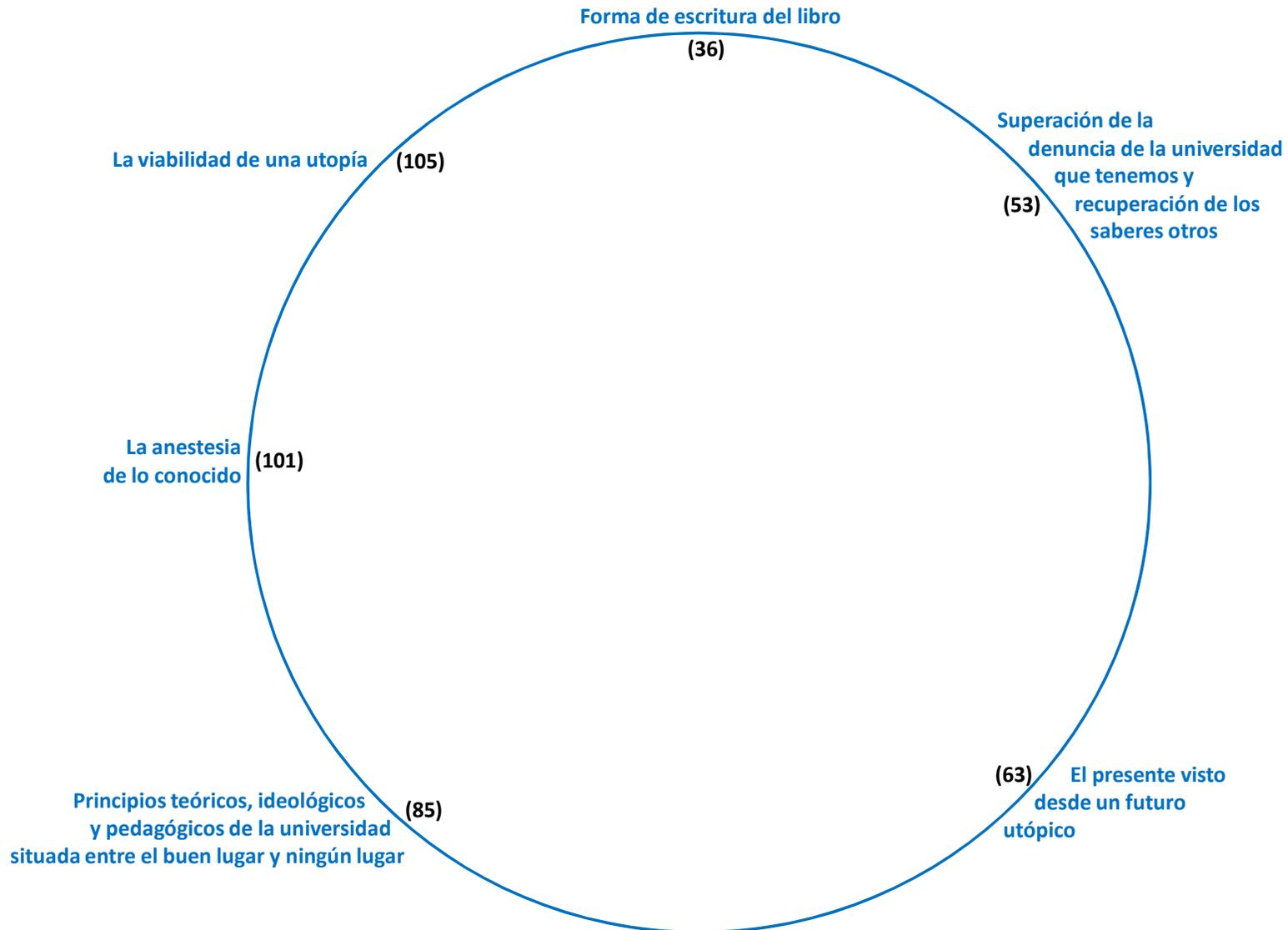
El complemento de este empeño reside en la integración de las diversas visiones de futuro que fueron desplegando los miembros del ensamble *scherzando* para pensar a las universidades públicas mexicanas en el año 2030. Por ello, esta zona de nuestro tercer círculo concéntrico da cuenta de diversos diálogos sostenidos para adentrarnos y profundizar en situaciones específicas tales como el tipo de concepciones sobre la universidad, el nuevo espacio/tiempo universitario y sus nuevas “misiones”, elementos que funcionaron como acicate para proyectar la

configuración de imágenes sobre los futuros (in-)imaginados de la universidad y la nueva educación que podría potenciar.

### **A guisa de in-conclusión**

A diferencia de los textos tradicionales, en éste se trata de no terminar, de dar la vuelta en U para seguir por otros senderos que muestren nuevas facetas de esa universidad utópica, de la que este libro en proceso de conformación recursiva, es una de sus primeras expresiones. Por ello reconocemos y nos hacemos cargo del carácter inacabado de este empeño, abandonando la postura pretenciosa del “sabio” instituido que cree que su obra es el arribo definitivo a la “verdad”. Apostamos en su lugar a la colaboración social a través del diálogo y la conversación, pues la lectura de estas páginas es tan sólo una invitación a aprender juntos, a reflexionar y debatir, a invitar al lector a escribir mientras lee, ocupando los márgenes y los espacios en blanco que aún conserva el libro de papel, pero que dará lugar también, a la “e-escritura” como nuevo modo de expresión virtual, que haga de este libro un verdadero artefacto con vida propia, alimentado de la inquietud y la dinámica social. Por ello, para seguir experimentando nuevos modos de hacer y conocer, propondremos pronto la edición virtual...

# PRIMER ANILLO



## PRIMER ANILLO

### Forma de escritura del libro

El texto que tiene el lector en sus manos ha sido producido en vueltas sucesivas por dos *escribanos* y seis *dialogantes* que, uno a uno, se fueron sumando a un experimento para explorar nuevas maneras de trabajar, hasta convertirse en un grupo de soñadores que se que se autoconstituyeron como ensamble *scherzando*. Nació del diálogo colectivo alimentado por la imaginación que emergió de preguntas/pretexto ancladas en una gran preocupación: el futuro de la universidad.

#### Recuadro 8

##### Universidad 2030: escenarios de futuro

El diálogo que dio lugar a la primera versión del texto se produjo en una de las mesas de trabajo del seminario preparatorio *Imaginación rigurosa: una metodología para visualizar escenarios futuros de la universidad*, conducido por Riel Miller (13-15 de marzo de 2007, Rectoría General de la UAM), encuentro con el que inició sus trabajos el proyecto *Universidad 2030: escenarios de futuro* ([http://laisumedu.org/DESIN\\_Ibarra/autoestudio3/reuniones-giesfu.htm](http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/reuniones-giesfu.htm)). La idea de escribir este libro, y de hacerlo asumiendo el reto de un trabajo colectivo sin duda inusual, se incubó a partir de ese momento. El juego inició con esa primera versión emanada del atrevimiento de una *mente inquieta* para plasmar en el papel un intercambio colectivo de ideas expresadas de viva voz y que de otra manera se hubieran perdido. Correspondió a otra *mente un tanto obsesiva* re-crear ese intercambio previo tratando de recuperar, en un ejercicio de insumisión reflexiva, lo que tal síntesis había dejado escapar. La obra en ciernes se insinuaba ya en esa primera versión de 22 cuartillas que fue escrita en dos vueltas y a cuatro manos, como síntesis de una *inquietud obsesiva* mutuamente reforzada. A partir de ese momento se fueron sumando, uno a uno, seis *dialogantes* dispuestos a leer y re-accionar ante el texto, apoderándose sucesivamente de la versión anterior para re-escribir una nueva, lo que equivale a 12 manos que martillearon sucesivamente sobre un teclado que por momentos fue el suyo, pero que pronto debieron ceder para que entrara en acción alguien más con su propia lectura, visión y creatividad. Fue así como se integró en ensamble *scherzando* que abrió el texto a sus enormes posibilidades, enriqueciéndolo con cada pasada hasta lograr una obra que no es de nadie porque es de todos.

Ya veníamos pensando en el futuro de la universidad, pero nos faltaba mayor claridad (Cazés *et al.*, 2007). Decidimos, por ello, entablar un diálogo abierto con algún experto heterodoxo, más en “escenarios futuristas” que en análisis prospectivo, que nos obligara a pensar de otra manera. Contactamos a Riel Miller (<http://www.rielmiller.com/>) para revisar nuestras concepciones e ideas sobre el tiempo, el futuro, la universidad, el conocimiento, las nuevas tecnologías, la innovación, las estrategias y lo posible. Asumimos la necesidad de cuestionarlo todo y de estar dispuestos a vaciar nuestras maletas y romper con nuestros viejos libretos para, sobre una nueva base de auto-aprendizaje colectivo, repensar los problemas más destacados de la agenda universitaria: normatividad, formas de gobierno y gobernabilidad; financiamiento; producción, transmisión y comercialización de

conocimientos; cobertura y desempeño; vinculación y servicios; carrera académica; organización y gestión; y relaciones laborales (Cazés, Ibarra y Porter, 2010a).

Fue así como nos embarcamos en la discusión de la “metodología de los escenarios rigurosos”. A partir de su consideración a contraluz del caso de México, nos propusimos clarificar nuestras propias ideas. Nuestro invitado jugó el papel de detonador, aunque él mismo no lo supiera. En ello fue inconscientemente generoso. Para que el lector tenga una idea de las rutas transitadas, en el documento que sintetiza el proyecto en ciernes, se indican su propósito y las cuatro decisiones que moldean la estructura de tal metodología (Miller, 2007):

Este proyecto persigue analizar el papel que la Universidad jugará en la sociedad del siglo XXI. En años recientes se han organizado conferencias y publicado libros relevantes sobre este tema. La posición planteada en este proyecto se distingue de las reflexiones previas al adoptar dos premisas. La primera tiene que ver con la manera en la que es definida la sociedad como indispensable contexto de análisis para comprender la transformación y funciones de la Universidad y sus instituciones. La segunda se refiere al enfoque analítico adoptado para reflexionar en torno al futuro de la Universidad, tomando en cuenta los desarrollos más recientes en materia de construcción de escenarios de futuro. /.../

/.../ Para avanzar el proyecto se propone la adopción de la metodología de los escenarios rigurosos. Cuatro decisiones moldean la estructura de esta metodología:

- i. **El énfasis está en escenarios de resultado.** En el campo del análisis de escenarios es posible distinguir entre escenarios de punto final o de resultado y escenarios de trayectoria o ruta. El primero consiste en la comparación de dos momentos en el tiempo. El segundo se refiere a la reconstrucción de las historias que supondría transitar de un punto a otro. Ambos tipos de escenarios son importantes y pueden servir para un sinnúmero de propósitos distintos. Este proyecto se concentra en escenarios de resultado, aunque mantiene el propósito de contar también con una cantidad de historias diferentes sobre el papel que jugará la Universidad en la sociedad en el año 2030.
- ii. **El énfasis se establece en escenarios de lo que es posible en contraste con escenarios de lo que se considera como probable o deseable.** Un conjunto de diferencias que resulta esencial para la conducción del análisis de escenarios rigurosos, pero que a menudo se olvida o se toma en cuenta de manera parcial, tiene que ver con la separación cuidadosa de lo que se estima como posible, lo que se estima como probable y, finalmente, lo que se estima como deseable. Lo posible corresponde a los escenarios de futuro que se consideran factibles como subconjunto de todos los escenarios concebibles; lo probable se refiere a escenarios de futuro que tienen mayores probabilidades como subconjunto de los escenarios posibles; finalmente, lo deseable refiere a los escenarios positivos, ya sea dentro de los escenarios posibles o de los probables (Figura 1). Estas tres categorías se pueden distinguir en términos de su derivación, es decir, de los procesos para llegar al establecimiento de escenarios, y su uso, es decir, a lo que los escenarios implican en términos de su utilización para la toma de decisiones estratégica.
- iii. **Escenarios institucionales específicos con base en su forma y su función.** Una de las tareas más difíciles en el análisis de escenarios es cómo elegir, por invención y/o selección, escenarios específicos entre un número prácticamente infinito de posibles combinaciones. Por ello se recomienda usar criterios de forma y de función para seleccionar escenarios en el interior de tal “espacio de posibilidades”. Los criterios de forma en la Universidad incluyen, por ejemplo, la estructura organizacional, los mecanismos de financiamiento o los derechos de propiedad. Los criterios de función en la Universidad incluyen, por ejemplo, su papel en la transmisión, producción y

apropiación del conocimiento. Los escenarios que se desarrollen en este proyecto, dentro del espacio de posibilidades visualizado, se basarán en la selección de combinaciones específicas de formas y funciones.

**Figura 1: Escenarios estratégicos y escenarios del espacio de posibilidad**

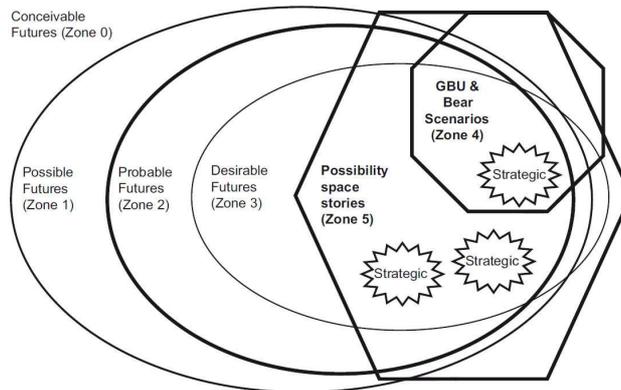


Fig. 1. Strategic scenarios and possibility space scenarios.

Fuente: Miller "Futures Literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method", 2007.

iv. **Los escenarios institucionales específicos se ubican en escenarios de sociedad más amplios.** Por muy convincentes que resulten los ejercicios de escenarios, es difícil encontrar un impacto directo en las decisiones de política estratégica de los gobiernos, es decir, en aquellas decisiones que modifican objetivos básicos y/o visualizan los medios fundamentales para cumplir con tales objetivos. Esta brecha entre la formulación de escenarios y las decisiones de política se podría explicar, entre otras razones, debido a las fallas en el uso de las técnicas de escenarios rigurosos. Nos referimos, en primer lugar, al error elemental de rastrear sólo un objeto en movimiento cuando en realidad ambos se mueven, por ejemplo, la Universidad y la sociedad de la que forma parte. En segundo lugar, nos referimos al error que se desprende de la deficiencia de elaborar conjuntos desvinculados de escenarios para la institución y para la sociedad en la que opera, aun cuando se intente tomar en cuenta "fuerzas dinámicas más amplias". Para salvar estas dificultades, el proyecto persigue desarrollar el análisis de manera recursiva para estar en condiciones de formular conjuntos de escenarios analíticamente compatibles y articulados, aunque distintos para la Universidad y para la sociedad en la que opera.

/.../ El esfuerzo que es necesario emprender implica probar que las políticas que operan actualmente en el campo del SESCyT son en el mejor de los casos irrelevantes, o incluso contraproducentes, para asegurar que la Universidad cumpla con su papel estratégico en el impulso de los cambios sociales que requiere el país. En otras palabras, debemos preguntarnos sobre las políticas gubernamentales de educación, ciencia y cultura que resultarían más convenientes para propiciar un cambio social positivo como el que pudieran prever los escenarios de aquí al 2030.

En este punto es necesario precisar dos nociones. En primer lugar, el significado de "positivo" se asumirá como la búsqueda de un consenso mínimo en torno a los objetivos sociales tal como han sido articulados en el ámbito político por agentes sociales diversos a través de sus representaciones institucionales (diputados y senadores, partidos políticos, asociaciones, academias, sindicatos, etc.). En segundo lugar, y nuevamente con la intención de acotar el enfoque, se sostiene que el tema de la compatibilidad o

consistencia entre la situación presente y un escenario futuro no se desprende de una discusión de probabilidades. Por ello es importante reconocer la diferencia existente entre un análisis comparativo de dos escenarios de resultado (p. e. presente y futuro), que revela oportunidades significativas para iniciativas de política, y la evaluación de la probabilidad de que tales iniciativas de política logren sus propósitos o que siquiera sean tomadas en cuenta.

*Universidad 2030: escenarios de futuro*, Proyecto de investigación realizado por el GIESFU, UAM-Cuajimalpa, 2007-2010, [http://laisumedu.org/DESIN\\_Ibarra/autoestudio3/proyecto-giesfu.htm](http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/proyecto-giesfu.htm)

Tal metodología nos pareció un tanto extraña desde el principio, sobre todo porque nos sabemos en el Sur, en los bordes de una modernidad precaria/híbrida/desmoderna, en la que la idea de una “sociedad de aprendizaje basada en la producción intensiva de conocimientos” sería aplicable, en el mejor de los “escenarios”, sólo en parte y sólo para algunos, sólo para quienes habitan y transitan por los nodos virtuales de las redes informático-comunicacionales, con el fin de intercambiar bienes intangibles que poseen algún valor, lo que en nuestro caso abarca únicamente a un pequeño porcentaje de la población. Según datos proporcionados por la Asociación Mexicana de Internet, el número de usuarios en nuestro país (con una población de 112 millones de habitantes) fue de tan sólo 34.9 millones de personas durante 2010, las cuales utilizaron la red básicamente como ventana de entretenimiento. Los magros presupuestos a las universidades públicas mexicanas (lo que se ve agravado en muchos casos por un inadecuado ejercicio del gasto que favorece el burocratismo, el dispendio y la corrupción sistémica) y el diminuto gasto en ciencia y tecnología, que se mantiene estancado en alrededor de 0.36 por ciento del PIB, son muestra palpable de lo lejos que México se encuentra de esos escenarios rigurosos de futuros de los que Miller nos hablaba. Podemos agregar otros datos: en el país se cuenta con un investigador con doctorado por cada 10 mil habitantes; sólo 2.4 por ciento de las patentes otorgadas en el país en 2010 correspondió a mexicanos; siete de cada diez jóvenes son rechazados o excluidos por la universidad; la tasa media de lectura es de 2.8 libros por habitante al año; se editan pocos libros en el país con un tiraje superior a los mil ejemplares, y de ellos muchos se distribuyen mal o simplemente duermen embodegados; el país cuenta con 7 mil 200 bibliotecas municipales, es decir, una biblioteca por cada 15 mil habitantes, eso sí, generalmente mal dotadas, sin servicios y sin soportes tecnológicos; y cada vez son menos las librerías disponibles, pues han ido cerrando sus puertas ante la demanda precaria. Anote el lector sus propias cifras para completar este paisaje desolador de tristes tonos grises. Más que producción intensiva de conocimientos en una sociedad que aprende, lo que se produce intensivamente en México es exclusión, pobreza y marginalidad, en una sociedad que no aprende que en sus jóvenes y en la educación se forja su futuro.

Ante las inquietudes que provoca una cotidianeidad muy distinta de la que ha ido construyendo Miller en su plácido transitar por Bélgica, Finlandia, Suiza, Francia, Holanda, Escocia, Noruega, Nueva Zelanda, Irlanda, Estados Unidos, Australia, España, Corea, Austria e Inglaterra, tuvimos que reaccionar. No había más remedio, el Sur no cabe en la “metodología de los escenarios rigurosos” del Norte. Teníamos que reconocernos y aceptar que nuestras realidades nos imponen una postura más radical, acaso menos rigurosa, pero sin duda más consciente de las relaciones disimétricas bajo las que ha operado el mundo moderno desde la invención de América (O’Gorman, 2003). Hoy los desequilibrios se expresan más que nunca en la disputa por el control y la apropiación del conocimiento, provocando relaciones de subordinación que reavivan un neocolonialismo que se ejerce ahora en nombre del saber, de sus intangibles, de las nuevas tecnologías de información y comunicación y de su ensoñación en las bio- y las nano-tecnologías. Teníamos que reconocer que las realidades del Sur de ninguna manera podrían acoplarse al imaginario de la OCDE y de su sociedad de aprendizaje/conocimiento *globocéntrico*. Aprovechando algunos de sus planteamientos como estocadas reflexivas, el desafío era desaprender y mirar desde las orillas, era aceptar que lo que por tanto tiempo asumimos como verdadero, se fracturaba y derruía a la luz de nuestras realidades locales, de los acontecimientos mundiales recientes y de los desafíos futuros.

A partir de esta conclusión, realizamos conjuntamente el proyecto manteniendo diálogos y debates mensuales, cada cual a su ritmo y con capacidades diferenciadas de desaprendizaje y rebelión ante lo

dato y lo instituido. El lector puede apreciar el resultado compartido de este empeño, que quedó plasmado en el libro *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* (Cazés, Ibarra y Porter, 2010a). Pensábamos que el capítulo final de esta obra sería la versión definitiva de ese texto inicial escrito por Porter e Ibarra a cuatro manos. Sin embargo, considerábamos que el texto resultaba insuficiente y no lograba aún plasmar las rupturas con esa universidad que hoy tenemos y no nos gusta, por lo que nos aventuramos, con nuestras 22 cuartillas bajo el brazo, a invitar a otros colegas a que se sumaran a hacer de este texto una posibilidad de colaboración social para imaginar esa universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar. Es así como surgió el ensamble *scherzando* del que ya hemos hablado.

¿Cómo fue elaborado? La pregunta no carece de interés, pues todos sabemos lo difícil que es trabajar la escritura de manera colectiva, sin llegar al conocido recurso de “cortar y pegar” o de sucumbir a que sea uno el que termine integrando las ideas de muchos. En este caso apelamos a un método que evoca al que inventaron los surrealistas alrededor de 1925, conocido como el *cadáver exquisito* o “*quebrantahuesos*”. Es posible que el nombre no sea muy atractivo, pero el método sí que lo es y sirve de antecedente a esta versión que difiere y agrega elementos. Es la creación colectiva de un texto (podría ser también una pintura, una obra musical, una escultura, un exquisito platillo o, por qué no, un objeto integrado al espacio urbano y las actividades cotidianas de quienes lo habitan), que consiste en que alguien lo comienza y lo pasa a una segunda persona, ésta reescribe encima de lo ya escrito, el nuevo texto pasa a un tercer participante y así sigue hasta que todos los involucrados en el proyecto han participado. Nótese que en este caso el texto no es una sumatoria lineal de aportaciones individuales; no se trataba tan solo de proseguir, sino de comenzar de nuevo, en vueltas sucesivas, a partir del texto recibido, apoderándose de él, modificando, eliminando, cambiando, dando nuevos giros, desdiciendo al otro, enmendándole la plana, aprendiendo de su sabiduría, confrontando su ignorancia.

## Recuadro 9

### El cadáver exquisito

Si bien el impulso de crear un libro colectivo utilizando un método que superara la dinámica habitual que provoca el trabajo en conjunto (distribución de tareas, liderazgos no buscados, constantes ajustes y acuerdos) no fue premeditado, ahora podemos interpretar mejor los motivos implícitos, a medida que se nos fueron haciendo más claros. Alguien, desde un principio, señaló que estábamos emulando, sin saberlo, el carácter lúdico de algunos miembros del surrealismo. Se refería al llamado “cadáver exquisito”, un juego o proyecto colaborativo, creado por los surrealistas, que involucra a dos o más participantes y que consiste en ir dando cuerpo a un material común, ya sea gráfico o literario, de forma lineal y sucesiva, partiendo de una palabra, frase, párrafo, texto aleatorio, trazo o bosquejo, que el siguiente participante debe enriquecer con un aporte propio, conociendo únicamente los aportes preliminares. Sin embargo esta definición no llega a explicar nuestra dinámica, y es tan sólo una referencia remota. Mientras que el cadáver exquisito es una sumatoria lineal y sucesiva, nuestras aportaciones implicaban un recorrido diacrónico/sincrónico como quien recorre un ciclo nuevamente. De tal forma que el último en revisar podría adjudicarse la autoría de la última versión, que no hubiera existido sin las anteriores. Hoy podemos reconocer que es otro aspecto de ese juego el que sin notarlo, ayudó a la conformación del grupo: la idea de que esta creación, como toda creación, y en especial la poética, debería ser “*anónima* y grupal, intuitiva, espontánea, lúdica y en lo posible, automática”.

En un principio, cuando intentamos racionalizar el proceso en que estábamos metidos, una vez que dimos la primera vuelta que resultó en la primera versión, pensamos que lo que nos caracterizaba y unía como grupo, era nuestra disposición a “utilizar libremente nuestra imaginación de otras maneras”. Sin embargo, ahora que ya dimos diez vueltas y nos encontramos en la versión onceava, podemos decir que fue la idea del *anonimato* la que realmente subyace en este trabajo. El lector dirá que asumimos anónimos, contradice nuestro carácter de escribamos/dialogantes, y no explica los nombres y apellidos que la carátula pregonera. Se trata de una opción necesaria, repitiendo lo que dijo Pablo Neruda cuando en cierta edición de sus “Versos del Capitán”, publicados como “anónimo”, decidió reconocer su autoría: “*Pienso que todos los libros debieran ser anónimos. Pero entre quitar a todos los míos mi nombre o entregarlo al más misterioso, cedí, por fin, aunque sin muchas ganas.*”

¿Qué significado tiene esta inclinación hacia el anonimato? Por una parte, el estímulo principal en nuestra colaboración no partía de lo que tenemos o de quiénes somos, sino de lo que sentimos y pensamos. El ego académico que todos compartimos, toma otra dimensión en ciertas personalidades, especialmente en aquellas más apasionadas por las ideas que por sus propietarios. Pensemos en esa extraña preocupación que algunos tienen por dar la línea precisa, del párrafo indicado, de la página exacta, del número de edición, del libro tal, publicado por tal y tal... obsesionados por resguardar los registros públicos de la propiedad...

Lo emocionante en este trabajo, fue el encuentro no tramado de un disperso grupo de personas, que sabían que hay obras que no surgen de una sola mente. André Bretón ponía énfasis en la “calidad de ‘devaneo’, tan propia de la poesía”. Y la palabra devaneo en este caso es muy elocuente: delirio, desatino, desconcierto, distracción, pasatiempo vano y reprobable, amorío pasajero. Todo lo anterior lo vivimos en este proceso terminando haciendo eco de lo dicho por Lautréamont: “La poesía debe ser hecha por todos y no por uno”. En nuestro caso, esta hechura no siguió reglas, ni se ajustó a patrones de ningún tipo, ni siquiera a plazos inexorables, sin acordarlo, nos quitamos de encima ese tipo de preocupaciones. Suplantamos todas las camisas de fuerza incluyendo el abismo de la página en blanco, por la libertad de aceptar el regalo de unas cuantas páginas escritas por alguien que admirábamos, y eso nos permitió una y otra vez, “entrar en trance”, como recomendaba Bretón. Porque es ese trance el que precipita la acción, partiendo de que “todo lo realmente digno de ser expresado es generalmente fortuito, es un hallazgo”. Y un cadáver exquisito es una máquina de hallazgos compartidos, una llave para abrir los imaginarios, la oportunidad de ejercer nuestro anonimato, escondidos detrás de las máscaras de otros: “ponte una máscara, así sabré cómo eres”, dijo Oscar Wilde.

Parte de este anonimato se expresa también en el círculo (sin principio ni fin) que ordena el índice del libro como símbolo de lo eterno para el narrador anónimo. El libro circular ilustra la idea de que cada uno de los autores estamos contenidos en un punto o en un instante, somos una suma de nombres que como los colores, produce un blanco. Nadie, ni un lingüista ni un analista del discurso, pudieran identificar que ideas son de uno o de otro, porque jamás hubiera surgido aquella idea si no hubiese leído aquella otra. Al sumir mis palabras en el perol alquímico del texto colectivo, me convertí en autor anónimo, y como tal, o como tales, como narradores anónimos, escribimos simplemente por el placer que nos da meternos en las palabras de otros, hacernos de las palabras de los demás, comunicarnos con ellos desde su voz, hacerlos hablar desde la nuestra, girando en una ronda cuya magia es la apariencia de que estamos siempre en el mismo lugar.

El texto recibido es ajeno hasta el instante en que uno se apropia del mismo en el acto de abrir con él un archivo nuevo. Al leerlo, olvidamos que es un material ajeno; no lo leemos como si se tratara de una evaluación o un arbitraje, ni tampoco siguiendo los mecanismos de asesoría o tutoría que aplicamos a nuestros candidatos en programas de posgrado. No, lo hacemos nuestro, lo comenzamos a leer como si fueran nuestras palabras, de modo que desencadenamos diversos procesos o mecanismos. Uno es escucharnos en las palabras del otro... a veces ocurre que los otros dicen las cosas mejor que uno y que uno hubiera querido decir las así. Otro es reaccionar ante las disonancias de aquello que no se identifica con nuestra propia voz, lo que provoca la necesidad de volverlo a decir de otra manera, una especie de doblaje donde uno tiene la libertad de rehacer el libreto, o una imposible traducción intencionada en la que al cambiar de idioma, de código, de nomenclatura, se adquiere la condición de cómplice o cuando menos de co-autor. Hay otros mecanismos, la sorpresa ante lo obvio o inminente que dejó de ser dicho, el atisbo de oportunidades que se desperdiciaron, la tentación de irnos por las ramas o de escaparnos por la tangente. El procedimiento nos coloca en el terreno de lo inesperado y de los

imprevistos. Podríamos compararlo con el palimpsesto o documento en el que se escribe más de una vez y que conserva, renovados, restos de textos previos.

#### Recuadro 10

##### La escritura como palimpsesto

Según la visión del autor /Patricio Manns/, el latinoamericano se ha ido "definiendo" a partir de una yuxtaposición de discursos, una amalgama de ropajes culturales que han terminado por ocultar su verdadero rostro histórico. Una forma de descubrirlo es rastrear en esas capas superpuestas, re-leer lo que hay debajo de cada cáscara para recuperar su fisonomía original. Es la operación discursiva que define como "poética del palimpsesto": rehacer críticamente.

Juan Armando Epple, "La escritura como palimpsesto", 2008,  
[http://manns.cl/web/index.php?option=com\\_content&task=view&id=210&Itemid=33](http://manns.cl/web/index.php?option=com_content&task=view&id=210&Itemid=33)

##### Palimpsesto

Patricio Manns y Horacio Salinas

Huelga decirlo que yo os quiero más  
en la profunda pulpa de antesueño,  
cuando el glaciar se reconvierte al sol  
y se nos va la esperma en el empeño  
y se nos cuaja el ceño de cenizas  
ávidas de hendir el cavilar del leño.

Huelga decirlo, Libertad Osuna,  
que os sueño arando en hierro y sabio azote,  
volviendo a errar y a herrar sin miramientos  
sobre un caballo y sobre un brioso brote,  
que es una forma de entender amar  
y otra jornada que vencéis al trote  
con ansia de echar  
la tierra a mugir,  
la luz a rodar.

Huelga dudar que Libertad amando  
me vuelva a herir la gana regresando.

Qué hambre tener que Libertad Osuna  
os una en la memoria del ultraje,  
os rememore y os despierte al vuelo,  
os calce el corazón con los corajes,  
os arremeta sin parar la estancia  
oscura en que bebéis  
la injuria y su brebaje.

Qué hombre volver para que Osuna libre  
libre su nombre y su veloz corpiño,  
su vientre cuarzo y su agonía historia

y sus cadenas, su reloj, su niño  
y os avecine, os una, y os ausculte  
con sus dos manos y sus tres cariños,  
y su refulgir,  
su oficio de herir  
la luz por venir.

Si nos va a arder la gana en toda luna  
y hemos de andarla juntos tierra a tierra  
que en las raíces Libertad nos una.

En todos los casos, la riqueza de opciones depende de lo que la obra previa nos ofrece. Se trata de un proceso de deconstrucción/reconstrucción que se asemeja, en su proceso creativo, a la fotografía del recuadro 11 que es análoga a un palimpsesto, donde se da un proceso figurativo y abstracto a la vez; a un espacio unitario se le agrega otro que es múltiple y fragmentario, donde se combina el espacio profundo (agua y montañas) con otros planos que nos acercan en diálogo visual/reflexivo a un cierto concepto o mensaje, en donde existe un plano y a la vez hay profundidad y perspectiva.

#### Recuadro 11

##### La fotografía como palimpsesto



Como se aprecia en este complejo de imágenes, hay una idea directriz que es mostrar el alma cósmica del Mapuche y a decir sin decir, esto es, a presentar un sentido histórico/político/étnico/artístico escondido.

Lo interesante de este método es que existe la libertad de agregar sucesivamente al texto recuperado nuevas posibilidades expresivas, tantas cuantas nuestra imaginación sea capaz de reconstruir. Se trata de un procedimiento democrático y antidemocrático a la vez. El ropaje de ideas y conceptos, de propuestas y posibilidades, otorga a cada nuevo autor el placer de plagiar legalmente y además de sobreponer sus ideas sobre las del otro, de combatirlo mediante tachones, enmiendas y borrones y, al mismo tiempo, de agregarse solidariamente a sus aportes proponiendo renovados énfasis, otros ángulos reflexivos y nuevas propuestas, ejercicio que provoca un estado de sobreexcitación imprescindible para un ejercicio de este tipo.

Para plantearlo de otro modo, tratamos de experimentar una especie de estilo "wiki" gobernado por la recursividad polilógica, donde la inteligencia del primer dialogante se convierte en detonador de la reflexividad del siguiente, lo que permite ofrecer un conjunto renovado, un texto vivo, una verdadera conversación. A cada vuelta se sumaba mayor complejidad, hasta llegar a plasmar en estas páginas esa sinfonía inconclusa sobre la universidad que queremos y que, ahora con la complicidad de los lectores, aguarda nuevos ciclos de comunicación/colaboración social.

Nos motivó esa universidad del futuro en donde no existe la propiedad privada de las ideas ni su torpe materialización en el *copyright*, como tampoco la pretensión de originalidad asociada a la idea de autor, pues todos sabemos que lo que hacemos es ejercer el diálogo creativo a partir del arte de la repetición, proyectando nuestra vocación intelectual que habrá de defender y pregonar hoy y siempre el *right-to-copy*. Como lo constatará el lector al recorrer los recuadros de esta obra, hemos ejercido plenamente este derecho a copiar, conscientes de que lo ya dicho, colocado en otro contexto o utilizado de otra manera, es capaz de producir nuevas sensaciones y nuevos sentidos.

#### Recuadro 12

##### El taller de plagio

Entre tantos talleres existe el que se dedica a “Estándares y normatividad” para estudiar los parámetros que nos ayudan a comunicarnos por códigos acordados colectivamente. Apoyamos ese tipo de utilitarismo que facilita la vida. Aplaudimos poder subirnos a un automóvil y ubicar enseguida los controles, o reemplazar una bombilla eléctrica sin sorpresas, compartir rituales sin rupturas culturales. Por eso también inauguramos en la universidad imaginada el “Taller de Plagio”, porque tenemos que practicar, que hacemos diestros, en esta realidad donde nuestras mejores ideas se nutren de otras ideas, nunca del todo ajenas. No nos inhibe la creatividad, mucho menos copiar, repetir, recrear. Las ideas de otros anteceden a las nuestras, y las nuestras, serán mejor utilizadas por esos otros que nos dejarán atrás. Comenzamos con el concepto de “honestidad” y de “autenticidad”, necesarios para reconocer nuestros límites y dejarnos volar por el talento de otros.

Los lenguajes son interminables procesos de mestizaje entre colonos y colonizados. Creemos que pensar así, nos libera. El plagio deja de existir cuando nos asumimos intelectualmente mestizos. La preocupación por la pureza, entendida como propiedad privada deja de existir. Todos tenemos el derecho y la obligación de tomar de lo que hay para producir nuevas metáforas, nuevos términos, nuevos textos, nuevas patentes y a partir de ellas, continuar inventando. ¡Gracias hermano!... sin esa idea no se me hubiera ocurrido esta otra. No tengo nada que guardar, nada que ocultar, nada que cuidar, simplemente sorprendernos con lo que vamos produciendo y también provocando, gracias a la inspiración de ustedes, esos otros. Déjame apropiarme de esa chispa, y prender el fuego que por alguna razón evitaste. Quizás no lo llegaste a ver, era una luz que produjiste y que se convirtió en una pira inspiradora. Déjame hacer mío ese bello verso, ¿cómo es que ordenaste las letras y qué hizo que tus palabras sonaran con esa música? Les diré a todos que fuiste tú el inspirador, la inspiradora de este otro poema. Sin el tuyo, jamás hubiera nacido el mío. ¿Dónde prefieres que ponga tu nombre?, ¿tipo Harvard o tipo APA? No me digas que citar es una tarea que puede ser mera formalidad o neta imposibilidad. Trataré de aprender a hacerlo como me enseñaron en el taller de “Estándares y Normas”. Fue muy útil. Pero mientras aprendo, déjame hacer a un lado las comillas y las demás galimatías legaloides. No logro normar la alquimia del lenguaje. Déjame quedarme con estos dos valores muy difíciles de lograr en estos tiempos: la honestidad (Marsh, 2007) y la autenticidad (Taylor, 1994), virtudes humanas que requieren reflexión, cuidado, voluntad y atención para alejarnos del autoengaño y poder apropiarnos del mundo entero, para llegar a ser, quizás, más creativos.

No, no quise robarte nada, apenas si adquirí tu chispa al “hacerla nuestra”. Pues ni mía llegó a ser, casi enseguida me la quitaron otros, mis estudiantes, mis colegas. Que rápido circulan las ideas, que rápido se dicen las palabras. Al transcribir transformamos, al internalizar recreamos. Eso sí, déjame darte mi bibliografía acerca del plagio (han proliferado los libros dedicados a ello, ... ¡los cancerberos de la propiedad privada están asustados!...). Si la leemos con cuidado, llegaremos a la misma conclusión: lo fundamental es aprender a leer. Una buena lectura nos hace un poco sabios, respetuosos y humildes, pues el conocimiento es tan vasto como inabarcable. Leyendo somos sabios, porque al leer, el otro habla con nuestra voz. Se trata de reconocerlo, de darle su sitio, de darle crédito.

Leo, y luego escribo. Asumo que estoy hecho de las ideas de otros, genero “conocimiento nuevo”... qué raro suena eso... es que imito a Pierre Menard, el personaje de Borges que volvió a escribir el Quijote. Como él, repito lo que otro dijo, pero al hacerlo con mi propia voz, y hoy, que no ayer, o antier, lo que el Quijote dijo, ahora es mío. ¡Qué maravillosa es la palabra en el tiempo! Las cosas dichas con mi propia voz, asumen otro significado. Leemos y escuchamos, hablamos y escribimos. Lo oral es habla y lo escrito es prosa. La prosa se puede decir pero el habla no se puede leer. Este olvido de lo que es habla y lo que es prosa es cada día más grave: no es posible transcribir lo que dijo una persona, es indispensable redactarlo. Es inaceptable y hasta ridículo en tiempos de comunicación instantánea electrónica, que una “conferencia magistral” sea leída frente al público. Sin embargo, es algo que ocurre constantemente en nuestros congresos y magnas reuniones. No se trata de lograr la destreza del gran catedrático orador, sino de saberse manejar, (sin recurrir al “PowerPoint”) entendiéndose que es imposible comunicar leyendo. Las cosas hay que decirlas. Y así hablamos en el taller (punto de encuentro) de la universidad imaginada, preservando el aire de lo oral, donde la correspondencia entre sonidos y grafía, no es unívoca, es decir, no establece un paralelismo exacto. Por ejemplo, este libro está escrito queriendo ser escuchado, más que leído. ¡Qué diferente sería si nuestro discurso se apoyara en los tonos, los matices, los cambios de dicción, los énfasis, los gestos, las sonrisas, los rubores, el intercambio de miradas!... leer en silencio, no es igual que escucharnos. Huyamos del discurso académico doctrinal ensayístico, que nada tiene que ver con la Universidad Imaginada. Pero queremos publicarlo, y por eso lo escribimos, pero en las sesiones de discusión previas, no era el texto el que predominaba sino nuestra voz, sin comas, ni puntos, ni mayúsculas. Pero al hacerlo perdimos las raíces que viven en nuestras voces, los giros propios de nuestra región, el canto que le damos a lo que decimos, la genética lingüística que todos llevamos, que nutre y musicaliza la Universidad Imaginada que promulgamos. El lenguaje es el producto de la memoria, de una memoria destinada a redescubrirse en el espejo de los demás, una memoria que por definición “plagia”, si entendemos por ello, que toma prestado de lo que de todas maneras es suyo, es público, es de todos.

De esta manera, esa totalidad inacabada fue trabajada artesanalmente, reconfigurando imaginativamente los diálogos iniciales como nuevos diálogos, alimentados por la capacidad reflexiva de quien les daba nueva forma, constituyendo así una nueva totalidad siempre creciente, abierta e inacabada. Desde la entrega del primer borrador, el que recibía el texto al intentar leerlo como si fuera suyo, aceptaba o rechazaba, ampliaba, corregía, hacía muecas, se rascaba la cabeza, ponía paréntesis, signos de admiración, marcas,

complementando o sobreponiendo sus ideas a las de quien le había regalado las suyas, para volverlas a regalar con nuevo envoltorio al siguiente.

Aquí entran en juego los escribanos, pues debieron funcionar como enlaces o correas de transmisión para facilitar el paso del texto de un dialogante al otro. Hubo tres momentos clave. El punto de partida fue explicar a nuestros cómplices las reglas del juego y lo que se esperaba de su participación, tarea no siempre sencilla, pues se encuentran muy arraigadas ciertas prácticas académicas que sujetan nuestra creatividad, minando nuestra libertad. Luego debíamos recibir la nueva versión del texto reconociéndola y haciéndola nuestra para entregarla al siguiente jugador, que iniciaría una nueva vuelta de re-creación. Al finalizar la sexta vuelta, enfrentamos el mayor desafío, re-escribir una vez más el texto para concluir la versión que el lector tiene en estos momentos en sus manos, con los riesgos que implica un nuevo volver a modificar, cambiar, tachar, borrar y añadir a cuatro manos. Este último proceso consumió más tiempo del que esperábamos pues nos dimos cuenta que el producto generado, como la masa del pan, necesitaba reposar para fermentarse y subir, pues sólo así lograríamos concluir apropiadamente un experimento que, iniciado como un juego, terminó como un verdadero desafío intelectual compartido. De esta forma, al retomar las versiones entregadas por nuestros dialogantes, nos dimos a la tarea de reconocer huecos e insuficiencias, vacíos que, como sucede con la vida misma, vamos dejando olvidados en el camino. Asumimos también el atrevimiento de abrir algunas puertas y ventanas en forma de recuadros que, nuevamente recurriendo a la metáfora “wiki”, proporcionan al lector otras entradas/salidas que lo llevan por caminos distintos, otras miradas/perspectivas contenidas en textos propios o

prestados, todo ello para explorar con mayor profundidad ciertas ideas, otorgándole la opción de conocer y apropiarse de otros recursos y de escuchar otras voces.

El método sirvió también de termostato para calibrar contraposiciones o desencuentros que, a final de cuentas, no son para tanto. Nos une cierta armonía; esa “química” requerirá de un análisis posterior. Quizás todos confiamos en que nadie sería capaz de eliminar completamente lo que el otro había escrito, ni temimos que pudieran tergiversar ideas o argumentos. Quizás en la forma en que nos fuimos integrando, por afinidades, por prejuicios positivos, por encuentros azarosos, tuvimos buena suerte. Y tal como lo supusimos, nada “malo” sucedió, al menos no a lo largo de las vueltas sucesivas de nuestro experimento, que son las que han producido esta obra. Podemos decir entonces que este conjunto de versiones previas se fueron dando con cierta fluidez; sin embargo, no existe ningún tipo de inhibición a que surja la controversia, la contradicción, el conflicto o el debate, ya que de ellos se nutre el mundo de las ideas, ya que la inconsistencia, las tensiones y la vacilación son consustanciales al mundo real. Sería sospechoso que esto no ocurriera, que todo se acoplara armónicamente, como si el pensamiento y la vida se comportasen bajo los dictados de una sospechosa racionalidad para la que nada escapa de su imperio. El pensamiento y la vida no asemejan a un estado contable en donde todo cuadra. Ellos refieren al *homo sapiens*, sin duda, pero también, y acaso en mayor medida, al *homo demens*. El por-venir, lo que vaya a suceder, es lógicamente impredecible, igual que lo es la universidad del futuro. Esperamos que surjan pensamientos opuestos, derivaciones personales que el lector/autor considere necesario aclarar o

profundizar por medio de añadidos en cuanto espacio en blanco encuentre en estas páginas, al margen o al pie que lleven su firma, de recuadros o ligas que abran perspectiva y conduzcan a otra parte, utilizando las nuevas herramientas electrónicas que permiten mapear, bifurcar en ramas, *englobar* o subrayar en formas que sólo requieren de dar un clic en el sitio correcto, para sumergirse en un nuevo texto o contribución al mejor estilo “wiki”, donde no todo se confunde en el anonimato de todos.

### Recuadro 13

#### Sapiens-Demens

A partir de entonces, aparece el semblante del hombre oculto bajo el emoliente y tranquilizador concepto de *sapiens*. Se trata de un ser con una afectividad intensa e inestable, que sonríe, ríe y llora, ansioso y angustiado, un ser egoísta, ebrio, estático, violento, furioso, amoroso, un ser invadido por la imaginación, un ser que conoce la existencia de la muerte y que no puede creer en ella, un ser que segrega la magia y el mito, un ser poseído por los espíritus y por los dioses, un ser que se alimenta de ilusiones y de quimeras, un ser subjetivo cuyas relaciones con el mundo objetivo son siempre inciertas, un ser expuesto al error, al yerro, un ser úbrico que genera desorden. Y puesto que llamamos locura a la conjunción de la ilusión, la desmesura, la inestabilidad, la incertidumbre entre lo real y lo imaginario, la confusión entre lo objetivo y lo subjetivo, el error y el desorden, nos sentimos compelidos a ver al *homo sapiens* como *homo demens*. /.../

/.../ Ya no es posible oponer sustancial y abstractamente razón y locura. Por el contrario, debemos superponer sobre el rostro serio, trabajador y aplicado del *homo sapiens* el semblante, a la vez otro e idéntico, del *homo demens*. El hombre es loco-cuerdo. La verdad humana trae consigo el error. El orden humano implica el desorden. Así pues, se trata de preguntarnos si los progresos de la complejidad, de la invención, de la inteligencia y de la sociedad se han producido *a pesar, con o a causa* del desorden, del error y del fantasma. Y nuestra respuesta es *a causa, con y a pesar* de a un mismo tiempo, pues la buena respuesta sólo puede ser compleja y contradictoria.

Edgar Morin, “Sapiens-demens”,  
1974, págs. 131, 133.

Así llegamos a esta versión de un libro que ha dejado de pertenecer a alguien específicamente para convertirse en una cualidad colectiva emergente, es decir, una cualidad que aparece en el todo y que no puede atribuirse a ninguna de las partes, porque es producto de la interacción compleja entre cada una y todas

ellas. Confirmamos que el todo es más y menos que la suma de sus elementos constituyentes, pues cada cual sumó y al sumar restó, es decir, añadió y borró, y al hacerlo, modificó sentidos que ganaron/perdieron bajo su nueva totalidad. Pero este “todo” no fue sólo eso: ha sido un proceso divertido gracias a su *lentitud*, pero en el que se fue creando con toda calma un espacio que refleja en gran parte nuestras aspiraciones de explorar y encontrar no sólo otras racionalidades, sino verdaderas irracionalidades y ensueños. Seguimos en este punto el planteamiento de Decouflé en cuanto a que el método de la prospección se aleja del oscurantismo del “presente” encubierto en la religión del “progreso”, por lo que se intentó explotar la imaginación, con la que no necesariamente se piensa en lo actual sino en lo posible; ella es fuente de creatividad, de invención, pues aporta matices y colores a la razón humana; ella permite, en fin, acercar razón y emoción. Se trata de la imaginación que, por añadidura, es cada vez más requerida para encontrar alternativas para lo que hoy entendemos o nombramos como “universidad”, y que hemos ido prefigurando como una “universidad social y colectiva” asentada en la totalidad del espacio urbano.

#### Recuadro 14

##### Prospectiva como pausa

... La prospective n'est pas l'anticipation, mais la pause. Non la vision lointaine, mais le regard circulaire qui se promène à l'infini sur des paysages de brume et de nuit et guette leurs déchirures. Elle a, pour compagnon infidèle, le temps: mais que lui importent les incartades de celui-ci? Elle sait au fond d'elle-même, avec Buffon, “qu'un jour, un siècle, un âge, toutes ces portions du temps ne font pas partie de sa durée (et que) le temps lui-même n'est relatif qu'aux individus, aux êtres dont l'existence est fugitive” (1). Elle ne cesse de chercher à prendre le temps aux pièges de la durée, mais ne pratique pas pour autant, comme l'utopie, l'ignorance naïve des séquences temporelles, fût-ce au détriment de l'imagination créatrice de cités idéales et de sociétés neuves.

Ses techniques encore balbutiantes l'apparentent davantage à la patiente recherche de l'entomologiste qu'au discours mondain du philosophe de la fable, “qui veut que le ‘processus historique’ passe pas sa table de travail (et) se venge en réglant leur compte

aux absurdités de l'histoire" (Merleau-Ponty). Elle ne véhicule guère de certitudes, mais des questions indéfiniment reprises et, s'il se peut, de plus en plus pertinentes et cohérentes.

Elle n'est ainsi ni une science (de quoi?), ni une discipline qui pourrait prétendre, en l'état actuel de son développement, à une spécificité suffisante pour jouer une partie distincte dans le concert des sciences de l'homme. Elle est, comme aimait à le dire Gaston Berger, un de ses premiers inspirateurs, une attitude d'esprit. Il définissait celle-ci par quatre principes : voir loin, voir large, analyser en profondeur, prendre des risques – et il ajoutait: penser à l'homme. "Regarder un atome le change, regarder un homme le transforme, regarder l'avenir le bouleverse" (2). Relevons sans attendre le troisième commandement: prendre des risques. Il n'y en a guère à calculer des projections ni à formuler des plans à très court terme. Il n'y en a point davantage à spéculer sur le futur éloigné. IL y en a, en revanche, à tenter de scruter, d'un même regard, passé, présent et avenir, indistinctement mêlés en une vision tout à la fois globale et ordonnée des événements et des hommes: la vision même de la prospective...

... L'objet propre de la prospective ne peut ainsi se définir, au départ, que par opposition avec celui de pratiques abusivement confondues avec elle: il ne réside ni en un effort de divination du futur, ni en une rêverie sur le devenir. Il consiste à élaborer un corps d'hypothèses sur l'histoire en marche qui soit de mieux en mieux assujetti à des méthodes et à des techniques de contrôle empruntées au corpus des disciplines scientifiques établies, de sorte que leur énoncé et les conclusions toujours provisoires qu'il est loisible d'en tirer soient de plus en plus crédibles, et accoutument à l'idée qu'il n'est pas interdit de raisonner sur le possible ou le probable sans trop d'arbitraire. La prospective convenablement pratiquée peut contribuer à délivrer l'histoire d'une innocence qui n'est plus de mise, et la sociologie d'une naïveté tout à fait hors de propos: les aventures de l'espèce humaine ne sont pas, et de loin, toujours prédictibles; du moins peuvent-elles échapper, dans une mesure assez notable pour mériter d'être explorée, aux trivialités de l'entendement commun....

André-Clément Decouflé, *La Prospective*, 1972,  
[http://prospective.fr/Bibliotheque/La\\_prospective.htm](http://prospective.fr/Bibliotheque/La_prospective.htm).

## **Superación de la denuncia de la universidad que tenemos**

### **y recuperación de los saberes otros**

Si coincidimos en pensar y sentir que actualmente nos encontramos viviendo un panorama educativo en el que la universidad pública mexicana, tal como la conocimos en la década de los sesenta –cincuenta años después de su inauguración en 1910– está desapareciendo, y que la universidad pública tal como ha llegado a ser hoy –cincuenta años después de 1970– ha perdido su esencia, no es arbitrario promover la idea de su radical reinauguración. Pensar en términos diferentes sobre la universidad plantea tres necesidades fundamentales: una, recurrir a la capacidad propia de una cultura cuyas dimensiones mágicas forman parte de lo ancestral y de lo milenario; otra, confiar, con esperanza y fe en el futuro, en la capacidad nacional de supervivencia y resiliencia como motores de arranque para esta reconstrucción que creemos necesaria y urgente; y, por último, fortalecer esa resiliencia y convertirla en capacidad creadora de soberanía, autogestión, bienestar y desarrollo popular por medio de una educación diferente.

El término resiliencia hace referencia a la capacidad de un ecosistema para que recupere su impulso una vez acaecida una crisis. Se trata de un resorte que se nutre de energía almacenada para actuar positivamente cuando se enfrentan dificultades y desafíos. Es por ello que consideramos que la universidad habrá de tomar un nuevo impulso después de las serias perturbaciones de las que ha sido objeto. Dicha recuperación no es una mera adaptación pasiva a las condiciones que se le imponen, sino una respuesta positiva, proactiva a los cambios imprevistos y que recrea/reimagina/reinventa las características que le son propias.

Muchos de nosotros hemos dedicado gran parte de nuestro trabajo, como docentes, investigadores y universitarios, al análisis y la denuncia de la actual situación a la que ha sido llevada la universidad. Hemos reflexionado, durante una gran parte de nuestra carrera, sobre la universidad como institución, sobre las formas de enseñanza-aprendizaje, los excesos de las políticas federales que han empobrecido a las culturas académicas, sustituyendo su carácter humanístico por una visión mercantilista, y sobre mucho más. Los cambios negativos que ha sufrido la universidad nos permiten volverla a ver como la derivación de aquella institución europea que fue parte del proyecto de avasallamiento y conquista del nuevo mundo, constituyéndose desde entonces como aparato de colonización interna.

Es momento de recuperar la memoria y recordar que la universidad, al lado de la iglesia y la hacienda, vinieron de Europa para conquistar nuestras tierras, nuestros recursos, nuestros saberes y nuestras almas (Florescano, 2000). En esa medida, la universidad funcionó como institución de conquista y colonización, para enseñar a los nativos cómo hablar, cómo nombrar a las cosas, cómo pensar y cómo pensarse a sí mismos, a la par de la ciencia moderna, la de los conquistadores, y de sus valores, creencias y formas de vida. Por ello, la conquista efectuada hace poco más de 500 años no puede ser comprendida al margen de la universidad, tanto como el México de hoy no puede prescindir de ella, aunque radicalmente reinaugurada, para liberarse de la subordinación colonial.

El conocimiento moderno conlleva un ejercicio retórico recurrente que alienta un imaginario social destinado a producir al “Otro” hasta convertirlo en

sujeto “moderno”, es decir, de lograr que ese “Otro” se desprenda de su identidad originaria para asumir una que no le pertenece, con lo que verá atrofiada su capacidad para pensarse a sí mismo desde su propio ser. Para plantearlo de otra manera, se trata de modos de conocimiento que refuerzan la condición colonial al erigir como verdaderas, aseveraciones que indican enfáticamente quiénes somos. Se trata de una colonialidad epistémica que, además de imponer ciertas formas de conocimiento por encima de otras, niega la condición de subordinación que pesa sobre América Latina. De esta manera, la ciencia moderna y la universidad imponen el silencio al “Otro”, negando validez a sus saberes, a pesar de que se asume “universal”. Esta ciencia no deja de ser por ello provinciana, pues es incapaz de trascender los confines del mundo moderno desde los que fue producida, inaugurando así, desde entonces y hasta ahora, la *“universidad de la incompletud”*.

#### Recuadro 15

##### **La universidad de la incompletud**

El texto científico se convierte en el texto de la realidad. Texto fiel y fiable que legitima el carácter de la ciencia y su discurso y, por contraposición, deslegitima al resto de textos: literarios, críticos hacia la ciencia, orales, artísticos, míticos y otros. También deslegitima a los sujetos portadores de otros saberes: pueblos indios, poetas, mujeres, no científicos, niños, orientales, etcétera.

La universidad, a su llegada a América, simbolizaba el lugar del logos de la Ilustración europea; el lugar donde la razón dominaba, y de ahí sus productos se expandirían al vasto territorio de lo que no era Europa: América desconocida y amenazante. La fundación de la universidad en tierras americanas puede ser equiparado a las Cruzadas en su intento por europeizar Oriente, en el siglo XI, y América, el nuevo lugar distinto a Oriente, –pero tampoco Occidente–, en el XVI.

La universidad, como idea de la Ilustración, se asentó en el Nuevo Continente vinculada a un proyecto civilizador: extender la civilización europea a todos los confines de las tierras descubiertas. Ese presupuesto fundacional se erigía sobre la premisa de la negación de las civilizaciones previas. Sólo bajo este supuesto, la universidad extendió su influencia vinculada a la construcción de un nuevo poder sobre las sociedades preexistentes. La universidad, al acentuar la supremacía del conocimiento racional científico y tecnológico sobre el resto de conocimientos, contribuyó a destruir los saberes

alternativos, las bases de su producción y las formas socialitarias de su uso y aplicación, e impidió a los portadores de esos sujetos arribar a la universidad.

La racionalidad instrumental fue invadiendo todos los espacios del pensar. Si bien en su origen se trataba de un tipo de pensamiento destinado a encontrar la causalidad de los fenómenos, su extensión no se limitó a la construcción del horizonte mental sistemático, sino que alcanzó el resto de horizontes en que se mueven los seres humanos (Bagú, 2003). Por esta vía alcanzó al horizonte mental empírico. Llegó hasta todos los confines de las formas de pensar, racionalizando las diversas acciones de los seres humanos, lo mismo las actividades íntimas afectivas como prácticas y corporales. Aún más, las diversas formas de socialización de los pueblos y sus prácticas comunitarias, fueron puestas en duda toda vez que la racionalidad instrumental presupone un individuo frente al Estado, individuo portador de derechos y fuente de obligaciones. El individuo comunitario era prerracional en el sentido de involucrarse en actividades que muy poco beneficio *particular* le retribuían. /.../

Las universidades se han convertido en universidades de la incompletud al suprimir, inimaginar, desacreditar, olvidar, subordinar, expulsar otros conocimientos (otras formas de conocer y otros lenguajes) (de Souza, 2004). Impide la premisa de la completud del conocimiento como totalidad. Porque conocer es un proceso de la materia viva (Bagú, 2003) donde todo el *corpus* participa en ella de manera involuntaria (sin pasar por la conciencia), de ahí la necesidad de articular las relaciones entre razón y emoción, entre mente y cuerpo, desde la base de sus procesos estructuradores. El proceso de conocer a partir de los sujetos situaciones temporal e históricamente, asumidos como cuerpo y mente, examina, selecciona, ordena, clasifica, elimina, almacena, agrupa, transmite e interpreta de acuerdo a las circunstancias de quien o quienes lo realizan.

En América Latina la presencia de la universidad ha sido catastrófica, en un doble sentido. En el primero, las universidades se convirtieron en lectoras de la teoría europea y por lo tanto, en negadoras de la particularidad de América Latina (Mignolo, 2002). En el segundo, las universidades impidieron dar continuidad a un pensamiento propio, capaz de entender las claves organizativas de lo local. El pensamiento universitario-occidental impidió un pensamiento universitario-no occidental (o no totalmente occidentalizado).

En lugar de leer las particularidades de la realidad latinoamericana a fin de producir teorías capaces de transformarlas, el pensamiento universitario fue colonizado y subalternizado a través de las teorías explicativas construidas para Europa primero y Estados Unidos después. Por ello, la realidad latinoamericana fue leída desde las teorías construidas para otras realidades, y en ella pretendía encontrar las claves de lo propio. La universidad, en Latinoamérica, sólo repite Europa (Martí). Las capacidades sociales de producir, organizar y significar fueron secuestradas por el imaginario occidental.

Los movimientos de 1968 cuestionaron la validez de la universidad-occidental en América Latina. La calidad de sus productos culturales y científicos, la libertad de discusión y el espíritu crítico, chocaron contra estados autoritarios basados en el analfabetismo, la discriminación étnica y la pobreza. La respuesta a la crisis de la universidad fue el deslizamiento de la universidad como centro de la alta cultura, hasta la universidad de masas. A partir de la masificación, la universidad, sin dejar de priorizar los intereses de los grupos sociales dominantes se ha convertido en un lugar donde es posible la discusión de diversos proyectos. Se creó, así, una multipolaridad donde los grupos dominados podían llegar a la universidad, pero ésta era incapaz de proveerlos de proyectos alternativos.

Simultáneamente, la universidad se propuso abrirse a la sociedad. Ello se ha reducido a vincularse con empresarios locales a fin de resolver problemas productivos, para los cuales, los empresarios no están dispuestos a invertir. De nueva cuenta se trata de la

universidad utilitaria cuyos productos, lejos de ser colectivizados, son utilizados de manera privada. Otra cara de la apertura de la universidad a la sociedad, la constituyó el extensionismo. A través de él, se propuso asistir a las comunidades locales en la solución de diversas problemáticas. Se trata de un esquema donde la universidad provee soluciones técnicas a las comunidades en problemas que les aquejan, pero la comunidad poco impacta en los fines de la universidad. Es una acción de una sola vía, por ello, la universidad no es alcanzada por la comunidad. Al final de cuentas, las funciones de la universidad siguen siendo la investigación y la docencia: el lugar del pensamiento racional, el sujeto de la cultura central. La apertura a lo social no alcanza a concretarse en compromisos capaces de dar paso a una universidad social. De esta manera, la universidad reafirma su lugar perenne en la sociedad, porque esencialmente, no cambia de fines y por lo tanto, no cambia de lugar.

La universidad de América Latina tiene necesidad de inventarse como otro lugar donde se incluyan las utopías de los diversos sujetos. A la violencia epistémica ejercida en contra de los indios, las mujeres, los niños, los pobres, los no occidentales, la universidad debe contraponer la inclusión desde la autorreflexión. Al etnocidio impuesto a través de la negación de la subjetividad de los otros, contraponerle el reconocimiento en la construcción de condiciones para diálogos igualitarios. Convertirse en el lugar de la exploración imaginativa de nuevos modos y estilos de capacidad y voluntad humanas en aras de relaciones sociales portadoras de significados colectivos. /.../

Para la universidad latinoamericana la trasgresión es una necesidad: Transgredir el método científico, reconociendo otras formas de saber, dialogando con los nuevos sujetos, enfrentando las fronteras de incomunicabilidad que portan, reconocer los proyectos de vida que anuncian, articulando los saberes con las prácticas transformadoras. /.../

Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara, "La universidad de la incompletud", 2007, págs. 462-464, 466, 475-476.

La colonialidad epistémica vive con nosotros y nos atrapa, haciéndonos cómplices inconscientes de nuestra propia sujeción, a través de lo que leemos y producimos. Al apreciar los problemas de México con las teorías formuladas en los llamados "países desarrollados", en los Estados Unidos y la "Europa Unida" de hoy, se produce una traducción y una falsificación, pues pensamos que la situación latinoamericana se ha producido por no seguir las reglas de la razón occidental y, en consecuencia, que la solución a los "males del subdesarrollo", así catalogados por el conocimiento instituido y la ciencia normal, se encuentra en las recetas que invocan medicamentos científicamente validados, marcadas con el rótulo de la "modernización".

De esta manera, gracias a la universidad, fue y sigue siendo posible imponer una definición única de los problemas que enfrentan el país y la región, y establecer, también de manera única, totalitaria, los enfoques, métodos y perspectivas que deben ser adoptados para combatirlos. Mediante los llamados “saberes científicos”, convenientemente sancionados por las instituciones de la inquisición académica, pues indican las reglas que debe seguir todo protocolo para hacerse acreedor al certificado de “buena ciencia normal”, operan formas de control del conocimiento que ocultan la condición colonial, reproduciendo asimetrías y subordinación.

Lo que está en juego al imaginar una universidad entre el buen lugar y ningún lugar, es recuperar la capacidad para volver a pensar con nuestras propias cabezas reconociendo historias y lugares específicos, y para pensar en nuestras lenguas (en español y portugués, por supuesto, pero también en náhuatl, aimara, zapoteco, quechua, mapuche...), aunque seamos capaces de escribir en inglés, francés o alemán.

Por ello, la universidad imaginada debe ser un espacio abierto a todo tipo de saberes y no sólo a aquellos que se autoerigen como “verdaderos” excluyendo todo lo demás. Requerimos de una universidad en la que sea posible dejar atrás ese afán por traducir, imitar y repetir las ideas y a los autores de moda, para fomentar en su lugar la propia creación entendida como creación emancipada. Necesitamos un *pensamiento otro* que reconozca la condición local de los saberes y se confronte con el falso universalismo de la “ciencia moderna”, reafirmando la importancia de la geografía política del conocimiento, al mostrar la importancia de las condiciones materiales, las relaciones políticas y las construcciones

simbólicas, sin duda particulares y distintas, desde las que se conoce, aprende y habla (Mignolo, 2003).

Los saberes contruidos desde la alteridad permiten apreciar que los problemas de México o de cualquier espacio o comunidad en América Latina, no son resultado de una supuesta patología natural inevitable, sino de relaciones asimétricas que han impuesto, reforzado y renovado la sujeción colonial. Por ello, tenemos que encontrar en la nueva universidad los espacios para rehacernos de esos saberes otros, pues sólo así podremos estudiar y comprender la historia de la conformación económica, política y cultural de una región geográfica diversa, que se encuentra constantemente sometida a la lógica anglo-euro-céntrica de la racionalidad técnica y el funcionamiento “natural” de los mercados, y que hoy parece predominar, tambaleante, en el mundo.

¿Acaso no es tiempo ya de reintroducir en la universidad imaginada los saberes ancestrales de nuestras culturas originarias? ¿Cuánta riqueza se desperdicia al marginar a más de 40 millones de indígenas organizados en cientos de grupos étnicos distintos a lo largo y ancho de nuestra América Latina, o a la población negra y mestiza afrolatina y afrocaribeña que alcanza los 150 millones? ¿No es tiempo de volver a extraer ese “precioso metal de una rica mina casi inexplorada” del pensamiento latinoamericano, del Caribe y “latino” forjado a lo largo de siete centurias? (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2009). Aunque inabarcable en lo individual, este empeño será posible en una universidad abierta, completa y en diálogo que se asiente en nuevas prácticas de aprendizaje y colaboración social.

#### **Recuadro 16**

##### **Filosofías de algunos pueblos originarios**

El trabajo coordinado por Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (2009) abarca algunos de los filósofos más importantes de América Latina y el Caribe, por lo que esta obra es importante para la historia de la filosofía latinoamericana. La obra se compone de cuatro apartados fundamentales, cada uno de ellos subdivididos en acápites, empero, para dar una visión general de la obra, exponemos el título de cada uno de los apartados: 1) Periodos; 2) Corrientes filosóficas del siglo XX; 3) Temas filosóficos; 4) Filósofos y pensadores. De la primera parte, Periodos, resulta especialmente sugerente la primera época, pues permite recuperar y adentrarse en las filosofías náhuatl, maya, tojolabal, quechua, mapuche y guaraní, hasta ahora generalmente excluidas de los planes de enseñanza universitarios y ampliamente ignorados a pesar de que se encuentran en el origen mismo de lo que hoy somos. Por ello, valdría la pena recrearnos a partir de estos saberes ancestrales y sus núcleos problemáticos, comprendiendo cosmovisiones que nos ayuden a abrir la mirada para repensar nuestro presente e imaginar nuestro futuro.

En cierto sentido, de lo que se trata es de subvertir el orden disciplinario bajo el que se estructura y opera la universidad, a la vez de escapar de las reglas de la “ciencia normal”, que no hacen sino domesticar el trabajo académico y atrofiar su potencialidad reflexiva. Además, es indispensable romper con el encierro universitario que separa a los investigadores (a muchos de ellos) de los grupos y comunidades, sus espacios sociales y sus problemas, manteniéndolos enclaustrados en edificios y bibliotecas pensando en asuntos ajenos que sólo preocupan a sus pares, sin impactar grandemente a la sociedad. La nueva universidad imaginada debe, no sólo posibilitar sino potenciar el contacto directo y cotidiano de los investigadores con tales comunidades y sus problemas, pues son ellas las que podrán nutrirlos, en un círculo virtuoso recursivo, con sus propios saberes y sus prácticas.

#### **Recuadro 17**

##### **Geopolítica del conocimiento y constitución disciplinaria de la universidad**

*.../ la geopolítica del conocimiento moderno /.../ es la dimensión propiamente colonial en tanto se refiere a cómo se ve el mundo desde diferentes lugares en las articulaciones globales del poder. Es la mirada del mundo que se realiza desde el centro de la construcción imperial; es la mirada desde la cual –a partir de la naturalización del orden*

existente— se establece la construcción jerárquica de tiempos históricos, de pueblos, de culturas, de las llamadas razas; es la mirada que clasifica el conjunto de la humanidad en un orden jerárquico en el cual hay pueblos inferiores y pueblos superiores, pueblos que están en el presente y pueblos que están en el pasado. /.../ esta construcción se convierte en el mecanismo mediante el cual se asume que aquello que existe, existe por la relación misma de las cosas. A esto es a lo que se refiere el concepto de *naturalización*.

/.../ las llamadas ciencias sociales, y sobre todo esto que conocemos como disciplinas de las ciencias sociales, constituyen la creación de una perspectiva de conocimiento que se da en una región del planeta y en una época particulares. /.../ La división disciplinaria — además de basarse en la separación entre objeto y sujeto, así como en la pretensión de un conocimiento objetivo, universal y descorporeizado— se construye a partir de dos asuntos que hay que destacar. En primer lugar, de la experiencia particular de las sociedades democráticas de la segunda parte del siglo XIX, es decir, de una experiencia que representa una muy pequeña fracción de lo que es la humanidad para esos momentos; y en segundo lugar, parten de una cosmovisión particular que es la lectura que desde el liberalismo de la época, se hace de esa experiencia histórica específica. /.../

/.../ Esta lectura liberal de la sociedad industrial de la época se generaliza a la forma en que se constituye la vida colectiva en todos los tiempos y en todos los espacios. Esta concepción es lo que heredamos como construcción universitaria en todas las regiones del sur. Cuando aquí se crean las universidades, se organizan con base en la división disciplinaria característica de las universidades del Norte. /.../

/.../ la constitución disciplinaria de nuestras universidades tiene consecuencias importantes. En la medida en que forma parte de un imaginario en el cual la sociedad liberal industrial aparece como el modelo del orden social moderno y es el camino hacia el cual inexorablemente avanza la humanidad, el patrón de referencia que permite constatar la inferioridad o el atraso de los demás, en esa misma medida la estructura disciplinaria de las universidades del Sur es un instrumento de colonización interna, mediante el cual se compara a la propia sociedad con el “deber ser” que corresponde a la construcción del modelo de sociedad liberal. /.../ El pensamiento liberal de la independencia se finca en el supuesto de que estas sociedades salvajes deberían transformarse para llegar a parecerse a los estados nacionales de la Europa occidental de la época. /.../

Esto que menciono aquí en términos extremadamente esquemáticos, ha sido de una eficacia operativa apabullante. En la medida en que el análisis se hace con base en conceptos como tradicional/moderno o subdesarrollado/moderno, separando a los pueblos que no están dispuestos a montarse en el tren de la modernidad y el progreso planteados por las exigencias objetivas y universales de la globalización, en realidad lo que se nos está diciendo es que no tenemos nada que pensar porque la historia va por un determinado camino, sabe hacia dónde va, tiene un fin, tiene un punto de llegada. De ahí que el objetivo sea la transformación de todo aquello diferente para que deje de serlo; en este sentido una parte muy importante de lo que ha sido el pensamiento social sobre, y desde América Latina, ha sido un pensamiento reproductor de la jerarquía y de construcción de la interiorización de otras experiencias culturales.

Edgardo Lander, “Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina”, 2004, págs. 170-172.

En suma, la nueva universidad debe subvertir su condición como institución guardiana de la modernidad y abrirse a otros mundos, reconociendo y recuperando todos los saberes, todas las voces, todas las prácticas y experiencias, en particular los saberes y prácticas que han sido mantenidos a raya al etiquetarlos de tradicionales, anticientíficos, mágicos, míticos o populares. Estos saberes, que representan la sabiduría ancestral de nuestros pueblos, no caben en la estrechez de las disciplinas modernas ni en la simplicidad de su paradigma cartesiano; se trata de conocimientos más vivos que no se sujetan a las reglas de la ciencia o de la universidad, de una cosmovisión que funde saberes, creencias y prácticas en una unidad compleja de una riqueza inconmensurable, que se expresa en su música, su alimentación, su vestimenta, sus objetos y su arquitectura, tanto como en sus prácticas religiosas, sus fiestas y celebraciones, sus diálogos con la tierra que cultiva y de la que se sabe parte, sus conocimientos sobre la salud plasmada en la concepción unitaria cuerpo/mente/naturaleza y su comprensión del cosmos, por señalar tan sólo algunas de sus manifestaciones. Estos saberes/prácticas no han tenido permiso de ingresar a la universidad, mostrando que, aunque se sueña plural y abierta, ella ha sido y es tan sólo un espacio provincial caracterizado por la cerrazón y la exclusión. Desde nuestra postura utópica, cabe preguntarnos si así tiene que seguir siendo o si podrá ser de otra manera.

## **El presente visto desde un futuro utópico**

No sabemos ni pretendemos saber ni predecir cómo será la educación (o la vida) en el futuro remoto. Diremos que cualquier predicción en ese sentido contendrá siempre algún tipo de extrapolación del presente al futuro, que por lo demás es la pretensión de toda ciencia disciplinaria: establecer las leyes o regularidades que rigen el presente y proyectarlo al futuro. Lo que nos lleva a pensar que en el futuro está el presente, porque es el presente lo que nos preocupa, con sus claras señales de una educación en crisis. Estamos convencidos que no tiene sentido pensar en un futuro como una continuación de este presente. Si el presente que vivimos surge de las formas de pensar que dominan, subordinan y excluyen, y éstas no nos gustan, no tiene sentido aceptar un futuro que surja de las mismas formas, con la misma visión. El mundo que vivimos lo construimos nosotros con nuestro vivir. Sería absurdo especificar un futuro que no nos pertenece porque será de otros y no de nosotros mismos. No queremos quitarles a nuestros descendientes la responsabilidad de construir y asumir sus espacios en sus tiempos. No pretendemos prever nosotros el mundo que a ellos les pertenece hacer; por eso nos dedicamos a formar a las nuevas generaciones ahora, para que ellos sean capaces de hacer en el futuro el mundo que ellos definan y no el que nosotros pre-definamos desde este hoy para ellos.

Sin embargo, aunque nuestra responsabilidad es vivir el presente, tanto el futuro como el pasado forman parte de este estar hoy. Pero no podemos hacer de nuestro presente el de ellos, ni extrapolarlo hacia el futuro de los que vendrán. Hacer eso significaría enajenarlos con algo que no les pertenece, obligándolos a buscar su identidad fuera de ellos mismos. Quien busca su identidad fuera de sí,

está condenado a vivir en la ausencia de sí mismo, movido por las opiniones y los deseos de los demás. Está claro que el futuro surgirá de los hombres y mujeres que lo vivirán. Lo que nosotros podemos hacer hoy es contribuir a la integridad y autonomía en el vivir de esas generaciones futuras, hacerlos conscientes de su ser social y de que el mundo irá surgiendo junto con su vivir.

Por ello nuestro trabajo de imaginar futuros lo hacemos simplemente para fortalecernos en el presente, como seres capaces de pensarlo todo, incluyendo nuestro futuro, como un acto responsable desde nuestra conciencia social en el tiempo que nos ha tocado vivir. Nuestra preocupación por la universidad del futuro es un ejercicio fundamental para asumir con mayor visión nuestro presente cultural, al haber sacado y habernos apartado de toda lógica y visión anclada en el quehacer de la vida cotidiana de la educación, la ciencia y la cultura de hoy. Pretendemos efectuar una rehabilitación crítica de la utopía, de trabajar con un concepto de utopía no-mitificado, guiada por un interés emancipatorio y animada por una intención ética.

#### **Recuadro 18**

##### **Utopía y humanidad biológica y cultural**

*/.../ En la utopía, el poeta nos invita desde el emocionar, y deja el razonar a la zaga como un hilo secundario que sigue el fluir de las emociones. Las utopías inspiran en el lector un ánimo nostálgico, una añoranza por una convivencia humana donde prevalezcan el respeto, la equidad, la armonía estética con el mundo natural y la dignidad humana. Pero, ¿cómo puede añorarse lo que no se conoce? Si vivimos una cultura centrada en la competencia que justifica la negación del otro, arguyendo la legítima superioridad del vencedor y la legítima inferioridad del perdedor, ¿cómo es que podemos apreciar y desear un vivir utópico en la colaboración y en el respeto por el otro?; si vivimos una cultura que legitima la discriminación económica, racial, de inteligencia, de conocimientos y sexual, arguyendo la legítima superioridad de unos y la legítima inferioridad de otros, ¿cómo es que podemos apreciar y desear un vivir utópico en la equidad?; si vivimos una cultura que continuamente nos invita a parecer lo que no somos en la valoración de la apariencia y, por lo tanto, a vivir en la continua mentira de pretender lo que no se es, ¿cómo podemos apreciar y desear un vivir utópico en la honestidad y sinceridad?; si vivimos una cultura que legitima la explotación del mundo*

natural en aras del enriquecimiento del explotador, ¿cómo podemos apreciar y querer vivir un mundo utópico de respeto y armonía con lo natural?; si vivimos un mundo que usa la razón para justificar la manipulación y el control del otro, ¿cómo podemos apreciar y querer vivir un mundo utópico cuya armonía surge de la libertad que entrega la coincidencia de propósitos y deseos en el simple placer de la convivencia, y no de la subordinación a las exigencias de otro?; y, por último, si vivimos una cultura centrada en la jerarquía y la dominación, ¿cómo podemos apreciar y desear vivir un mundo utópico que niega el sometimiento y el abuso? En fin, ¿cómo puede tenerse nostalgia por lo que no se ha vivido? Pienso que esto pasa porque el mundo utópico que el escritor revela, nos revela, y lo vemos u oímos por qué tiene que ver con nuestro ser biológico cultural en lo que de hecho somos en el fundamento de lo humano y, por lo tanto, lo utópico no es en sí utópico.

No hace mucho, oír a alguien decir que los seres humanos necesitamos de esperanzas y utopías. Yo pienso que no. Pienso que lo que necesitamos es vivir en la dignidad que se constituye en el respeto por nosotros mismos y por el otro como el fundamento de nuestro modo natural de ser cotidiano. Sólo puede añorarse lo que se tuvo y se perdió, y sólo se puede estar en la esperanza de que suceda algo cuyo suceder no depende de lo que uno haga. /.../ la mirada del poeta de lo utópico y su arte expresivo evocan en nosotros una añoranza por un cierto vivir, ese vivir evocado no puede sino ser un vivir conocido y perdido, no algo propio de la esperanza. /.../ aunque lo que añoramos está perdido en nuestra historia, lo conocemos no desde nuestro intelecto que mira al pasado como un relato, sino que desde nuestro emocionar que tiene a esa historia como corporalidad en el presente.

/.../ las utopías literarias revelan aspectos y dimensiones de lo humano que habiendo sido fundamento de su modo básico que vivir cotidiano, han quedado sumidas, o escondidas bajo otras, en la transformación cultural de la humanidad, pero que no han desaparecido porque son fundamentales de su constitución. El poeta las hace visibles con su mirada poética abstraerlas del espacio cultural arcaico aún presente en su propia historia de un ser que las vivió en la confianza, respeto y aceptación total, en el encuentro cotidiano, lúdico e inocente con su madre, y en los cuentos y mitos que escuchó antes de vivir la continua mentira del mundo adulto de las apariencias. Pero lo que el poeta de las utopías hace no consiste sólo en mostrar un pasado infantil, muestra también un pasado cultural y biológico, del que la biología y la arqueología dan prueba: lo humano no surge desde la lucha, la competencia, el abuso, o la agresión, si no que desde la convivencia en el respeto, la cooperación, el compartir y la sensualidad, bajo la emoción fundamental del amor.

Humberto Maturana, "Utopía y ciencia ficción",  
2003, págs. 94-96.

Para la construcción del futuro, nos incita Decouflé (1972), hay al menos tres rasgos o valores necesarios: la generosidad, la sensatez y el rigor. La generosidad, que suele ser rara, implica apertura ante las mutilaciones de la inteligencia, coraje ante el rechazo de intereses, indulgencia ante las barbaridades que se pudieran cometer. La sensatez o circunspección es la que no se limita a lo inmediato y no acepta citas con el evento aislado, por lo que conlleva cierta

ecuanimidad. El rigor constituye la exigencia más humilde pero la más tenaz, ya que no se atiene a la promesa de la prueba sino al procedimiento recto, no al anclaje de la evidencia ni al anuncio de la demostración, puesto que el futuro no es dato, sino a la garantía de la pertinencia, de la problematización y de la interrogante.

Pensamos que en el mundo actual, en la realidad en la que vivimos, es indispensable rescatar a la utopía como *imagen movilizadora, horizonte orientador de la praxis, instancia crítica de la realidad y perspectiva para la prospectiva* (Tamayo, 2007). Se trata, no de un subterfugio intelectual para la evasión, sino de la posibilidad de experimentar la necesaria renovación de nuestra vocación crítica. Implica la posibilidad de asumir una visión dialógica, recursiva, hologramática, que reconozca que el mundo es un espacio abierto que se encuentra en su haciéndose permanente, por lo que no hay lugar para historias contadas de antemano ni para guiones preestablecidos de ningún tipo. Ella supone internarse a un mundo de la apertura que vaya más allá del sentido común, tanto a lo aleatorio que muestra la importancia de lo contingente para la vida, como a la incertidumbre que nos permite comprender la que mundo está hecho de contradicciones, mostrando normalidad del error. *Futuro* → *presente* → *futuro*, circularidad que apela a la vez a una racionalidad y a una irracionalidad extremas, puesto que pensamos y deseamos, calculamos y sentimos desde nuestra integridad *sapiens/demens*. De ahí que, desde Platón hasta la actualidad, a un determinado futuro se le denomine utopía, término acuñado por Tomás Moro para significar lo que se encuentra fuera de lugar, ya que no tiene cabida en el presente, aunque se vaya construyendo desde el presente mismo. Dicha utopía implica que seamos

capaces de vivir y hasta de morir, por lo que se ubica en un campo actitudinal en el que entran en juego contradictoriamente estructura y acción, determinismo y libertad, comprensión e incertidumbre, saber e ignorar, pensamiento y acción.

Resulta claro, pues, que el presente carecería de sentido sin un futuro que le dé sentido a la espera, al compromiso, a la acción. De nada valdrían las virtudes y las potencialidades que le vemos a nuestros alumnos jóvenes que, a pesar de sus carencias cada vez más evidentes y dramáticas, dejan ver las fortalezas emanadas de su ser latino para vencer la adversidad, esas que los sostienen como el potencial más valioso con el que contamos para construir el futuro de nuestro país.

Pablo Latapí señalaba en alguna ocasión la persistencia de ciertos valores en el ethos dominante de la sociedad mexicana. Haciendo referencia a los estudios sociológicos publicados por el Consejo Nacional de Población, demostraba que en México existe una *“fuerte resistencia”* a los cambios en usos, costumbres y valores provenientes de influencias externas: *“...nuestra sociedad tiene reservas de humanismo mayores que otras que han sucumbido más rápidamente a impulsos semejantes de modernización”* (Latapí, 1996-2001).

#### Recuadro 19

##### **Pablo Latapí, su filosofía educativa**

Pablo Latapí es una de las personalidades más respetadas y reconocidas por la comunidad educativa y académica de México. Su reciente fallecimiento no lo ha alejado de todos los que tuvimos algo que ver con él, como alumnos, lectores o colegas. Doctor en filosofía, con especialización en ciencias de la educación, por la Universidad de Hamburgo, en 1963 fundó y dirigió durante 10 años el Centro de Estudios Educativos (CEE). La investigación educativa en México existe en gran medida por su trabajo, que realizó por más de 40 años y que resultó en la publicación de más de 30 libros. Siendo una figura situada dentro de la estructura de poder en el campo de la investigación educativa, nunca dejó de ser un intelectual progresista, que defendía sus ideas clara y valientemente. Su posición crítica ha quedado plasmada en múltiples intervenciones y escritos, que abarcaban sus columnas muy atendidas, como las publicadas en la Revista Proceso, que dieron lugar a 7 volúmenes titulados *Tiempo Educativo*

*Mexicano* (Latapí, 1996-2001) constituyendo un observatorio vivo de lo que sucedió en la educación mexicana en la década de 1990. Fue un hombre siempre leal a sus sueños y a sus convicciones, su posición se alejaba de lo convencional y lo establecido. Fue una persona interesada en todos, y no solamente en su círculo inmediato, con respeto por los saberes de los demás, por la autonomía de los educandos, capaz de escuchar con apertura y amplia generosidad, creyendo y apoyando la humanización del hombre. Podemos definirlo como una persona sabia, de las que reivindican la intelectualidad y la educación mexicanas. En este libro volvemos a convivir con Pablo Latapí, a pensarlo, a traerlo con nosotros, sin por ello caer en la innecesaria mistificación de alguien que de por sí, fue tan mítico como real y humano. En la memoria del vínculo que tuvimos con él, es desde donde ubicamos a la persona que fue Pablo Latapí, y que sigue siendo. Nosotros, desde la UAM, lo recordamos en la aceptación de su doctorado honoris causa cuando indicó con claridad y fuerza lo siguiente:

*.../ me propongo compartir con ustedes algunas reflexiones sobre los riesgos que enfrentan hoy las universidades mexicanas. Son preocupaciones personales, críticas, que pueden entenderse como advertencias o señales de alerta. No todos estarán de acuerdo con ellas, desde luego —la universidad es una institución hecha para la disidencia—; ruego respetuosamente a quienes no las compartan considerarlas al menos como proposiciones que merecen discutirse. .../*

Mi mensaje hoy consistirá en plantear cuatro preocupaciones críticas ante algunos equívocos que están provocando estos retos, preocupaciones que surgen de mi manera personal de entender lo que es la educación y lo que es la universidad, de una “filosofía educativa” (si queremos llamarla así) que he construido a lo largo de mi vida.

#### **Primera preocupación: el objetivo de la “excelencia”.**

Hoy se proclama como obligatorio para las Universidades el ideal de la “excelencia”: la institución debe ser excelente, los programas de formación y los profesores también; y los estudiantes deben aspirar a ser excelentes y a demostrarlo.

Permítanme decirles que considero este ideal de la excelencia una aberración. .../

Yo creo que la excelencia no es virtud; prefiero, con el poeta, pensar que “no importa llegar primero, sino llegar todos, y a tiempo”. El propósito de ser excelente conlleva la trampa de una secreta arrogancia. Mejores sí podemos y debemos ser; perfectos no. Lo que una pedagogía sana debe procurar es incitarnos a desarrollar nuestros talentos, preocupándonos por que sirvan a los demás. Querer ser perfecto desemboca en el narcisismo y el egoísmo. Si somos mejores que otros —y todos lo somos en algún aspecto— debemos hacernos perdonar nuestra superioridad, lo que lograremos si compartimos con los demás nuestra propia vulnerabilidad y ponemos nuestras capacidades a su servicio. .../

#### **Segunda preocupación: la definición de calidad de la educación.**

*.../ A mí me preocupa, primero, que se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente pues la educación no es sólo conocimiento. Me preocupa también que se establezcan comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes, a veces abismalmente distintas. Y me preocupa sobre todo que la calidad educativa se confunda con el “éxito” en el mundo laboral, definido éste por referencia a los valores del sistema.*

Es una perversión inculcar a los estudiantes una filosofía del éxito en función de la cual deben aspirar al puesto más alto, al mejor salario y a la posesión de más cosas; es una equivocación pedagógica llevarlos a la competencia despiadada con sus compañeros

porque deben ser “triunfadores”. Para que haya triunfadores –me pregunto- ¿no debe haber perdedores pisoteados por el ganador? ¿No somos todos necesariamente y muchas veces perdedores, que, al lado de otros perdedores, debemos compartir con ellos nuestras comunes limitaciones? Críticas semejantes habría que hacer al concepto de “líder” que pregonan los idearios de algunas Universidades, basado en la autocomplacencia, el egoísmo y un profundo menosprecio de los demás. Una educación de calidad, en cambio, será la que nos estimule a ser mejores pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás, que somos “seres-en-el-límite”, a veces triunfadores y a veces perdedores. /.../

### **Tercera preocupación: el conocimiento del que se trata en la “sociedad del conocimiento**

/.../ Permítaseme también cuestionar esta gloriosa bandera de la “sociedad del conocimiento” que se hace ondear como ideal obligatorio de toda institución de educación superior, no porque no sea un ideal válido sino porque es incompleto y equívoco. El conocimiento que requieren las sociedades no es sólo el vinculado a la economía; son otros muchos tipos de conocimiento. Las Universidades no existen sólo para crear y promover el conocimiento económicamente útil sino todas las formas de conocer que requiere una sociedad. Por esto sostenemos que ellas son el hogar legítimo de la Filosofía y las Humanidades, de la Historia, del teatro, la poesía y la música; defendemos también el profundo sentido humano de las ciencias naturales; y afirmamos el valor de lo inútil y de lo gratuito como parte de la misión de la Universidad. Por esto también creemos en lo valioso de la convivencia de los diferentes en las comunidades universitarias, tan propia de nuestras universidades públicas. Por tanto, decimos “sí” a la sociedad del conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos, y advertimos contra la trampa de convertir a las Universidades en fábricas de inventos prácticos; ellas son creaciones del *homo sapiens*, no las reduzcamos a talleres del *homo faber*. /.../

### **Cuarta preocupación: romper la prisión del conocimiento racional**

Se dice que las Universidades son los templos de la razón. Es verdad, porque en ellas se enseña a pensar y se hace ciencia, se discuten epistemologías y se destruyen prejuicios irracionales. Sus profesiones y sus investigaciones descansan en el conocimiento, en el conocimiento racional; y el respeto a las reglas de éste es lo que les da su legitimidad.

Me pregunto si no hay, también aquí, un equívoco o una contradicción con la pretensión de la universidad de educar, porque la educación va más allá del conocimiento racional. La educación, para mí, ni empieza ni termina en los territorios de la razón. Abraza otras formas de desarrollo de nuestro espíritu; las que hoy empiezan a vislumbrar las teorías de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional.

Lo mejor de la educación que yo recibí –y creo haber recibido una educación intelectualmente exigente- fue precisamente lo no-racional, la apertura a dimensiones humanas que considero esenciales: el mundo simbólico y artístico, el ámbito de lo dionisiaco, el orden de la ética que fundamenta la dignidad de nuestra especie, y el de las virtudes humanas fundamentales, sobre todo el respeto a los demás y a la vida. Me horroriza una educación que excluya la compasión, que renuncie a la búsqueda de significados o que cierre las puertas a las posibilidades de la trascendencia.

Releo con frecuencia este verso de Octavio Paz:

*Soy hombre. Duro poco  
y es enorme la noche.  
Pero miro hacia arriba:*

*Las estrellas escriben.  
Sin entender comprendo:  
también soy escritura,  
y en este mismo instante  
Alguien me deletrea.*

Las universidades que nacieron antes de la Ilustración y el Racionalismo y sobrevivirán cuando las influencias de esas épocas den lugar a otras, debieran mantenerse abiertas a otras formas de conocimiento y a los misterios del hombre inexplicado (el “sin entender comprendo...” que decía Octavio Paz). Sería lamentable que entendiesen las “sociedades del conocimiento” como confinadas al conocimiento de la sola razón y olvidasen en su labor educativa los ámbitos poco explorados pero esenciales del desarrollo humano que rebasan lo racional.

Esto nos lleva también a considerar críticamente el concepto de ciencia que prevalece en la Universidad contemporánea, concepto exitoso por los avances vertiginosos de las ciencias y de sus aplicaciones tecnológicas, pero peligroso si se absolutiza como el único conocimiento válido.

Debe hacerse ciencia siguiendo sus reglas y métodos, pero sin olvidar que la verdad científica, siempre provisoria, no rebasa la validez de sus métodos. Es importante tomar conciencia de lo que sabemos pero también de lo que no sabemos, y pedir a las filosofías de la ciencia que nos precisen el alcance y el significado de ésta, a partir de la dialéctica entre lo que sabemos y lo que ignoramos. Es mala la ciencia que destruye el asombro, esa actitud presente en los grandes científicos que suelen ser modestos, alejados de la autosuficiencia, habituados a dudar y a admirar, callar y contemplar.

Entendida así, la ciencia se hace eco de esta sentencia de un rabí jasídico que refiere Martín Buber: “Oíd, oíd, oíd: el mundo está lleno de grandes misterios y de luces formidables que el hombre intenta ocultar con su mano diminuta”. Sobre esto escribí alguna vez: “Saber que no se sabe conlleva perplejidades que rebasan el plano de la razón y conducen a otras dimensiones de la conciencia: el verdadero científico se sorprende de que, siendo el hombre parte de la naturaleza, pueda pensar la totalidad de esa naturaleza; de que estando destinado a morir, pueda imaginarse trascender; y de que estando sumido en el mal, pueda aspirar a una reconciliación definitiva. El asombro es una apertura de nuestro espíritu hacia formas no-racionales de conocimiento, un puente salvador entre la pequeña verdad científica y verdades quizá absolutas a las que hoy sólo aspiramos”.

Las universidades debieran profundizar en la naturaleza del conocimiento científico y sus limitaciones: al conocimiento científico que busca explicaciones, hay que añadir el “conocimiento cultural” que busca significados. El primero es –podríamos decir– “computacional”, asume que la actividad fundamental de nuestra mente es procurar información, y que ésta es finita, unívoca, codificable, precisa y sujeta a comprobación. El segundo, el cultural, acepta que nuestra mente no existiría si no fuese por la cultura, y que por tanto lo que conocemos está dado por relaciones de significado, las cuales dependen de los símbolos creados por cada comunidad cultural, empezando por el lenguaje. Por esto la mente humana tiene una naturaleza diferente de la de la computadora más perfecta; puede descubrir y descifrar significados diferentes de un mismo hecho. Su función distintiva es comprender, más allá de la función del conocimiento científico que es explicar.

Un autor, Jerome Bruner (*The culture of education*, Harvard University Press, 1996), señala perspicazmente que la concepción del conocimiento que está en la base de la ciencia moderna ha resultado en un empobrecimiento de la educación, y quizás está propiciando que nuestra especie se desarrolle en una sola dirección, cercenando

posibilidades de su dotación genética y espiritual.

Anotemos estas inquietudes, estas sospechas en nuestra agenda de reflexiones sobre nuestro quehacer como universitarios.

### **Conclusión**

He compartido con Ustedes cuatro preocupaciones personales que atañen hoy a nuestras Universidades y que, a mi juicio, ameritan discutirse: primero, el ideal de la “excelencia” que considero perverso; segundo, los equívocos de la calidad educativa, sugiriendo que enfocemos la calidad en la interacción maestro-alumno y la centremos en formar hábitos de autoexigencia; tercero, el error de una “sociedad del conocimiento” que contemplara sólo el conocimiento útil a la economía y subordinara la Universidad a la empresa; y cuarto, lo que llamé “la prisión del conocimiento racional”, prisión que hay que romper para abrir la educación a otras dimensiones del ser humano, incluyendo una revisión del sentido del hacer científico.

Al expresar estas preocupaciones he mezclado valoraciones personales que provienen, como dije al principio, de una filosofía de la educación que fui construyendo –sin querer y queriendo- a lo largo de muchos años y en la que creo. No pretendo que todos ustedes estén de acuerdo con cuanto he dicho; sólo he intentado ofrecer algo de mi experiencia personal para agradecer de alguna manera la distinción que hoy me otorga generosamente esta universidad.

Los educadores proclamamos que no ha llegado el fin de la historia; que ésta está siempre reiniciándose; que sí hay otras alternativas y que nos toca crearlas. Por esto continuaremos corriendo tras nuestras utopías y experimentando los riesgos de nuestra precaria libertad, que son formas de decir que seguimos teniendo esperanza.

Pablo Latapí, "Conferencia Magistral al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Autónoma Metropolitana", 2007, págs. 115-122.

Esta atribución a un “*persistente humanismo mexicano*”, subraya la presencia entre nosotros de lazos y lealtades familiares, de un sentido comunitario y nacional, y de la valoración de los afectos en los intercambios sociales. Estos valores se contraponen al individualismo exacerbado que Charles Taylor (1994) caracteriza como rasgo sobresaliente del modernismo en el mundo industrializado.

### **Recuadro 20**

#### **Charles Taylor y el individualismo**

Utilizamos en este libro, como principal referencia del trabajo de Charles Taylor su obra “The Malaise of Modernity”, traducida al español con el título “Ética de la Autenticidad” (Taylor, 1994). En sus páginas, el filósofo canadiense analiza la cultura moderna de la autenticidad y establece los problemas que trae consigo. Habla de las causas de la decadencia de la sociedad contemporánea, a las que llama: “formas de malestar”. De las tres causas, sobresale la primera, que es a la que le hemos dado importancia en este libro: el acendrado individualismo provocado, según Taylor, por la pérdida de

sentido de nuestra vida, empobrecida por la falta de “horizontes morales” y la ruptura de lazos sociales.

Según Taylor la gente antes se sentía parte de un destino trascendente, cuya ausencia actual, lleva a la segunda causa de decadencia, que es el “desencantamiento del mundo”. Predomina en nuestro mundo la “razón instrumental”, concepto al que Donald Schön llamó “racionalismo técnico” (Schön, 1998). Se refieren al predominio de una racionalidad preocupada por la eficiencia, por el logro de objetivos al menor costo, acorde con el dominio de la tecnología, que en lugar de enriquecernos, “aplana y estrecha nuestras vidas”. La tercera causa de decadencia ocurre en la esfera de lo político, que se estrecha y limita disminuyendo opciones, lo que a su vez desalienta la participación en vida pública y del espectro social, haciendo que la persona se concentre en la preocupación por su propia vida personal. Este concentrarse en el yo hace a un lado aquellas cuestiones que están más allá del yo, de tipo filosófico, ético e histórico. Vivir bien la vida se reduce a concentrarse en uno mismo, asumiendo una distancia y una neutralidad propia de una sociedad liberal cuya opinión no cuenta.

Otro valor fundamental en el trabajo de Taylor, es la “autenticidad” como un ideal válido. Ser auténtico, en su visión, es la capacidad de no separar razón de moral. Es decir, todos vivimos nuestra propia historia, nuestra propia vida, que incluye reconocernos como seres que debemos adoptar una posición como ciudadanos en nuestro contexto: solidaridad con los demás, con el medio ambiente, con nuestras responsabilidades. El individualismo aísla a la persona que, al asumirse portador de la verdad y la dignidad (como afirmaba la Ilustración), necesita pactar con otros individuos y grupos, en lugar de asumir la responsabilidad social e histórica que tiene como ser humano. Es esta pretensión de autosuficiencia del individuo, lo que constituye un empobrecimiento en relación con la noción aristotélica del hombre como animal fundamentalmente político, que no puede realizar su naturaleza humana más que en el seno de una sociedad. Vivimos en un mundo en donde proliferan las normatividades, las reglas, que convierten los marcos de lo moral y lo ético en documentos abstractos, sin una viva relación con el devenir cotidiano, que es la suma de coyunturas que nos mueven en función de los intereses del momento.

En un mundo así, donde nada tiene una importancia crucial, donde no existe la solidaridad, la construcción de identidad será desarticulada, trivial y relativa. El individualismo socava la identidad del ser humano, que es eminentemente social. Taylor sostiene que para salirnos de esta situación se requiere recuperar la comunidad familiar, y tomar conciencia de que la construcción de una identidad sana, es asumir que no estamos solos, y que somos lo que somos en función de la educación recibida tanto en el hogar como en todo espacio educativo en el que converjan tradiciones, hombres y culturas.

En suma, Taylor nos lleva a pensar que no trabajamos solos, que no es sano ni posible aislarse, romper los lazos sociales, por lo que los significados implícitos en las acciones de los individuos serán parte del repertorio o del archivo general de todo proyecto educativo, como el que imaginamos. Charles Taylor nos dice que los significados de las prácticas son intersubjetivos, que no se imponen desde fuera sino que surgen desde la actividad, en el taller, por lo que no tiene sentido la idea de salirse de la práctica para pensar sobre la práctica. Por ejemplo, la idea de “año sabático” puede adolecer de este mal entendido, creer que hay que irse, retirarse, detenerse para pensar. Se trata de un concepto que Donald Schön combatía diciendo que no es posible salir para “ver desde afuera”, pues la idea de situarnos desde un punto de vista objetivo, es una metáfora falsa, de la misma manera que no existe un lenguaje neutral para hablar de nuestras acciones. Esto no quiere decir que teorizar sea imposible, lo que es imposible es teorizar tratando de enganchar prácticas desde un punto de vista externo y neutral.

Taylor añade que teorizar en las ciencias humanas sirve para dar un recuento de la práctica de tal manera que vaya más allá de las explicaciones personales, autobiográficas de los que están en la práctica. Las teorías no tratan de hacer explícitas las maneras en que nos auto entendemos, pero no ignoran el nivel alcanzado de entendimiento teórico que está implícito en la práctica. Reflexionar y estudiar mientras actuamos, pone en movimiento un proceso circular donde los viejos entendidos se absorben en una nueva síntesis que tiene el potencial de inaugurar un cambio cualitativo en la práctica. La teoría empuja hacia nuevos niveles de entendimiento y ello lleva a cambios en la práctica. Gadamer se refiere a este proceso como el que lleva a una fusión de lo ya entendido y las nuevas ideas. El proceso es cíclico, porque no tiene principio ni final. Al emerger nuevas formas de entender, éstas

forman parte del lenguaje que constituye una nueva práctica.

Estos estudios confirman nuestra percepción y la de trabajos de antropólogos como Larissa Adler (1983) o Roger Bartra (1986), donde se ilustra y confirma la idea de que en México, por sobre la corrupción, la violencia y el deterioro social prevalentes, el prójimo sigue teniendo un lugar relevante en las apreciaciones personales, las redes sociales continúan siendo consideradas de trascendente importancia para la supervivencia en la pobreza o la adversidad, e incluso la importancia de las ganancias monetarias no muestra una preponderancia frente a otros valores de la vida (Latapí, 1996-2001).

Podemos deducir entonces la existencia de una “modernidad a la mexicana”, muy ajena y distante de la modernidad anglo-sajona, que se sustenta en la ética protestante y el ego-centrismo que asume que la realización individual es la única razón de existir del “ser humano”. Nuestra modernidad, en cambio, subraya la importancia que siguen teniendo la comunidad y la solidaridad, pues destacan y protegen los intereses compartidos expresados en la amistad, el apoyo mutuo y los rituales que reeditan metafóricamente los sacrificios humanos que practicaban nuestros antepasados. Los mexicanos, aun con todos los golpes recibidos, guardan estos valores que generalmente no se les atribuyen como propios y que les permiten sobrevivir en zonas de exclusión y marginación, y hasta de lograr salir adelante como migrantes ilegales en los Estados Unidos. Nos referimos a la aplicación efectiva de su inteligencia y creatividad, a la capacidad de tener control sobre lo que hacen, de ejercer su libertad y sus derechos, siguiendo un orden y una disciplina en las que siempre están presentes los otros, los suyos,

su comunidad. Se trata de virtudes que se niegan y no se estimulan en su propia nación, donde prevalecen estereotipos que los sitúan como vagos, irresponsables o desobligados. Sin embargo, estas virtudes existen y constituyen la potencia disponible para impulsar, desde nuestra imaginación colectiva, una mejor universidad futura, pues reconocemos y asumimos las posibilidades que encierra lo que somos como sociedad y cultura para aprender, conocer y crear de otras maneras. Al mismo tiempo sabemos, y por eso imaginamos, que estas cualidades en el México de hoy, no hacen a un lado la fiesta, una dosis de anarquía y otras formas de conocimiento “*como son la intuición, el arte, e incluso la magia*” (Pacheco, 2007).

La Universidad que conocemos hoy, la misma en donde nuestros sueños se convierten en escalafón, bien puede calificarse como la universidad de piedra. No está en ella la vida, sino el conocimiento petrificado, las relaciones sociales jerarquizadas, las desigualdades reproducidas, la indiferencia de las emociones apagadas y el oportunismo de quienes sólo tienen presente.

Habría que preguntar una y otra vez desde la curiosidad histórica, desde la inquietud académica y desde la duda epistemológica y existencial, si esta universidad incompleta y con vocación colonizadora, ha regresado a servir al mercado, sin lograr transformarse en la universidad de la inquietud política, de la crítica social y de la búsqueda creativa e ingeniosa del conocimiento, la cultura y el arte. En este sentido y siendo justos, no se puede negar la existencia de diversas expresiones e interpretaciones sociopolíticas, que han buscado explicar el cambio de concepto y concepción de lo que es y representa la universidad en las décadas recientes, así como de las transformaciones de la institución y de amplios sectores

de sus integrantes. Vale reconocer entonces, que el cambio en la universidad, el plan de futuro, se ha abordado desde distintas posturas, y que la discusión en la mesa se ha prolongado y exacerbado en las últimas generaciones en transición (de las que formamos parte), analizando, denunciando, proponiendo cambios a la petrificación señalada.

Por ello llegamos a la dura conclusión de que esta universidad irreformable es mejor que desaparezca como tal. La nueva forma de defenderla y de regresar a ella con una nueva mirada, será la que surja de este ejercicio de imaginar un futuro (in-)imaginado. Ahora estamos situando nuestra energía en un ejercicio terapéutico colectivo, en un proyecto revitalizador de nuestro derruido tejido social, evocador de la esperanza, energizante de nuestra imaginación, ya no desde o hacia los sinsentidos de una Secretaría de Educación Pública decidida a tergiversar y desaparecer el sentido de la universidad. Ya sabemos que esos mismos “tomadores de decisiones”, los que transitaron de la academia a la política y a la tecnocracia, no piensan y no leen, y que sus asesores, cuando lo hacen o lo intentan, reducen el trabajo crítico y propositivo a “tarjetas ejecutivas” en donde sólo aparece lo que pueda resultar amenazante para su jefe, el político que reduce esa lectura indirecta de unas cuantas frases inconexas a la nada.

Por eso queremos contribuir con lo nuestro, borrando por un instante o durante el tiempo que necesitemos, tanto a la universidad actual, hija y nieta de aquella que nos trajeron de otra realidad remota bajo la forma de uno más de sus espejos/espejismos deslumbrantes de conquista, como a sus dirigentes y la clase política que ha logrado transformarla en lo que no queremos, para mejor pensar y pensar mejor en la universidad que deseamos, aquella que tiene que ver con la

vida viviéndose y haciéndose más allá de sus espejos para proyectar las múltiples formas en las que se produce: nunca de manera estática ni de una sola manera, sino de formas múltiples, colectivas, azarosas, tendiendo a lo nuevo en el intercambio de códigos diversos localmente arraigados. Estamos hablando del encadenamiento del azar, la necesidad y la paradoja que crea autonomías y determinaciones, proponiendo diferenciaciones y especificaciones cuya consecuencia, la diversidad, auspicia nuevas interacciones, nos abre a ese mundo nuevo que recupera sus colores en el horizonte del futuro y nos conduce a los espacios de lo insospechado y lo inédito.

La universidad heredada y manipulada de hoy, continúa llevando en sí un esquema organizador de centralización y jerarquía que responde al desarrollo de la funcionalidad y la eficacia propias del mandato/control de la racionalidad instrumental imperante, heredera de la *modernidad conquistadora única*. La fragmentación en especializaciones, y todos los segmentos como estructuras rígidas, sobrerreglamentadas e hiperburocratizadas, mutilan las capacidades humanas, las que no es posible contener en sólo una especialización universitaria (disciplinaria o de grados académicos). Una universidad que no concibe seres con capacidades múltiples, abiertos, creativos y preparados para enfrentar la complejidad diversa de lo real, sus problemas y sus desafíos... Una universidad que no entiende al *conocimiento como las alas de las mariposas*: además de órganos de vuelos, también de regulación térmica, de disuasión de los enemigos, de atracción nupcial (Morin, 1983).

Eso ocurre hoy con nuestros docentes y estudiantes especializados, que sólo logran un comportamiento también especializado, anclado al programa y al

manual, dejando fuera lo no especializado, lo poli-especializado y lo des-especializado, es decir, incapaces de responder a la concurrencia, las asociaciones, los antagonismos y las incertidumbres que ocurren en la vida, y a las formas múltiples e inciertas del conocimiento y la creación humanos. Fieles a los dictados cartesianos traídos de fuera, universidad y vida han tendido a rehuirse mutuamente por la incompatibilidad de los métodos que recurren, por el desdén de la primera hacia la segunda y por esa imperiosa necesidad de sentirse seguros que muestran las existencias apagadas, siempre dispuestas a responder mecánicamente al estímulo para recibir a cambio su recompensa.

#### Recuadro 21

##### **La jaula de hierro del especialismo**

*/.../ el proceso de racionalización fomenta la hegemonía del conocimiento especializado, algo imprescindible a juicio de Weber para la reproducción de las estructuras de poder en las sociedades complejas.*

Desde esta perspectiva fue desde la que Weber analizó un tipo específico de institución educativa, la Universidad, a la que consideró siempre como una empresa capitalista de estado cuya producción de conocimiento útil era gestionada según criterios externos al conocimiento mismo, criterios orientados a las necesidades económicas y de legitimación de la autoridad estatal (Weber, 1974: 23-33). Así, para beber, la institucionalización académica de la ciencia industrial alemana que fue para muchos el modelo a seguir la nueva revolución científicotécnica con que se abriría el siglo XX, no hacía sino sumir a la educación en un clima burocrático-empresarial dolorosamente estéril desde el punto de vista de la significación vital de la cultura. De una parte, la separación existente entre los productores (intelectuales, científicos) y sus medios de producción (bibliotecas, laboratorios), y, de otra, la competencia y el carrerismo fomentaban constantemente la especialización y empujaban hacia una gran paradoja: la progresiva extensión del conocimiento iba unida a una disminución de la capacidad de comunicación significativa respecto a las preguntas que "realmente nos importa"; la superación constante de un conocimiento "encadenado al progreso" iba unida a su progresivo distanciamiento de la satisfacción que producen la perfección y la durabilidad (Scaff, 1989: 228). */.../*

Las figuras del hombre culto y del hombre especializado retoman de nuevo un motivo nietzscheano: "el hombre científico y el hombre de cultura pertenecen a dos esferas distintas, que de vez en cuando entran en contacto en un individuo aislado, pero que nunca coincidirán entre sí" (Nietzsche, 1973: 82).<sup>20</sup> Aquí, además, expresan una oposición a los niveles: por un lado, expresan dos formas de legitimación del saber; por otro, dos formas de institucionalización de la vida social. En el primer nivel de oposición, el saber del ideal de vida caballeresco encarnado por el sabio griego o el gentleman se contraponen al conocimiento útil certificado por el diploma (1979: 751 s.).

En el segundo, el prestigio social de la cualidad de un modo de vivir estimada como culta (la personalidad culta) se opone al prestigio de unos procedimientos de selección de individuos cualificados a través de pruebas racionalmente especializadas, los exámenes, en los que ya Marx (1974: 6) había visto "el bautismo burocrático del saber". La interrelación de ambos niveles se muestra claramente en los factores que Weber considera como decisivos para dar cuenta del impacto de diplomas y exámenes sobre el modo de vida de la humanidad especializada: la creciente burocratización de la administración en su lucha contra el prebendalismo y el patrimonialismo; la sistematización capitalista de los métodos de búsqueda y selección de técnicos y especialistas; y el prestigio cada vez mayor de las titulaciones educativas (sobre todo en la medida en que suponen ventajas económicas). Son principalmente estos dos últimos factores los que explican que la vigencia del modelo de administración y certificación del saber a través de exámenes se deba más a un interés por limitar las ofertas de puestos y su monopolio en favor del poseedor de diplomas que aún desinteresado deseo de cultura. /.../

Eduardo Terrén, *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*, 1999, págs. 97-99.

El fracaso de la universidad anglo-euro-céntrica en América Latina también hace eco al fracaso de las promesas de la Ilustración y la democracia en el sentido de que la educación nos igualaría. El siglo XX vio nacer universidades en prácticamente todo el planeta, pero la propuesta que encarnaban y las sucesivas reformas que poco las cambiaron, no lograron construir un mundo más igualitario e inclusivo. Por el contrario, las desigualdades geográficas y culturales se profundizaron en las ideas racistas y genocidas de control/dominación: nazismo y estalinismo fueron los fracasos más evidentes del pensamiento bio-psico-social creado por la universidad de la "modernidad racional".

Una forma de desarticular ese conocimiento que muere y da muerte, puede ser el de abandonar la universidad de la modernidad racional e inaugurar la era de la universidad ubicada entre el buen lugar y ningún lugar. Debemos recurrir a otras formas de imaginar para propiciar nuevos influjos. En estas últimas décadas, aquí en México, se ha iniciado por parte del gobierno, un proceso de desinstitucionalización de la universidad. El vaciamiento de institucionalidad se

inició cuando el único objetivo de la universidad fue volver a enfatizar su labor conciliadora, segregando la humanizadora. Las políticas estatales, acopladas a las indicaciones sugeridas con el énfasis conveniente por las agencias internacionales, y los cambios impuestos por la llamada globalización en su tendencia a reformar para estandarizar, sólo incrementaron la burocracia y sus dominios, haciendo caso omiso de la injusticia, la exclusión, la pobreza y el sufrimiento de la inmensa mayoría de nuestra sociedad, que no formaron parte ni del proyecto ni de las causas universitarias. Las reformas, actualizaciones y evaluaciones también tergiversaron la labor del académico, desprendiéndolo cada vez más de la conducción de su propio trabajo, para sumirlo en un interminable periplo de trámites que le permitan demostrar, ante la inquisición académica, que es inocente, que cumple con su trabajo.

Son muchas las razones que nos hacen desear que esta vieja universidad, cada día más desfigurada e irreconocible, desaparezca, y junto con ella su banalización, sus falsos rituales, sus discursos mentirosos, sus recursos de poder basados en la arrogancia oculta bajo conceptos adulterados de rigor y método, de calidad y excelencia, términos que en nuestro contexto no son más que la expresión de una retórica tan hipócrita como falsa, que intenta encubrir la universidad utilitaria, esa cuyos proyectos, lejos de ser colectivizados, son apropiados de manera privada. La carencia de importancia de casi todo lo que ocurre en su interior queda en evidencia si se puntualiza que el conocimiento decisivo, el que se convierte en el *Fiat Lux*, fluye y circula desde lugares muy distantes y distintos de las aulas, laboratorios y oficinas universitarios. El conocimiento pertinente para la vida se mantiene a buena distancia de la vieja

universidad. Los centros de trabajo y los espacios de la vida colectiva producen el conocimiento que requieren tomando al planeta como su casa: no necesitan a la vieja universidad o la necesitan muy poco y cada vez menos. Los pobladores originarios rehacen sus propios conocimientos en los significados de la resistencia y la sobrevivencia, son pastores del conocimiento, van cuidando su desaparición: salvan aquellos conocimientos pertinentes para la vida y los convierten en saberes porque son parte de la vida misma. Nunca han necesitado a la vieja universidad que les negó siempre la entrada, porque ella los ha despreciado en su arrogancia modernizadora, llamándolos incluso ignorantes, pues está ciega de su propia ignorancia. Puede ser que las comunidades subalternas, los “Otros” que no son parte del proyecto civilizatorio occidental, estén en condiciones hoy transitar por la universidad: campesinos, indios, mujeres, artesanos. Pero no son sus visiones las que ahí prevalecen. Llegan en condiciones de desventaja, despojados de sus propios proyectos comunitarios, aislados de las relaciones sociales en las cuales sus conocimientos son válidos, sus experiencias tomadas en cuenta y sus procedimientos exitosos; son obligados a abandonar sus prácticas de vida y comunitarias en aras de la “excelencia” prometida por el conocimiento que se autoproclama como científico. Son invitados a sumarse a la universidad para aprender a dejar de ser, para comenzar a ser como no son, para emular a su conquistador y, ya educados, volver a su comunidad a impulsar ese aprendizaje de aula, gis y pizarrón, que invalida el de las prácticas de existencia que resguardan la sabiduría colectiva que pronto aprendió a despreciar. Se trata de la vieja universidad que desprecia al otro y lo enseña a despreciar, propiciando el

ciclo perverso de re/colonización a partir de ese pensamiento único que es LA RAZÓN.

#### Recuadro 22

##### Dispositivos para la fabricación del “buen académico latinoamericano”

El proceso de alienación de nuestras consciencias latinoamericanas y la consecuente pérdida de capacidad para pensar por nosotros mismos ha operado de distintas maneras y se ha valido de una amplia variedad de dispositivos (Ibarra-Colado, 2006a). Aunque median importantes diferencias de un país a otro, es posible reconocer algunas tendencias generales en la región.

En primer lugar, la re-colonización de la región bajo la lógica del mercado se ha apoyado en el continuo traslado de programas académicos producidos generalmente en Estados Unidos. Las escuelas de negocios y administración en la región han adoptaron los planes de estudios de sus equivalentes estadounidenses para preparar gerentes profesionales y personal técnico calificado para operar las iniciativas de modernización. Así, la enseñanza en las escuelas técnicas y las universidades, se basa normalmente en el paradigma del “*one best way*”, y en un conjunto de conocimientos lógicos altamente formalizados, que dan lugar al empleo de modelos matemáticos y técnicas cuantitativas, reduciendo la complejidad de la realidad a un puñado de datos. Se trata de preparar a dirigentes y cuadros medios que, bajo la lógica del funcionamiento del mercado, operen los negocios y los asuntos públicos mediante los números, alejados de toda consideración de la realidad social y política que afectan. Se trata simplemente de ajustar la realidad al modelo, en nombre de la eficiencia y resguardados por la legitimidad que les otorgan sus reglas de cálculo.

Esta tendencia se ha reforzado al apoyar el aprendizaje en el método del estudio de casos que popularizó la Universidad de Harvard, en el uso de películas y videos producidos también en Estados Unidos, en el empleo de programas de simulación de negocios y, más recientemente, en la incorporación de plataformas educativas que funcionan en línea y a distancia, reforzando así un paradigma educativo que reduce la enseñanza a la adquisición de información y el desarrollo de habilidades en soledad. Estos medios proyectan, desde fuera, una idea de “lo que somos”, de nuestra “verdadera” identidad, siempre en referencia y contraste con el ideal moderno representado por el hombre blanco, protestante y liberal. En suma, se trata de medios educativos estandarizados que facilitan el *adiestramiento* en la aplicación de ciertas rutinas que eliminan la dimensión reflexiva y los grados de libertad del sujeto, logrando incorporarlos como operadores de las complejas redes de relaciones que construyen las empresas al competir por los mercados y la ganancia.

Por su parte, la traducción creciente de libros de texto y de revistas sobre temas empresariales, y de los llamados *best sellers* en el campo de los negocios y la organización, ha permitido renovar y reforzar la ideología de la moderna “sociedad organizacional”, que se nos presenta como la única alternativa viable para alcanzar la anhelada modernización. Si analizamos al azar algún programa de estudios en los campos de la administración y los negocios de cualquier universidad latinoamericana, nos encontraremos con una presencia generalizada de reconocidos autores angloparlantes, incluidos los gurús de la alta dirección empresarial. Además, los libros producidos localmente son generalmente malas copias de los originales estadounidenses con algunos añadidos, unos cuantos párrafos en algunos de sus capítulos o un pequeño capítulo final en los que se plasma la visión anglo-euro-céntrica de la realidad local.

Finalmente, señalemos que los investigadores latinoamericanos se han limitado generalmente a adoptar y aplicar las teorías, métodos y reglas de validación de los enfoques predominantes del mundo anglo-sajón, o a hacerse eco de los enfoques críticos sin asumir el necesario distanciamiento que se esperaría de alguien que mira desde otro lugar.

La operación de este conjunto de medios, al lado del papel que juegan otros espacios en la recreación del imaginario colectivo, va delineando y reforzando una idea de América Latina ligada a imágenes estereotipadas que proyectan su pasado como negativo, deficiente e irracional (Feres, 2005), por lo que se justifica la intención de reinventarla bajo las premisas de la racionalidad técnica y el mercado. Estos juegos retóricos van minando la memoria histórica de un pueblo que ya no se reconoce a sí mismo, abriendo rutas para su reconquista bajo el proyecto único de la modernización. Estos conocimientos renuevan la condición colonial de nuestros países, pues nos dicen a los latinoamericanos quiénes somos, cómo vivimos y por qué somos lo que ellos nos dicen que somos, esos “latinos” de América, los híbridos ladinos, la raza del machismo, la holgazanería, la corrupción y la irracionalidad. La colonialidad ejercida mediante el conocimiento es, pues, un medio de control que encubre la condición subordinada de la región, con la intención de garantizar su silencio y la aceptación de las imágenes distorsionadas que de nuestros países y culturas se reflejan en el espejo retrovisor del automóvil supersónico de la modernidad.

Sin embargo, debemos observar que el problema no se agota en el traslado de los discursos y las prácticas venidas de fuera; ellas deben ser asimiladas para orientar ciertos comportamientos académicos que se ajusten al modelo predominante de lo que significa “ser un buen académico”... “*a real scholar*”. En ello han jugado un papel muy relevante las universidades de nuestros países, instituciones conservadoras que inducen ciertas prácticas sin el menor distanciamiento crítico, y los gobiernos que impulsan su transformación bajo algunas de las recetas del modelo estadounidense de la “*universidad empresarial*” (Ibarra-Colado, 2003, 2005).

Es posible distinguir algunos mecanismos que estimulan en nuestras universidades el *copy and paste* de los principales enfoques de los Estudios Organizacionales y la adopción de una cierta identidad académica internacional que puede ser asimilada al paradigma ya muy difundido del *publish or perish*. Por ejemplo, la mayoría de los estudiosos latinoamericanos en el campo desconocen o rechazan la condición colonial de la región y, en consecuencia, niegan sistemáticamente las diferencias estructurales y las asimetrías que nos separan del centro. Como ya señalamos, los problemas son considerados como “desperfectos” técnicos que pueden ser convenientemente resueltos, con la simple aplicación sistemática de los conocimientos de organización y gestión de punta (o de moda) producidos en los Estados Unidos. Esta aceptación acrítica condiciona las explicaciones dadas a los problemas que enfrentan los países de la región y el tipo de soluciones que se siguen para enfrentarlos, provocando de esta forma el reforzamiento inconsciente de la colonialidad.

Se aprecian otros mecanismos que operan cuando los gobiernos latinoamericanos apoyan a jóvenes destacados para realizar sus estudios en el extranjero. Ellos pueden ser educados “apropiadamente” en el corazón mismo de la modernidad, con lo que se asegura la reproducción de tales saberes cuando, al regresar a sus países de origen, estos académicos educados enseñen a otros, con menor suerte, los secretos obtenidos en los modernos templos del saber. Ellos conocen ya las “prácticas académicas apropiadas” para convertirse en investigadores de clase mundial que cultiven, observen y defiendan las reglas de la disciplina para producir “buena ciencia”. Estamos pensando, por ejemplo, en la lógica argumentativa a la que se debe ajustar un informe, un texto o una presentación, y que establece la secuencia formal de comenzar con una introducción, establecer las preguntas principales, desarrollar los argumentos y demostrarlos con datos

perfectamente validados, y concluir con una recapitulación sistemática de los hallazgos obtenidos. Esta habilidad supone también un estilo específico de escritura que se apegue a ciertas expresiones y no a otros, y la disciplina de apegarse escrupulosamente a la dictadura inevitable de los *deadlines*.

El idioma desempeña también un papel central, pues impone ciertas prácticas y comportamientos entre las comunidades académicas. Por ejemplo, cuando los investigadores latinoamericanos hablan o escriben en inglés, se ven obligados a adoptar una forma de expresión ajena que les impide alcanzar los grados de elaboración y complejidad que alcanzarían en su propia lengua, con lo que disminuye su capacidad comunicativa. Además, en una clara asimetría con colegas angloparlantes, se asume que tienen esta obligación de hablar, escribir y leer en el “idioma universal”. El problema no es menor si reconocemos que el lenguaje es más que un instrumento o un medio neutral de comunicación; se trata de un dispositivo cultural construido localmente a lo largo del tiempo, que actúa como mediación en las relaciones entre personas y colectivos que comparten determinados espacios. El lenguaje-en-contexto produce profundos significados que sólo son comprendidos por quienes han aprendido juntos quiénes son, qué es el mundo y a qué comunidades pertenecen.

Eduardo Ibarra Colado, “Cómo comprender y transformar los estudios organizacionales desde América Latina y no morir en el intento”, 2008, págs. 7-9.

La universidad ha cedido a fuerzas ajenas el esfuerzo de formar a los estudiantes para impulsarlos a actuar con libertad, a asumir su capacidad de optar y a hacerlo con conocimiento y creatividad. La presión de fuerzas vinculadas a mercados financieros y de productos, implica que en las decisiones individualizadas el mercado opera como el principal regulador. Los nuevos estudiantes de la vieja universidad se acomodan perfectamente a estos designios: para eso la universidad los entrena, los adiestra, los capacita, para ser los triunfadores del mercado y de sus egoísmos. Cuanto más se vacía la universidad de legitimidad, más se esfuerzan sus voceros por recalcar la necesidad y la obligación de que permanezca. En el momento en el que la vieja universidad se convirtió en la universidad de la individualización y asumió como suyas las doctrinas del individualismo posesivo con su fundamento en la ciencia económica del progreso, con sus contabilidades y sus estadísticas, con sus estudios de tiempos y movimientos y su creciente estandarización, perdió el sentido de

constructora de comunidad o, más aún, de humanidad: la individualización, base de la modernidad, es negación de ser social, pues ha producido a personas que se aíslan, compiten, se enfrentan y exacerban sus miedos. La promesa del iluminismo, de que la especie humana puede hacer todo por su cuenta si tiene el tiempo suficiente para acumular el conocimiento necesario, ya no pertenece a lo posible (Bauman, 2002). Tal promesa ha sido privatizada, en el sentido de que esa posibilidad ha sido expropiada a la sociedad y ha sido avasallada por los detentadores del poder y la riqueza. Se trata de un bien imaginado como público que hoy es resguardado en una caja fuerte cuya combinación muy pocos saben; y no son los universitarios, por supuesto, por los que el conocimiento se ha convertido más bien en un “recurso” privado. ¿Cómo vamos a transitar a una nueva universidad imaginada? No es especulando individualmente sobre alternativas basadas en lo que no queremos que sea, sino cultivando colectivamente la imaginación que nos conduzca a una nueva construcción de sentido. Es posible que las personas comunes y corrientes se den cuenta de lo que pasa en el mundo; la diferencia consiste en que los universitarios pueden transformar en palabras y hechos esa situación para arribar a la conciencia de la época. Si lo entienden perfectamente, si atrapan el instante de su tiempo, podrán traducirlo para todos porque será un sintetizador. Sus palabras inmovilizarán un instante que jamás transcurrirá y por eso mismo, seguirá fluyendo.

## **Principios teóricos, ideológicos y pedagógicos de la no-universidad ubicada entre el buen lugar y ningún lugar**

La imaginación y la audacia críticas son los fundamentos metodológicos que permiten concebir cambios radicales en la institución medieval que, transformada en tiempos de Napoleón, subsiste hasta nuestros días fundada en las teorías de:

- a) la formación del mal llamado “capital humano”;
- b) la adecuación a los intereses del poder o de los poderes (desde la iglesia católica con su inquisición, pasando por el Estado que la tolera porque la utiliza, hasta la gran corporación de hoy que, con su visión de negocios de clase mundial, se siente con derecho de exigirle obediencia y sometimiento);
- c) la culpabilización del individuo cuando no alcanza todo lo que supuestamente proporciona la instrucción;
- d) la simulación y la corrupción como caminos para el éxito y el prestigio a través de prebendas y premios distribuidos a modo de los gremios, subgremios, grupos de interés, conexos y similares;
- e) la eliminación de toda posibilidad de obtener los placeres del conocimiento y la creatividad si no es a través de la “competitividad”, la rentabilidad, la derrota y la humillación o al menos el descrédito del prójimo;
- f) la negación del sujeto y la subjetividad, pues no hay espacio para las intencionalidades de los estudiantes y los profesores, ya que es el programa y sus contenidos formales lo único que vale;
- g) la distancia infranqueable entre universidad y vida.

Sin duda hay otros puntos como éstos; todos son parte del método cuando menos para tenerse presente en cualquier posible proyecto. Concebimos a la nueva universidad como un bien público de acceso universal, como un derecho inalienable, como una organización emanada del colectivo social. Se trata de un bien público ya que la universidad es de todos, tanto en el dominio espiritual como en el material, y que se presenta como buena y, por tanto, digna de cuidado (Fuenmayor, 2007). Toda legislación que enmarque a la universidad imaginada se fundamenta en este principio. La autonomía incluye también la distribución del funcionamiento sin intervención del poder ejecutivo (aunque sí del legislativo y de las instituciones). Esa es la condición para que la universidad forme a los estudiantes en la autonomía, la interdependencia y la reciprocidad que son fundamentales para hacer sociedad en un ambiente de libertad. Porque “solamente se puede concebir la noción de autonomía en relación con la idea de dependencia” (Morin, 1984: 222). La reciprocidad supone una parte de autonomía individual y ciertos valores orientados hacia el otro, hacia el interés colectivo de largo plazo en lugar del interés individual de corta duración; además, la reciprocidad alienta la emancipación y genera la libertad que posibilita concebir problemas y determinar cursos de acción.

Visualizamos a la universidad emergiendo de una pedagogía de lo colectivo social. No en vano como campo de conocimiento, acción y espacio de análisis, la pedagogía en nuestro país se ha ligado desde sus orígenes al ámbito filosófico. La enseñanza y el aprendizaje, planteados en términos de la complejidad de los múltiples ramales interdisciplinarios que los alimentan, permanecen tercamente entramados a los problemas sociales e individuales,

frente a otros ámbitos de lo educativo que han adoptado con facilidad el mensaje de los tiempos que corren para aplicarse a los mismos. Quizás por eso en la universidad petrificada actual se le asigna a la pedagogía el papel de hermana menor, cuya utilidad permanece en entredicho porque se ancla más en el adiestrar que en el formar.

### Recuadro 23

#### Pedagogía de la posibilidad

/.../ Decir que la educación debe procurar la felicidad suena legítimo si se considera que la felicidad no implica que todo lo que planeamos nos salga como lo deseamos. Enfatizar que la educación debe procurar el placer, el gozo por construir el conocimiento, resulta razonable. Todo va bien hasta que volteamos a observar la vida en las universidades y las situaciones que en ellas se gestan, relacionadas con la burocracia, la banalidad y la pobreza de expectativas.

Comte-Sponville (2005) advierte que hay muchas cosas que nos decepcionan, hasta que se les ama por lo que son y se deja de padecer por lo que uno había esperado o soñado. Debo dejar claro que esto no implica abrazar la educación universitaria tal cual es, ni se trata sólo de creer en un ideal. Se trata de inventar nuevos caminos y ampliar las posibilidades de formación. No pecho de ingenua. Sé que esto implica vencer muchas resistencias (incluso la propia) y librar muchas batallas contra la burocracia institucional. Pero también significa la oportunidad de ampliar nuestra percepción de la realidad y descubrir las oportunidades que nos ofrece. La posibilidad de una educación emergente supone explorar territorios desconocidos y poner en juego estrategias flexibles.

/.../ Los maestros casi siempre olvidamos que la educación acontece siempre situada culturalmente. Creemos que educar implica "civilizar", enfrentarnos a mentes en blanco, mentes sin cultura, sin cuerpo. Educamos desde este supuesto y, peor aún, creemos que al hacerlo debemos romper con lo que ya se sabe. No nos detenemos a pensar que cada sujeto posee una memoria cultural y una manera de ver el mundo. No se trata entonces de educar al bárbaro. Se educa para vivir la vida, no para alcanzar un "perfil profesional".

No tiene sentido *querer ser* (que representa imaginarios contruidos en una lógica de mercado) sin *saber estar*. Hemos universalizado tanto la pretensión de "ser alguien", que luchamos día a día por lo que suele ser una prioridad impuesta externamente, sin reflexionar en lo que hacemos cotidianamente y si eso que hacemos contribuye a nuestra felicidad. Románticamente vivimos en la ilusión del deber ser y en ese afán somos espectadores: la educación es una práctica, no basta contemplarla. /.../

/.../ los padres de familia le apuestan a las "horas trabajo" más que a la educación de sus hijos, y las instituciones le apuestan a la productividad. Yo me pregunto, ¿quién le apuesta al ser humano?

Se intenta homogeneizar las expectativas del sujeto. Las instituciones dictan arbitrariamente lo que cada quien "debe" aprender y los perfiles que se pretenden alcanzar. Se ignora que el aprendizaje no corresponde sólo a programas graduados y

calendarizados en forma rígida. Aprender es un constante devenir, un conjunto de incompatibilidades e incompletudes. Aprender implica imaginar, pensar la diferencia, plantear preguntas, construir inferencias y explicaciones que son siempre provisionales. Éstas son algunas de las condiciones del quehacer científico. ¿Acaso la escuela permite la emergencia de estos elementos? /.../

Me aventuro a proponer algunos criterios de una nueva pedagogía frente a los atentados cometidos en contra de nuestros estudiantes universitarios:

*El conocimiento es de naturaleza protagónica.* Nadie aprende por otro. Somos completamente diferentes. Cada quien elabora sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. La estrategia flexible y abierta, como herramienta que advierte y posibilita diversos escenarios de aprendizaje, es una alternativa frente al programa del curso, el cual sólo es efectivo bajo las artificiales circunstancias o condiciones dentro del salón de clases. /.../

La estrategia es el camino hacia el aprendizaje: utiliza el azar, asume la contradicción, acepta las bifurcaciones y nos pone a la deriva de la complejidad (Morin, 2002). /.../

*Estimular para construir y aprender.* La intención humana de generar el interés de otro por aprender y construir conocimiento ha encontrado caminos variados que se venden a manera de "recetas" o en forma de "modelos educativos". Desde una perspectiva compleja es preferible comprometerse con la especificidad de nuestro quehacer y generar situaciones que, desde la perplejidad, denotan preguntas y abren distintos caminos hacia la construcción del conocimiento. /.../

De este modo, vemos que la pedagogía no es un conjunto de prescripciones para "transmitir" conocimientos. Consiste en ponernos en la piel de quienes aprenden. Se fundamenta en la construcción de estrategias y no en la existencia de una tira de materias, de un currículum o de contenidos. /.../

Reyna Hernández Colorado, "La Universidad pensada desde una pedagogía de la posibilidad", 2009, págs. 177-178 188-190.

Ningún ser humano es posible sino como ser social dentro de colectividades dadas. El sentido identitario incluye múltiples significados desde lo familiar-comunitario hasta lo local-nacional y lo planetario. Dentro de ellas actúan diferentes dimensiones históricas, espaciales e ideológicas que se interconectan continuamente para el afianzamiento de la identidad en la esfera social. Ésta, a su vez reelabora continuamente el espacio temporal y físico que transforma la dinámica histórica y la construcción ideológica de la misma. Las personas heredan la historia de sus grupos sociales, el significado que les es dado, pero ellas, a su vez, le otorgan uno propio. Esta dimensión de los estudiantes debe ser retomada

por la universidad que queremos, como construcción subjetiva a partir de la cual ellos actualizan la información, las experiencias y las representaciones ideológicas que se les proponen y que, a su vez, las rehacen.

La universidad imaginada sería el lugar del diálogo para el intercambio e interacción entre subjetividades sociales hoy dissociadas y contrapuestas. No debe ser más el lugar donde la palabra de un grupo minoritario instituye dominios, propaga explicaciones y construye ciencia dominadora y sentido común subordinado, sino un nuevo espacio fluido que derribe las murallas de la verdad instituida para propiciar las condiciones donde los grupos culturales recurran al conocimiento propio, actual y pretérito, y lo transformen en futuros abiertos al diálogo y la conversación con los otros. Los universitarios levantarán las palabras más allá de su relación con lo cotidiano, con lo dado, con lo obvio y lo inmediato, para proyectarlas como resplandor de las relaciones de la vida y en la vida.

#### Recuadro 24

##### La vida, entre prosa y poesía

La vida es un tejido mezclado o alternado de prosa y poesía. Se puede llamar prosa a las actividades prácticas, técnicas y materiales que son necesarias para la existencia. Se puede llamar poesía a lo que nos lleva a un estado segundo: primero la poesía en sí misma. Luego la música, la danza, el placer y, por supuesto, el amor. Prosa y poesía estaban estrechamente entrelazadas en las sociedades arcaicas. Por ejemplo, antes de partir de expedición o en la época de cosecha, había ritos, danzas, cantos. Estamos en una sociedad que tiende a separar prosa y poesía, y donde hay una ofensiva muy grande de la prosa ligada a la irrupción de lo técnico, lo mecánico, lo gélido, lo cronometrado, donde todo se paga, todo está monetarizado. La poesía trató, por supuesto, de defenderse en los juegos, las fiestas, los grupos de amigos, las vacaciones. Cada uno, en nuestra sociedad, trata de resistir a la prosa del mundo, como, por ejemplo, en los amores clandestinos, a veces efímeros, siempre errantes. ... En síntesis, la poesía es la estética, es el amor, es el gozo, es el placer, es la participación, y, en el fondo, ¡es la vida! ¿Qué es una vida razonable? ¿Es llevar una vida prosaica? ¡Qué locura! Pero nos vemos parcialmente obligados a ello, porque si sólo tuviéramos una vida permanentemente poética, ya no lo percibiríamos. Necesitamos la prosa para darnos cuenta de la poesía.

Edgar Morin, *Amor, poesía, sabiduría*,  
2001a, pág. 62-63.

Porque, ¿acaso no se funda la vida en lo vivido, en la experiencia personal/aconteciendo con los otros, en la reflexión/diálogo sobre ella, en la decantación de las palabras que la comunican y la resumen? Entonces, la universidad de la utopía deberá penetrar en los misterios de la vida/palabra para recuperar el conocimiento intuitivo, el saber no racional, experiencia que al quedar plasmada en palabras, quedará viva, será la vida viva. Todo conocimiento que no arranque de la vida vivida, no sólo está fundado en el vacío sino que nace condenado a la desaparición. Puede ser repetido, plasmado en libros, pero no impactará, no modificará la vida, no se convertirá en vida. Puede ser, incluso, que se convierta en muerte o que ronde como fantasma o como eco de lo irrelevante. Si el conocimiento no determina el modo en el que se le utiliza, predominará el uso cínico de la ciencia racional. Al siglo XX le sobran ejemplos. La vida vivida es el punto de arranque de la reflexión y el análisis, tareas esenciales del quehacer universitario.

Vemos al futuro entonces a partir de creencias y valores fundamentales que subyacen en nuestro desarrollo como seres humanos de una nación que vive en tensión entre su propia destrucción y un cambio radical de conducta. Partir de lo que somos nos dota de una visión más amplia y de largo alcance en la forma de ver, interpretar y cuestionar la realidad. Iniciamos así un ejercicio de autocrítica y cambio que no se detiene en métodos o procedimientos, sino en los valores del alma humana, que constituyen en última instancia las normas morales y espirituales que mantienen latente la capacidad de sentir del ser humano (sensibilidad que sirve de complemento y contrapeso a la razón). En esta visión, es el campo actitudinal el que entra en juego, no tanto las racionalizaciones

prosaicas o de otros recursos intelectuales-descriptivos. Al ser “valorativa”, es decir, fundamentada en valores y creencias, esta visión se basa en consideraciones sociológicas, culturales, pedagógicas y filosóficas que indagan en los valores que subyacen y actúan sobre las conductas sociales.

Asumiendo nuestro origen amerindio y reconociendo en el mestizaje uno de los impactos fundamentales de la invasión de los bárbaros europeos, tenemos una base sobre la cual tomar de las culturas con las que convivimos todo lo que nos sirva, y nada de lo que nos perjudique. Somos conscientes de los procesos de colonización de ayer y de hoy, que se basan en lograr que el colonizado se desprecie a sí mismo, desconfíe de sus potencialidades como ser humano y colabore en la perpetuación de su propia colonización. Como herederos de las culturas milenarias de Amerindia, nuestro fin no será ni sojuzgar ni despreciar a los otros –ni explotar, destruyéndola, la naturaleza– sino encontrar en la convivencia solidaria el medio y el fin de la realización humana, y en la naturaleza su extensión.

#### **Recuadro 25**

##### **¿Hay algún futuro posible?: ética transmoderna**

*/.../ ¿Hay algún futuro posible? ¿Podemos pensar en un nuevo proyecto civilizatorio capaz de recrear la modernidad y de posibilitar un proceso de integración global que destierre asimetrías y exclusiones? ¿Hay lugar para imaginar un planeta que trascienda la dominación como modo de existencia y establezca la defensa de la vida como su razón de ser? /.../*

*/.../ la modernidad se encuentra en los límites de su viabilidad histórica como proyecto civilizatorio de la humanidad. La conquista ejercida desde una ética de la dominación ha dejado de tener viabilidad y sentido. Desafortunadamente, tal proyecto se encuentra respaldado aún por Estados Unidos, que se esfuerza en extremo por eliminar a sus adversarios, bajo las viejas banderas de la fuerza, la ocupación y la dominación, intentando no dejar rastro de la memoria histórica y los valores de los vencidos.*

*En contraste con estas posturas, es necesario construir nuevos caminos para la auto-defensa de la sociedad contra esa globalización inestable que desea apropiarse y controlar la riqueza y los recursos de la humanidad para el beneficio privado de unos cuantos. No parece haber*

más alternativa que transitar hacia una globalización incluyente y justa que se sustente en una nueva ética bajo los principios del respeto de las diferencias y la negociación de acuerdos básicos entre comunidades y naciones para colaborar y con-vivir. En lugar de una ética de la dominación, el mundo necesita una nueva *ética basada en la protección de la vida* (Dussel, 2004). Para ello es necesario restituir a la sociedad su lugar primordial frente a la economía, es decir, transitar de este inescrupuloso reduccionismo economicista basado en la libertad individual en provecho propio, hacia una ética basada en el reconocimiento del otro en provecho de la sociedad.

La ética marginal de la economía liberal debe ser definitivamente desplazada por una *ética material transmoderna* (Dussel, 2004: 223; Dussel e Ibarra, 2006) que permita a las comunidades del mundo actuar comprendiendo que el planeta está ya saturado y que no hay más lugar para la conquista y la dominación (Bauman, 2004). La única opción es aprender a vivir juntos y construir una verdadera civilización planetaria con el propósito fundamental de preservar la vida y propiciar las condiciones para una mejor existencia de la humanidad (Singer, 2003). Así, el enfrentamiento de los dilemas de la modernidad dependerá de la capacidad de cada comunidad y cultura, cada una al lado de las otras, para reinventar los compromisos éticos de la humanidad a fin de transitar hacia un nuevo proyecto civilizatorio en el que quepamos todos.

Este complejo dilema debe ser enfrentado tanto por los habitantes del Centro europeo y estadounidense como por las comunidades y naciones ubicadas en las periferias. La transición de la modernidad hacia un mundo diverso, incluyente y justo exige la conciencia del “yo moderno” sobre los efectos de sus propios actos, encubiertos hasta ahora por sus propias narrativas (Mignolo, 2003; Ibarra, 2008). Es necesario comprender que los fracasos de la modernidad no son simplemente el precio que se tuvo que pagar para alcanzar el progreso como aspiración universal; tales fracasos han sido más bien la condición bajo la cual las naciones del Centro ha sustentado su propio progreso particular, mostrando la necesidad histórica de la conquista y el sometimiento para edificar el “Imperio de la Razón” (Galeano, 2003). Para trascender esta ética de la dominación es necesario que el Centro mismo rompa de manera radical con el euro-centrismo, aceptando que la modernidad, para constituirse realmente como tal, debe fundarse en el reconocimiento y aceptación de la diferencia. En última instancia, la modernidad necesita enfrentar un proceso de des-modernización, recuperando todo aquello que el mundo de los otros le ofrece para alcanzar el buen vivir en comunidad.

Por su parte, la apertura de la modernidad a su recreación exige también que los pueblos y naciones conquistados y dominados, reconozcan su condición híbrida, pues su origen no-moderno se ha recreado a partir de los avatares de su accidentada colonización. Es necesario comprender que las comunidades que habitan el planeta, ni son totalmente occidentales, ni son totalmente lo que fueron antes de sus contactos con la modernidad; ellas son “suma mestiza de aportaciones, encuentros, asimilaciones, metamorfosis” (Fuentes, 1997: 93). Por tanto, en lugar de un choque de civilizaciones (Huntington, 2001), el mundo necesita un nuevo encuentro basado en la comprensión y el respeto de las diferencias, reconociendo sus complementariedades.

Así, si reconocemos que el mundo es un mosaico de diferencias, tanto modernos como no-modernos deben confrontarse críticamente con la historia de la modernidad; unos y otros deben revisar el papel que desempeñaron, las responsabilidades en las que incurrieron y los efectos que su presencia y sus relaciones generaron. Sólo así se podrá responder a los desafíos del presente: ¿cómo restituir el valor de las identidades originarias de los pueblos conquistados a la vez de preservar los ideales modernos de libertad e igualdad?; ¿cómo conservar el sentido de comunidad al lado del principio moderno de autonomía individual, logrando su reconciliación? En suma, el dilema compartido por los habitantes del planeta consiste en sustituir la ética de la dominación por una nueva ética que aliente una convivencia plural, incluyente, sustentada en la tríada indisoluble de libertad, justicia y

solidaridad.

*La nueva ética debe ser una ética transmoderna* pues supone la posibilidad de crear, desde fuera, un mundo culturalmente multi-polar que recupere lo mejor de la revolución tecnológica moderna, rechazando aquello que sea anti-ecológico y exclusivamente occidental, y lo ponga al servicio de mundos que se rigen por valores diferenciados. Esta postura implica un proyecto que va más allá de la modernidad en la medida en la que reconoce lo multicultural, polifacético, híbrido, post-colonial, plural, tolerante, democrático y la condición afirmativa de las identidades heterogéneas que conforman el mundo.

*La nueva ética es una ética material* pues parte del reconocimiento del principio universal de que todos somos seres humanos, una condición obvia e irrefutable en cualquier cultura y en cualquier momento. Por ello, el objetivo sustantivo de la existencia humana es la producción y reproducción de las condiciones materiales para la vida, de tal manera que todo ser humano pueda desarrollar sus capacidades como miembros de comunidades sociales. De acuerdo con este principio básico, cualquier organización creada por los seres humanos debe favorecer la protección de la vida atendiendo las necesidades humanas expresadas en alimentación, vestido, salud y conocimiento para una buena existencia en comunidad. Cualquier acción individual o colectiva que atente contra cualquier forma de vida plantea un problema ético. El ejemplo más obvio es la guerra, pero podríamos pensar también en las organizaciones que generan problemas como el desempleo, la desnutrición, la ignorancia o cualquier relación social que despoje a los seres humanos de sus condiciones de existencia, obstaculizando su desarrollo y, en condiciones extremas, provocando la muerte.

*La nueva ética es una ética incluyente* pues es producida por la participación simétrica de todos, tanto de quienes están a cargo del gobierno y las organizaciones, como de quienes se han vistos afectados o excluidos por ellos. Para decidir cómo debe la sociedad producir y preservar las condiciones de vida, es necesario garantizar la participación de todos a través del diálogo basado en la razón, en lugar de la imposición de verdades unilaterales a través de la fuerza y la violencia. El debate y la interpretación de la realidad (el tipo de acciones que preservan la vida contra aquellas que la atacan) entre diferentes comunidades, culturas y naciones, es el único camino para arribar a nuevos consensos con la finalidad de establecer los acuerdos mínimos que garanticen la equidad y la justicia para todos. Una condición básica para construir tales acuerdos sobre lo que necesitamos hacer, es la consideración reflexiva de su propia factibilidad económica, social, técnica, política y organizativa.

Finalmente, *la nueva ética es una ética crítica* pues reconoce que toda acción humana produce siempre algunos efectos negativos y, en consecuencia, algunas víctimas. En su recursividad, la organización social nunca llega a un punto final y siempre produce costos para alguien, que tiene el derecho de exigir los cambios necesarios para mejorar sus condiciones de existencia. La reconstrucción recursiva de los principios y reglas de la comunidad global se debe fundamentar en el reconocimiento de tales efectos negativos, dando la palabra a los afectados, de tal forma que la sociedad pueda mejorar constantemente sus modos de organización. La condición reflexiva de la sociedad descansa en su capacidad para reconocer críticamente qué es lo que no está funcionando adecuadamente, recordando la condición falible de la existencia humana. Por ello esta nueva ética supone un *deseo de re-organización* como proceso colectivo incluyente de destrucción creativa para producir un mejor planeta para el buen vivir.

Eduardo Ibarra Colado, "La modernidad y sus dilemas en la era del mercado: ¿hay algún futuro posible?", 2010c, págs. 173-177.

En este ánimo de recuperación y reconocimiento de lo que realmente somos como individuos, como grupos y como sociedad, imaginamos un nuevo concepto de “estudiante” (y de “profesor” o “académico”) que, al incorporarse a comunidades de trabajo dentro de una institución de investigación y aprendizaje, para formarse como ser humano creativo, poseedor de conocimientos en su camino hacia la sabiduría, ya trae consigo un bagaje de riqueza cultural y subjetiva que desconoce o no ha exteriorizado. Aquí es justamente donde radica su mayor potencialidad. Este bagaje está compuesto por una memoria de las vivencias que posee por su ambiente y núcleo familiar. Además este individuo trae también otra riqueza, tan substancial como las enunciadas, que está ubicada en su inconsciente y en su particular psiquis, en esas imágenes surgidas de la memoria histórica subjetiva propia del ser humano, y particular en el caso mexicano. Lo anterior no se refiere más que a la recuperación de una identidad, del yo que se identifica en el nosotros y se distingue en el reconocimiento del otro.

Cada estudiante (como cada profesor), en tanto individuo social, lleva consigo una memoria de espacio o ambiente colectivo-cultural que comparte con sus semejantes. Pero también posee una memoria personal y simbólica de los ambientes primogénitos y cotidianos que ha vivido y experimentado como parte del entorno. Estos ambientes simbólicos pueden verse también como micro-proyectos sociales que conforman un banco en nuestra memoria. Este banco, que se acrecienta constantemente con nuevas vivencias, constituye una fuente invaluable e insustituible de inspiración para nuestra imaginación como seres humanos. La visión de futuro, aunque asuma la forma de un proyecto utópico, se abre a partir de la existencia de ese banco personal del individuo, que forma parte

de las otras memorias que podemos reconocer en la interrelación con otros individuos y sus proyectos.

Sin embargo, al insistir en el tema de la colonización, los mexicanos debemos saber que esa psique colectiva, esa estructura que nos une y nos anima como sociedad, fue violada, trastocada en sus principios básicos, haciéndonos continuamente prisioneros y cómplices involuntarios/inconscientes de nuevas y más brutales formas de colonización. Nuestro lenguaje, nuestra cultura, nuestras formas de relación social están impregnadas de un racismo auto-denigratorio que facilita la división que hace prosperar los imperios, los saqueos y, sobre todo, una educación de pocos alcances, de mínimas aspiraciones y muchos abusos. No se explicaría de otra manera la existencia y la permanencia de líderes corruptos y la devastación que sufre en este momento, desde hace décadas, el sistema entero de educación.

Aún así, con sus traumatismos y violaciones, es este capital el que continúa alimentando nuestros futuros (in-)imaginados. Es la realidad de hoy la que alimenta la imaginación del mañana, ayudándonos a visualizar una nueva educación, una nueva universidad y una nueva existencia en todas sus capilaridades. Planteamos entonces que los universitarios mexicanos de hoy son poseedores de un caudal de sensibilidad y humanismo que sustenta la educación universitaria del futuro. Esto no quiere decir que no sea necesario cuestionar dicho caudal, pues el proceso de descolonización es cíclico y constante. Si esto es verdad hoy, se hace menos difícil imaginar el mañana. Si lo que nos interesa es lograr la inclusión de saberes que se dirijan a potenciar estos aspectos de nuestra comunidad estudiantil, estos cambios afectarían asimismo el perfil del profesor y

también el concepto mismo de “universidad pública” o de “educación superior como sistema”.

Estando conscientes de que en México las instituciones y los programas han tenido siempre mayor peso que las personas, no es difícil decir que todo cambio parcial se topará con las barreras de los usos y las costumbres, las inercias que norman nuestras conductas, los mecanismos que disuelven la teoría en una acción parcial, aparente o desencantada. Por eso la mirada hacia el futuro no puede partir de este presente, aunque reconozcamos el valor de nuestro pasado, ya que toda proyección llevaría implícita la contaminación con sus rasgos y tendencias al cíclico fracaso. Los que no se atreven a mirar al futuro sin despegar las plantas de sus pies del suelo actual, convertirán su intento en una mera sumatoria de datos en cuyos cortos alcances quedarían perdidas sus ideas y palabras. Como ya mencionamos, intentamos superar el tono solipsista de denuncia y de crítica defensiva de esa universidad de la conquista que no hemos sido capaces de conquistar. Por ello nos apartamos de las “buenas intenciones” propias del típico documento académico, así como intentamos alejarnos del ensayo como género, del texto lineal como lógica insuperable, del discurso y la retórica como trampas comunes del intelecto académico, de la jerga academicista que no es más que otro recurso de poder. Quizás no lo logremos del todo porque hemos crecido y sido educados en ella, pero no dejaremos de intentarlo: queremos narrar, contar, comunicarnos en forma coloquial, integrar el diálogo de café al claustro, o llevar el claustro al café para dialogar, meter la calle, el patio y el pasillo al aula, desbaratar el “pódium”, romper con el eje axial donde se sitúa el asta bandera, el pizarrón, y tan sólo preservar, en todo caso, la resonancia de las

voces de muchos como símbolo del llamado al saber. En su lugar hemos elegido entre muchas posibilidades de mirar hacia el futuro, y optamos por la que se arriesga al optimismo basado en el simple hecho de imaginar y discutir la irrealidad y lo aparentemente imposible. Dicen los expertos en futuros (Miller, 2007) que en el análisis de escenarios lo más difícil es cómo elegir escenarios específicos. Lo constatamos: nos enfrentamos a un número prácticamente infinito de posibles combinaciones y optamos por indagar a fondo en los “espacios de posibilidades”, pero incluyendo también los “espacios de las imposibilidades”. Recordamos el relato de Rafael Hytlodeo, personaje de la narrativa de Tomás Moro, donde describe una sociedad ubicada entre el “buen lugar” y “ningún lugar”. Esto nos llevó a cambiar el tono crítico, analítico y de denuncia, por uno más propositivo que imagina escenarios basados en la esperanza y el optimismo.

#### Recuadro 26

##### Tomás Moro desde ningún lugar

*/.../ en la segunda parte del libro se exponen en forma sistemática la vida económica, social, política y religiosa de una sociedad que es *no sólo la mejor, sino la única digna, a justo título, que tal nombre*. Aunque se trata evidentemente de un lugar lejano queda clara la intención de relacionarlo con la Inglaterra contemporánea. El mismo número de provincias, el nombre *Ciudad de la Niebla* y ciertas condiciones topográficas características de la capital de Utopía que se asemejan a las de Londres confirman el juicio de Erasmo cuando escribió que Moro *publicó su Utopía con el propósito de demostrar cuáles eran las cosas que ocasionaban los males en las sociedades y teniendo especialmente el caso inglés en consideración*.*

La exposición de la situación en la isla Utopía corre a cargo de un viajero portugués que supuestamente participó en los viajes de Américo Vespucio, quedándose al término del último en una parte no especificada del Nuevo Mundo. En sus exploraciones desde allí llegó a conocer muchos pueblos extraños; uno de estos es la sociedad de los utópicos.

De la historia de utopía se aprende poco, aparte de que fue fundada en el tercer siglo antes de nuestra era por el rey Utopo quien *logró elevar a una multitud ignorante y agreste a un grado tal de civilización y cultura que sobrepasa actualmente a la de casi todos los mortales* y cuya primera gran obra consistió en convertir la península Abraxa con grandes movimientos de terreno en la isla Utopía.

Utopía es una sociedad ordenada y programada perfectamente. Cada provincia consiste

de una ciudad y una región rural circundante; la ciudad provee la mano de obra para la producción agropecuaria y la región rural provee a la ciudad con alimentos y materias primas. Las provincias mantienen una población equilibrada a través de las migraciones hacia o desde las colonias externas. Todos los utópicos trabajan temporalmente en las actividades agropecuarias que son las que constituyen la actividad económica básica. Aunque existe un número considerable de esclavos –ese es el castigo por faltar al orden de Utopía– se afirma repetidamente la existencia de pocas leyes y poca fuerza coercitiva. El proceso de socialización se basa principalmente en la educación de los jóvenes y en el hecho de que todas las actividades de los utópicos se realizan en público.

No existe ni propiedad privada, ni circulación de dinero, ni comercio interior, tampoco hay posibilidad de acumulación privada, ni de bienes, ni de prestigio. La organización racional de la fuerza de trabajo permite la producción abundante de todos los bienes necesarios y exige de los utópicos solamente una jornada de seis horas. Existen ciertas diferencias de estatus: los mayores cuentan más que los jóvenes, los hombres más que las mujeres. Pero las diferencias principales se vinculan con el trabajo: por una parte están los esclavos que tienen que efectuar los trabajos más duros y menos acordes con la dignidad humana como, por ejemplo, la matanza de animales. Otros estratos especiales están formados por los científicos, los sacerdotes y por ciertos servidores de la administración pública. Existe también una cierta división sexual del trabajo. Finalmente, se describen dos grupos cuyos miembros efectúan voluntariamente los trabajos más desagradables y reciben por ello un reconocimiento especial por parte de la comunidad.

Los organismos y cargos de decisión política son de elección popular al igual que los cargos de los empleados administrativos; el cambio de todos ellos, por parte del presidente, es frecuente. La toma de decisiones importantes en los gremios de representación popular prevé la discusión previa de los asuntos correspondientes en el seno de las familias.

Una gran importancia tiene la educación. Todo el mundo aprende las labores del campo y, al menos, un oficio artesanal. El conocimiento propiamente científico es administrado y reproducido por un grupo específico de utópicos que se encuentran liberados de todas las demás obligaciones de trabajo. Pero su posición no es una posición de monopolio: *Una gran parte de la población, hombres y mujeres, utilizan durante toda su vida las horas llamadas de ocio para la ocupación con la ciencia.* Estas horas son las que no están destinadas al trabajo, las comidas y el sueño:

Acostumbran tener diariamente y antes del amanecer lecturas públicas a las que sólo están obligados a asistir los que han sido especialmente seleccionados para las letras. Concurren además a ellas otros hombres y mujeres de cualquier oficio, a oír unas u otras según sus gustos... Suele... ocurrir que, si algún obrero dedica sus ratos de descanso al estudio con provecho y aplicación grandes, lo hagan pasar, apartándolo de su trabajo, a la categoría de los letrados.

/.../

En otro capítulo bastante extenso se esboza la filosofía fundamental de los utópicos que están poniendo en práctica en su organización social. Esta concepción se basa en la convicción de que *todas nuestras acciones, incluyendo las virtudes mismas, tienden al placer y a la felicidad como fin.*

Esteban Krotz, “Dos utopías en el umbral de la edad moderna”, 1988, págs. 52-55.

Es extraño ser optimista hoy. Pareciera que sólo encontramos optimismo en aquellos que basan su fe en los avances de la tecnología y de la inteligencia artificial. Esto resulta pobre e insuficiente si no nos preguntamos por las posibilidades artísticas o imaginarias (Kurzweil, 2005). Imaginar la universidad es ante todo una búsqueda de la dignidad cultural perdida. Es una batalla contra una forma de vida basada simplemente en la norma, en la rutina, en el procedimiento, o en una educación que busca la conveniencia de ciertos intereses, antes que preservar y desarrollar nuestra herencia cultural, hoy tan subestimada como dilapidada y destruida. Es una universidad que enfatiza el papel de la reflexión contrapuesto a la automatización en los afanes de búsqueda del conocimiento, y de la comprensión como quehacer esencial del docente, que recalca el poder de la creatividad en la conformación colectiva del conocimiento y de la sabiduría, que reconoce el poder de los afectos, la magia, los temores y las ideologías en la conformación de las aproximaciones de la ciencia.

#### **Recuadro 27**

##### **Raymond Kurzweil: posibilidades artísticas e imaginarias**

La presencia de este polifacético autor, inventor, y genio futurista estadounidense, en El libro de la Universidad Imaginada, responde a que compartimos con él la pasión por imaginar un futuro mejor, lo cual tiene un efecto inmediato en el presente. Kurzweil simboliza al visionario cuya imaginación incluye una fuerte convicción en el poder de la inteligencia artificial. Por esa razón Kurzweil es considerado como la más actualizada “máquina de pensar”. Es considerado el empresario número 8 de los Estados Unidos (Revista Forbes Inc.) comparado con Thomas Edison, como uno de los 16 revolucionarios que han contribuido durante los últimos dos siglos a la construcción del mundo actual. En 1999 obtuvo la medalla de la tecnología, por parte del presidente de EUA Clinton, y en 2002 fue aceptado en la Sala de la Fama de los inventores nacionales, establecida por la oficina de patentes de los Estados Unidos de Norte América. Obtuvo 19 doctorados honoris causa, de manos de tres presidentes estadounidenses.

Ha desarrollado el primer escaner plano, herramientas para el reconocimiento óptico de caracteres, la primera impresora para ciegos que imprime directamente de la palabra hablada, el primer sintetizador texto/discurso, el primer sintetizador de música capaz de recrear instrumentos como el piano y otros, y el primer vocabulario de reconocimiento automático del habla, comercialmente producido. Todos estos inventos forman parte de la llamada inteligencia artificial, que tiene como objetivo permitir la comunicación entre seres humanos y computadoras. Kurzweil ha sido capaz de integrar un conjunto de

informaciones que provienen de diversas fuentes del conocimiento (acústica, fonética, fonológica, léxica, sintáctica, semántica y pragmática). Su sitio en Internet, <http://www.kurzweilai.net/> tiene más de un millón de lectores.

Kurzweil ha escrito 6 libros, cuatro de los cuales han sido “best sellers”. *The Age of Spiritual Machines* ha sido traducido a 9 idiomas, y su más reciente libro, *The Singularity is Near*, se considera un best seller por el periódico *New York Times*, y fue el libro N° 1 en ciencia y filosofía por Amazon. Kurzweil fundó la empresa “Sistemas Educativos”, especializada en proveer software de lectura y escritura para invidentes, y otras afectaciones como la dislexia y al ADD (desorden de atención). En su libro *The Singularity is Near*, Kurzweil sostiene que dados los avances que se vienen realizando en entender el funcionamiento del cerebro, en un período de unos 10 a 20 años seremos capaces de decodificar el “software” del cerebro. De esa manera, cualquier computadora que tuviera el poder computacional de un cerebro “pensaría”, exactamente de la misma manera que lo hacemos nosotros. Esto es, tendría sensibilidad, se ofendería, podría emocionarse o escribir poesía. Kurzweil habla también de esto en su libro *La era de las máquinas espirituales: cuando los ordenadores superen a la mente humana*. Kurzweil afirma que el avance es tan rápido que en el 2045 aproximadamente, se producirá lo que él llama “la singularidad”. Un punto tras el cual es imposible saber hoy cómo evolucionarán las cosas. Kurzweil, es un optimista y desecha los presagios apocalípticos de que las máquinas dominarán el mundo postulando que en definitiva nos “fusionaremos” con ellas. Ya no será tan clara la frontera entre humano y máquina. En un punto, lo esencial de nosotros es intangible (llámese mente, alma, espíritu o como gusten) y es susceptible de ser “extraído” de nuestro cerebro y nuestro cuerpo y puesto a correr (como software) en cualquier otro soporte. De ese modo, de acuerdo a Kurzweil quienes llegaran con vida al año 2045 ya no morirán.

Agregaremos para finalizar, que la inteligencia artificial no está exenta de controversia. Por ejemplo, John Rogers Searle, profesor de filosofía en Berkeley, California, se opone a lo que denomina inteligencia artificial fuerte, en lo que respecta a la relación mente-cuerpo. La tesis central es que los procesos realizados por una computadora son idénticos a los que realiza el cerebro, y por lo tanto se puede deducir que, si el cerebro genera conciencia, también las computadoras deben ser conscientes. Para refutar esta posición, Searle desarrolla un experimento, que demuestra que una computadora manipula diferentes códigos *sintácticos* que nada tienen que ver con la comprensión *semántica* de los contenidos procesados. Evidentemente, el concepto de intencionalidad está en el fondo del argumento de Searle en contra de la inteligencia artificial.

## **La anestesia de lo conocido**

Una educación que busca fortalecer y desarrollar una formación integral y humanista, debe incluir, a la vez, aspectos racionales y sensibles del individuo. Pensamos que la potencialidad de una nueva educación y una nueva universidad yacen en esa articulación que se condensa en la subjetivación, como eje central y principal foco de atención. Esa interioridad, muchas veces callada del estudiante con el que convivimos día a día, desempeña, de la misma manera que lo pueden hacer los sueños en la formulación expresiva, un papel preponderante en la capacidad de pensamiento/emoción/acción por proyectos, de enfrentamiento a situaciones, de planteamiento de caminos, opciones o soluciones. Ahora bien, eso supone franquear lo familiar, lo conocido, lo cotidiano, la inmediatez del evento para lanzarse a un “nuevo espíritu formativo”. Dicha formación, si bien abreva en la vida y no le es ajena la cotidianeidad de la calle y el pasillo o el café, sin embargo y paradójicamente supera lo cotidiano, la inmediatez del evento y de lo obvio, del sentido común que se impone generalmente como verdad.

### **Recuadro 28**

#### **De la tentación de la ingenuidad al valor de la inocencia**

El educando<sup>1</sup>, en su proceso formativo, debe huir de las certidumbres, abriéndose a lo posible, lo incierto, lo casual y lo contradictorio. Hay que estimularlo para que habite en y con el misterio, simplemente porque la vida es así. La relación primaria con el misterio es de asombro expresado a través de la pregunta.

En este sentido, el educando es un hacedor de preguntas inocentes, ya que más que respuestas tiene preguntas, infinidad de interrogantes. El poeta también es un hacedor de preguntas, a partir de las cuales crea mundos diferentes, gracias al mágico uso de la palabra; sin embargo, al poeta siempre le faltan las palabras y tiene que inventarlas. Tampoco tiene certezas ni corduras que lo anclen en verdades estériles; no teme contradecirse porque sabe que el devenir de la vida es contradictorio e incierto; tampoco teme a la imaginación, muy por el contrario, tiene en ella a una aliada insustituible en el proceso creativo; tampoco aceptar nada como obvio, pues sabe que lo común y corriente es misterioso y nunca vulgar. La realidad jamás se le presenta como algo definitivo, sino como el devenir en proceso de creación. Si el poeta en vez de inocente fuese ingenuo dejaría de preguntar, ya no habría

sorpresa misteriosa esperándolo a cada momento. Simplemente dejaría de ser poeta.

Al igual que el educador y el poeta, el científico también es un hacedor de preguntas inocentes. Cualquiera que sea su especialidad, sabe que toda teoría, y las hipótesis derivadas de ella, no son más que una palanca con la que intenta desentrañar diferentes misterios fascinantes. Sabe que sus "verdades" nunca son universales, sino sólo un intento particular para explicar misterios profundos que ni su rigurosidad metodológica ni su sistematización lógica son capaces de desentrañar. El científico sabe que sus "verdades particulares" son sólo chispazos de luz ante su inconmensurable ignorancia inocente. Si, por el contrario, su ignorancia fuese ingenua, viviría encandilado con esos chispazos, convirtiendo los supuestos teóricos de su ciencia en verdades irrefutables, camuflando el valor instrumental que poseen.

Educadores, poetas y científicos, en suma, todas las personas nos hermanamos en la inocencia, amenazada permanentemente por la tentación de la certidumbre, que no es otra que la tentación de la ingenuidad: la de creer que sabemos y que la respuesta es más importante que la pregunta. En ese contexto no es fácil mantenerse inocente, pues las respuestas son la moneda de cambio en el sistema escolar y universitario tradicional.

Es un lugar común asociar la inocencia poco menos que con la estulticia y la estupidez más chabacana; sin embargo, la inocencia no es eso, ni depende de la virginidad o del uso de la razón. La inocencia y la ingenuidad corresponden a modos peculiares de ser y estar consigo mismo, con otras personas y con el mundo, más que a estados, fijos o inmutables.

Inocente es el que busca porque vive sorprendido. Ingenuo es el que cree saber. Inocente es el que continuamente aprende. Ingenuo es aquel que tiene respuesta para todo porque cree saber todo. El ingenuo es ahistórico; en cambio, el inocente vive inmerso en su historia, consciente de que el futuro jamás podrá ser una continuidad lineal del pasado. La inocencia se relaciona con la incertidumbre; la certeza con la ingenuidad. Por eso, mientras el ingenuo vive preocupado, el inocente se ocupa. Una persona ingenua que vive con verdades preestablecidas tiene dificultades para dialogar, especialmente con otro ingenuo. Cada cual creará que podrá convencer al otro, olvidando que cada uno tiene sus verdades que desea imponer.

Carlos Calvo Muñoz, "El educando como peregrino de la ignorancia", 2009, págs. 11-12.

El estudiante, al igual que el profesor o el investigador, intentará salir de la rutina, de los rituales, de ciertos aspectos de la cotidianeidad que le impiden percibirla, comprenderla y sentirla de otra manera. Si se trata de una formación racional y emocional, esta integración será gracias al primado que se le otorgue al desarrollo de la reflexión/imaginación, con la que seremos capaces de realizar la "ruptura epistemológica", no sólo en relación con las rutinas, los rituales y ciertos aspectos de la cultura que nos cierran las posibilidades de ver la realidad de otra manera, sino también de ejercer la ruptura respecto al sentido profundamente

instrumental y racionalista del conocimiento científico consagrado y de los métodos tradicionales que nos empujan a ver al futuro como mera extrapolación/proyección de lo conocido en el pasado/presente normalizado.

Decíamos, al presentar este punto en el desglose general del índice, que nos guiaba la fecundidad del desorden y de lo desviante, por lo que la propuesta se ancla en la antítesis de un Sistema de Posicionamiento Global, un sextante o la estrella boreal. Nos guiamos por la falta de señalamientos, que incluye nuevas maneras de dar vuelta en U. Está claro que hay que volver a los orígenes, a la calle, a la cultura milenaria, incluso a los rituales que son una forma de recuperar el sentido originario, pero mediado por la reflexión/imaginación, por el cuestionamiento que nos impulsa a redimensionarlo y enrumbarlo hacia nuevos derroteros. Recordemos que todo proyecto de formación es una respuesta a una cuestión y, en todo caso, si no existe ésta, como lo planteaba Bachelard (1977), no hay conocimiento científico. Decía el sabio francés que todo lo que encontramos en la historia del pensamiento científico está muy lejos de servirnos efectivamente para que evolucione este pensamiento. Es por eso por lo que planteamos que la ciencia normal, positiva, se asemeja a una brújula descompuesta, de tal forma que recreando las condiciones de búsqueda, de una pedagogía de la interrogante, más que de la respuesta fácil y mil veces repetida, habremos de encontrar el sentido profundo de la experiencia, del conocimiento articulado a la vida. Abordaremos así la utopía sin el pesado lastre de las maletas llenas de verdades totalitarias que anulan la experiencia de la vida y tienen un carácter petrificante y regresivo. Por eso es preciso desarrollar el espíritu crítico

para generar nuevos lenguajes que permitan efectuar rupturas contra las inercias y la utopía cercenada o secuestrada.

## **La viabilidad de una utopía**

El ejercicio utópico lo concebimos como la búsqueda de un sentido práctico, de permitir que nuestra imaginación vuele sin perder el objetivo de lograr lo posible, aunque se trate de un objetivo que contradice la definición más recurrida de utopía, que se entiende como algo imposible. Por otro lado, los que aplican una racionalidad instrumental-técnica, le dan sentido a la utopía si se basa en las posibilidades que abren la ciencia y la tecnología para enfrentar problemas y plantear soluciones hacia el futuro, eso que Maturana (2003) denomina “ciencia ficción”. Estas visiones prescinden del factor humano, o lo supeditan al avance de su racionalidad, expresado en lo tecnológico. Son los que se solazan con la definición del futuro como la “era del conocimiento”, sin comprender que el conocimiento es mucho más que datos e información. Quienes pronostican esta era lo están haciendo desde el *managerialismo* (Parker, 2002) y lo mezclan con el “Centro Comercial Global”, para referirse básicamente a las empresas de “clase” mundial, en donde el paradigma de la tecnología tiene un papel fundamental para el crecimiento económico y el ordenamiento social. La idea de trasfondo de esa sociedad es el “mercado único”, que se “autorregula por sí mismo”. No es esa la utopía que deseamos y si hablamos de una sociedad del futuro en la que el desarrollo tecnológico es sin duda importante, apreciamos también que no se trata de un factor neutro ni que su rumbo es inexorable, ya que está orientado por disputas de intereses entre agentes sociales que defienden ciertos proyectos. En este sentido, el conocimiento se determina en función de la sociedad y no a la inversa. Por ello, la utopía a la que aspiramos pone en el centro de los procesos de aprendizaje de los seres humanos, su cultura, sus formas de organización y

sus actos comunicativos. Se trata entonces de una sociedad muy distinta de la pregonada “sociedad del conocimiento” pues ella se opone a la homogeneización cultural, a la mercantilización del conocimiento y los bienes culturales y a su apropiación privada centrada en la búsqueda de un beneficio económico, para impulsar en su lugar la diversidad cultural y lingüística, el saber compartido en su condición de bien público inalienable y su distribución abierta y equitativa para promover que las comunidades que habitan el planeta, en el respeto a su diversidad, pueden construir mundos más humanos para el buen vivir.

#### **Recuadro 29**

##### **Información, comunicación y diversidad**

Adama Samassékou, ex-presidente del buró de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) y presidente de la Academia Africana de lenguas, ha trabajado intensamente a favor de una sociedad en la que el conocimiento sea compartido y se distribuya con equidad. Con motivo de la CMSI realizada en 2003 señaló sobre la información:

Es importante comprender qué cubre este concepto: no se trata de una información que se difunde y se comparte sino más bien de una sociedad en la que se quiere comunicar de otra manera y compartir un saber. Se trata, pues, de una sociedad del saber compartido y del conocimiento.

Citado en el resumen del evento: “Cooperación, diversidad y paz”,  
II Coloquio de los Tres Espacios Lingüísticos, México, 2-4 de abril de 2003.

Uno de los resultados de la Cumbre Mundial fue la creación de la Red Mundial para la Diversidad Lingüística (MAAYA) impulsada y dirigida por Samassékou.

Maaya sirve de plataforma de intercambio en la era de la sociedad de los saberes compartidos, en el que las tecnologías ofrecen un fascinante potencial para las lenguas, representando al mismo tiempo un riesgo, ya que hoy en día solo una pequeña minoría de las 6 000 lenguas habladas en el mundo está disponible en el ciberespacio.

En la actualidad, la Red asume la moderación del subtema “Diversidad lingüística” de la línea de acción C8 del plan de acción de la CMSI y, por otro lado, ha creado la Coalición Dinámica para la Diversidad Lingüística en el marco del Foro para la Gobernanza de Internet.

La Red Maaya fue creada en el marco de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), en la cual la diversidad cultural y lingüística en el ciberespacio fue identificada como una de las prioridades. Maaya fue lanzada por la Academia Africana de las Lenguas (ACALAN), bajo los auspicios de la Unión Africana.

A pesar de haber nacido en el contexto de la CMSI, el campo de acción de esta Red no se

limita al ciberespacio. Maaya es una red multilateral que implica a diferentes actores: la sociedad civil, gobiernos y organizaciones internacionales. Su misión es valorizar y promover la diversidad lingüística como base de la unicidad de la comunicación humana.

Objetivos:

- Incitar a los gobiernos e instituciones a adoptar y aplicar medidas que favorezcan un multilingüismo equitativo;
- Fomentar la educación bi- o multilingüe basada en la lengua materna, en todos los niveles de la educación y en todas partes del mundo, con el fin de garantizar una igualdad social y entre los sexos;
- Promover la localización de los programas informáticos y el acceso igualitario de todas las lenguas al ciberespacio;
- Facilitar el empoderamiento de las comunidades lingüísticas de todo el mundo de manera que tengan el control del desarrollo de su propia lengua y que puedan utilizarla y defenderla;
- Contribuir a la creación y al intercambio de recursos lingüísticos;
- Dar seguimiento a la implementación de políticas lingüísticas y constituir un centro de orientación para proyectos de investigación lingüística.

Resultados esperados:

- Contribuir a la reducción de la disparidad en la difusión de los saberes a través de la instauración de programas concretos, específicos y adaptados de desarrollo de las lenguas como vehículos de las culturas del mundo;
- Implementar asociaciones multilaterales en el ámbito de la diversidad cultural y lingüística;
- Contribuir al fortalecimiento del diálogo entre culturas y civilizaciones que haga posible un mundo de paz y solidaridad.

MAAYA, Red Mundial para la Diversidad Lingüística,  
<http://www.maayajo.org/spip.php?article7>

Por eso incluir a la utopía en el estudio del futuro de la universidad es incluir lo que ha sido excluido de las disciplinas sociales y humanísticas instituidas, pues ellas se concentran en los “hechos” y en la “verdad”, no en lo que sólo aprecian como vanas utopías de quienes, como nosotros, apuestan a la capacidad de soñar un mundo distinto tejido a partir de relaciones y prácticas muy distintas de las que hoy prevalecen en nuestras universidades y en la sociedad. Se trata de

recordar ese lema de los sesentas: “SEAN REALISTAS: PIDAN LO IMPOSIBLE”, y otros muchos que hoy reemergen en Europa a la luz de los desatinos del plan Bolonia, en Chile bajo el realismo privatizador del gobierno conservador de Piñera, y en tantos otros lugares en donde los jóvenes, indignados, se reúnen en las plazas para trabajar por un mundo otro que no les quite y niegue el derecho a saber y a contar con un futuro desde hoy. Hoy muchos de nuestros alumnos y colegas se ven atrapados por la resignación pues no alcanzan a imaginar un mundo distinto del que tienen y se dicen realistas porque asumen que “NO HAY ALTERNATIVA”. Nosotros sabemos que hay que combatir este conformismo alentado por el miedo a lo desconocido y a la inseguridad que supone “vivir fuera del presupuesto” o “trabajar en los márgenes del sistema”. En nuestra utopía sostenemos que *estar fuera del sistema es la única posibilidad para aspirar a la salvación*, aun cuando los costos de esta elección por vivir bajo un compromiso ético inquebrantable pudieran resultar onerosos.

### Recuadro 30

#### Las paredes hablan

En el período de la insurrección estudiantil en París, las paredes se convirtieron en el instrumento fundamental de comunicación utilizado por los estudiantes. Las inscripciones significaron un retorno a la antiquísima técnica de los “graffiti”, y a pesar del aparente caos que configuran en conjunto, se desprende de ellas el auténtico mensaje de ese estallido revolucionario.

En las inscripciones se mezclan indicaciones prácticas para los compañeros, normas de conducta, reflexiones a veces de notable lucidez, con citas de pensadores y poetas, en las que predominan las de estos últimos, revelando el valor del potencial insurreccional que comporta la auténtica poesía. /.../

Del conjunto de normas, reflexiones y citas surge el principio de la importancia fundamental de la acción que en todo momento desborda las premisas teóricas. Este rechazo de esquemas ideológicos previos justifica el acento que la juventud coloca en la espontaneidad del movimiento como única actitud eficaz frente a las falencias de las organizaciones claudicantes de izquierda. /.../

EL SUEÑO ES REALIDAD.

Censier.

PENSAR JUNTOS, NO. EMPUJAR JUNTOS, SÍ.  
Fac. de Derecho Assas.

LAS PAREDES TIENEN OREJAS.  
VUESTRAS OREJAS TIENEN PAREDES.  
Ciencias Políticas.

LA BARRICADA CIERRA LA CALLE PERO ABRE EL CAMINO.  
Censier.

EXAGERAR ES COMENZAR A INVENTAR.  
Censier.

LA LIBERTAD NO ES UN BIEN QUE POSEEMOS. ES UN BIEN DEL QUE NOS  
HEMOS VISTO DESPOJADOS GRACIAS A LAS LEYES, LOS REGLAMENTOS,  
LOS PREJUICIOS Y LA IGNORANCIA.  
Nanterre.

SER LIBRE EN 1968, ES PARTICIPAR.  
Ciencias Políticas.

CAMBIAR LA VIDA.  
TRANSFORMAR LA SOCIEDAD.  
Ciudad Universitaria.

LA ACCIÓN NO DEBE SER UNA REACCIÓN SINO UNA CREACIÓN.  
Censier.

LA IMAGINACIÓN AL PODER.  
Sorbona.

OLVIDEN TODO LO QUE HAN APRENDIDO.  
COMIENCEN A SOÑAR.  
Sorbona.

TODOS ENSEÑANTE ES ENSEÑADO.  
TODO ENSEÑADO ES ENSEÑANTE.  
Sorbona.

PROFESORES,  
USTEDES NOS HACEN ENVEJECER.  
Sorbona.

SEAN REALISTAS: PIDAN LO IMPOSIBLE.  
Censier.

Mario Pellegrini (comp.) "Las paredes hablan",  
2008, págs. 85-114.

Queremos dejar clara nuestra posición ante esta vieja pugna entre la razón utópica –la razón artística o “de diseño”, como le llamó Schön (1987, 1998)– y la razón instrumental (Taylor, 1994). Como indica Tamayo (2007), tal disputa cuenta con diversos episodios a lo largo de la modernidad. Se trata del enfrentamiento entre la “Utopía” de Tomás Moro y “El príncipe” de Maquiavelo, entre la Revolución Francesa y las sucesivas restauraciones políticas, entre el liberalismo y el conservadurismo –o si se quiere entre el ejercicio de la libertad y el sostenimiento del *status quo*–, entre la revolución socialista y la revolución burguesa, entre el socialismo utópico y el socialismo científico, entre la autogestión y la burocratización del mundo, entre la anarquía y el orden constitucional, en fin, entre la universidad imaginada a la que aspiramos y la universidad en ruinas que tenemos y no nos gusta. Los contendientes han sido siempre desiguales, pues las capacidades instituidas –la razón instrumental– parecen poder más que las fuerzas emergentes –la razón utópica–; sin embargo, tales capacidades se resquebrajan con el tiempo y son penetradas por el aire fresco de la imaginación que alienta la movilización y el cambio. No dejaremos de aceptar y defender, así sea en soledad, la capacidad escondida de lo marginal para derrotar y transformar a lo instituido, de insistir en que quien ha sido declarado derrotado aún antes de iniciado el combate, terminará por vencer al poderoso ante la mirada de incredulidad y asombro de quienes se conformaron sólo con mirar a través de los lentes empañados del cálculo y la razón. Acaso no es esta también la pugna entre la universidad petrificada de hoy, esa que nos lastima y no nos gusta, y la universidad imaginada que ya construimos, con cada acción, entre el buen lugar y ningún lugar.

Mirar hacia el futuro con esperanza es un esfuerzo por vencer la pereza mental que nos imponen la normalidad y la rutina, a la vez de una oportunidad para ejercer nuestra libertad imaginativa fuera de guiones predeterminados, reafirmando nuestra autodeterminación con todo lo que ella implica. Siempre se interpondrán los realistas y pragmáticos que están allí afuera, aunque sean ellos menos peligrosos de los que pudiéramos llevar dentro sin siquiera percibirlo. La lucha, por ello, es doble. Implica derrotar al medio que nos indica insistentemente las rutas de la razón; pero implica también, lo que resulta mucho más difícil, enfrentarnos a nosotros mismos para romper con ese instituido introyectado que nos conduce a pensar bajo los moldes de esa razón aún sin percibirlo. Estamos hablando, en suma, de que abrazar la imaginación supone esa ruptura con nuestra propia educación y entendimiento por tanto tiempo aprendidos, ese aprender a desaprender que permita deshacernos de falsas verdades que atrapan nuestro entendimiento en el culto al orden lineal de lo dado, para aproximarnos a la comprensión de la complejidad de la acción que deviene en auto-organización.

Sin duda la utopía se ve con desprecio y se le considera obra de locos, en una época en la que predomina un concepto de racionalidad que no contempla lo irracional. La caída del muro de Berlín, por ejemplo, es para muchos una señal del final de las utopías, aunque representa en realidad todo lo contrario: este evento histórico es un buen ejemplo de la realización de un imposible frente al poder que finalmente llegó; precisamente porque sucedió, reafirma las posibilidades de la imaginación utópica, que no de su fin. Aunque se niegue desde los círculos del poder, no habremos de esperar mucho tiempo antes de que caigan otros muros, acaso los de la vieja universidad que hoy tanto nos desalienta y que dificulta esos

otros modos de conocer y aprender que no se inclinan ante la razón. Hay que dialogar con mentes bien abiertas como la de Edgar Morin para reconocer la dialógica del mundo, esa que no se agota en el orden y la razón para reconocer el evento, la normalidad del error, la presencia constante del desorden y lo irracional, en un mundo donde la razón instrumental se ha dedicado a fragmentarnos hasta hacer imposible una visión compleja, holística, sistémica del mundo.

El positivismo permanece cuando se contrapone la razón a lo “visceral”. En México, el avance de la derecha intenta consolidar un modelo de filosofar y teologizar políticamente correcto. La política cultural, la política económica, deben ser religiosamente correctas, es decir, la hipocresía instaurada e institucionalizada que desplaza a la utopía hacia los terrenos de lo culturalmente desviado, lo incorrecto, lo demagógico. Decir que la universidad tal como ha llegado a ser hoy debe desaparecer, se lee como algo subversivo y desestabilizador, como frase de locos anarquistas que no entienden de razón. Es notable que sean los mismos académicos quienes rehúyen un ejercicio de este tipo, situándolo del lado de lo imprevisible, lo novedoso, lo sorpresivo. Para aceptar pensar en el futuro, la mente científico-técnica con su razón calculadora exige mirar a la utopía como algo viable, es decir, debe apoyarse en alguna lógica que la despoje de su talante utópico para proyectarla como posibilidad real.

Lo curioso es que la misma gente, el mismo académico racional y científico, no repara en creer en utopías como la “globalización”, aunque se trate de un espejismo que promete pero no cumple. En su propia acepción, la globalización implicaría inclusión; sin embargo, para operar, ella debe dejar de lado a todos los que no pueden jugar bajo sus reglas, esas reglas del mercado y la

racionalidad de los números que implican capacidad económica para invertir y consumir en el tablero global de la competencia. No deja de ser sorprendente que, mientras se destierra a la utopía del ámbito de lo humano, se despliega un enorme esfuerzo discursivo y simbólico para convencernos de que la utopía se está haciendo realidad a través de la globalización (Tamayo, 2007). Vivimos en una época en la que se ha declarado el fin de la modernidad, para entrar en la llamada “era del conocimiento” (otra “utopía” aceptable para cierta racionalidad). La era del conocimiento es una especie del “mejor de los mundos posibles” neoliberal (García Canclini, 1999), en el que “conocimiento” es un recurso fundamental para competir, pues garantiza, a través de los empleados “*up or out*” (Marzano, 2011), una actividad económica para ganar. Por ello el pensamiento único sostiene que hemos arribado inexorablemente al fin de la historia; ya no hay nada a lo que valga la pena aspirar, salvo a comprarnos una computadora, un iPad o algún otro dispositivo electrónico para “conectarnos al mundo”, para “vivir la realidad en línea”, formando parte así de ese selecto grupo de nuevos navegantes de éxito en movimiento perpetuo y sin fronteras. Se termina la esperanza porque no hay nada que esperar, excepto las sacudidas del instante que se difuminan inmediatamente. Como se preguntaba Landrú, el humorista argentino, al hacer su autobiografía: “¿qué sentido tenía estudiar arquitectura si todas las casas ya estaban hechas?”. Una forma de la idea del “¡no hay nada que hacer porque todo está hecho ya!”, lo que equivale a declarar que ¡no vale la pena luchar por una utopía porque la realidad la supera!, aunque en realidad nos ofrezca tan sólo “más de lo mismo”, renovados espejos en nuevos envoltorios y de aquí a la eternidad.

Como hacen los grandes filósofos y los grandes literatos, también nosotros recurrimos al ejemplo de los griegos. Platón, en *La República*, inauguró el pensamiento utópico al concebir un modelo ideal de ciudad. En un sentido similar, nosotros estamos diseñando un modelo ideal de universidad en la que sus académicos y estudiantes, como en la ciudad de Platón, serán “buenos y civilizados” y “se portarán como personas que han de reconciliarse”. Sin embargo, el mismo Platón dio un giro del optimismo hacia el escepticismo en torno a la posibilidad de realizar tal ciudad ideal, al afirmar que ella “no existe más que en nuestros razonamientos, pues no creo que se dé en lugar alguno de la tierra”.

#### Recuadro 31

##### Sentido de la utopía

/.../ el termino utopía es ambivalente, como lo son también mito y –en cierta medida– ciencia. El sentido más frecuente que suele dársele es el negativo, el que implica una connotación peyorativa. Utopía sería casi sinónimo de sueño ilusorio, quimera, fantasía, y se confundiría con lo meramente desiderativo. Cuando se califica a una persona de utópica se está diciendo que no tiene los pies en la tierra y confunde el deseo con la realidad. Ahora bien, utilizar la palabra utopía en ese sentido constituye, a mi juicio, una derivación patológica de la misma.

Utopía se emplea también en sentido positivo como proyecto o ideal de un mundo justo, que implica la crítica del orden presente. Crítica y utopía son las dos grandes líneas que constituyen el pensamiento moderno europeo. Es mérito de Bloch haber recuperado una palabra tan denostada, liberarla de su acepción peyorativa y haberla convertido en categoría mayor de la filosofía. El devuelve a la utopía la credibilidad que había perdido en el marxismo ortodoxo. Para ello cree necesario renunciar a la oposición entre socialismo utópico y socialismo científico, y establece la distinción –para mi, fundamental– entre utopía abstracta y utopía concreta, decantándose por ésta.

Merito de K. Mannheim es también el haberla introducido en la sociología del conocimiento. Utopía, para él, no es lo irrealizable sin más, lo irrealizable de forma absoluta, sino "lo que parezca ser irrealizable solamente desde el punto de vista de un orden social determinado y ya existente", es decir, lo que no puede realizarse en unas determinadas coordenadas. Cuando se formula una utopía en el sentido indicado, no se está proponiendo un imposible; se busca cambiar las coordenadas que la hacen imposible para que pueda ser realidad. Lo utopía tiene, por ende, una doble función, como acabamos de decir: crítica de la realidad existente (función iconoclasta) y alternativa a la misma (función constructiva).

Creo que es aplicable a esta concepción de la utopía lo que dice Herbert Marcuse del marxismo en su emblemático libro *El final de la utopía*: "El marxismo ha de asumir el riesgo de definir la libertad de tal modo que se haga consciente y se perciba como algo

que en ningún lugar subsiste ni ha subsistido. Y precisamente porque las posibilidades llamadas utópicas no son en absoluto utópicas, sino negación histórico social-determinada de lo existente, la toma de consciencia de esas posibilidades y la toma de consciencia de las fuerzas que las impiden y las niegan exigen de nosotros una oposición muy realista, muy pragmática. Una oposición muy libre de toda ilusión, pero también de todo derrotismo, el cual traiciona ya por su mera existencia las posibilidades de la libertad en beneficio de lo existente".

Ahora bien, con la clarificación conceptual y la recuperación del significado positivo de la utopía, no se resuelven todos los problemas en torno a ella, pues el concepto tiene carácter valorativo y no sólo descriptivo. "Utopía –afirma con razón A. Neuss– es una categoría esencial dentro del debate conceptual-político quizá más importante; el que trata sobre la forma de vida justa y digna de la sociedad y del individuo".

Llegamos así a la esperanza, que constituye el impulso y la activación de la utopía concreta. /.../

La esperanza no es una simple disposición anímica o una cuestión de carácter que defina sólo a las personas de "naturaleza optimista" y esté ausente de personas con tendencia al pesimismo. Como ha demostrado el filósofo alemán Ernst Bloch en su obra *El principio esperanza* (verdadera enciclopedia de utopías), la esperanza es una determinación fundamental de la estructura del mundo, un principio siempre presente y actuante en la realidad objetiva, y un rasgo constitutivo del ser humano. /.../

El mundo no se encuentra terminado ni mecánicamente determinado. Ni siquiera las cosmologías y cosmovisiones que consideran el mundo como creación de Dios o de los dioses tienen una idea determinista de él. En el mundo –afirma Bloch– "se dan posibilidades objetivas..., ocurren cosas verdaderamente nuevas. Cosas que verosímelmente aún no le habían ocurrido a ninguna realidad... Hay condicionamientos que nosotros no conocemos aún, o que ni siquiera existen por ahora. Vivimos rodeados de la posibilidad, no sólo de la presencia. En la prisión de la mera presencia ni siquiera podríamos movernos o respirar". /.../

La esperanza está radicada, a su vez, en el horizonte de la inter-subjetividad, del encuentro con el otro. Esperar es, por ende, un acto constitutivo de la persona y de la comunidad. Mi esperanza incluye el esperar de los otros y con los otros. La esperanza de los otros y con los otros activa mi esperar. Mi esperanza sin la de los otros desemboca en solipsismo. Mi desesperar pone a los otros en el disparadero de la desesperación. En suma, esperamos y desesperamos en comunidad. En consecuencia, la esperanza y la des-esperanza son co-esperanza y co-des-esperanza. /.../

La utopía debe responder a una visión de dialéctica y abierta, no determinista, de la realidad /.../. Ha de responder –y mantenerse fiel– a la intención ética que la anima, consciente de la distancia entre cómo es el mundo y cómo debe ser, pero con el propósito de aproximar el deber ser al ser. Debe compaginar adecuadamente la doble dimensión que la define desde su nacimiento: la crítica y la propuesta. Ha de configurarse como utopía cosmo-socio-antropológica. En otras palabras: atender a la interrelación individuo-sociedad-cosmos, sujeto-comunidad-naturaleza, en fin, y proponerse como meta el logro de la autorrealización personal dentro de la realización de la humanidad y de la liberación de la naturaleza. Debe responder a un interés emancipatorio integral no excluyente.

Juan José Tamayo, "Rehabilitación crítica de la utopía a contratiempo", 2007, <http://servicioskoinonia.org/relat/242.htm>.

Queda claro, entonces, que la utopía corresponde a “ningún lugar”. Pero esto no debe desalentarnos. Si acudimos ahora a Tomás Moro, como nos recomienda Tamayo, nos percataremos de la esencia paradójica de este concepto: “Utopía significa ‘en ninguna parte’, es decir, un lugar que, por mucho que lo busquemos, no lo encontraremos en ningún lugar; una presencia que resulta ausente; una realidad que es irreal; una alteridad que carece de identificación” (Tamayo, 2007).

Pero como está movida por la pulsión, por el deseo, y éstos son toda una realidad, entonces ese ningún lugar está presente desde el momento en el que se convierte en lenguaje y representación, pues contribuye a transformar las relaciones entre los hombres, con lo que finalmente arribamos al “buen lugar”. Aquí seguimos de cerca a Lacan, quien distingue la pulsión escópica de la invocante. La primera se centra en la mirada y se relaciona con lo imaginario, se configura a partir del estadio del espejo, cuando el sujeto es capaz de percibir imágenes, así como de percibirse a sí mismo. Por su parte, la pulsión invocante se asocia al momento de desarrollo de las áreas cerebrales del lenguaje y la síntesis, se dirige a la voz de la palabra inteligible, es decir al deseo del otro y que le llega al sujeto a través de la voz del otro (Lacan, 1987).

De este modo, la utopía representa un desafío, pues supone, mediante la imaginación y la palabra, “mostrar la plausibilidad de un mundo al revés y denunciar la legitimidad de un mundo supuestamente al anverso” (Tamayo, 2007). La universidad imaginada se constituye como esa aspiración para alcanzar desde ahora mejores espacios para el aprendizaje, el conocimiento, la creatividad y el placer, y lo hace asumiendo la crítica radical de lo que lo impide en nuestra universidad presente. Seguramente muchos lo catalogarán como un proyecto

irrealizable, pues ven las posibilidades de la universidad sólo a partir de las condiciones institucionales que hoy imposibilitan su transformación. Si asumimos la crítica de la universidad del presente y proponemos su reinvencción a partir de la creación, desde ahora mismo, de sus futuros (in-)imaginados, comprenderemos finalmente porque sus posibilidades van más allá de un presente que a todas luces es insatisfactorio, y porque no es en el mercado globalizado ni en el gobierno ligado a ciertas fuerzas políticas donde se encuentra la llave de la dirección de la nueva universidad. Es en este preciso sentido en el que nos referimos a la universidad imaginada como ese proyecto emergente situado entre el buen lugar y ningún lugar.

### Recuadro 32

#### El hombre como posibilidad

/.../ absolutamente nada de lo grandioso que ha surgido en el curso de la historia ha llegado a ello sin haber sido bosquejado de antemano, o que, después de haberse bosquejado, repensado y haber alcanzado así cierto grado de madurez, no haya sido planificado con anticipación. Personas completamente distintas (Bismarck y Lenin, por ejemplo) han concebido proyectos grandiosos. Y Lenin, en su sobriedad, se lamentaba una vez de que poseía todo soñado, pero que todo moría al moverse él.

Las ideas coexisten fácilmente unas con otras. Las cosas, por el contrario, se rozan y chocan con el espacio. Pero las cosas también existieron alguna vez en el reino del pensamiento, al menos, por ejemplo, en el papel. Y éste no solamente está sometido sino que se le puede considerar también como el campo de maniobras de la imaginación. /.../

La realidad no tiene un tamaño determinado. El mundo no se ha acabado todavía. Es posible enfrentarse al mundo de una manera que vaya más allá de un simple asimiento, pero que no deja de ser derrotista, oportunista o quietista. *Aceptar las cosas como son* no es una fórmula empírica válida. No es positiva sino, por el contrario, es una fórmula que conduce a la vulgaridad, a la cobardía y, por último, a la pobreza.

¿Cuáles son estas cosas -estos componentes del proceso- que llamamos hechos? Están cambiando. Han sido formados. Por eso son mudables. Siempre existe la posibilidad de que una cosa se convierte en otra distinta de lo que es. Por consiguiente, en un sentido difícil, se puede suponer que el azar rige al mundo y que hay lugar para la contingencia, amplio lugar para el *principio de indeterminación* físico o, más significativamente, para el *principio de indeterminación* histórico.

Que *las cosas puedan ser de otra manera* significa precisamente eso, en la dirección del mal (que hay que evitar) o en la dirección del bien (que hay que procurar). /.../

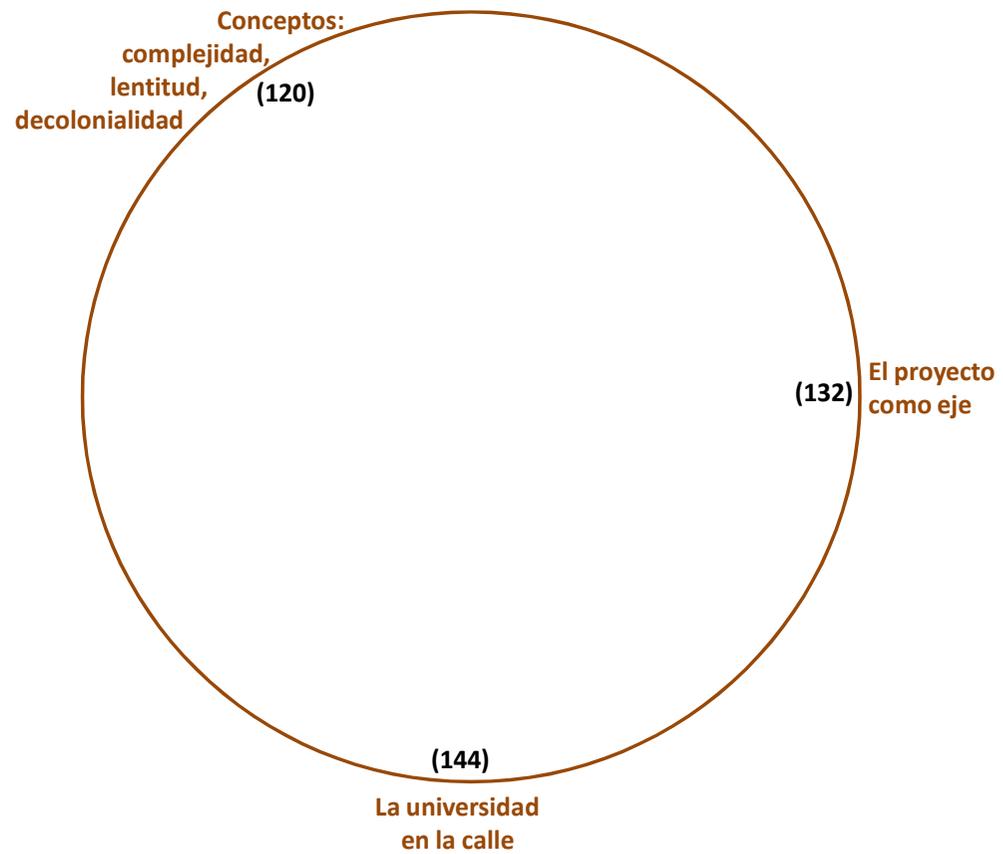
La realidad es una categoría sometida a la flexibilidad y que está obligada a cambiar. Se presenta como simple y sólida. De ordinario, se considera que el realista es el hombre que conoce a dónde va: que se mantiene firme con los pies encima de la tierra. Desde luego que es una caricatura, como también lo es la caricatura opuesta del soñador. /.../

Yo afirmo que el mundo está abierto, que una posibilidad objetivamente real existe en él y que no se haya simplemente determinado por la necesidad ni sometido a ningún determinismo mecánico. La intuición marxista degenera nuevamente en el fetiche rígido: primero, a causa de su excesiva depreciación del hombre individual, y segundo, por su noción de que el proceso del mundo casi puede seguir adelante sin nosotros, arrastrándonos por los pelos (valga la expresión), queramos o no movernos. /.../

La utopía es el sitio donde aparece lo todavía-no-consiente. El concepto de utopía no sólo se ha concebido en términos negativos, sino que también ha quedado restringido a la fábula política o utopía social. Ciertamente es un aspecto, es el hogar ancestral del pensamiento utópico: Platón, Tomás Moro, Campanella, Fourier, Saint Simon, Robert Owen y tantos otros. Son unas tentativas magníficas para trazar una sociedad mejor o para coordinar los sueños de una vida más perfecta. Pero el concepto no se agota aquí. He intentado demostrar que se encuentren todas partes; la vida humana, la historia y la cultura están llenas de él: en los planes arquitectónicos (en los cuales la utopía se convertirá en realidad); en los sueños diurnos, tecnológicos o médicos; en la ciencia-ficción (como por ejemplo en la *Nova Atlantis* de Bacon); en los panoramas de la pintura, la música y la poesía; en las tradiciones de la Arcadia, de los Campos Elíseos y del Paraíso, hasta el punto donde puede decirse: *Detente momento, eres tan bello.* /.../

Ernst Bloch, "El hombre como posibilidad",  
1973, págs. 257-261.

# SEGUNDO ANILLO



## SEGUNDO ANILLO

### **Conceptos: complejidad, lentitud, decolonialidad**

Aquí van los espejos, los referentes de la conversación, los contrastes, las posibilidades de apertura que implican pensamientos, posturas y prácticas para incitar las nuevas utopías como espacios para la diversidad y las rutas múltiples. No creemos en una única universidad imaginada, sino en la emergencia de muchas universidades alimentadas por pensamientos utópicos críticos y propositivos. Nosotros, desde nuestro ensamble *scherzando*, interpretamos una de tantas sinfonías inconclusas sobre la universidad entre el buen lugar y ningún lugar, pues comprendemos que esa universidad, aunque muchos la piensen instalada e instituida, no está ni estará nunca acabada o concluida; como toda obra humana, ella se encuentra en proceso, en su *(des-)(re-)haciéndose* de todos los días, por lo que nunca es totalmente o en definitiva, porque cambia a cada momento. Nos alejamos del “pensamiento único” que indica el camino preestablecido, ese que es el único que realmente nunca se transita, y del “lenguaje totalitario” que desconoce el derecho del otro al ser y a la palabra, ese que es realmente incapaz de hablar, comunicarse y dialogar. No pensamos en el porvenir que se desliza linealmente en un solo sentido, bajo un solo criterio, desde una sola visión, como simple extrapolación de tendencias pasadas, sino en los muchos futuros por construir mediante juegos sociales de intercambios múltiples, que no se parecerán al presente instituido, este sí único y totalitario.

Alimentamos esta visión de futuros con diversos marcos teóricos contemporáneos que nos han nutrido a lo largo de los años con visiones

sensibles, creativas, que dan lugar a la imaginación y a la esperanza, esa imaginación que trabaja afanosa para que suceda lo que se espera. Uno de tales marcos procede del *paradigma de complejidad*, desarrollado y difundido largamente por Edgar Morin (Lemieux, 2011). Otro parte de las bases y la práctica social que corresponde al llamado “movimiento lento” (Honore, 2004), que se empeña en tomar bajo su control el cronómetro taylorista que ha dictado los ritmos de vida en los “tiempos modernos”. Uno más reside en el pensamiento decolonial latinoamericano (Escobar, 2003; Mignolo, 2009), tan vital como el movimiento de sus pueblos y comunidades en su lucha por recuperar la voz y la palabra. Estos marcos y otros que puedan irse sumando, se nutren de los autores incómodos o negados, acaso por incisivos, del Norte, y de los muchos invisibles y olvidados del Sur, de todos aquellos que han sabido aportar su agudeza y su imaginación para desprenderse de sus presentes imaginando nuevas utopías, pues nos invitan a reconocer la variedad de la que está hecho el mundo y la infinidad de senderos que es posible recorrer para alcanzar el buen vivir social.

No nos centramos en una universidad única sino en la emergencia de muchas universidades diversas, múltiples, en proceso, fluctuantes, que nunca son ni serán totalmente, porque seguirán cambiando a cada momento. Nos preocuparía que termináramos proponiendo UNA NUEVA UNIVERSIDAD pues nos traicionaríamos a nosotros mismos al terminar cultivando aquello de lo que queremos desprendernos, ese “pensamiento único”, totalitario, que impide realmente reflexionar e imaginar. Por eso, los marcos de referencia y los diálogos a través de los libros, no se agotan en las propuestas y los autores que hemos enunciados, aunque, por reconocernos desde lo que somos y de dónde venimos,

nos interesa especialmente nutrirnos del pensamiento y de las lecturas latinoamericanas, sin que ello conduzca a un torpe desprendimiento o desprecio de las miradas inteligentes y provocadoras surgidas en LOS “mundos desarrollados”. En realidad, nos hemos alimentado intelectualmente de muchos mundos, produciendo con ello un diálogo mestizo que de otra manera no se hubiese producido.

De todo ello emerge un concepto de universidad inédito en nuestro medio. En el marco estratégico que brindan posiciones filosófico-políticas como las de Morin para comprender la complejidad, sumado a la idea de lo “lento” y lo pausado, condición inescapable de la reflexión que se desea madura y profunda, y de la constante práctica reflexiva de la decolonización, como deber de auto/recuperación de nuestro “Otro” enterrado, emerge un programa crítico y propositivo para reconstruir y reorientar nuestro quehacer en el aprendizaje, el conocimiento y la creatividad, digamos, para vivir de otra manera la universidad.

El paradigma de complejidad se constituye como un método preventivo, pues proporciona las claves para evitar el conocimiento general y la teoría unitaria, que conducen irremediablemente a la parcialidad, el reduccionismo y la simplificación. Nos ayuda a comprender que nunca el pensamiento será capaz de abarcar la complejidad de lo real, pero que mucho se avanza en el conocimiento de lo real cuando se reconoce su inabarcable complejidad. Es precisamente este espíritu cognoscente el que no ha llegado a arraigarse en la universidad de hoy, en la que predominan las tribus académicas que siguen defendiendo sus parcelas, pertrechados con sus saberes particulares ante los enemigos que pretendan transitar por sus dominios. Este mismo mal, dibujado en el mapa fragmentado de

las disciplinas, aqueja a los funcionarios que las dirigen y a sus asesores que, con complacencia, les proporcionan el consejo deseado, creyendo poder resolver problemas complejos con recetas simples. Poco importan en realidad los fracasos de sus decisiones y de sus actos, y los efectos que producen en la educación y la universidad, pues bien saben que el tiempo corre y que hay que redoblar el paso, que deben apurarse porque mañana estarán ya en otra parte aplicando nuevamente, acompañados de los mismos asesores, sus recetas simples y su conocimiento unitario. Frente a esta universidad presente, y a sus académicos, funcionarios y asesores de las soluciones apresuradas y sencillas, es necesario oponer un pensamiento otro que, como indica Morin (1981), parta de la “extinción de las falsas claridades”, reconociendo en la cualidad de la incierto la complejidad de lo real.

### Recuadro 33

#### **Diálogos con Morin: el paradigma de complejidad**

Edgar Morin ha sido un dialogante permanente. Desde que nos topamos con los primeros dos tomos de *El Método*, allá por 1983, no hemos dejado de leerlo y, en consecuencia, de conversar con él a través de su vasta obra. Sus libros nos han permitido reflexionar sobre los problemas de organización y sobre los procesos que la implican aprender, conocer, crear y disfrutar. Hemos podido también desplegar una mirada fresca sobre las transformaciones de la universidad (Ibarra, 2001) e imaginar hoy, a través de estas páginas, sus posibles futuros (in-) imaginados. Para poner en perspectiva esta indudable influencia, quisiéramos recuperar lo que plantábamos en 1995:

La importancia y vastedad de la obra de Edgar Morin se encuentra fuera de toda duda. En ella encontramos la posibilidad de repensar la realidad en términos complejos, evitando así los riesgos propios de los saberes especializados o de las propuestas generalizantes. Desafortunadamente, las barreras políticas /.../ han obstaculizado la recepción de su obra de una manera amplia ... porque las disciplinas académicas, entendidas como saberes establecidos, han visto siempre en su obra una propuesta ajena o extraña, al no poder aceptar que un "extranjero" traspase sus fronteras disciplinarias y emplee "sus conceptos" en contextos diferentes. /.../

El trabajo de Morin resulta de gran importancia para comprender los fenómenos de organización en su más amplia acepción. Su esfuerzo en-ciclo-pédico, entendido como el aprendizaje que pone el saber en ciclo, encuentra en *El Método* (Morin, 1981, 1983, 1988, 1992) la riqueza de una aproximación transdisciplinaria para descifrar la complejidad de la realidad como realidad organizada (Morin y Piattelli-Palmarini, 1983: 205-212).

*El Método* es una obra en proceso desarrollada a lo largo ya de casi veinte años que propone la búsqueda de estrategias viables para pensar la realidad a partir de la articulación compleja de las esferas física, biológica y antro-po-social. Su conformación paulatina se ha beneficiado de tres fuentes esenciales:

1. *El plano existencial.* La obra de Morin se encuentra marcada por sus propias experiencias sociales y políticas; ellas lo empujaron a pensar al margen de los discursos hegemónicos de cada momento. Su experiencia en la Segunda Guerra al unirse a la Resistencia tras la invasión nazi de Francia, su expulsión del Partido Comunista Francés debido a las fuertes críticas que levantara contra el estalinismo y el marxismo dogmático, la grave enfermedad que padece en 1962-63 que le permite repensar su proyecto de vida más allá de las agitaciones y dispersiones en las que se encontraba, y el movimiento estudiantil de Mayo del 68 en Francia, son sólo algunos de los eventos que animaron el proceso productor de su pensamiento, los avatares de su reflexión. /.../

2. *Las fuentes reorganizadoras.* Morin se siente pronto atraído por la biología (biología molecular, genética, etología), la teoría de sistemas, la cibernética, la teoría de la información, la termodinámica y los problemas epistemológicos de la complejidad. Estas teorías lo conducen a reconocer en la *organización* la columna vertebral de toda teoría sobre la materia y la vida, y sus interconexiones. Henri Atlan jugó un papel esencial al conducirlo a la problemática de la auto-organización, mientras autores como Heinz von Foerster y Gottard Gunther lo introducían a la teoría del "orden por el ruido". De ellas deriva su propia concepción de la relación orden/desorden/organización. Influencia similar ejercieron en su pensamiento los escritos de Humberto Maturana y Francisco Varela sobre los sistemas autopoieticos (Morin, 1981, 1983).

3. *El conocimiento del conocimiento.* El esfuerzo de Morin arribaría necesariamente a la reflexión sobre la ciencia. Su pensamiento se vio estimulado a partir del texto de Castoriadis *Ciencia moderna e investigación filosófica* y por el artículo de Serres sobre la *tanatocracia*; por la admirable reflexión de Husserl sobre la crisis de la ciencia europea; por las propuestas en torno a la conformación del conocimiento científico desarrolladas por Popper, Kuhn, Lakatos y Feyerabend; por los problemas y debates planteados por la filosofía analítica; por los límites que aportan a la lógica Gödel y Tarsky; y por el debate Viena/Frankfurt. Estas influencias múltiples orientaron su preocupación permanente por una observación que se observe a sí misma, por un conocimiento que se conozca a sí mismo, por el problema central de un conocimiento del conocimiento (Morin, 1988, 1992).

Pero esto no es todo. Si bien Morin se nutre de múltiples afluentes, también hay que buscar la fuente de Morin en Morin. Su aportación no se limita a recoger ideas diversas provenientes de otros. Por el contrario, su esfuerzo esencial se encuentra en la recreación de un pensamiento que persigue reunir lo que se encontraba disperso: la intención por construir una transdisciplinariedad, que permita comprender la realidad antro-po-social considerando su articulación compleja con la organización física y la biológica, se ha ido delineando a lo largo de su obra, hasta proporcionar hoy un método útil para analizar problemas muy diversos desde la perspectiva de la complejidad.

Así, Morin nos proporciona un método no-cartesiano que ha ido delineando poco a poco lo que denomina como paradigma de complejidad. De manera por demás sintética, podemos caracterizarlo haciendo un recuento de los principios básicos que orientan el pensamiento complejo (Morin, 1988: 109-114).

1. *Principio dialógico.* Establece la necesidad de comprender que hay dos lógicas, una inestable que vive en contacto con el medio, y otra que asegura la reproducción: es comprender que la interacción sólo tiene existencia en relación con los objetos, los

cuales sólo tienen existencia en relación con sus interacciones; es comprender que cuanto más autónoma es una organización viviente, más depende de su entorno, que un ser viviente forma parte de su entorno, el cual forma parte de él. Así, orden y desorden son dos enemigos pues uno suprime al otro pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, al asociar dos términos a la vez complementarios y antagonistas.

2. *Principio de recursividad organizacional.* Establece que los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Es como el proceso del molino, en el que cada uno de sus momentos es producido y, al mismo tiempo, productor; en donde todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constructivo, auto-organizador y auto-productor. Así por ejemplo, la sociedad es producida por las interacciones entre los individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. Dicho de otro modo, "los individuos producen la sociedad que produce a los individuos." (Morin, 1990: 100).

3. *Principio hologramático.* Establece que no solamente las partes están en el todo, sino que el todo está en las partes. Así, todo sistema es a la vez unidad constituida a partir de la diversidad y diversidad (interna) constituida a partir de la unidad. El conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en la lógica recursiva, nos conduce a pensar a partir de un doble movimiento productor de conocimientos en el que la diversidad organiza la unidad que organiza la diversidad.

En este sentido, el objeto ya no es principalmente objeto, pues está organizado y es organizante (viviente, social); es un sistema en tanto que el todo es más y menos que la suma de las partes que lo constituyen y en donde los procesos organizadores se efectúan por retroacción y regulaciones. De esta manera, el elemento simple se ha desintegrado, pues al pensar simultáneamente orden/desorden/organización vemos el carácter a la vez complementario, concurrente y antagonista de estos términos. En otras palabras, la complejidad es volver a afrontar las incertidumbres y contradicciones ocultas por el conocimiento simplificante.

No debemos ver en estos principios formulaciones abstractas que expresan verdades absolutas, pues ellas no prueban nada. Más bien, proporcionan un método, una forma de pensamiento que ponemos en funcionamiento para reconocer los problemas en su contexto.

Eduardo Ibarra Colado, "Strategic Analysis of Organizations: A Model from the Complexity Paradigm", 1995, págs. 53-56 (la traducción es nuestra).

Mientras el pensamiento complejo se preocupa por "la tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento" (Morin, 1998: 23), el movimiento "lento" se concentra en el lenguaje de lo práctico y de los hechos simples y cotidianos, como sentarnos a charlar alrededor de la mesa, o a soñar en un futuro aparentemente imposible. Ambos intentan un rescate de la

enajenación provocada, no sólo por las actuales formas de alimentarnos (tanto física como espiritualmente), sino también por las visiones que han dejado fuera opciones totalizadoras inacabadas que incluyan la tradición, el carácter, la opción ética y moral, el accidente, el error y la sin-razón.

Si pensamos que el “movimiento lento” comienza como una respuesta a la invasión de “franquicias” simbolizadas por las cadenas de “comida rápida” que incluyen todo aquello que nos uniforma con disfraces extranjeros estilo cajita feliz, que se empeñan en diluir nuestros rasgos locales y nacionales festivos y de plaza, entenderemos entonces la presencia de “lo latino”, lo mexicano como una existencia singular importante que opera bajo su cosmovisión comunitaria y solidaria para de/mostrar que el tiempo no es única ni necesariamente “dinero”, sino la construcción del ser humano que hace posible, con pausas y con calma, el resto de sus creaciones. Esta postura recupera la “tradición” y el “carácter”, posibilitando la valoración de todo aquello que toma tiempo y cuyos efectos no son visibles de inmediato; nos referimos a lo que está “perdido en el tiempo” y cuya recuperación supone, además de un desafío, “una manera muy productiva de perder el tiempo”.

#### Recuadro 34

##### **Movimiento lento**

El “movimiento lento” comenzó como una protesta contra la proliferación global de los restaurantes de comida rápida. Se llamó “*slow food*”, comida lenta, en oposición a la idea de “*fast food*” o comida rápida. Es importante reflexionar un poco en el hecho de que este movimiento, que ya se ha extendido a múltiples campos del conocimiento (urbanismo, arte, pensamiento, música, incluyendo educación) se haya iniciado en el campo gastronómico. La dieta y las maneras de comer son manifestaciones culturales muy significativas. Si pensamos en las tradiciones culinarias de Europa, y hoy tuviéramos que escoger entre la comida inglesa, alemana, francesa o italiana, la elección sería fácil mostrando los estragos que causó la rápida industrialización en algunos de esos países, con la creciente necesidad de simplificar y preservar la comida, para dar más tiempo a los trabajadores. Mientras Francia e Italia mantuvieron por más tiempo su relación con las áreas rurales, sus ritmos y sus productos, la búsqueda por abaratar y estandarizar productos alimenticios en otros países, desarrolló la

técnica del sándwich, del “hot dog” y la hamburguesa, comidas que permiten “hacer otras cosas mientras tanto”. La técnica del enlatado forma parte de esta preocupación. Podríamos afirmar hoy que la riqueza gastronómica francesa o italiana no tiene comparación con la pobreza gastronómica de otros países. De hecho, la hamburguesa al igual que la salchicha del “hot dog” (conocida como Frankfurter, o Wiener) son representativos de la industrialización y el desarrollo urbano, si consideramos que sus nombres se refieren a Hamburgo, Frankfurt y Viena, tres urbes de alta industrialización. En pos del ahorro de tiempo, se promovió el “finger food”, es decir, la comida que se come con las manos, diferenciándola de la que requiere de utensilios, es decir, más formal y compleja. Lo simple y práctico sustituyendo lo complejo y elaborado.

México también es un país poseedor de una inmensa tradición culinaria, con sus características muy propias. Por ejemplo, en el caso mexicano, el no uso de utensilios deriva de factores tanto culturales como socioeconómicos. El taco, el tamal, y otras formas de elaboración estandarizada de comida mexicana, correspondería a un tipo de comida rápida no-industrializada, que tiene en el otro lado del espectro a platillos de lenta elaboración como el mole, arroz, frijoles, chiles, etc. En todos los casos, al confrontar la hamburguesa con cualquiera de nuestros platillos típicos, podemos ilustrar con claridad el deterioro que vivimos gracias a la globalización de la industria alimenticia, no muy diferente a lo que ocurre en educación.

Maurice Holt, es el autor líder de la educación lenta, y se opone explícitamente a lo que él llama una “educación tipo hamburguesa”, que enfatiza la uniformidad, la predictabilidad y la medición de sus procesos y resultados. De la misma manera que hace 25 años, en 1986, lo hizo Carlo Petrini el periodista romano, hoy famoso, por haberse opuesto a la instalación de un nuevo restorán McDonald en Roma, como protesta ante la estandarización del paladar, los transgénicos, la globalización de los sabores y la popularización de la comida basura. Petrini hizo evidente el paulatino entierro de los largos rituales de preparación de la comida en la cocina, y las reuniones familiares alrededor de la mesa, buscando la preservación y el regreso a los tiempos internos de la naturaleza, que son lentos, al reconciliarse con la alimentación en su vertiente más orgánica. La ideología del movimiento lento es simple y obvia: regresar a la calma, respetar las estaciones, los procesos tradicionales, la comunión con la madre tierra, y el reencuentro con los sabores que se van perdiendo. Que en educación equivale a darle tiempo al alumno a meditar, a reflexionar, a estar solo consigo mismo, a buscar, vagar, dejarse ir, poderse encontrar.

Al contrario de todo ello, hoy, en educación, la presión por lograr cumplir con metas estándar, indicadores externamente definidos, y hacerlo lo más pronto posible, es un hecho cotidiano e inevitable de la vida escolar. El foco está puesto en el logro de metas en función de un plan decidido por otros, y no en la auto-realización. Aquella persona que reflexiona, que piensa dos veces la cosa, que le da vueltas, es un alumno de “aprendizaje lento”. El derecho de los niños y los jóvenes, a una educación que les permita encontrarse por sí mismos, por el camino que ellos sientan que puede llevarlos a hacer algo de ellos mismos, está cada vez más circunscrito a un menú tipo comida rápida, que controlan los cocineros de pruebas y evaluaciones.

En México el diseño curricular, se convierte en un hot-dog de confección rápida en las máquinas de cocer, como resultado de un tipo de “desempeño evaluado por contenidos específicos”. Los exámenes con base en estándares universales son un tipo de platillo, que socava la independencia de los maestros, que no respeta el gusto y el paladar propio del conocimiento local y regional, y que ha demostrado ser imposible de digerir. El criterio con los que el estado y las agencias certificadoras y evaluadoras creadas bajo su sombra e interés, aplican sus limitados y uniformes menús, lejos de enriquecer y arrojar nuevas ideas estimulantes, confirman la aplicación de sus prejuicios principales: que los determinantes principales del desempeño estudiantil son su inclinación por la comida chatarra, propia de su condición socio-económica, y su destino en lugar de la nutrición es la obesidad, característica propia de sus comunidades que viven de acuerdo a sus cortos recursos.

Para el político mexicano y para muchos investigadores educativos, lo único que se puede preparar en la cocina del mexicano medio, son comidas tradicionales de baja “calidad”. En un país clasista y discriminatorio como México, lo que se promueve de esta forma es la anorexia y la bulimia educativa.

La realidad es muy diferente, como puede constatarlo cualquiera que viaje por el territorio mexicano, la cocina mexicana sigue encerrando enormes riquezas nutritivas, cuya materia prima es el maíz, el frijol, el aguacate, y la enorme gama de productos que forman parte de nuestra identidad cultural. Es esa materia prima la que los educadores debemos reconocer, enriquecer y mejorar o transformar. De la misma manera que se cocina entre fragancias, vapores, fuegos y crepitares, en un ambiente propio del de un taller/laboratorio, el maestro debe de encontrar el placer educativo, como parte de la salud propia de los ritmos vitales más lentos y meditados. Podemos parafrasear a Petrini diciendo que “la situación hoy en el mundo alimenticio (educativo) es bastante grave, sobre todo porque el conocimiento mismo padece estrés, hemos exagerado el uso de pesticidas y abonos químicos (evaluaciones, programas de excelencia, tecnología mal aplicada, indicadores, certificaciones, etc.) y la tierra está cansada. A eso hay que sumar que cada día perdemos variedades genéticas de frutas, verduras, animales... Hemos extraído demasiado de la naturaleza. Hemos aplicado la concepción industrial a la agricultura, y ahí está el origen de la preocupante situación actual, una situación que es ambientalmente insostenible. Sí, estamos en peligro”.

En medio de la complejidad y la lentitud emerge, por tanto, la otredad reclamando su sitio, alzando su voz. La decolonización debe tener además una vertiente teórica y otra vertiente práctica-académica, ubicadas en la universidad pero también más allá de ella, de modo que alimenten desde ahí la totalidad del opciones educativas que, tanto institucionalizadas como emergentes por iniciativa de grupos y comunidades, hagan posible el acceso, para todos, a la educación, el conocimiento y la cultura. “Mexicanizar el saber” es recuperarnos/reconquistarnos y partir de lo propio para aprovechar lo universal y enriquecerlo desde la alteridad. Debemos empeñarnos en recrear el llamado “universal moderno” desde los particulares pre/post/modernos para propiciar un nuevo orden diverso llamado transmodernidad (Dussel, 2004). Con ello se revierte la locura/lógica globalizadora actual que reza: “¡primero hay que crecer y abrirse, para luego distribuir y desarrollarse!”

El análisis filosófico epistemológico contemporáneo se ha planteado que la sociedad crea “realidades durkheimnianas” que son más que la suma de las voluntades de los individuos, y que tienen formas de existencia propias que determinan la validez de los juicios epistémicos que sobre ellas se emitan. Análisis

como los de Searle (1997) y Castañeda (2007) sugieren la posibilidad de realizar una crítica decolonizadora del conocimiento —en todas sus áreas— y de vislumbrar un método para recuperar y fortalecer lo propio en el marco de lo universal, con lo que lo propio y lo universal emergen como lo nuevo otro en su transversalidad.

### Recuadro 35

#### *Programa de investigación de modernidad/colonialidad*

...el programa MC debe ser entendido como una manera diferente del pensamiento, en contravía de las grandes narrativas modernistas —la cristiandad, el liberalismo y el marxismo—, localizando su propio cuestionamiento en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento e investigaciones hacia la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos.

La conceptualización de la modernidad/colonialidad se ancla en una serie de operaciones que la distinguen de las teorías establecidas de la modernidad. Planteado sucintamente, entre estas últimas se incluyen las siguientes: 1) un énfasis en localizar los orígenes de la modernidad en la Conquista de América y el control del Atlántico después de 1492, antes que los más comúnmente aceptados mojones como la Ilustración o el final del siglo XVIII; 2) una atención persistente al colonialismo y al desarrollo del sistema mundial capitalista como constitutivos de la modernidad; esto incluye una determinación de no pasar por alto la economía y sus concomitantes formas de explotación; 3) en consecuencia, la adopción de una perspectiva planetaria en la explicación de la modernidad, en lugar de una visión de la modernidad como un fenómeno intra-europeo; 4) la identificación de la dominación de otros afuera del centro europeo como una necesaria dimensión de la modernidad, con la concomitante subalternización del conocimiento y las culturas de esos otros grupos; 5) una concepción del eurocentrismo como la forma de conocimiento de la modernidad/colonialidad —una representación hegemónica y modo de conocimiento que arguye su propia universalidad y que descansa en «una confusión entre una universalidad abstracta y el mundo concreto derivado de la posición europea como centro» (Dussel, 2000: 471; Quijano, 2000: 549).

Un número de nociones alternativas emerge de esta serie de posiciones: a) un descentramiento de la modernidad de sus alegados orígenes europeos, incluyendo un descrédito de la secuencia lineal enlazando a Grecia, Roma, la cristiandad y la Europa moderna; b) una nueva concepción espacial y temporal de la modernidad en términos del papel fundacional de España y Portugal —la así llamada «primera modernidad» iniciada con la Conquista— y su continuación en la Europa del Norte con la Revolución Industrial y la Ilustración —la «segunda modernidad», en términos de Dussel—; la segunda modernidad no reemplaza la primera, sino que se le superpone hasta el presente; c) un énfasis en la periferalización de todas las otras regiones del mundo por esta «Europa moderna», con Latinoamérica como el inicial «otro lado» de la modernidad —el dominado y encubierto—; y d) una relectura del «mito de la modernidad», no en términos de cuestionar el potencial emancipatorio de la razón moderna, sino de la imputación de superioridad de la civilización europea articulada con el supuesto de que el desarrollo europeo debe ser unilateralmente seguido por toda otra cultura, por la fuerza si es necesario —lo que Dussel (e.g., 1993, 2000) denomina «la falacia desarrollista».

Las conclusiones principales son, primero, que la unidad analítica propia para el análisis de la modernidad es la modernidad/colonialidad —en suma, no hay modernidad sin

colonialidad, siendo esta última constitutiva de la primera. Segundo, el hecho de que la «diferencia colonial» es un espacio epistemológico y político privilegiado. ... Un énfasis en el sistema mundo moderno colonial también permite visualizar, además de los conflictos internos –conflictos entre los poderes con la misma visión del mundo—, aquellos que se desenvuelven en el exterior de los bordes del sistema moderno/colonial (i.e., los conflictos con otras culturas y visiones del mundo).

...el grueso de los abordajes de la identidad en los discursos libertarios en filosofía y otros campos han descansado en el postulado de una alteridad fundacional y un sujeto trascendental que constituiría una alternativa radical en relación con un igualmente homogenizado Otro moderno/europeo/ norteamericano. Cualquiera sea la apelación a identidades indígenas, mestizas, católicas, primordialistas, antiimperialistas o vitalistas – en contraste a la identidad blanca, protestante, instrumental, desencantada, individualista, patriarcal, etc., euro/ americana—, estas estrategias de alterización, en el análisis arqueológico de Castro- Gómez, están condenadas al fracaso. Reconocer el carácter parcial, histórico y heterogéneo de todas las identidades es comenzar a corregir este error y comenzar un viaje hacia visiones de la identidad que emergen desde una episteme posilustrada<sup>27</sup> o una episteme de la post Ilustración. A la contramodernista lógica de la alterización, Castro-Gómez opone una lógica de la producción histórica de la diferencia.

Arturo Escobar, “‘Mundos y conocimientos de otro modo’: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”, 2003, págs. 54, 59-60, 81.

Esto pasa también por plantear como elementos de reflexión transdisciplinaria a la tierra y el cuerpo, ya no como exclusivas entidades física y biológica, sino también como una auténtica construcción unitaria, simbólica e histórica que se relaciona con el tipo de sociedad influyendo sobre concepciones, usos y prácticas que en diversas latitudes se hacen del medio ambiente y del cuerpo como producto de culturas, identidades y modos de entender y practicar la sexualidad.

Vaya organización en tríada que nos aleja y protege de la fragmentación y de la simplificación: mundos complejos, mundos lentos y otros mundos. Se plantea una aproximación al conocimiento que se sustenta en el lenguaje del ser humano, cuyos pensamientos y sentimientos (en tanto intuición, sensación, emoción e inconsistencia relativa) conducen a una *epistemología causa/causa*. Esta establece una jerarquía fundada en el sujeto, en su memoria cultural ancestral que

es dueña de una verdad material, simbólica y psicológica que encierra las potencialidades y los valores del estudiante. En esta epistemología no hay ecuaciones ni explicaciones que cuadren perfectamente, siempre hay espacio para el evento, el cambio, la contradicción y el sin/sentido, pues no expresa otra cosa que la compleja esencia de la vida humana: existencias accidentadas, inconsistentes y plenas de avatares.

Es así como este intento de mirar hacia el futuro desde la imaginación y con un optimismo nutrido por los valores positivos que forman parte de la cultura mexicana, eso que Rubén Bonifaz Nuño (1998) llamó el “optimismo radical” que explica el afán de crear, civilizar y embellecer que caracterizó a los antiguos mexicanos, se realiza dialogando, conversando, interpretando a 16 manos sobre las cuerdas o el teclado, con la esperanza de que a este intercambio creativo de tonos y sonoridades se sumen otras voces, otras mentes, otras sensibilidades y otras manos, que hagan de este empeño una divertida sinfonía inconclusa en “n” movimientos por una nueva universidad y sus futuros (in-)imaginados.

## **El proyecto como eje**

En la nueva universidad el proyecto sustituye a lo que conocimos como programas de estudio de los viejos cursos universitarios en el aula. En este caso los grupos, comunidades y organismos ciudadanos, con la colaboración de los especialistas y científicos, presentarán problemáticas y temas que consideren necesarios para el desarrollo del conocimiento y la formación de las personas. Estos temas, que están relacionados con sus necesidades y preocupaciones o con las situaciones que buscan resolver, incluirán necesariamente contenidos programados de literatura, filosofía y artes, y de conocimientos de la legislación, en particular en lo referente a derechos humanos y equidad. Cada persona elabora, junto con los asesores con los que se concertó la formación del equipo encargado de determinado proyecto, un programa de trabajo que permita alcanzar la preparación que necesita, con la profundidad y en los plazos requeridos. Lo que conocimos como currículum se convierte ahora en un diseño a la carta para enfrentar situaciones y necesidades específicas. La investigación es íntegramente interdisciplinaria, incluso transdisciplinaria, y es realizada en grupos, que son los que deciden y resuelven acerca de la forma de abordar la temática de su trabajo, su organización y demás cuestiones relacionadas con la realización, calendarización y evaluación (incluyendo modalidades de divulgación).

### **Recuadro 36**

#### **La unidad del hombre: interdisciplinarietàad y transdisciplinarietàad**

*/.../ sólo podemos esperar el progreso en el análisis de la unidad/diversidad del hombre... recorriendo disciplinas muy diversas, unas dependientes de la biología (como la perinatología, la antropología biológica, la genética, la genética de las poblaciones, la bioquímica, la ecología) y otras de las ciencias humanas (como la antropología cultural, la psicología, la historia, la sociología).*

Pero eso sería del todo insuficiente el conformarse con convocar a estas disciplinas alrededor de una mesa redonda. Lo que nos interesa aquí no depende de la yuxtaposición de "factores" aislados, repartido cada uno en una disciplina, sino de sus interacciones en el seno de un sistema global *homo*, constituido precisamente por esas interacciones. Es lo que nos demuestra el problema de la hominización. Que es la hominización sino el juego organizador y constructivo entre procesos anatómicos (la posición erecta, el ser bípedo, el desarrollo de la mano, la reestructuración del cerebro), genéticos (las reorganizaciones cromosómicas, ontogenéticas, la disminución y la prolongación del período de la infancia), ecológicos (las modificaciones climáticas que hacen retroceder el bosque en beneficio de la sabana), tecnológicos (la constitución y el desarrollo de la cooperación durante la caza, la formación del lenguaje de doble articulación y de su soporte fonético, la constitución de la cultura, las reglas de organización del poder, de la distribución de alimentos, de las mujeres), etc. ¿Tendría uno de estos factores preponderancia sobre los otros? ¿Estarían los diferentes puntos de vista disciplinarios subordinados a una disciplina maestra? De hecho no se trata de subordinar ni de reducir un "factor" a los otros: lo que prevalece es la interdependencia de todos estos factores, es decir, la organización dinámica de las interacciones que constituyen el fenómeno total de la especie *homo*.

/.../ este problema es permanente: el juego dialéctico bio-antropo-sociológico, tomado en su totalidad, se realiza a cada instante. Cada niño que nace revive, a su manera, la simbiosis entre naturaleza y cultura, animalidad y humanidad, es decir, el proceso de interacciones genéticas / ontogenéticas / ecológicas / tecnológicas / sociales / culturales. En cada palabra, cada pensamiento, cada masticación, cada deseo, cada copulación, se manifiesta una realidad sistémica compuesta por esas interacciones, y cada fenómeno, cada momento de esa realidad, presenta un aspecto psicológico, cultural, social, físico, químico, biológico... ¿Cómo aprender, pues, el problema clave: a qué atribuir la organización de estas interacciones y qué organizan?

La interdisciplinariedad, en este campo, puede, todo lo más, establecer relaciones "diplomáticas" entre las partes (determinación de las fronteras y de las zonas francas, constitución de un código de comunicación), y abrir el espíritu sobre los demás puntos de vista. Pero no puede concebir el sistema en su conjunto, ni incluso en su organización. No es la yuxtaposición, es la organización de los puntos de vista parciales de las diferentes disciplinas lo que permite concebir la unidad compleja del fenómeno, que llamaremos unidad compleja organizada. /.../

El problema central es, pues, el de la organización, que aparece y se desarrolla a partir de la interacción de estos tres términos /individuo, especie, sociedad/ y que constituye un sistema o unidad compleja: es a este sistema "trinitario" al que debemos llamar "hombre" y no un determinado aspecto parcial (el individuo, la especie, la sociedad). El hombre, ser biocultural por naturaleza, no se define alternativamente por referencia corporal o por referencia cultural; se define de manera "total", es decir bio-psico-social.

Edgar Morin y Massimo Piattelli-Palmarini, "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", 1983, págs. 205-207.

La integración de cada grupo o equipo de trabajo dependerá de la preparación previa y de la experiencia. La creación artística está presente en los proyectos, así como el tratamiento del cuerpo, que puede incluir, por ejemplo,

ejercicios físicos, de expresión corporal, alimentación y salud, diseño y confección de ropa, etcétera. Estos temas, arte, música, movimiento y presencia del cuerpo, son elementos que se estimulan en forma prioritaria. Los espacios de difusión son accesibles visualmente, ubicados preferentemente en las calles y demás ámbitos públicos, y en los nuevos espacios virtuales de acceso remoto.

Estamos intentando una visión de futuro, imaginando un sistema universitario abierto y libre, en donde cada instancia o unidad se estructura como institución social basada en proyectos y situada a lo largo y ancho de la totalidad del ámbito urbano. El hecho de que los proyectos surjan de los grupos y comunidades que dan forma al contexto social, los hace post-disciplinarios por naturaleza. Nos ayuda el día de hoy relacionarlos al concepto de la “wikicultura”, que parte de una colaboración voluntaria y abierta, no excluyente, frente a determinado problema a resolver, pues intervienen grupos de individuos interesados en contribuir a enfrentar dicha situación y de esa manera aprender y formarse produciendo conocimiento nuevo para satisfacer necesidades que les plantea su realidad.

Se trata de volver a pensar juntos, de volver a conversar y dialogar en un espacio que se aleja del tradicional concepto de aula, para instalarse en la informalidad de una sala de reunión como soporte físico, o en el ámbito virtual comunicados en red a varias voces o escribiendo en un ensamble scherzando a varias manos, como parte de las nuevas maneras de reflexionar y aprender juntos, produciendo sinergia. Se trata de desafiar nuestras capacidades de buen escucha para aprender a reconocer, gracias a las ideas, palabras y gestos de los otros, todo aquello de cierto o incierto que acompaña a nuestras verdades aprendidas,

es decir, de aprender a desaprender como desprendimiento y ruptura que nos permite nuevamente abrirnos a la asombrosa complejidad del mundo. En eso reside la capacidad del proyecto, en la fluidez y flexibilidad de los equipos al ejercer su soberanía para establecer/modificar los procedimientos de validación, las diferentes fases del proceso de aprendizaje-aprendizaje (pues aquí, en realidad, nadie enseña al otro pero todos aprenden juntos) y hasta los presupuestos y plazos convenidos/ajustados. Desde esta flexibilidad soberana y fluida los grupos se hacen cargo de sus necesidades y problemas enfrentando la incertidumbre, y establecen los dispositivos para comunicarse con los diversos interlocutores, provocando la coordinación *in situ* y el estímulo a la participación por involucramiento e implicación.

Tenemos la firme convicción de que el ser humano puede vencer hasta lo indecible. Para un espíritu positivo y racionalista esta convicción es tan sólo una quimera. Pero, acaso esa capacidad de proyecto no es un juego que conduce hasta el límite a la racionalidad frente a la vida, exigiendo acometerla no sólo con cabeza y cálculo sino mediante la astucia ante la incertidumbre, el bloqueo y el derrumbamiento de los fundamentos fijos que tanta seguridad otorgan. El proyecto entonces, según Ardoino, “es ante todo una orientación que afirma, de alguna manera indeterminada, valores en búsqueda de realización. Ésta se efectúa ciertamente en un tiempo de duración, en el futuro, pero no es precisamente programable” (Ardoino, 1985: XLV).

David Böhm (2002) nos ha llevado a pensar que los seres humanos poseemos capacidades multirrelacionales que nos permiten conectar los fenómenos más diversos y aparentemente inconexos. El acto de conocer ocurre

como una unidad sin separaciones artificiales entre lo físico, lo biológico y lo social. Mientras que la universidad y su sistema educativo tradicional fragmentaron y especializaron, bajo la sombra de un concepto de ciencia que hizo a un lado las capacidades que utilizan la intuición como parte de la inteligencia humana, la nueva universidad y sus forma emergentes de conocer y de aprender abandonarán los conceptos de “carreras” o “disciplinas” para sustituirlos por los de “proyectos” y “campos de problemas” que remiten a situaciones complejas, dando lugar a una organización post-disciplinaria del conocimiento que se ejerce transgrediendo, primero, y haciendo a un lado, más adelante y en definitiva, las reglas de la “buena ciencia” disciplinaria. Se trata, pues, de un conocimiento indisciplinado a la búsqueda de sus propias reglas para acercarse a la comprensión de la complejidad.

Esto implica que son los actores quienes producen las reglas que permiten y potencian el funcionamiento de la acción colectiva, esto es, que aunque existen normas oficiales y procedimientos establecidos, ellos son traducidos y sustituidos por nuevas reglas de acción producto de sus vivencias. Se trata de reglas ancladas en la autonomía puesto que manifiesta el deseo común de decidir las modalidades prácticas de una acción colectiva sin imposición “externa” o “de arriba”, pues lo externo se diluye y lo de arriba se desvanece. Porque, ¿dónde comienza y termina una universidad que se ha diseminado socialmente? ¿Con qué autoridad puede una instancia que, sin verse directamente implicada en un proyecto que se auto-gestiona, imponer las reglas del juego? Siguiendo a Weber, se trata de una asociación autónoma completamente diferente de la heterónoma pues “el orden de la asociación no es arrebatado –impuesto– por alguien desde el

exterior, sino por sus propios miembros en virtud de su cualidad, cualquiera que sea la forma que tenga” (Weber, 1983: 40).

Es evidente que ello implica también una serie de negociaciones horizontales entre los participantes del proyecto para que se generen compromisos en los diferentes momentos de la *situación*. Es verdad que las diferentes definiciones de la situación nos remiten al problema polémico y complejo de la representación tematizado por el constructivismo (Watzlawick, 1992; Ceberio y Watzlawick, 1998). Baste por el momento señalar que la representación no es sólo una rectificación simple del contexto social sino también una creación personal de los individuos en sus espacios de comunicación, en su comunidad. Cuando el individuo personaliza sus ideas sobre las imágenes que circulan en la institución, en su grupo de estudio o en el medio, lo hace escogiendo los *componentes de la situación* que le parecen relevantes, dejando el resto latente. Por ello la representación es producida a través de mecanismos psicosociales que no podemos ni debemos obviar.

#### Recuadro 37

##### ¿Qué es la situación?

*Hamlet*: ¿Veis esa nube cuya forma es semejante a un camello? *Polonio*: ¡Por Dios!, en efecto, es muy semejante a un camello. *Hamlet*: Quizá se parezca a una comadreja. *Polonio*: El lomo es como de una comadreja. *Hamlet*: ¿O una ballena? *Polonio*: Igual a una ballena." (*Hamlet*, Shakespeare). Esta cita de Shakespeare expresa muy bien que la realidad que observamos y explicamos está en parte en nosotros mismos.

El concepto mismo de conflicto obliga a entender la realidad desde diversos puntos de vista. Por ello, para cada actor social, la realidad en que habita es una situación diferente.

El concepto de situación tiene antecedentes ilustres. Gramsci desarrolló un análisis de las correlaciones de fuerzas y de los conceptos de estrategia, táctica y plan estratégico. También hizo una interesante distinción entre *movimientos y hechos orgánicos* y *movimientos y hechos coyunturales* u ocasionales que ocurren en la situación.

Podría decirse que en Gramsci el concepto de situación no está limitado a una

apreciación del presente sino que también es una categoría para concebir el futuro o explicar el pasado. (Antonio Gramsci, *Antología de Manuel Sacristán*, Siglo XXI. pág. 40)

Sin embargo, las aportaciones más enriquecedoras para el concepto de situación provienen de los filósofos y los psicólogos. La idea de estar envuelto en una situación, de ser y hacer en una situación, junto con conocer y explicar dentro o desde una situación, es una aportación de pensadores como Heidegger (*El Ser y el Tiempo*, 1927), Sartre (*El Ser y la Nada*, 1943), Gadamer (*Truth and Method*, 1975 ) y Ortega y Gasset (*Historia como Sistema*, 1936). /.../

Comprender la realidad encontrándose en ella es la forma de conocer del hombre de acción. Esa forma de conocer tiene características muy especiales, como las que señala Ortega, pero para nosotros la explicación situacional no es opuesta al cálculo sino una forma de reflexión distinta al cálculo racionalista. Es justamente un cálculo situacional, una reflexión desde adentro. La explicación situacional es consciente de su ceguera respecto a otras explicaciones, se esfuerza por combatirla, pero al mismo tiempo reconoce la imposibilidad de eliminarla completamente. Su diferencia con el diagnóstico, supuestamente objetivo, no reside en una diferencia de rigor científico. Por el contrario, el diagnóstico es ciego a su ceguera y por consiguiente es menos riguroso.

La profundidad del pensamiento de Ortega lo llevó a destacar la *razón vital*, que es situacional, por encima de la *razón abstracta*. /.../

La situación habla por sí misma y complementa el lenguaje formal dándole un significado libre de equívocos. El contexto situacional complementa el texto del lenguaje en las conversaciones, de la misma manera que el contexto situacional complementa la explicación del texto situacional pertinente a la práctica de la acción vital. El significado no existe fuera de la situación. /.../

El concepto de situación hace explícito al interlocutor, que en el conflicto extremo es el oponente. Por ello, explicar la realidad en que se vive supone necesariamente considerar el papel de los otros actores y penetrar en sus explicaciones. De otra manera la explicación es incompleta desligada de su contexto situacional. /.../

/.../ El diagnóstico es un *monólogo* que alguien no situado hace encerrado en su propia visión del mundo que lo rodea. La apreciación situacional, en cambio, es un *diálogo* entre un actor y los otros actores, *cuyo relato asume uno de los actores* de manera enteramente consciente del texto y el contexto situacional que lo hace cohabitante de una realidad conflictiva que admite otros relatos. Mi explicación es un diálogo con la situación en que coexisto con el otro.

Una última característica del pensamiento de Ortega que resulta pertinente a nuestro análisis, es la forma en que concibe la historia. Su teoría de la historia es perfectamente coherente con la teoría situacional, ya que asume que ella *está viva en la situación presente*. /.../

Este punto es vital en la planificación situacional: *No hay acción en la distancia, se actúa sólo en el presente*.

En síntesis, Ortega nos dice:

- a) la situación es un pié forzado para el actor social
- b) la acción no tiene significado fuera de la situación
- c) explicar algo es *dialogar* con la situación, el diagnóstico es un *monólogo*
- d) la historia está presente en la situación, y

e) no hay acción en la distancia, se actúa sólo en el presente.

Carlos Matus, "El concepto de situación",  
1987a, págs. 257-263.

En suma, el proyecto congrega diferentes perfiles, problemas, saberes, aprendizajes y creaciones, dando lugar a un tipo de configuración que se aparta de la idea de "escuela", "facultad" o "departamento", cotos que terminan siendo siempre propiedad de alguien, con lo que se subvierte su condición de bien público. En su lugar, los proyectos se concentran en las ideas más abiertas y flexibles de "talleres", "laboratorios" y "centros", o quizá simplemente en espacios de confluencia presencial y/o virtual, en redes etéreas que no requieren de celadores, supervisores o porteros para propiciar el acceso, el encuentro y el trabajo conjunto.

Pensemos por un momento en el taller como unidad de trabajo en la universidad imaginada. En ella la arquitectura sigue otras reglas de juego con su propia forma y significado, pues se encuentra integrada por la red de espacios o puntos de encuentro variables que edificamos/desmontamos sus miembros y equipos. Nos apropiamos de la ciudad y seleccionamos los puntos de encuentro en función de las oportunidades que la infraestructura existente provee. La idea del "salón de clase" como parte de la tradicional fisonomía celular de celdas distribuidas a lo largo de corredores, insistamos, desaparece. Estudiantes y maestros ya no son tratados como "internos" siguiendo esa concepción criminalista que busca el control por la presunción de sentirse observado y que llevó al panóptico de Jeremy Bentham (Foucault, 1983). Partimos de la confianza, no del miedo. La cátedra pasa a un segundo plano, aunque no desaparece del

todo, porque siempre es un placer disfrutar de la buena alocución, del buen uso de la palabra dicha por el erudito, el experto o el conferencista magistral. Lo respetamos y admiramos, pero más nos interesa el trabajo colectivo, la acción comunitaria, el equipo de trabajo.

El punto de encuentro es, pues, ese espacio democrático en el que convergen todos los lenguajes que hemos denominado bajo el concepto de “taller”, sea este virtual, presencial, simbólico, estable o transitorio. No hay otro sitio más apropiado para discutir temas y problemas sociales, planteados como situaciones a enfrentar e intervenir, que la de un taller. No hay silencio en el taller, sino ruidos de herramientas en acción. El taller es el sitio que da cabida a las emociones y los afectos de sus participantes. El taller como sitio concreto donde la palabra es una, pero también como metáfora que evoca un tipo de actividad en donde la técnica y la razón no se separan de la inspiración y la sensibilidad. Hay un ambiente artesanal y también industrial, donde el trabajo manual y el intelectual se equiparan en la creatividad. En el taller nace el afecto generado por horas de convivencia en el trabajo. Uno termina queriendo lo que conoce.

En el taller se expresan los tres atributos de toda mente creativa: las emociones, la sensibilidad y la imaginación, atributos que promueven la humanización del participante. El trabajo en la nueva educación se logra por medio de ejercicios vitales, lo que Yáñez (1992) llama “tallerear la vida”. ¿Qué denota este tallereo? Deja vernos tal cual somos, en nuestras actitudes, en el lenguaje corporal que utilizamos, los ritmos, el estado de ánimo que se expresan mejor si decimos: “en ese dejarse-estar” que equivale o precede a la capacidad de “dejarse-ir”. El sitio donde las cosas por fin ocurren y se dan, sorprendiéndonos

con lo inesperado. Es la manera de conocer, como método de “me cayó el veinte” o “me late” que puede ocurrir tanto en la mente como en el corazón. La razón complementada por la sensibilidad, puesto que sin afecto nada de esto ocurre. La conciencia de ese “estar-ahí”, en el taller, proviene del sentimiento de afecto que sentimos hacia esos otros que nos acompañan en nuestra tarea.

Los grupos creativos comunicados desde los afectos se expresan de muchas formas. La afectividad que surge en el ámbito del proyecto, ocurre en la conciencia de ese “estar-ahí”, básico para la determinación del ser, es decir, del estar presente como tal; en ese “dejarse estar” propio de la dinámica del taller, lo que se pone en juego es justamente la afectividad. Es curioso, pero no es sólo la inteligencia por medio de la palabra lo que nos une o califica como seres humanos, sino también nuestra capacidad de afecto que surge y se expresa tanto en la palabra, como en el silencio. También surge la conciencia de pertenecer a una cultura, como terreno de exploración sobre nuestra propia identidad, que implica reconocer nuestra propia voz que llega desde nuestro pasado, lo que nos ayuda a reafirmarnos en nosotros mismos.

El proyecto es la plataforma sobre la que construimos narrativas, historias, que revelan el sentido y sinsentido de nuestro paso por el conocimiento y sus significados. Nuestro cometido en el taller de trabajo, no es simplemente echar a volar la imaginación por medio de la palabra, sino esperarla, sabiendo que viene en camino. Un camino que tiene como fuente o punto de partida nuestros orígenes, desde donde llegan los ecos de lo que después diremos. Y lo que decimos al ejercitar nuestro lenguaje nos une a voces ancestrales que llevamos dentro, metáforas que llegan desde muy atrás, y que siguen habitando en

nosotros. No hablamos solamente para comunicarnos, o expresarnos, sino para construir significado, para entender y para convivir. Al nombrar, integramos forma y contenido, teoría y acción. Al significar, además de sistematizar y poner orden, inventamos, asumimos la creación del proyecto como cuento, historia, con la confianza de que el pensamiento y sus palabras, nos llevarán hacia las raíces donde instinto e intuición conducen hacia esa experiencia única e irrepetible que nos permite descubrir. Confrontar problemas, resolver situaciones, trabajar en el taller sobre determinados proyectos, es darle imagen al sentido del mundo, recuperar la lucidez y la sensibilidad que abre paso al “mirar y pensar poético” (Ferrer, 2006). El proyecto se va diciendo en el tono coloquial del que narra, y trabajar en él es ejercer la *artisticidad* propia de un cuerpo que acepta sus emociones, sin perder la cabeza.

Sin duda, pensar los espacios diseminados de la nueva universidad como talleres (o laboratorios o centros) supone romper con las ideas anquilosadas de “organigrama” y de “legislación”, como mapas que nunca coinciden ni con los itinerarios ni con las conductas de las personas, los grupos y las comunidades, por lo que se abre un espacio a ser trabajado constantemente con mucha más precisión, sentido y explicación. El intento de imaginar un nuevo orden con nuevas reglas de juego no puede ocurrir sin revolucionar o desaparecer los esquemas mentales y organizativos que hoy prevalecen en nuestras viejas concepciones y en nuestra anquilosada universidad. Se trata de un juego nuevo, con otras reglas, con un tablero distinto y con jugadores que se mueven y diseñan sus estrategias bajo los códigos de la complejidad del aprendizaje colectivo, basado en el diálogo

y la conversación, sobre situaciones problemáticas y sus posibles vías de solución, desde los nuevos talleres de la universidad situada en el buen lugar.

## **La universidad en la calle**

La universidad sale del claustro, rompe con el concepto de aula, destruye el “cubículo” atentando contra toda formalidad que la haga parecer escuela. La distinción entre educación y escuela es importante, ya que escuela y educación no son sinónimas. Cuando miramos al futuro buscando imaginar un ambiente educativo de calidad humana, implícitamente estamos poniendo en cuestionamiento a la escuela, no a la educación ni a la formación. Uno de los principales yacimientos de nuestra riqueza nacional es la cultura, es decir, lo que rebasa el salón de clases, el currículo de la calle, oculto y explícito, que junto a los valores sesgados preserva los valores que corresponden a la herencia cultural de México, su historia, sus costumbres, todo aquello que “completa” la educación, que incluye tradiciones, magia, creencias, mitos, fiestas y tantas cosas más. Valores que la escuela por fortuna no puede controlar, y cuando intenta hacerlo lo convierte en efemérides, dato de catálogo o reactivo de examen de opción múltiple. A la educación que se escapa de la escuela, esa que se va de pinta a los parques para admirar con libertad el paisaje, la que se cultiva entre las comunidades en sus propios espacios vitales, se la ha tildado injustamente de “informal”, para contrastarla con la escolarizada que se la define como “formal”, como la “buena”, la “válida”, la “verdadera”.

La universidad imaginada, al romper con las formas actuales, privilegia lo “informal”; no anula la forma, ni deforma, simplemente crea nuevas formas. Afirmamos con Calvo (2007) que la escuela se ha ido convirtiendo, sino es que lo ha sido desde el principio (Egan, 2002), en un factor inhibitor o en un “pseudo satisfactor”. Lo informal entonces será ese proceso educativo donde el azar y la

casualidad forman parte del sistema total de la cultura, como algo que es “caótico, casual y fortuito” (García Canclini, 2004, 2007), procesos que la escuela acusa de “asistemáticos”. Esto no implica que imaginemos la futura educación solamente desde la complejidad informal, pues siempre que pensamos en el futuro es necesario crear estrategias, e incluso metodologías educacionales. Sólo que en este caso no separamos lo causal de lo casual, los fundimos más bien en su complejidad. México, insistiremos, se distingue por ser un país que transpira arte y creatividad. Aunque el ser humano en donde quiera que se encuentre tiene esa potencialidad, en México, por alguna o muchas razones, las evidencias desbordan. Basta ver diseñar y construir una silla a un campesino vuelto carpintero en sus horas “de ocio” para ser testigos de todo lo que añade de belleza aparentemente innecesaria a los elementos básicos de su funcionalidad, transformándola en una verdadera obra artística. Por ello, lo que nos debe servir de inspiración, de modelo, de guía, cuando hablamos de educación, es esa “informalidad” que podríamos llamar la etno-educación, para recrearla (no para aferrarnos a las tradiciones) e intentar desde ese bagaje cultural, la desescolarización de la educación, volviéndola fuente de autonomía y de liberación. Recuperamos desde esta posición lo ya dicho hace tiempo por Iván Illich (2006) por su radical propuesta de desescolarizar a la sociedad como exigencia para evitar la depredación que la modernidad hace de la “cultura”.

**Recuadro 38**

**En memoria de de Iván Illich**

Iván Illich murió el 2 diciembre 2002 como deseaba: apaciblemente y rodeado de amigos. A lo largo de los días que siguieron a su muerte, los periódicos del mundo entero publicaron artículos sobre él, mediocres en su mayoría. Esta mediocridad merece una

explicación. El periodismo convencional forma parte del aparato de "construcción social de la realidad"; que, en palabras de Illich, contribuye a que la realidad sensible desaparezca bajo ciertas maneras perceptivas de ver, entender y sentir; es decir, que desacredita la percepción libre y personal del mundo.

Iván Illich, que recomendaba abiertamente no leer la prensa, no podía más que ser entendido al revés por los administradores profesionales de la representación de la realidad. La misma mediocridad de éstos es un homenaje a aquel que en sus conversaciones y escritos denunciaba toda construcción de la realidad por el poder, fuera científico, administrativo o periodístico. /.../

/.../ una ruptura existencial separa la carrera del personaje público *Illich* de la vida de *Iván*, el amigo. Éste, siempre estaba dispuesto a escuchar y ponía su mesa convivencialmente –siempre cercana a una buena biblioteca, a una cocina con spaghetti y a una reserva de buenos vinos– /.../

En efecto, la carrera del escritor Iván Illich se divide en dos períodos: aquel que él mismo llamaba el de sus "panfletos", el de los escritos que le hicieron más célebre, y el de los estudios en profundidad. /.../

Los escritos más famosos de la primera época son *La Sociedad Desescolarizada*, *Energía y Equidad*, *Nemésis Médica* y *La convivencialidad*. Ciertos "reconstructores sociales de la realidad" han querido ver en estos ensayos recetas para la reforma de la educación, los transportes y la medicina; recetas abortadas, ya que las instituciones criticadas han evolucionado en un sentido diametralmente opuesto a las esperanzas de los lectores de Illich. Más aún que en 1972 o 1973, tales empresas se han convertido en instituciones que alejan a sus clientes de los fines que afirman perseguir. Las escuelas atontan, los transportes paralizan y la medicina enferma. /.../

/.../ si tuviera que resumir en un párrafo la sustancia de "la época de los panfletos", diría esto: a principios de los años 70, el Club Roma popularizó la idea de que "más allá de ciertos límites" una industria basada en la producción de bienes materiales no puede más que destruir la naturaleza y sugería que la economía debía ser reorientada hacia la producción de servicios no materiales, supuestamente no contaminantes. Illich elevó entonces la voz para decir que, "más allá de ciertos umbrales", la producción de servicios sería aún más destructora para la "cultura" de lo que era la producción de mercancías para la naturaleza. Los "panfletos" no hacían más que ilustrar esta tesis con ejemplos concretos. /.../

Si bien es cierto que las premoniciones de Illich han sido atrapadas por la realidad, la obra de Iván, el filósofo itinerante, el huésped, el copero de la convivencialidad, el amigo, es bastante desconocida. /.../

Los libros, conferencias y artículos de Iván, a partir de 1978, abordan sucesivamente: el género vernáculo (en tanto que dualidad antitética del sexo económico), la arqueología de las certezas modernas (los eslóganes con los que se construye la representación social de la realidad), el análisis de lo que "dice" la tecnología, a diferencia de lo que "hace", la transición de la era de las "profesiones dominantes" a la tiranía de los "sistemas", la "historia del cuerpo", (en memoria de Gastón Bachelard), la de las "percepciones" en general y de la mirada en particular, la historia de la "hospitalidad" y la de la "amistad", el estudio del sentido de la justa medida o "proporcionalidad", la visión del presente en el "espejo del pasado", la "desaparición del suelo" bajo los pies.

/.../ Illich, el historiador de la Iglesia, comprendió en seguida que las instituciones seculares de la sociedad moderna eran incomprensibles sin el precedente histórico de una comunidad de vivos y muertos que se concebía como el cuerpo de Cristo. El lugar donde

aparece la unidad de los estudios recientes de Iván es su confianza en la *ensarcosis tou logou*. La traducción del término apenas ayudaría a los lectores jóvenes, cuya dificultad no está tanto en la falta de confianza como en la "desencarnación" de su experiencia del mundo y de ellos mismos. Para Iván la *ensarcosis* hacía el verbo y la carne proporcionales o, como decía Santo Tomás, "análogos". Aquí es donde el historiador toma el relevo del hombre de fe. La sociedad moderna es el residuo desencarnado de comunidades reunidas en torno a la fe en la *ensarcosis*: esto es una realidad histórica independiente de la fe. La lenta marcha de la modernidad puede entonces ser descrita como una pérdida de proporcionalidad o analogía entre la palabra y la carne, el hombre y la mujer, el cuerpo y el mundo, los sentidos y la materia, los pies y el suelo. Es esta pérdida que /.../ Iván comparaba con lo pésimo que sigue a la corrupción de lo óptimo. El resultado de esta corrupción es lo inhóspito de la modernidad, el divorcio entre palabra y carne, la desencarnación de la experiencia del mundo y de sí en una sociedad surgida de una fe bimilenaria en la encarnación del verbo e incomprensible históricamente sin la tradición de esta fe. Únicamente la práctica de la amistad es capaz de afrontar este abismo sin que éste nos engulla.

Jean Robert, "En memoria de Iván Illich",  
2003, págs. 179-184.

En la medida en que la universidad imaginada del siglo XXI deja de ser un claustro de las jerarquías del saber y del saber hacer y concertar, se convierte en el espacio de realización que debe ser para todo el mundo. Esta universidad no tiene una sede, un domicilio, aunque requiera espacios para la administración, que estará totalmente automatizada, lo cual hará innecesario preocuparse por el lugar donde se ubican las oficinas, en la medida en que no será prioridad acudir a ellas. Sería como intentar conocer el domicilio de Internet, o acudir personalmente al satélite en donde se guarda nuestro correo, fotografías, documentos o grabaciones. Como ya ocurre en otras universidades desde el primer mundo, el soporte administrativo se torna tan invisible como sea posible. En cambio, en cada manzana o al menos en cada barrio de la ciudad se organizan los espacios que sustituyen o toman el sitio de lo que conocimos como aulas. La ciudad real y virtual, ya ofrece las instalaciones suficientes que sirven de puntos de encuentro y confluencia, así sea para discutir, comunicar, tener acceso a bases de datos, referencias visuales, auditivas, bibliográficas, etcétera. A esta la llamamos la

“urbaversidad”, por fijarle un territorio, aunque todos sabemos que hoy estamos en condición de crear la “cosmoversidad”, pues mucho de lo que producimos como conocimiento o de lo que leemos y estudiamos, ya se encuentra ubicado en ese inmenso cielo que acordamos entender como “la nube”. De esta manera los proyectos se desarrollan como investigaciones, reflexiones, acciones y prácticas complementadas por todo aquello que involucre no sólo a la mente sino también al cuerpo con sus emociones y sus necesidades, y de esta manera se expandan creativamente, en un ambiente estimulante y relajado, los avances del conocimiento y del pensamiento.

El ejercicio de imaginar una nueva arquitectura para la formación y generación de conocimiento, no dista mucho de los textos fantásticos propios de las *Mil y una noches* o del imaginario mágico expresado en nuestra literatura, ideas que podrían pertenecer a Carpentier, García Márquez, Borges o Macedonio Fernández. Las nuevas formas de producir conocimiento, de plantear opciones alternativas para solucionar determinada situación, ocurren en forma integrada desde la complejidad, a las que corresponde una organización espacial que en términos generales definimos como “sitios de encuentro”; puede ser una computadora, un teléfono celular, un dispositivo móvil desde el que realizamos nuestra tarea, o pueden ser patios y jardines para deambular solitariamente o en grupo, mientras se reflexiona, medita o discute. Los sitios de trabajo sirven de soporte a la movilidad y la interacción generada desde proyectos cíclicos (o reciclables) múltiples y flexibles que surgen del entorno y del contexto, opuestos a la idea de estructuras inamovibles, derechos de propiedad o áreas de exclusividad como zonas restringidas/reservadas sólo para algunos. La ciudad entera se

convierte en una ciudad universal, o si se quiere, en una ciudad universitaria. Por su parte, la universidad imaginada se transforma en *urbaversidad* pues no se concentra en un sitio específico, sino que se difumina socialmente formando parte de todo espacio urbano que sirva de sitio de encuentro, y es este determinado sitio el que se convierte en campus.

Somos conscientes de la insistencia de nuestra palabras, pues lo que decimos ya lo hemos dicho antes y lo diremos de otras maneras; lo hacemos porque la universidad imaginada reclama énfasis y matices o ángulos de lectura y visualización que permitan algunas veces mirar la cara que da al sol, pero también, en otras ocasiones, su lado oscuro y sus pliegues interiores. Planteémoslo ahora de esta manera. Para que el lector nos acompañe en este esfuerzo imaginativo, urdimos un ejercicio que le puede resultar tan útil como revelador. Es un ejercicio simple, que se detalla en el recuadro 39. Consiste en que imagine el lugar en donde reside, cualesquiera que éste sea, como una ciudad universitaria. Para ello daremos algunos criterios que puedan servir de ayuda.

Pensemos en la educación como un punto de encuentro donde ocurren los intercambios propios de la comunicación humana en el proceso de educarse en la acción. Ese punto de encuentro no requiere necesariamente de una infraestructura urbana, ya que puede ocurrir en el campo abierto, mismo que se “urbanizará” a partir de la forma en que nos apropiemos de él y lo acondicionemos. Aun así, toda ciudad pequeña, mediana o grande, esa que el lector tiene ahora detrás de su ventana, o en su mente, tiene el potencial de constituirse en ciudad universitaria. No importa si es un pequeño pueblo o una

gran ciudad. Vamos caminando por su geografía hacia el espacio del encuentro educativo, no de muy diferente manera en la que antes íbamos a la escuela. Imaginamos un sendero o una calle, la llegada a un área arbolada o a un parque, vemos o recordamos algunas fachadas, hitos urbanos, imágenes que ayudaron a construir nuestra identidad, de las que estamos orgullosos. Cada aspecto de la identidad de un individuo, se relaciona a determinada dimensión física externa. La educación se nutre de la vivencia de espacios e imágenes que resultan determinantes en el proceso de socialización personal.

Todo proyecto pedagógico está relacionado con la idea de un sitio – “locus”, entendido como la universalidad situada en determinado punto– lo cual se logra a través del arreglo de espacios, de la configuración de un sitio de trabajo. Las relaciones entre locus y medioambiente, y la construcción de identidad en determinadas atmósferas organizacionales, esconden y revelan tendencias conductuales relevantes a un medio específico. Visto con ojos de educandos/educadores tomamos conciencia de la importancia que tiene este locus, y lo relacionamos con las construcciones escolares en la historia. El mapa de la ciudad se torna en mapa educativo, no diferente al que recorreremos cada día: teatros, bibliotecas, jardines, auditorios, escuelas, institutos, museos, cafés... un conjunto de instalaciones que ocupan áreas y edificios que forman parte de la historia urbana y definen su carácter escolar o universitario. No somos los primeros en apropiarnos del espacio urbano en torno a un proyecto educativo, por supuesto, pues ahí está desde hace mucho tiempo el arte callejero y los grafitis que se apropian del asfalto, las fachadas, el mobiliario urbano, el transporte y todo lo que se deje.

Muchas ciudades han nacido, crecido y madurado en torno a proyectos educativos. Algunos fueron de gran escala, otros menos ambiciosos y más pequeños. En el tiempo han tomado la forma de bosques poblados por generaciones de jóvenes estudiantes, de académicos y de sabios. El estudiante es siempre un migrante, un ave de paso, un ser en movimiento. El estudiante de la universidad imaginada es un ser estable, casi sedentario, pues no está sujeto a plazos inexorables, sino a un uso más flexible del tiempo como pausa, calma y contemplación. No existe la historia de su “paso por la universidad” sino la historia de cómo la universidad se estableció en él. El ejercicio de visualizar un espacio educativo en su totalidad, además de las imágenes, incluye lo que nos llega por todos los sentidos, los sonidos, los olores, las texturas, los sabores. No sólo visualizamos, también audiolizamos, tactolizamos, degustamos, lengualizamos, para integrar un documental mental en cuya escenografía hecha de materiales, formas y colores, se huele, se habla, se baila, se lee en voz alta, se toca, se canta, en un encuentro en donde todo el cuerpo humano actúa a través de todos sus sentidos.

Es así como en la ciudad universitaria se concentran una multitud de voces, entonaciones, acentos, orígenes, etnias, migrantes, donde muchas veces los sonidos de las palabras, como cuando escuchamos hablar tepehuano o tzeltal, parecen conjuros mágicos. Como telón de fondo de este concierto, llegan los sonidos propios de la naturaleza, cuya presencia tiene la forma de bosques, flores, pájaros, insectos... flora y fauna interactuando constantemente con lo construido, agregando sus propios ritmos y tonos que podemos presentir y escuchar aunque no siempre podamos ver. Es así como en esta ciudad universitaria uno está cerca

de la naturaleza y la naturaleza está poblada por sus habitantes: ciclistas, jóvenes parejas, ávidos lectores de periódicos, amantes del sol, bebedores de café sentados en las mesas que invaden las aceras, viejos jubilados frente al tablero de ajedrez, todos ellos con la actitud curiosa del aprendiz propia de los que inmigran a la educación. Así es esta ciudad universitaria, un sitio (en realidad muchos sitios, o, más aún, un sitio de sitios) donde es posible comenzar de nuevo, reeducarse, ampliar el vocabulario con nuevas palabras, como múltiples formas de reinventarnos a nosotros mismos.

Imaginamos el espacio universitario como parte constitutiva de la sociedad, como cuando algo se derrama sobre una superficie para irlo cubriendo de manera dispareja, donde la capacidad de inteligencia e inventiva intervienen en su entorno, estudiando problemas particulares complejos y dando respuestas de diseño imaginativo como parte de una red social de aprendizaje, que impulsa proyectos relevantes para apoyar los aspectos inherentes a cada situación que surge de la vida de determinado sector o grupo de la comunidad. Los estudiantes se suman y transitan libremente para contribuir a la realización de los proyectos generados en su núcleo social, dispuestos a resolver y a aprender mientras resuelven. Ellos, junto a los de mayor experiencia que sirven de articuladores, deciden qué espacios desean ocupar y transitar; su presencia y permanencia está determinada por sus pares, aquellos con los que se encuentran y trabajan conjuntamente y se auto-imponen. Ya no pasan por los filtros restrictivos, ni requieren “ser admitidos” por medio de evaluaciones. Su participación en el tiempo, en función de las etapas y ritmos que marca el proyecto, es la que confirma su pertenencia al grupo, o permite su baja o cambio hacia otro proyecto.

La autoridad burocrática como algo ajeno y externo desaparece y en conjunto emerge una nueva organización en torno al conocimiento en acción, vinculada a la iniciativa y la capacidad para producir valor social agregado.

De esta manera, el estudiante acude a cualquiera de los sitios de encuentro, virtuales o físicos, llega para formarse y adquirir habilidades durante los procesos de concepción, diseño y desarrollo de los proyectos. Pertenecer a la universidad pensada desde la utopía es ingresar a un tipo de orden o programa que ya no necesita organizarse como secuencia de materias, cursos y lecturas predefinidas, sino que gira alrededor de ejes y objetos, cuya transformación da base a su propia formación o actualización continua. Un grupo de sujetos que van definiendo sobre la marcha la ruta de sus conocimientos con autonomía, soltura y consciencia, respondiendo a las exigencias contingentes que se presenten; ya no en función de un panorama fragmentado de la realidad, que lo hubiera obligado a ser exclusivamente un estudiante de arte, de humanidades o de ciencias. Al estar en esta universidad imaginada para trabajar en proyectos sociales, en empresas de conocimiento/creación/práctica, se verá en la situación de enfrentar y entender la naturaleza intrínsecamente problemática de lo que vive y experimenta, asomándose, por infinitas ventanas a ese mundo complejo con el que está interactuando para formarse. Dicho todo esto, ¿podría ahora el lector imaginar la *urbaversidad* desde su propio lugar?

#### **Recuadro 39**

##### **Ejercicio para imaginar la *urbaversidad***

##### **Paso 1**

Describa su sitio de residencia visualizándolo desde su infraestructura educativa y los lenguajes que en ella se hablan. Para ello seleccione las fuentes de información que necesite:

- a) localice con ayuda de un mapa (o mentalmente) las escuelas y edificios relevantes que se relacionan con la educación, desde lo histórico hasta lo contemporáneo, incluyendo centros culturales, espacios de recreación y jardines;
- b) recopile una selección de datos demográficos que le permita darle perfil y escala a su área de residencia: número de habitantes, edades, lenguas, actividades, etc.
- c) identifique hasta qué punto la estructura urbana, calles, avenidas, ejes, áreas verdes, hitos urbanos, se relacionan con la función educativa, d) imagine la potencialidad de crecimiento del sistema escolar.

### **Paso 2**

Una vez visualizado lo anterior imagine todos los espacios sobrantes, los intersticios, las áreas libres, etc. y piense en las posibilidades de ampliar la infraestructura educativa reutilizándolos, creando espacios nuevos o reciclando existentes;

### **Paso 3**

Sobre las imágenes que ha logrado recopilar (fotografías, videos), sobreponga el sonido (audio) que incluye las voces de los habitantes, las diversas lenguas que allí se hablan, los ruidos de las máquinas, los anuncios del mercado, sin olvidar los sonidos de la naturaleza, en suma, lo que conforma el ambiente sonoro de su ciudad;

### **Paso 4**

Intente pensar en usted mismo como un habitante/estudiante que forma parte de esa ciudad universitaria en la que su imaginación ha transformado la ciudad imaginada, real o de sus recuerdos.

Este ejercicio nos ayuda a entender que la educación puede ocurrir y de hecho ocurre en muchos sitios, además de la escuela, la universidad o el aula formal. Qué bien podemos imaginar que todo habitante es un ciudadano/estudiante, que vive aprendiendo en espacios comunitarios, patios, terrazas y parques, donde todos los días los vemos ejerciendo algún ejercicio de aprendizaje. ¿Qué otra cosa son las madres empujando una carriola y hablando con su bebé, los gimnastas practicando, los grupos de la tercera edad dialogando, los autodidactas/auto-disciplinados leyendo en el banco de un parque, o en el autobús, los perros de diferentes razas siendo entrenados por sus dueños, los campos de verano recibiendo niños, en suma, toda esa gente de todo tipo y edad que en su calidad de ciudadanos migrantes, es decir, de personas en movimiento, se educan y entrenan día a día. De sus semblantes, de sus distintas apariencias, llegan sus voces, entonaciones, acentos, como un concierto humano haciendo la música de la educación.

# TERCER ANILLO



## **TERCER ANILLO**

### **Creación, imaginación, diálogo, arte, atrevimiento, sentido, poesía, movimiento, perplejidad**

La nueva organización de los estudios busca romper el círculo vicioso de “padres pobres, estudiantes pobres, resultados pobres” (Porter y Tedesco, 2006). Se descubren los sorprendentes recursos humanos para producir cualidades emergentes, para conformar sistemas dinámicos que aprenden y enriquecen. Gracias a su diversidad interna, multiplican las posibilidades de aprendizaje que surgen de la variedad de perfiles, trayectorias escolares, formaciones y experiencias de vida. Lo importante no es el proyecto o su contenido, sino el grupo que lo adopta, rediseña y ejecuta. Se trata de un pre-texto, de un punto de partida para aprender a aprender y crear con imaginación. Los proyectos, y su programación, en este contexto, ya pueden seguir recomendaciones que vienen de lejos y que siempre han quedado en el papel (Boyer y Mitgang, 1996): se debe comenzar por cambiar la intensidad de trabajo del estudiante, condenado a desvelos y traspasos, aislado de la vida cultural que lo rodea, superando métodos obsoletos de trabajo acelerado en donde no hay tiempo para la reflexión, para el diálogo nutrido con sus colegas y con los equipos profesoriales que apoyan el desarrollo de sus proyectos e inclusive para el divertimento creativo y el ocio. Proponemos una educación universitaria en tiempos lentos, “despacirosa”, que privilegia la “baja velocidad”, las pausas, los plazos flexibles, el tiempo generoso que da lugar al diálogo y al intervalo. En lugar de esa educación “justo a tiempo”

muy asociada a la perversidad de los *plazos inmediatos limitados* y sus sanciones, la universidad imaginada aspira a propiciar una educación en “tiempos justos”, en la medida en que se asume ecológica y autosustentable, es decir, respetuosa de los ciclos que cada quién requiere, que alimenta y contiene a esa misma sociedad a la que observa y desde la que actúa sin plazos inexorables ni ritmos compulsivos. Lo más importante es que los estudiantes puedan fabricarse otro tiempo social en el que se puedan distinguir momentos, pero lo que sucede en éstos es el juego de expectativas y necesidades expresadas o potenciales que ejercen su fuerza para seleccionar determinados estudios y no otros. Todo eso configura trayectorias en una trama discontinua en la duración, por momentos oscilatoria y cuya resultante sigue una dinámica propiamente imprevisible. Es así porque no sigue un modelo finito, sino considera otras dimensiones cuyos efectos no son anticipados. De esa forma el campo universitario combina las demandas del medio ambiente porque está estrechamente ligado al mismo, así como a las esperanzas, deseos e historias de los actores.

Morin nos dice que una mente bien formada (en contraste con una mente atiborrada) tendría la capacidad de desarrollar una aptitud general para identificar, plantear y responder a problemas, al mismo tiempo que contaría con principios organizativos de asociación que permitieran unir saberes y darles sentido (Morin, 2000). En este tipo de organización que aún llamamos universidad, pero que aspira a dejar de serlo en la forma en la que hoy la conocemos, los ritmos de trabajo no se organizan a partir de límites de horarios, lugares fijos o plazos definitivos. Las rutinas van cediendo su lugar a las creaciones y el ejercicio de la libertad. Imaginamos una forma de estudiar-trabajando que respeta o aprovecha la

noche y que dispone de días enteros para el disfrute de exposiciones, conciertos, lecturas, discusiones y descanso. Una educación que da paso a lo azaroso, lo aleatorio, lo inesperado, para que ocurran interacciones no lineales que se alimentan de informaciones provenientes del entorno para ser asimiladas por el sistema y así generar nuevas respuestas.

#### Recuadro 40

##### Una mente bien formada

La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: es mejor una mente bien ordenada que otra muy llena.

Está claro lo que significa "una cabeza muy llena": es una cabeza donde el saber está acumulado, apilado, y no dispone de un principio de selección y de organización de sentido. "Una mente bien ordenada" significa que, más que acumular el saber, es mucho más importante disponer a la vez:

- de una aptitud general para plantear y tratar los problemas,
- de principios organizativos que permitan unir los haberes y darles sentido.

*/.../ el desarrollo de aptitudes generales del espíritu permite un mejor desarrollo de competencias particulares o especializadas. Cuanto más poderosa es la inteligencia general, más grande es su facultad de tratar los problemas particulares. La educación debe favorecer la actitud natural del espíritu para plantear y resolver los problemas y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general. /.../*

La filosofía debe contribuir eminentemente al desarrollo del espíritu problematizado. La filosofía es ante todo una potencia de interrogación y de reflexión que versa sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana. */.../*

Una mente bien formada es una mente apta para organizar los conocimientos y de este modo evitar su acumulación estéril. */.../*

*/.../ el desarrollo de la aptitud para contextualizar y globalizar los haberes se convierte en un imperativo de educación.*

El desarrollo de la aptitud para contextualizar aspira producir el surgimiento de un pensamiento "ecologista ante", en el sentido en que la misma sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento dentro de su relación de insertar habilidad respecto de su entorno cultural, social, económico, político y, desde luego, natural. */.../*

Para seguir este camino, el problema no consiste tanto en abrir las fronteras entre las disciplinas como en transformar aquello que genera esas fronteras: los principios organizadores del conocimiento. La segunda revolución científica del siglo XX puede contribuir en el día de hoy a lograr una cabeza bien formada. Esta revolución, comenzada en varios frentes en los años 60, operó grandes reestructuraciones que conducen a unir, contextualizar y globalizar unos saberes hasta entonces fragmentados y

compartimentados, y que en lo sucesivo permitan articular entre sí las disciplinas de manera fecunda. /.../

Desgraciadamente, la revolución de las reestructuraciones multidisciplinares dista de estar generalizada y, en numerosos sectores, todavía no ha comenzado, en particular en lo que concierne al ser humano. Éste es víctima de la gran disminución naturaleza/cultura, animalidad/humanidad, en perpetua lucha entre su naturaleza del ser viviente, estudiada en biología, y su naturaleza psíquica y social, estudiada en las ciencias humanas. /.../

/.../hasta el presente ha habido más yuxtaposición de reestructuración, y menos búsqueda de un lenguaje común que conflictos de disciplinas con pretensión hegemónica /.../.

/.../ las grandes reestructuraciones sufren enormes retrasos allí donde reinan todavía la reducción y la compartimentación. /.../

Es necesario apostar por este espíritu para favorecer la inteligencia general, la aptitud para problematizado, la puesta en relación de los conocimientos. Al nuevo espíritu científico habrá que añadir el espíritu renovado de la cultura de las humanidades. No olvidemos que la cultura de las humanidades favorece la aptitud de abrirse a todos los grandes problemas, la actitud de reflexionar, captar las complejidades humanas, meditar sobre el saber e integrarlo en la propia vida para iluminar mejor correlativamente la conducta y el conocimiento de uno mismo. /.../

Una educación para una cabeza bien formada, que pusiera fin a la disyunción entre las dos culturas, harían a las personas aptas para responder a los formidables desafíos de la globalidad y de la complejidad en la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial.

Edgar Morin, "La mente bien ordenada",  
2000, págs. 25-26, 28-31, 36-38, 40-41.

La educación no está organizada para que domine la estructura y el orden, porque un sistema completamente ordenado es incapaz de interactuar con su medio y producir algo nuevo. Se requiere de lo azaroso para sacudir el orden parcial e inestable del que está hecha la vida, para arribar a situaciones fluctuantes en las que prevalezcan ciertos principios que permitan el entendimiento y la colaboración, al lado de una dosis variable de desorden y desorganización, que no es sino expresión de la libertad creativa de quienes reflexionan para explorar situaciones novedosas. Estar en un margen entre la formalidad y la informalidad, entre la improvisación y la actuación en limpio, es adquirir el carácter de un sistema complejo con capacidad de auto-organización.

Se trata de una educación basada en el desarrollo intelectual-emocional, no dividida en cursos, materias o cátedras con sus horarios y profesores inamovibles, que pone énfasis en el aprender haciendo, revalorando la pedagogía del error. Es educarse en el fluir del conocimiento de modo que, además de la comunicación entre sus integrantes, se bosquejan otras demandas como la construcción de respuestas en el diálogo múltiple que representa la conformación del conocimiento, en función de las comunidades que se crean en torno a proyectos que los provocan.

Cuando nos referimos al atrevimiento de asumirnos artistas, y al abordaje de la vida en el trabajo, como una forma de hacer arte, estamos hablando del sentido de las cosas. El desarrollo intelectual-emocional ocurre cuando vinculamos y buscamos equilibrar la razón con el sentir, que implica vincular ideas, hasta ese instante aisladas, a los sentimientos y las emociones, muchas veces también puestas aparte. Pero el sentido no es un valor objetivo, comprobable. No es posible fijar el sentido de una idea en el contexto de las palabras, ni reducirlo al concepto que se está comunicando. El sentido no tiene una existencia material, más que la que ocurre en la mente que comprende, o cree comprender, o tiene fe en que ha entendido algo. Al no ser algo dado, que podemos comprobar “científicamente”, el sentido de algo existe solamente en nuestra capacidad de interpretar, congeniar, analogar, y por ende, conocer.

Cuando uno entiende algo, y lo podemos ver en nuestros estudiantes y en nosotros mismos (cuando nos “cae el veinte”), deviene una sensación de satisfacción muy particular, de reafirmación de nuestra capacidad de comprender, que produce esa breve felicidad de sentirnos inteligentes y a la vez sensibles.

Integrar razón con sentir, permite encontrar y dar *sentido* (Charlot, 2007) a lo que hacemos, ingresando a un pensamiento complejo, como el que nos recomienda procurar para una “mente bien ordenada” el en-ciclo-pensador Edgar Morin (2000). A la lógica de la pura razón, se agrega otra lógica que sólo puede aplicarse al relacionar ideas y sentimientos, que forma parte del constante replanteamiento del sentido que vamos construyendo tanto en lo que hacemos como de nosotros mismos. Todos somos diferentes, autónomos porque podemos disentir, y al hacerlo nos asumimos con una identidad única, que nos reafirma en nuestras diferencias y nos permite transitar del territorio puramente técnico, práctico, empírico, al de la imaginación, el arte, las imágenes, las metáforas y los sueños. Así enfrentamos y resolvemos o nos apartamos de la perplejidad que nos provoca esta tensión entre opciones que veíamos contrapuestas y hoy vemos complementarias.

Vivimos la universidad imaginada en la aceptación del efecto de nuestras emociones, que nos permite reconocer en los otros sentimientos similares, y acercarnos a ellos, seguros del interés y la atención que prevalece entre los que formamos parte de un proyecto, de una empresa iniciada y compartida. Se trata de una tarea emancipadora, en la medida en que existe igualdad y reciprocidad, y donde la agenda se construye entre todos. La educación no ocurre por partes sino en forma compleja, integrada, holística: movimiento, lenguaje, emociones, autorregulación, son partes de un todo que es más que sus partes. Por ello no es posible dividirla por rubros, fragmentarla, pues terminaríamos destruyéndola, privándola de sentido. Aprendemos por la vía de la complejidad, en forma generalmente autodidacta, es decir, como aprendices activos que respondemos a

nuestras propias motivaciones decidiendo qué conocer. Pero dichas motivaciones no provienen exclusivamente de la inteligencia sino del sentido que le damos a nuestra vida, y eso requiere también de sensibilidad. Porque significar va más allá de una aplicación tecnológica, significar es inventar, crear, asumir el mundo con la confianza de que el lenguaje nos llevará hacia las raíces donde instinto e intuición guían hacia la experiencia única, irrepetible e irreproducible, que nos permite ver y abrirnos paso al “mirar y pensar poético” (Ferrer, 2006). Como ya lo hemos señalado, la labor de restituir el sitio y la función del arte, implica asumir todo nuestro cuerpo con sus emociones, sin perder la cabeza, invitándonos a danzar, a jugar, a movernos.

Se trata de un cambio que deja atrás la búsqueda de definiciones, de esencias, de teorías y métodos de enseñanza, y que da la bienvenida a esas narrativas integradoras que ayudan a explicar mejor cómo han evolucionado nuestras prácticas. Pasamos así del análisis a la interpretación, de la epistemología a la hermenéutica, y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica a la explicación por narrativa. El cambio surge desde dentro cuando confrontamos la teoría con nuestra práctica cotidiana, ya que el compromiso reflexivo con la práctica no es inactivo, ocurre en el movimiento de la reflexión en la acción (Schön, 1998).

#### **Recuadro 41**

##### **Arte y educación**

¿Por qué el arte debería jugar un papel más activo en las atmósferas universitarias? La contribución de las artes siempre se clasifica de acuerdo con sus productos finales. Poco o nada se considera a los procesos creativos o a los modos de percepción que llevan a la concepción y realización del arte. Esta es una de las razones por la que las artes no contribuyen en el diseño de planes de estudios o de estrategias globales para la educación. Se asume que los artistas sólo hacen cosas terminadas producto de su

inspiración: cuadros, esculturas, grabados, objetos, prototipos, casas, edificios, etc. De la misma manera las humanidades tienen sus productos concretos: novelas, tratados, obras de teatro, textos, poesía, etc. Es quizás esta una importante razón por la que ni las humanidades ni las artes forman parte en la enseñanza de la ciencia, de la filosofía o de cualquiera de los otros campos del conocimiento: la salud, la física o la química, consideradas muy aparte de la producción artística y humanística.

El modelo que continúa normando la oferta educativa en las instituciones de educación superior en México, presenta en primer plano a las ciencias básicas pertinentes, en un segundo a las ciencias aplicadas y finalmente al *prácticum* que se preocupa de que los alumnos aprendan a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas que se presentan en la práctica profesional cotidiana. Se trata de un modelo que jerarquiza los conocimientos situando a las ciencias básicas en primer plano, seguidas por las ciencias aplicadas y finalmente las habilidades técnicas de la práctica cotidiana. De esta manera las artes continúan ubicándose, por sobre toda retórica, más cerca del nivel de actividades dedicadas a satisfacer el tiempo libre, que como expresiones derivadas de un contexto de alta especialización como lo es una sinfonía, un edificio o una escultura. Las premisas de las que parten los procesos que terminan produciendo una sinfonía o un objeto cualquiera, como podría ser una silla, son útiles y comunes para cualquier campo de estudios. Después de todo, también los químicos o los físicos, así como cualquier individuo o sociedad, no reducen su expresión a lo que se puede encontrar en el limitado estante reservado al arte. Cada campo del conocimiento tiene sus formas de codificar y descifrar la realidad, requieren determinado grado de inteligibilidad, es decir, de alfabetización. Lo que intentamos señalar aquí es que en el concepto de alfabetización que aplican, por ejemplo, los políticos de la educación que inauguran universidades, entre los que se incluyen los diseñadores de sus programas de estudios, el arte no es tomado en cuenta.

Luis Porter, "La importancia del arte", 2003c, págs. 171-172.

En suma, lograr un estadio más pleno en los procesos educativos, depende y equivale a nuestra capacidad de construir significado. Construir significado quiere decir entender, ser capaces de nombrar, de saber porque estamos haciendo lo que estamos haciendo, integrando forma y contenido, teoría y acción. Dar sentido es encontrar la substancia y la dirección de nuestro movimiento, porque es la persona la que otorga dirección e interés a su labor cotidiana, la que incluye una visión estética. Cuando este sujeto asume su individualidad y reconoce su aportación artística, se da cuenta que no se trata de una vestidura, de algo que se agrega, sino de asumir que la práctica profesional es un arte, único e indivisible, que nada tiene que ver con los academicismos

establecidos, con las intromisiones burocráticas o las influencias políticas. Vandendorpe (2009) nos dice que “El sentido es el horizonte contra el que nuestros juicios se esgrimen”. Lo que nos dejan estas reflexiones, es cierta certeza de que podemos aspirar, en la universidad imaginada, a la capacidad creativa del artista, recuperando la agilidad y espontaneidad del ser creador, convocado a emanciparse y hacer uso libre de su imaginación.

### **Alternativas al método: ¿en qué planeación creemos?**

¿Cuáles son los principios que nos permitirían rescatar a la planeación como método de gobierno, como herramienta dúctil, flexible, útil y eficaz para lidiar con las situaciones que nos plantea la nueva universidad donde nos encontremos, y no, como hasta ahora, para responder simplemente a las exigencias de funcionarios gubernamentales y agencias evaluadoras como demanda externa? Sin duda se trata de una planeación muy distinta de la que enferma a la universidad de hoy, esa que se encuentra atrapada en una interminable e insensata tramitología que sólo puede aspirar a mostrar buenos números sin demostrar buena educación, mejor ciencia o amplia cultura. No estamos con esa planeación que sentó sus reales en la ortodoxia estadounidense del diseño y de planificación (Mintzberg, Ahlstrand, y Lampel, 2003), corrientes que se asumen objetivas y rigurosas, y que son encabezadas por los Ansoff o los Andrews, o por otros tantos, que han lucrado con el espejismo de la exactitud formal y el método prescriptivo que se deriva del modelo racional. Estos saberes, confeccionados para conducir a las grandes corporaciones en los años 1960s y 1970s, fueron trasladados a la universidad prometiendo de garantizar su éxito bajo el supuesto de que ellas también pueden ser manejadas como negocios, vieja aspiración de la ideología *managerial* que degrada y destruyen la educación como bien público y valor social (Birnbaum, 2001; Ibarra, 2005).

#### **Recuadro 42**

##### **Confusiones sobre la importancia de la planificación y sobre lo que ella significa**

Franco Huertas realizó en 1993 una entrevista a Carlos Matus, destacado economista y Ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción de Chile en el gobierno de Salvador Allende. En esa oportunidad, Matus perfiló algunas de sus ideas en torno a la planificación (o si se prefiere planeación).

Vale la pena rescatar algunos pasajes que aclaran las confusiones sobre su importancia y significado.

FH: *¿Qué es planificación? ¿Por qué es tan importante para usted?*

CM: Planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática; explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas, proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es la herramienta para pensar y crear el futuro. Aporta la visión que traspasa la curva del camino y limita con la tierra virgen aun no transitada y conquistada por el hombre, y con esa vista larga da soporte a las decisiones de cada día, con los pies en el presente y el ojo en el futuro. /.../

FH: *Creo que todavía subsiste una duda. Usted ha argumentado en favor de la necesidad de la planificación. Pero también existen intelectuales de nota que afirman que la planificación es imposible, que es un sueño cartesiano, que el futuro es demasiado incierto, que la planificación es del pasado. ¿Cómo defiende usted la posibilidad de la planificación?*

CM: El futuro es demasiado incierto, complejo y plagado de sorpresas. Eso es cierto. Pero no veo cómo eso se relaciona con la imposibilidad de la planificación, salvo que se trate de la planificación tradicional y determinística fundamentada en el cálculo de *predicción*. Efectivamente yo también he escuchado esas afirmaciones en boca de gente culta e inteligente y me asombra que caigan en lo mismo que critican: la rigidez del pensamiento determinístico. Me parece fácil rebatir esa argumentación, tanto en el plano pragmático como en el teórico.

Primero, examinemos una práctica compleja e incierta: la guerra. Ella está plagada de incertidumbre y sorpresas, y todavía no he encontrado un militar serio que declare que la planificación de la guerra es imposible y se declare partidario de la improvisación. /.../

Segundo, la planificación es un cálculo que precede y preside la acción para *crear el futuro*, no para predecirlo. ¿Cómo se hace eso? ¿Por inspiración, tradición, olfato, simple intuición, sin método alguno? ¿Basta con el sentido común? Como sostiene el PES, el futuro es y será siempre desconocido para nosotros y la planificación moderna no se refiere a adivinarlo ni predecirlo, sino a prepararse para intentar *crearlo* con imaginación en base a las posibilidades futuras que somos capaces de imaginar y descubrir. Y, en la misma medida que actuamos con convicción y eficacia, no solo creamos algo del futuro, sino que somos capaces de hacer una previsión más acertada de sus posibilidades. Si todos actuamos como si algo fuera a ocurrir, ese algo ocurre. Es algo similar a la profecía autocumplida. Y esto es posible porque el plan es una *apuesta estratégica*, no es una apuesta de azar. Esto quiere decir que quien planifica *influye* sobre los resultados futuros, aunque no controla totalmente los resultados de su acción. /.../ La planificación se refiere a hacer caminos para transitar hacia el futuro, no a predecir el futuro.

Tercero, la planificación moderna es capaz de lidiar con las *sorpresas*, es decir el extremo de la incertidumbre. En general, lo que nos sorprende de las sorpresas no es siempre su novedad /.../ sino su oportunidad, intensidad, particularidad y posibles efectos. /.../

Cuarto, aun si la capacidad de previsión es baja, de todas maneras podemos planificar la manera de reaccionar con velocidad ante lo imprevisto, y esta reacción no puede ser improvisada. /.../ Esta capacidad de reacción veloz es también capacidad de corrección del cálculo sobre el futuro.

Quinto, aun si reaccionamos tardíamente ante los hechos imprevistos, no debemos aceptar pagar el costo de los errores varias veces, basta con una sola vez. Pero para ello debemos *aprender de los errores*. Ahora bien, ¿se aprende de los errores simplemente cometiéndolos? La respuesta es negativa, también se requieren métodos para aprender de

los errores. /.../

Sexto, si la planificación fuera imposible, veamos que ocurre con sus posibles sustitutos. La improvisación es completamente deficiente, y lo mismo vale para la simple experiencia, la intuición y el sentido común. El puro arte no basta. No desconozco su valor, sólo afirmo que la improvisación, la intuición, la experiencia y el arte valen según el capital intelectual con que se hacen. En todo caso son un complemento y no un sustituto de la planificación. /.../lo más decisivo es que esos sustitutos menos efectivos tropiezan con el mismo tipo de incertidumbre y nebulosidad del futuro que debe enfrentar la planificación. No veo, entonces, que podamos prescindir de la planificación y tampoco veo las razones para declararla obsoleta o imposible.

Creo, finalmente, que el problema no es otro que la ya comentada confusión sobre la planificación. Los que la declaran imposible u obsoleta sólo conocen la planificación tradicional determinística o la mala planificación estratégica corporativa.

Carlos Matus, "Planificar para gobernar: el método PES", en Huertas, 2006, págs. 12, 14-16.

En nuestro país, su aplicación ha dado lugar a los PIFIs, los PROMEPs, los PNPCs y otros tantos programas de su especie, introduciendo una nueva jerga lingüística –los conceptos y acrónimos de la planeación– que sólo sabe tararear “visiones”, “misiones”, “objetivos estratégicos”, “tácticas”, “programas” y “FODAs” – **Fortalezas/Oportunidades/Debilidades/Amenazas**– sin saber, bien a bien, realmente cuál es su alcance y qué significan. Esto es así, porque los académicos no tienen mente de managers o empresarios, o no todos ellos, y porque el modelo aplicado promete tan sólo recursos a cambio de documentos e informes bien confeccionados, es decir, apegados pulcramente a las guías formales y las reglas que regulan su operación.

Esta planeación, trasplante inapropiado y abusivo de una tradición empresarial moderna desde hace tiempo fuertemente cuestionada (Mintzberg, 1994), ha generado esa gran confusión al hacer creer a los más ingenuos que la educación es un servicio, el conocimiento un producto, la cultura un divertimento o un bien suntuario, y la universidad un establecimiento productivo –planta

ensambladora de conocimientos– y comercial –*Mall* para la distribución de productos intangibles estilo *Apple*–. Afortunadamente, la educación, el conocimiento y la cultura son bienes públicos resguardados por la sociedad, tal como lo demuestran las revueltas sociales a lo largo de Europa, en donde la oposición de muchos al Plan Bolonia es innegable, o en diversos países de América Latina, como en Chile, para contener la privatización y mercantilización de la educación y el conocimiento, o aún en países como Inglaterra, Estados Unidos y Australia, en los que el crédito educativo hace estragos entre cientos de miles de estudiantes endeudados, empobrecidos y *homeless*. De este método, de esta planeación de la universidad petrificada y en ruinas (Readings, 1997), es de la que tenemos que escapar. Imaginemos cómo.

En la universidad imaginada, la planeación, en tanto método, sólo puede entenderse como un proceso particular adaptado a cada caso, pues no se puede aspirar a un sólo plan para todos aunque existan ejes comunes de articulación. Por eso, una planeación *in situ*, desde abajo, no es incompatible con que los distintos espacios universitarios que ejercitan su planeación, respondan a la vez a una concepción general compartida. Hay problemas de situación que deben ser tratados por quienes los conocen porque los enfrentan, y problemas de síntesis que deben tratarse a nivel de quienes tienen una visión de conjunto. Ambos niveles deben articularse para que se imbriquen las especificidades de cada espacio con las líneas generales que dan sentido al conjunto. No sólo existen problemas particulares, regionales, específicos, sino además problemas genéricos, como pueden ser los valores asumidos, el crecimiento, la calidad y el impacto social, entre muchos otros.

Pensemos entonces que hay una *planeación en la base (o periférica)*, que es una planeación de lo cotidiano y lo contingente que trata con problemas particulares de cada grupo/proyecto, pero que constituye el basamento –la epidermis– dentro del cual tiene que construirse la *planeación integral (o de conjunto)*, que trata con los problemas genéricos, de largo aliento, negociados y consensuados por esos grupos/proyectos. Ambos tipos de planeación, *la periférica o de cada nodo y la central o de la red universitaria socialmente diseminada*, no sólo deben de coexistir, sino conformar un marco único e integral, dialógico y recursivo, que permita reconocer y tratar la especificidad de lo que se sabe diverso y complejo, considerando siempre un umbral temporal que sobrepasa su momento presente. Para que la *planeación integral* actúe con conocimiento de la *planeación periférica* –los planes *in situ*–, es necesario desarrollar una mayor capacidad de “comunicación” y para que esta comunicación sea posible y se lleve a cabo en lenguajes accesibles, es indispensable llevar a cabo un esfuerzo permanente de autoestudio como reconocimiento autocrítico de lo que se es y de lo que se espera ser. La universidad presente no se conoce a sí misma como institución, ni se aprecian con claridad sus conductas institucionales, pues han predominado la opacidad del encierro –nadie sabe qué es lo que pasa a menos de que se encuentre implicado– y la complacencia del dato como única prueba acepada de su quehacer, aunque en el fondo no se prueba realmente nada. Está claro que los números no hablan por sí mismos y que sólo son el traje con el que se cubre a esa desconocida que llamamos “universidad”.

Por eso se necesita un método distinto, reflexivo y dialogante, abierto y participativo, para que se reconozcan nodos y redes, y dentro de éstos sus

prácticas y relaciones, teniendo la capacidad de apreciar las diferencias que se expresan en cada unidad particular, al lado de la complejidad que resulta del ensamblaje dinámico de unidades diversas que forman el conjunto o la red. Es indispensable conocer a cada grupo/proyecto universitario sin perder de vista las redes institucionales a las que se integra, como capas que van entretejiendo una cartografía de relaciones –académicas, políticas, sociales, culturales,...– en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. Estamos invocando otra vez una nueva manera de conocer las partes sin perder de vista al todo, pero considerando sus cualidades hologramáticas, en claro contraste con lo que sucede en nuestro presente universitario, en el que esa totalidad es en el mejor de los casos la suma simple de sus partes y la consideración de relaciones unicasales construidas a partir de la lógica formal o el sentido común. La planeación vigente dibuja a las universidades y al sistema sólo en el papel, proyectándolas de hecho como inexistentes, pues es incapaz de acercarse a ellas como conjunto difuso y realidad compleja que rebasa lo oficioso y lo burocrático. Los “expertos político-administrativos” se encuentran ocupados en sus asuntos y, por tanto, desinteresados en lograr las verdaderas transformaciones de las formas de hacer y concebir un nuevo gobierno para la universidad.

Si no queremos esperar a que nos impongan desde “fuera” o desde “arriba” un método de planeación, como ha sucedido hasta ahora, debemos crearlo nosotros mismos, y de preocuparnos porque responda a nuestras convicciones y atienda nuestras necesidades, resolviendo también nosotros su forma de articulación con el plan de conjunto. La idea de que existe un método de planeación único, aunque lleve un título, llámese normativo o estratégico, es una

posición extrema que no tiene fundamento teórico, y que sigue siendo propia de esa visión moderna de “la ciencia única” que ya hemos comentado. ¿Cuál es el principal problema que se interpone entre la repetición de antiguas concepciones, tan sólo retocadas y presentadas en un nuevo empaque, y el cambio substancial que haga de ellas un verdadero punto de ruptura?

Lo que se conoce como la *capacidad de aprendizaje continuo* nos pueden ayudar en este viraje epistemológico que se inició con la pregunta *¿en qué planeación creemos?* Se trata de un concepto clave para la construcción de una universidad imaginada que se renueva gracias a su mayor capacidad de autoconciencia. Según Chris Argyris (1999), las universidades en la actualidad están formadas por individuos y grupos que se han olvidado de aprender, lo que se traduce en una incapacidad endémica para reinventarse y enfrentar los cambios y para no dejarse llevar por la inercia. No se trata de una referencia a las nuevas generaciones o a aquellas que se han desgastado por la crisis o las difíciles condiciones en la que desarrollan su quehacer académico. Se refiere en particular a los que tienen la responsabilidad de la toma de decisiones en sus manos, a los que han logrado posiciones de alta responsabilidad. Ellos se consideran usualmente como los más inteligentes, como los más formados, y sin embargo son los que más se resisten y asumen una actitud de desdén a seguir aprendiendo, obstaculizando así la transformación real de la universidad que dicen conocer y dirigir.

La mayor parte de las universidades no sólo tienen tremendas dificultades en asumir este dilema de su propio aprendizaje, ni siquiera tienen conciencia de que ése es su problema. La razón: no existe una conciencia de lo que significa ser

una comunidad que aprende, no se sabe de qué se trata ni cómo se enfrenta una situación así definida (además de la resistencia que existe para definirla así). Como resultado, en las universidades se tienden a cometer equivocaciones en sus esfuerzos por superar sus problemas. La primera equivocación es entender que “aprender” es “solucionar problemas”. Dentro de esta visión, los responsables de la dirección y la marcha de la universidad, gran parte del tiempo se preocupan por identificar problemas (hacer diagnósticos) e intentar corregirlos (hacer planes), dentro de una concepción de situaciones que suceden “en la institución” como si se tratara de una entidad externa, que se encuentra “allá afuera”, reificada, ajena a ellos mismos y a sus comunidades. Por supuesto, reconocer errores y resolver problemas es importante, pero si se quiere aprender de estos errores, tanto autoridades como comunidades deben mirar hacia “dentro de la institución”, es decir, deben mirarse a sí mismos. Y al hablar de mirarnos a nosotros mismos, me refiero a revisar qué de lo que sabemos ya no es útil, y qué es necesario actualizar, ampliar, seguir enriqueciendo. Esto es de lo que hoy carecemos; la nueva universidad, la que imaginamos entre el buen lugar y ningún lugar, se sustenta en ese aprendizaje continuo que implica una ruptura epistemológica de fondo, un verdadero cambio de mentalidad que hoy pocos parecen dispuestos a afrontar.

Lo que no pudimos entender por medio de la teoría clásica de las organizaciones y de la planeación racional normativa que dominó el pensamiento de las últimas décadas, lo podemos aprender hoy recuperando las contribuciones poco atendidas del economista chileno Carlos Matus, entre ellas *la Planeación Estratégica Situacional* (PES) (Matus, 1987b), propuesta incubada en América

Latina que se adelantó a su tiempo y que muestra todavía hoy una enorme ventaja epistemológica con respecto al pensamiento convencional que mucho podría aprender de sus aportes. Para hacer de la planeación académica un instrumento efectivo de cambio en nuestra ruta hacia la universidad imaginada, tendremos que agregar conocimientos como los de Matus que posibilitan pensar a la universidad en nuevos términos, conduciéndola bajo los preceptos de la comunicación y aprendizaje participativos, que no serán ya sólo un juego retórico o una declaración formal. Se trata de propiciar escenarios y situaciones en los que se produzcan nuevas reglas y prácticas para hacer de la universidad un verdadero empeño de colaboración flexible, dinámico y horizontal.

#### Recuadro 43

##### Planificación Estratégica Situacional: el aporte de Carlos Matus

Planificar, desde la perspectiva filosófica de Matus, es la tarea humana de prever (no predecir) el futuro, de actuar en el hoy y así ocasionar un efecto en el futuro. Esto entraña un ejercicio de la libertad humana para decidir cómo enfrentarse a su propio futuro. /.../ se trata de una racionalidad sensible, y por lo tanto “humana”, que reconoce no sólo la capacidad planificadora de todos los sujetos, sino que coloca al individuo en la posición de reconocer al otro, de *poder* encaminar sus acciones a lugares posibles. /.../

/.../ el ejercicio de la planificación situacional implica la tarea de observar la realidad como una construcción social elaborada por muchos. Una realidad en la que un individuo puede explicarla, en donde el recurrir a otros trae una mirada más compleja y participativa, a partir de la cual se puedan cambiar situaciones sociales que representen problemas. Matus reconoce la complejidad de las sociedades en el momento en que reconoce en la sociedad la existencia de factores cuyo conjunto genera las combinaciones más complejas que derivan en el cúmulo de situaciones sociales que existen alrededor del planificador. /.../

La perspectiva de la Planificación Estratégica Situacional (PES), contiene una serie de argumentos que han sido su aporte en la comprensión del presente, y en la construcción de una forma distinta de pensar y abordar los problemas:

- Un cambio en la perspectiva epistemológica sobre cómo abordar el presente o los problemas, donde el objeto es aprendido por el sujeto, pero en donde los otros también aprenden de ese mismo objeto, y la relación entre sujetos lleva a una comprensión más compleja del objeto.
- El establecimiento de relaciones de mediación entre lo unívoco y lo equívoco, como lo explica la hermenéutica analógica (Beuchot) en la medida del establecimiento de

validez, pero significativa en términos de inclusión mediada de las partes, para la comprensión de un todo complejo.

- Una perspectiva que entiende que los problemas no son situaciones y/o productos sociales, económicos y políticos aislados de los sujetos, y de esta manera, su transformación debe establecer condiciones para que los otros sujetos participen en algún nivel sobre los cambios, y no sean sujetos de resistencia a causa de su exclusión en los procesos de formulación. /.../

Parece fácil *entender al otro*; sin embargo implica una serie de cuestionamientos hacia el interior de la persona (como individuo); ceder y conceder razones no es simple. Es cuando se tiene uno que repensar o resignificar, tratando de desprenderse de prejuicios y cargas emocionales, anteponiendo a ello, valores que permitan escuchar, ponerse en su lugar y tratar de comprender por qué dice lo que dice. En ese sentido, el planificador se debe reconocer a sí mismo sólo como un intermediario que no debe ignorar la opinión de aquellos que tienen que ver con el proyecto u objeto de la planeación (Porter, 2006). /.../

Los integrantes de la comunidad universitaria /.../ deben participar en el proceso de planificación. La vinculación e integración de la mayoría conlleva asumir la responsabilidad de la construcción de nuevas alternativas tomando en consideración la esencia de la universidad, sus particularidades, la motivación, las expectativas e intereses que conlleven a una mejoría de la institución. Propiciar la participación de las comunidades académicas en el proceso de planeación, genera el reconocimiento del valor de la experiencia y el conocimiento de los académicos en los diversos aspectos de la dinámica institucional y que, en consecuencia, los productos concretos de la planeación pueden tener una mayor riqueza conceptual /.../

¿Cuáles son las condiciones necesarias para formar seres autónomos como los que requiere la PES? ¿Qué acciones le corresponden en esta madeja que es la realidad a la planificación? ¿Cómo influye la planificación en nuestras universidades al formar seres autónomos, libres, sin miedo a la creación, a la autopoiesis? ¿Qué de todo ello nos corresponde a los nuevos investigadores, a los estudiantes? ¿Qué debemos cambiar de nuestras prácticas cotidianas? Las anteriores preguntas nos obligan a pensar sobre las formas en que nos relacionamos con los demás. ¿Qué significan para nosotros el maestro, el compañero, el coordinador, el rector, la sociedad, la misma universidad? Nos parece que este mismo ensayo es una expresión de autopoiesis, nos ponemos en duda, nos preguntamos sobre nuestras capacidades de llevarlo a la práctica para no quedarnos en el cinismo y la incongruencia de la demagogia y la retórica mal utilizada.

La PES se plantea como una opción para leer de una manera distinta los problemas sociales, y entre ellos los educativos, una forma distinta en la que se pueda planear con los otros o considerando a los otros, en donde la responsabilidad sobre el futuro no recae en uno solo sino en todos. De alguna manera, la PES es un recurso para evitar no sólo que existan universidades de papel, sino un México de papel, un país de planeadores únicos, y de participes sujetos y en resistencia de baja intensidad, de excluidos de procesos no de formación de planes sino de formulación de protocolos de comportamiento organizacional sujetos al criterio de uno solo, y por ende al proyecto de uno solo. La falta de participación de la comunidad deriva en un escaso impacto de las actividades de planeación en la toma de decisiones y la poca influencia en coordinar los esfuerzos de desarrollo hacia situaciones deseables bajo modelos alternativos de operación y ejecución. /.../

Ante todo este panorama nuestra propuesta es incisiva y reconocemos que no cursará sin duelos: realicemos un rompimiento constructivo de nuestras posturas tradicionales sobre planificación, sobre los sujetos y el mundo, de manera tal que construyamos las visiones caleidoscópicas que exige el entorno que nos subyace y hacer así posible la Planeación

Estratégica Situacional, no ya la de Matus, sino la nuestra.

Fragmentos del ensayo elaborado en el Seminario PES/Carlos Matus, coordinado por Luis Porter en 2010, por los alumnos de la Maestría en Planeación y Desarrollo de la Educación, UAM-Xochimilco: Alberto Morelos, Amanda Suárez, Carmen Zambrano, Martín Gutiérrez y Melissa Díaz

En suma, tendremos que reconocer la necesidad de aprender, no como un agregado cultural de tipo informativo, como el que puede obtenerse en seminarios o foros como los que generalmente nos reúnen, sino a través de una ruptura epistemológica interna, que nos lleve a cuestionar nuestros propios principios para desarrollar una mayor conciencia de la variedad de situaciones que se presentan en las universidades y el papel que el trabajo participativo y la existencia de liderazgos fundados en el conocimiento y los valores compartidos juegan en nosotros y en la realización de la nueva universidad.

Ya comentamos que México ha intentado imponer en forma autoritaria, manipuladora y arbitraria, formas tan obsoletas como inútiles de planeación, cuyo ejemplo principal es el lánguido PIFI que aún se pasea entre nosotros (Porter, 2004). Sin embargo la aplicación de estos programas ha llevado a las universidades públicas a someterse sumisamente a sus mandatos, mostrando sus falsos rostros al simular acciones que encubren las dinámicas reales cotidianas, que siguen siendo las mismas.

#### **Recuadro 44**

##### **Planeación de la autoridad: el estilo PIFI**

*.../ las políticas federales de planeación, evaluación y certificación, en lugar de contribuir a incrementar una mayor libertad en las instituciones que las lleve hacia una necesaria revitalización creativa de sus recursos, continúa aprisionándolas con formalidades y requisitos cada vez más intrincados, situándolas entre la adaptación forzada y la simulación teatral.*

*.../ la planeación que se sigue aplicando en las IES continúa encerrada en el molde*

artificial de los procedimientos, sin que éstos tomen forma en el cuerpo académico –ni en sus circunstancias– desde sí mismo. La planeación que persiste dentro de esta concepción antigua se asemeja a un diseño de confección para vestir indiscriminadamente a todas las IES, en lugar de promover diseños a la medida, en función del cuerpo específico en cada caso. Una concepción surgida de métodos uniformados, fundada en la pasividad de las universidades públicas, basada en una racionalidad técnica, que no surge de la mente, la sensibilidad y el cuerpo universitarios. Una planeación de la autoridad en lugar de una planeación de la libertad.

Instrucciones y formas a llenar sólo requieren de las autoridades su seguimiento al pie de la letra, tras lo cual lograrán los necesarios consensos y una capacidad de gobierno susceptible de superar las “brechas de calidad” y otros abismos que pudieran traer conflicto sobre la cooperación obligada. La voluntad de cumplir un plan en plazos determinados implica, casi siempre, una rigidez normativa que menosprecia la concertación. Esa rigidez normativa es frecuentemente generadora de conflictos, cuando las fuerzas que actúan en una institución están equilibradas, pero en una situación como la que viven las universidades públicas: inexistencia de una valoración política que los actores deberían hacer sobre los proyectos de acción (mismos que no se debaten) y los diversos intereses o falta de ellos, que se expresan –todo bajo la dependencia del subsidio– impide el rechazo o la generación de contrapropuestas al plan central. Ante la aceptación forzada de las condiciones que imponen los programas federales, surge la indiferencia, que lleva a diversos tipos de resistencia pasiva, simulación y otras perversiones o desvíos. /.../

El gobierno parte de la idea de que una visión central tendrá efecto si se los obliga a poner atención en el proceso y a llevarlo a cabo sin excusas, lo que implica cerrar todas las salidas posibles a su evasión. De esta manera, en la práctica, para el gobierno, una visión prescriptiva no sólo es aceptable sino que se convierte en el vehículo idóneo para influir sobre la ideología organizativa de la universidad. Esto ocurre porque la planeación se entiende como un proceso de selección entre opciones y no como un proceso de acción. La formulación de políticas y estrategias ocurre en la oficina del rector y sus asesores y se reproduce en cada vértice de las pirámides que le siguen en jerarquía.

De ese modo, unos cuantos actores, y no la colectividad, imponen consenso sobre la toma de decisiones. Una condición importante para que este modelo funcione es la ausencia de un proyecto compartido, de una ideología predominante en la institución (es decir de intereses en lugar de desintereses) a lo que se suma la inexistencia de vínculos entre la planta académica y una valoración política surgida del debate académico. Bajo estas circunstancias la planeación opera como un proceso de definición, como una herramienta para crear opciones.

La planeación se vuelve teórica: una “planeación-en-el-papel” que toma la forma de programas que no son otra cosa que documentos elaborados sobre y para el discurso de lo que debería ser o hacerse. Paradójicamente, una vez que se logra integrar las primeras versiones de estos programas/documentos, no queda tiempo para la acción, porque ya se debe estar trabajando sobre la siguiente versión, a la que pronto le sucederá una nueva, todas dedicadas a justificar lo que debería haber sido, haberse hecho o llegar a hacerse. Todo el esfuerzo se dedica al “momento cognitivo”: el pensar qué hacer, y no se deja tiempo para el “momento de la acción”: el quehacer cotidiano que prosigue entre las inercias e imposiciones, entre los usos y costumbres de la mayoría y el cumplimiento de requisitos impuestos por una minoría. /.../

/.../ la concepción de la planificación mostrada en el PIFI promueve procesos repetitivos a costa de los creativos, porque los primeros pueden ser objeto de una planificación normativa y determinada, que busca el control de un sistema cuyo funcionamiento se

asume como conocido. Los sistemas creativos obligan a una planificación mucho más compleja donde aparece el cálculo interactivo con toda la fuerza de su incertidumbre. Lo que domina en los sistemas creativos es la relación iniciativa-respuesta que, salvo el caso de las acciones reflejas y rutinarias, genera el “juicio estratégico” y la “acción interactiva” (Matus, 1991). La planificación concebida como un juego de mesa puede enumerar, en forma exhaustiva, todas las jugadas posibles, puede definir turnos secuenciales, regular el tiempo y hasta definir el inicio y el final del juego de manera precisa. /.../

/.../ Los supuestos acerca de la planeación de la educación, desde su origen, fueron: que la capacidad organizativa de las universidades está subdesarrollada, que el cambio tecnológico puede tener un enorme impacto sobre la eficiencia general de la institución y que el enfoque normativo debe ponerse en práctica porque asegura la eficacia que se supone como un valor en sí mismo. Estos supuestos justificaron una perspectiva normativa sobre lo que debe ser la planeación universitaria, basados en lo que se consideraba como una falta de racionalidad en los procedimientos organizativos, debilidad en las técnicas interpretativas atribuidas a la falta de entrenamiento o a la inestabilidad general del medio.

Siguiendo esa tradición, el modelo actual continúa promoviendo entrenamiento en planeación y en manejo de información, solicitando datos cuantificables y objetivos para la planeación, ahora con el apoyo y la presión que ejerce la evaluación externa, más la elaboración de compromisos cuantificables y de programas, considerados como las actividades organizativas clave. /.../

Frente a una planificación cuyo sesgo autoritario y tecnocrático lleva a que se ignoren la mayor parte de los actores del proceso social, se deja al gobierno como el único capaz de planificar, convirtiendo al rector y su equipo, en subalternos, cómplices o aliados. Teóricamente, esta planificación pertenece al campo del determinismo positivista más simple, es pobre y de escaso rigor científico, ocultando sus limitaciones detrás del relumbrón de cuadros, listados, estadísticas y graficaciones nacidas de la econometría de los años sesenta (hoy animadas por los modernos programas de cómputo) restringiéndose a lo económico, limitado en cuanto a lo social e ignorando lo académico. Sin embargo, es en la universidad contemporánea donde reside la capacidad de cambio, es ella la que debe asumir la responsabilidad de la situación en que vive, la que está obligada a ofrecer una respuesta viva que sirva de base negociadora a las imposiciones centrales. /.../

/.../ Las recetas precisas son letales en el mundo nebuloso, impreciso e incierto de las universidades, porque se basan en una amputación de la realidad. Esas teorías “simples y visuales” cercenan la realidad en el papel, la mutilan en nuestras cabezas, pero una vez que están allí implantadas, en su ceguera, cercenan también la realidad misma, la vida. Éste es el mal que produce tener una oficina central federal con demasiado poder. Éste es el mal que sólo puede combatirse con imaginación, respuestas inteligentes y un compromiso vital con la libertad.

Luis Porter, "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad", 2004, págs. 588-593, 598, 600, 609-611.

Hoy, que la planeación normativa ha vuelto a fracasar, las universidades tienen que detenerse para verse a sí mismas en forma introspectiva y reflexionar críticamente acerca de su propia conducta, identificando las maneras que

imperceptiblemente contribuyen a crear o agudizar sus problemas y limitaciones. ¿Cómo resolver el dilema de aprender de estos errores, de que las universidades habitadas por una diversidad de actores, aprendan de las malas políticas impuestas para producir buenas prácticas compartidas? Se trata de lograr que la comunidad, que los profesores y las autoridades sean capaces de hacer que el análisis de sus conductas constituya el foco de aprendizaje para recrear a la universidad, rompiendo con ello las defensas que bloquean la capacidad de cambio que se requiere. Sólo así lograremos que la universidad deje de ser la que es y que no nos gusta, para transformarse en un verdadero espacio social compartido de aprendizaje y colaboración.

Lo que está ocurriendo en las universidades hoy es que las ideas no llegan a constituirse en proyectos académicos; la actividad individual no llega a ser comunicada en conversaciones constantes con nuestros colegas de manera de llegar a conformar “cuerpos académicos” que vayan más allá de la formalidad de la adscripción y el membrete. Los propósitos no logran constituirse en el conjunto de valores determinantes que abarquen los intereses del actor. Hay desacuerdo en cuanto a las metas y la amplia variedad de opiniones en cuanto a la organización y sus estrategias, cuando éstas existen, constituyen al final, obstáculos para imaginar cualquier cambio que requiera acción organizada. En pocas palabras, es difícil encontrar en las instituciones universitarias actuales las condiciones necesarias para impulsar cambios, más cuando prevalece la racionalidad de las oficinas burocráticas centralizadas tanto a nivel institución, región o nación. Los cambios en las prácticas siempre necesitan de cambios de concepción, de visión, lo que obliga a un nuevo conocimiento que se atreva a

inventar e imaginar, pues es así como surgen los nuevos enfoques y las nuevas ideas, que funcionarán por un tiempo hasta que nuevas situaciones reclamen otra vez de vientos frescos para los que hay que estar dispuestos para volver a aprender. Los esfuerzos por aprender y cambiar que se centran en factores externos a partir de “cursillos de capacitación” (sobre liderazgo institucional, modificación de organigramas, reposicionamiento, programas de compensación, revisiones de actuación y desempeño, etc.), nunca tendrán el efecto que se logra en el momento en el que la búsqueda del cambio se traslada al propio desempeño de los que hacen y deciden en la universidad, a partir de la pregunta *¿qué estamos haciendo mal?*

El acercamiento normativo a la planeación se ha descrito como una “búsqueda a través de un espacio de solución de alternativas”, mientras que el acercamiento interactivo por el que apostamos es el que se dispone a “diseñar encontrando significados entre todos”. Las alternativas importantes todavía no existen cuando empieza la planeación, por lo tanto no están sobre el escritorio, ni pueden encontrarse preestablecidas en atención al poder burocrático del funcionario en turno: ellas son construidas durante este proceso en la medida en que se identifican “situaciones” que pueden crear condiciones favorables para la acción y el cambio. Por ello, los participantes de este proceso de construcción son responsables críticos del éxito de la planeación. Si el proceso no es realmente democrático, la planeación no llegará a la instrumentación, excepto por coerción, y generalmente terminará siendo un montaje o representación que sólo se confirma en los reportes de evaluación, mientras todo sigue igual.

Los nuevos conceptos de la planeación en la que creemos conllevan un cambio importante: el énfasis se pone en una selección de la información significativa que parta de la investigación y aliente la construcción de consensos entre la amplia base comunitaria, permitiendo acordar así los objetivos compartidos de la universidad. La tarea no es planear para cumplir con requisitos burocráticos, como hasta ahora, sino planear para satisfacer a grupos múltiples que cuentan frecuentemente con objetivos encontrados o en competencia. Esta tarea implica gran complejidad, pues supone construir consensos en los que quepan la diferencia y la diversidad, y se toleren contradicciones e inconsistencias que tan sólo indican que la universidad está hecha de tantas universidades como grupos/proyectos que la integran, mostrando su enorme pluralidad.

Por ello, los objetivos de cada grupo/proyecto, y las conductas y valores que los generan, tienen que hacerse claras al interior mismo del grupo, de manera que puedan comunicarse efectivamente con otros grupos/proyectos para negociar sus objetivos compartidos. En la medida en que los conflictos y las diferencias se asumen y se revelan, superaremos las reglas de juego tradicionales que llevan a cubrir o justificar carencias, defectos, errores y abusos, logrando con ello un sentido de la comunicación que parte de valores compartidos con los que hay que comprometerse. Por ello decimos que en este nuevo abordaje se intenta sustituir la “racionalidad técnica” imperante, por una “racionalidad productiva/creativa” que posibilite aprendizaje compartido y colaboración.

Cuando se enfrenta la planeación de esta manera, actuando honestamente, con verdad y mediante una actitud reflexiva y crítica, el resultado es enorme, pues los grupos/proyectos realizan su trabajo más abiertamente

creando opciones de flexibilidad e innovación. Al abordar de esta manera los problemas particulares en el marco de los problemas genéricos de la universidad, no estaremos tan sólo resolviéndolos, sino desarrollando como miembros de una comunidad, un papel más claro y productivo que se renueva gracias al proceso compartido de aprendiendo a aprender. Es en esta planeación en la que creemos para lograr hacer realidad, desde nuestro presente, esa universidad imaginada que nos aguarda.

## **Poliedro de transformaciones**

Pensar en el futuro nos conduce a cambios que conciernen a los integrantes, la organización, la concepción del conocimiento y las relaciones de enseñanza y aprendizajes, sobre todo a las transformaciones en los modos de pensamiento, al cambio de ordenamiento de los temas para atender los problemas fundamentales que se dibujan en la sociedad contemporánea, con tendencias a agravarse si no se atienden. Para decirlo en otros términos, nos referimos a las condiciones físicas y sociales vigentes, a la interrelación e interdependencia de las cuestiones que ya hoy afronta la humanidad y que claman por una formación integral, esto es, un conocimiento organizado en términos de vínculos, frente al aislamiento y la especialización, esta última promovida por una falta constante de contextualización en el abordaje epistemológico, frente a la necesidad paradójica de una especialización extrema en un mundo de problemas complejos. La universidad imaginada se sustenta por ello en un poliedro de transformaciones del que es posible dibujar algunas de sus caras. Corresponderá al lector tomar la pluma para dibujar al margen algunas otras caras de esta exigencia futura.

### *Organización*

Las condiciones organizacionales de la universidad actual, en lo que se refiere a su estructura, distribución de tareas y direccionamiento, se caracterizan por un gran peso burocrático con una fuerte concentración del poder y la autoridad, la toma de decisiones suele ser centralizada pese a la existencia de contrapesos colegiados, por lo que se le da una importancia desmesurada a las jerarquías, la participación es individualista en tanto busca los méritos personales y la

creatividad de la misma permanece inexplorada. Constantemente procura el orden, la regulación y la legitimidad. La transformación organizacional deseable implica un cambio radical pues supone la ruptura de la “razón burocrática” y su transformación en la razón, si es que hay alguna, o mejor dicho en un “imaginario horizontal, comunicacional e instituyente”. En efecto la institución es un complejo de significados construidos socialmente que combina, bajo diferentes formas, un ingrediente funcional –el mundo de las cosas– y uno imaginario –los mundos de vida construidos socialmente, la creación de sentido para ordenar y dar existencia a lo real haciéndolo accesible a los individuos– (Castoriadis, 1989). Se trata de un juego en el que se desarrollan prácticas sobre un mundo que es creación social que se materializa en ciertas instituciones –por ejemplo, la racionalidad que se traduce en cierto tipo de prácticas educativas–, pero en donde tales instituciones son creaciones sociales significativas. Se trata de la capacidad creadora de lo social desde la que operan los individuos para incidir en lo instituido, desarrollando su capacidad reflexiva y de elección.

#### Recuadro 45

##### **Instituciones e imaginario social**

Las instituciones han sido asunto de preocupación, al menos desde que Durkheim plasmó en sus *Reglas del método sociológico*, los caminos para comprender los “hechos sociales”. En el prólogo a la segunda edición de su obra clásica advierte:

...se puede llamar institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad; podemos, entonces, definir la sociología como la ciencia de las instituciones, su génesis y funcionamiento.

Emile Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, 2001, pág. 31

Desde entonces ha corrido mucha tinta para tratar de comprender la conformación institucional y simbólica de la sociedad. Los guerreros académicos que se disputan la propiedad de la cuestión, se han atrevido a rebautizar la ciencia de los hechos sociales de Durkheim, bajo la insignia de su propia disciplina y de los problemas que les preocupan. La “teoría institucional” debe por tanto ser

comprendida en plural, pues se encuentran diversas versiones incubadas desde la economía, la sociología, la antropología, la ciencia política, la historia y el derecho (Ibarra, 2009). Otros se han ocupado en ponderar su origen y propiedades teóricas, por lo que hablan del “viejo institucionalismo” para distinguirlo de uno “nuevo” (Selznick, 1996) o, incluso, de los institucionalismos de más reciente manufactura que se erigen como un “segundo movimiento”, pues perfilan una síntesis paradigmática que pone en diálogo las disciplinas, teorías y metodologías del primer movimiento (Campbell y Pedersen, 2001).

Pero es necesario ir más allá. La obra de Cornelius Castoriadis (1922-1997) se presenta como un verdadero desafío que podría ayudarnos a trascender lo que los “institucionalismos instituidos” de las disciplinas sociales han podido aportar. Aunque en todo ello hay razón, no es suficiente con desenmascarar la “naturalidad” de la economía de mercado develando las reglas y rutinas bajo las que realmente opera (Hodgson, 2000; Williamson, 2000), ni con constatar la irracionalidad de la “racionalidad” en tanto hábito, mito y ceremonial (Meyer y Rowan, 1977; DiMaggio y Powell, 1983), ni tampoco con indicar que las instituciones y la política se tejen con los hilos de la historia y la cultura (Pierson y Skocpol, 2002).

El lector no nos dejará mentir tan pronto escuche lo que Castoriadis nos tiene que decir; él es una fuente renovada para pensar y comprender las instituciones y sus quiebres en el mundo descuartizado que nos ha tocado vivir. Algunos pasajes de uno de tantos textos disponibles, puede ilustrar nuestra aseveración, a la vez de incitar a una lectura más plena:

*.../ Cuando digo institución, tomo la palabra en el sentido más profundo y más vasto, es decir, el conjunto de las herramientas, del lenguaje, de las maneras de hacer, de las normas y de los valores, etcétera. .../*

De todo lo que impone –con o sin sanción formal– maneras de actuar y de pensar. De pensar, es preciso subrayar esto siempre. La gente cree que tiene un “pensamiento personal”; en verdad, en el pensador más sólo hay una ínfima parte de lo que dice que no proviene de la sociedad. .../

Hay pues este extraordinario conjunto de instituciones que hacen que hablemos una lengua y no otra, que haya automóviles, que ellos nos sean familiares y podamos aprender a conducirlos, etc. ¿Por qué hay automóviles? Para que los haya, hacen falta fábricas; para ello hace falta que haya capital y obreros, y así sucesivamente. ¿Qué da cohesión a todo esto? ¿Cómo puede ser que todo esto posea una unidad? ...esta unidad deriva a su vez de la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan: es lo que yo llamo las significaciones imaginarias sociales. Son ellas las que están encarnadas en las instituciones particulares y las animan .../

¿Por qué llamamos “imaginarias” a estas significaciones? Porque no son ni racionales (no podemos “construirlas lógicamente”) ni reales (no podemos derivarlas de las cosas); no corresponden a “ideas racionales”, y tampoco a objetos naturales. .../

*.../ La sociedad, como cada especie viviente, como cada ser viviente, establece su propio mundo, en el cual, evidentemente, también está incluida una representación de sí misma. Entonces, la organización propia de la sociedad –es decir, sus instituciones, y las significaciones imaginarias que portan estas instituciones– es la que plantea y define cada vez lo que es considerado información para la sociedad, lo que es simple ruido y lo que no es nada en absoluto .../ Para resumir, es la institución de la sociedad la que determina cada vez qué es real para esta sociedad y qué no lo es. .../*

*.../ Llego ahora a lo que considero un punto totalmente central: las dos dimensiones de la institución de cada sociedad. Brevemente: no hay sociedad sin aritmética; y no hay sociedad sin mitos. Paréntesis: en la sociedad contemporánea, la aritmética misma se ha*

vuelto un mito, puesto que esta sociedad, en gran parte, vive en la pura ficción de que todo es calculable y que sólo cuenta lo que puede ser contado. Pero hay más, y mucho más importante. No hay mito sin aritmética; todo mito está obligado a apelar a los mismos esquemas que son la base de la aritmética, e incluso, explícitamente, a los números: Dios es Uno en Tres personas; hay doce dioses; Buda tiene mil caras, etc. Inversamente, no hay aritmética sin mito, puesto que siempre hay, en la base de la aritmética, una representación imaginaria de lo que son los números, de lo que es el universo de la cantidad, etcétera.

Aritmética y mito son dos ilustraciones claras de las dos dimensiones en las cuales se despliega la institución de la sociedad /.../

Cornelius Castoriadis, "Las significaciones imaginarias",  
2006, págs. 77-79, 81, 83-84.

Por ello, para que la nueva universidad forme parte del imaginario instituyente, ese que permite transformar las realidades instituidas –entre ellas la de la vieja universidad–, deberá reconocerse en su condición de red o de rizoma, porque no se atiene a un orden jerárquico y carece de centro, y porque pertenece al registro de la creatividad que produce brotes desde cualquier punto y ramificaciones que se diseminan a partir de su utilidad práctica compartida (Deleuze y Guattari, 2006).

La metáfora del rizoma es sugerente para imaginar la universidad futura, pues las condiciones para que aparezca son:

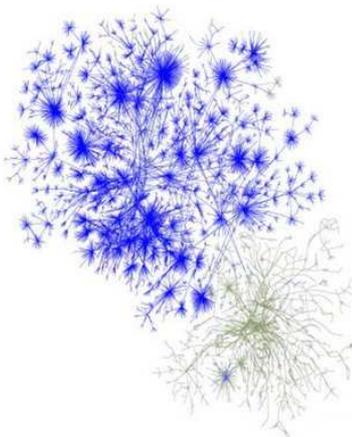
- a) la presencia de conexiones entre "eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales". (Deleuze y Guattari, 2006: 13);
- b) la multiplicidad reticular que admite la comunicación entre las líneas en transformación, entre el conjunto de la red o entre las ramas después de su diferenciación;
- c) el principio de ruptura/recomposición que posibilita que los proyectos finalicen y los grupos se desintegren, para recomenzar nuevamente bajo

líneas ya existentes o emprendiendo nuevos proyectos, acomodándose los grupos y sus posiciones;

- d) la posibilidad de hacer un mapa que surge de la experimentación que remite a lo inexistente –a la creación– más que de la copia que conduce a la reproducción –a lo instituido y lo existente–; supone también posibilidades múltiples de modificación, estableciendo o eliminando conexiones, entradas y salidas, alterando su rumbo, adaptándose a la circunstancia y al momento.

#### Recuadro 46

##### Universidad imaginada y modelo rizomático



Recordemos que “Rizoma” representa la parte introductoria del libro “Mis mesetas” que constituye en sí mismo un rizoma en la medida en la que establece conexiones múltiples entre diversos elementos. Además, porque fue escrito sin plan predefinido, se abre en líneas de fuga y en horizontes ricos en sorpresas. Se trata de un juego que inspira una construcción permanente, siempre inacabada. Por ello es que establecemos la relación con la universidad imaginada cuya organización semeja a una red de nodos múltiples que aparecen y desaparecen – pues los grupos/proyectos existen mientras se llevan a cabo para, concluidos éstos, volver a comenzar bajo nuevas formas/proyectos/integrantes. Tiene semejanza con un modelo rizomático, autoperdurable, que cada vez que se rompe se recompone preservando su unidad, que ya es otra. Por eso es “imposible acabar con las hormigas, puesto que

forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstruirse” (Deleuze y Guattari, 2006: 15). A lo que aspiramos es a construir hoy una universidad imaginada, rizomática, que se autoconstruya ante cada quiebre o ruptura, para que sea efectivamente imposible acabar con ella.

##### Rizoma

Resumamos los caracteres principales de un rizoma: a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No es lo Uno que deviene dos, ni tampoco que devendría directamente tres, cuatro o cinco, etc. No es un múltiplo que deriva de lo Uno, o al que lo Uno se añadiría ( $n+1$ ). No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. Constituye multiplicidades lineales de  $n$  dimensiones, sin

sujeto ni objeto, distribuibles en un plan de consistencia del que siempre se sustrae lo Uno (n-1). Una multiplicidad de este tipo no varía sus dimensiones sin cambiar su propia naturaleza y metamorfosearse. Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y de posiciones, de relaciones binarias entre estos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza. Pero no hay que confundir tales líneas, o lineamientos, con las filaciones de tipo arborescente, que tan sólo son uniones localizables entre puntos y posiciones. Contrariamente al árbol, el rizoma no es objeto de reproducción: ni reproducción externa como el árbol-imagen, ni reproducción interna como la estructura-árbol. El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que hay que volver a colocar sobre los mapas son los calcos, y no a la inversa. Contrariamente a los sistemas centrados (incluso policentrados), de comunicación jerárquica y de uniones preestablecidas, el rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significante, sin General, sin memoria organizadora o autómata central, definido únicamente por una circulación de estados. Lo que está en juego en el rizoma es una relación con la sexualidad, pero también con el animal, con el vegetal, con el mundo, con la política, con el libro, con todo lo natural y lo artificial, muy distinta de la relación arborescente: todo tipo de “devenires”.

Gilles Deleuze y Felix Guattari, “Rizoma”,  
2006, págs. 25-26.

Es evidente que esas condiciones están lejos de ser una realidad en nuestras universidades, que siguen siendo maquinarias burocráticas –estables, cerradas– en las que todo tiene su lugar y nada está suelto. Pero es posible imaginarlas de otra manera, por ejemplo, adoptando las siguientes características: cada instancia (rizoma) gestiona su propia autonomía con relación a la instancia central (el tronco). La heterogeneidad y las múltiples posibilidades de conexión pueden darse puesto que hay racimos entre los mismos elementos, es decir, se relacionan con la instancia central sólo de manera transversal. Se sigue el principio de cartografía de manera que instancias tales como los departamentos, las coordinaciones, las áreas o centros de investigación, los equipos de trabajo asociados a proyectos, etcétera, no imitan o reproducen la misma estructura, de

forma que las raíces cortadas puedan inventar el rizoma. La forma de desarrollo de la malla es tanto central como periférica, es decir, las iniciativas de generación de conocimientos y la red de trámites administrativos no están obligadas a seguir los procesos jerárquicos y centralizados. Finalmente, esas estructuras heterogéneas implican más bien un poder diluido y distribuido que vertical, siguiendo el principio de transversalidad.

Seguramente habrá quienes objeten esta propuesta como poco científica, pero es necesario recurrir al pensamiento lateral y hasta poético con el fin de superar las inercias y los marcos de pensamiento consagrados, es decir, instituidos, inamovibles, acartonados. Este ejemplo nos muestra cómo es posible organizar, perfeccionar y operar ciertas estrategias del poder que más bien incitan a la cooperación sin manipulación; así, se puede comprender que los diferentes actores, en su relación con el tejido institucional, podrán hacer valer su iniciativa y creatividad para enfrentar el “orden impuesto” y las situaciones imprevisibles y complejas, en tanto que éstas no pueden ser preestablecidas en su totalidad. Cabe también la negociación del sentido que pertenece al registro de la persuasión y del interés de toda la comunidad, con lo que la universidad imaginada adquiere la unidad precaria, abierta siempre a nuevos sentidos, sobre la que se ejerce su transformación.

### *Razón utópica*

Si hasta la actualidad se ha considerado la racionalidad como una categoría clave para entender nuestro mundo y a nosotros mismos, sin embargo, como ya se ha señalado anteriormente, la predominante es la técnica, que se origina a partir de la

consideración de una relación de eficacia establecida entre objetivos y medios. Se trata de aquella que Max Weber había llamado instrumental y que consiste en la consecución metódica de un fin determinado de manera concreta y de carácter práctico, mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados (Weber, 1983: 21). Lo que se logra con la racionalización es que la cultura tienda a intelectualizarse, la economía y las empresas a racionalizarse económicamente, la política a burocratizarse y politizarse, y las relaciones de la comunidad a formalizarse y objetivarse (Münch, 1991: 178). De esta manera se produce un reduccionismo que impiden una comprensión a profundidad de los problemas o, en todo caso, se les mutila y convierte en “claros” y “nítidos” para que sean calculables. Por eso invocamos su transformación a lo que es la *razón utópica* o propiamente humana, en tanto se refiere a la existencia del hombre como tal, tomando en cuenta sus instancias, capacidades, potencialidades y donde se privilegia la sensibilidad en la percepción, la actitud anticonformista respecto al presente, la audacia para emprender caminos no andados, en breve, para recuperar y desarrollar en consenso el ‘mundo de la vida’ o la vida en su conjunto. Así entendido, el enfrentamiento a la vida es un juego de desplazamientos y de astucias que supone una “casuística informulada”, como lo ha señalado Vignaux: “permite a los hombres retorcer las reglas que no les convienen /.../ les permite, frente a las circunstancias, gestionar o crear sus propios espacios de libertad /.../ pues es un sistema de causalidades recíprocas, véase antagónicas, de forma que se induce una trayectoria deseada, pero sobre todo presentada como deseable” (Vignaux, 2001: 36-37). En este sentido, a la universidad imaginada sólo puede corresponder una racionalidad utópica.

### *Comprensión*

Un sujeto comprende cuando tiene una percepción clara y precisa sobre algo, la comprensión se desarrolla a partir de su propio análisis en un proceso que incorpora elementos del conocimiento y explicaciones a otros que tiene previamente. En la universidad imaginada la comprensión atiende principios, presupuestos y motivaciones fundamentales de los planteamientos para oponerse y rebasar formas de enseñanza prescriptivas. A través de la comprensión se relacionan las partes entre sí, las partes con el todo y las partes con sus antecedentes. Lo anterior parte del supuesto básico de que un planteamiento pueda ser analizado, valorado y comprendido para dar forma al conocimiento propio de cada individuo, para la innovación y el avance científico. Profesores y estudiantes toman conciencia del papel de la comprensión como herramienta básica de trabajo, asumiendo que comprender se refiere a un estado activo de la mente que implica adoptar posturas y que las posturas son de carácter personal, es decir, que la comprensión de una persona no es igual a la de otra. Esto no sucede con las propuesta de moda que conducen las reformas de la educación en el mundo global, eso que se los organismos internacionales presentan y venden como la panacea del presente para garantizar un futuro (otro espejismo), lo que sus funcionarios y expertos denominan sobradamente como “educación por competencias”, estrategia que busca disciplinar mediante el desarrollo de habilidades concretas (“*know-how*”, “*how-to-do*”), matando el intelecto que posibilita la comprensión del mundo (“*how-to-know*”, “*know-why*”) mediante la estandarización y ese “ponerse a tono” con “los tiempos de la integración global”.

### *Análisis y crítica*

Superado el currículum mediante proyectos y situaciones, aparece entre los requerimientos al estudiante y las intencionalidades ideales, la promoción de un pensamiento crítico como condición y soporte de su formación. Por ello insistimos en una universidad futura que fomente en los estudiantes la capacidad ineludible de forjar juicios críticos propios, pues en ella no hay lugar para la apatía intelectual, el conformismo del burócrata de las ideas –pues sólo las registra y las repite– o la pereza mental. En este sentido docentes y estudiantes con distintas posiciones, se ocupan de impulsar mecanismos que contribuyan a cuestionar marcos asumidos (así sea temporalmente), para ver el mundo de distintas maneras, bajo ópticas diferentes, desde ángulos y perspectivas previamente inexplorados. La vieja idea se renueva para fomentar en los estudiantes la concepción de que algo considerado “verdad”, se puede analizar desde distintas perspectivas, mostrando con ello su relatividad y las limitaciones que muestra cuando se reconocen los puntos ciegos no considerados por esas verdades y sus teorías. No se descarta desde hoy que según los contextos, hacer crítica implica asumir riesgos y desarrollar un pensamiento independiente; adoptar una posición propia requiere de fortaleza interior y de madurez intelectual; cuanto más riesgosa sea la posición del sujeto o el objeto, más valiente tiene que ser el individuo que somete al análisis distintos planteamientos. En la universidad imaginada la defensa de los derechos individuales y sociales ligados al conocimiento, tendrán su sede en la inteligencia, en las afiliaciones teóricas e ideológicas que se alimentan constantemente de la duda para su recreación, en los intereses sociales

frente a cualquier amenaza ligada a “verdades” locales, particulares, clasistas o de otros tipos que sólo apuestan al dogmatismo y el poder.

#### Recuadro 47

##### Comprensión y capacidad crítica

*./../ La comprensión supone una percepción clara y precisa del conocimiento, demanda un esfuerzo de incorporación de elementos de dicho conocimiento a otros obtenidos previamente, e implica un acceso a planteamientos integrales e integrados, esto es, que en las aproximaciones a un contenido se establezca una relación de las partes entre sí, las partes con el todo y las partes con sus antecedentes. Esto entraña además, la idea de que mediante la comprensión, se incorporan elementos conscientes e inconscientes o parcialmente conscientes en el desarrollo intelectual a través de una elaboración del estudiante, en la que adquieren sentido sus procesos internos previos. ./../*

En contraste a la memorización de ciertas formas de aprendizaje, por ejemplo aquéllas que enfatizan las descripciones, aquí se requiere incorporar todo tipo de fundamentos y presupuestos del sujeto que aprende, por eso se afirma que la comprensión abarca actos personales de aprehensión de la realidad que son particulares puesto que cada sujeto comprende de diferente forma. Esto exige un compromiso de quien aprende de apoderarse y penetrar las ideas mediante formas propias de aproximación, de reflexión y de crítica; un estudiante no comprende sólo porque repita un contenido, debe incorporarlo en un acto mental, poner algo de sí mismo, actuar libremente. Adquiere entonces un sentido propio el papel de la libertad, la autonomía y la necesidad de creatividad e imaginación de quien busca comprender, frente a la homologación fomentada por la capacitación o la instrucción.

La comprensión puede ampliarse y refinarse de tal forma que pueden lograrse niveles cada vez más profundos de comprensión de distintos contenidos ya sean estos teorías o a los propios seres humanos. Al juzgar los grados alcanzados, docentes y alumnos pueden analizar su validez y nivel; aquí se enfatiza la importancia de la autocritica y la autoevaluación en los procesos reflexivos, pero también se afirma el papel de un punto de vista externo, de la apreciación de los demás, que unido a la validez del propio conocimiento permite juzgar los niveles de profundización y el avance de los grados del estudiante en el tiempo.

Hasta aquí se acepta que el conocimiento humano tiene múltiples formas de expresión manifestadas en puntos de vista variados y complejos sobre un tópico, que pueden aparecer con planteamientos contrastantes. Desde ciertas expresiones autoritarias de la pedagogía resultaría fácil entender que se haya dejado de lado el trabajo de promover una facultad crítica íntimamente ligada a nuestro entender, a la propia comprensión. Un cambio paradigmático en educación enfrenta la necesidad de un fomento de la capacidad crítica relativamente ausente en nuestro sistema educativo como una de las consecuencias de una enseñanza centrada en la pasividad, que tendería a marginar la libertad intelectual y la iniciativa personal.

Ligada a la comprensión se plantea la crítica; conviene en principio desglosar las diferentes acepciones de una concepción multívoca que va desde considerarla una actitud contestataria en tanto se concentra en aspectos negativos (lo que más bien identificaríamos aquí como censura), hasta un proceso para establecer criterios, razones o juicios negativos o positivos de reflexión o acción.

La crítica se basa en el conocimiento de quien la ejerce y se establece en torno a un

fenómeno, obra o persona; entre las corrientes educativas centradas en la crítica se ubicarían aquellas que buscan promover una formación para que el alumno tenga la capacidad autónoma de formular sus propias posturas. En otra acepción se entendería a la educación crítica, como forma que sustenta la adquisición de conocimientos a partir de la actividad crítica del estudiante.

Siendo que hoy la verdad se plantea como una búsqueda en distintas direcciones y que se acepta que sus significados pueden variar, por ejemplo, en función de ciertos sujetos, la crítica se relaciona con la aceptación de la pluralidad en tanto requiere admitir la existencia de diferentes análisis, de distintas versiones o de perspectivas variadas. /.../

La crítica se plantea desde diferentes marcos ideológicos tan internalizados en el individuo como su historia misma. Es por lo anterior que, al afirmar el carácter tanto racional, como subjetivo del abordaje del conocimiento, se hace necesario aceptar la existencia de múltiples visiones y distintas perspectivas de la realidad lo que estaría de acuerdo también con la vigencia de distintas concepciones de verdad de modo que no se puede hablar de una relación lineal entre realidad y verdad sino más bien de postulaciones de verdad. Se asume así que tanto docentes como estudiantes se enfrentan hoy a la existencia de distintas concepciones de verdad. /.../

En todo caso habría que acabar señalando que un maestro que pretenda promover la capacidad crítica de sus alumnos, deberá tener claro que además del contacto con su propio campo disciplinario –hoy en un activo y constante cambio– tendrá que abordar con inteligencia la teoría, el arte y la técnica de la propia enseñanza, como actividad fundamental.

Raquel Glazman, “La reforma educativa: algunos cambios requeridos”, 2007, págs. 402-405.

### *Capacidad de comunicación verbal y escrita*

Al rebasar la formalidad didáctica, que no cabe más en la universidad imaginada, será posible incidir en la eficacia de la socialización y aplicación de conocimientos, lo que nos conduce a la relevancia de la comunicación educativa en el proceso de aprender con otros. Esta comunicación privilegia el diálogo en formas que involucran las culturas particulares, para incluir mensajes educativos que comprometen a docentes y alumnos en términos de su alcance. De este modo la construcción de la autonomía, la afirmación de identidades y la pluralidad, se plantean en función del respeto a valores básicos y la efectividad de la comunicación en los procesos educativos. La necesidad siempre presente,

aunque hoy exacerbada, de fomentar la capacidad de comunicación verbal y escrita en los alumnos de todos los niveles educativos, y la falta de capacidad de escucha y expresión que hoy impera particularmente en los niveles político, social y educativo, se constituyen en un riesgo para el aprendizaje y la democracia. A diferencia de las concepciones formales imperantes y a la colonización que prevalece en el medio educativo mexicano, este problema se habrá resuelto en la universidad imaginada mediante procesos educativos que asuman el aprendizaje colectivo como acto creativo apoyado en el manejo de diferentes lenguajes –los idiomas, las matemáticas, el cuerpo (sus gestos, expresiones, movimientos, posturas...) y otras representaciones como los ideogramas y el lenguaje visual–, con lo que se reúnen la comunicación, la cultura y los valores.

Sin embargo, un aspecto que se ha tratado muy poco y que permanece ausente del sistema educativo que superamos al imaginar la nueva universidad, es el que se refiere a las múltiples formas de comunicación y uso del lenguaje características del mosaico de culturas que representa México como país. Partimos de una realidad que ha sido ignorada hasta hoy, acerca de la política del lenguaje como “curso de acción debidamente adoptado entre varias alternativas públicas relativas a la lengua” (Ninyoles, 1989: 55) y su aplicación en la educación llamada superior. Podemos distinguir entre la política del lenguaje “interna”, que establece normas gramaticales, codifica, elabora diccionarios y alfabetos, y la política del lenguaje “externa”, que define el papel de la lengua y su uso en el ámbito público (Hamel, 1986).

En el campo de la enseñanza es necesario establecer políticas que incluyan una planeación lingüística que actúe en contra de la discriminación que

hoy sufren los estudiantes que llegan procedentes de diversos orígenes, etnias y concepciones de la comunicación. El uso del lenguaje en la academia tradicional reproduce la tradición helénica propia de los Estados Unidos y Europa; sin embargo, la forma mexicana se identifica más con la de los países orientales. Siguiendo estudios hechos sobre la forma de comunicación oriental, en particular la china (Jullien, 2000), más afines a las mexicanas, es notorio que frente al “*straightforwardness*” propio del sajón (su forma directa de referencia cercana), sobresale la forma “indirecta” de referencia lejana, propia de la psicología del mexicano, que se comunica por medio de alusiones, metáforas y sugerencias.

El espacio educativo de la urbauniversidad es un mundo (más que un escenario) que se ve mejor desde la distancia. La creación de espacios íntimos para lograr la buena comunicación, se logra en esta cultura dando un paso atrás, en lugar de uno al frente. La distancia es alusiva, pues traduce la realidad a la que se refiere de la misma forma que lo hace el aura, el halo, o la atmósfera (evanescentemente e invasivamente). ¿Cómo puede la distancia ser alusiva? Pensemos en la universidad que imaginamos, entendamos su imagen como mundo, y no como escenario. Mientras el escenario es cercanía, el mundo evoca lo lejano. El escenario nos sugiere algo cuyo primer plano lo hace ruidoso y turbulento, mientras que el mundo desde lejos evoca el silencio y la calma (los astronautas nos han transmitido con fotos y descripciones esta sensación). El escenario nos acerca a lo trivial; el mundo, a lo profundo. Pero en nuestra metáfora de la urbaversidad, tanto el escenario como el mundo hacen referencia al mismo paisaje, la diferencia se encuentra en la forma en la que lo aprehendemos.

Este juego de opuestos nos lleva a una reformulación del problema de la comunicación en términos de las experiencias de la conciencia, afín a la aportación filosófica mexicana de la hermenéutica analógica (Beuchot, 2005). En México, las raíces indígenas, la cultura milenaria que inevitablemente heredamos, (tanto los que nacimos aquí, como los que inmigramos, tanto los mestizos como los indígenas (Álvarez, 1992; Arjau, 1987), nos lleva a utilizar el lenguaje de otras formas. En México la comunicación se caracteriza por la entrelínea, la aparente contradicción, el rodeo. La nueva universidad tiene esto presente, respeta y asume la distancia alusiva, que al permitir el rodeo, el circunloquio, tiene la capacidad de hacernos pasar del paisaje como escenario al paisaje como mundo, es decir, nos puede llevar más allá del inmediato turbulento que enseguida nos monopoliza, para ayudarnos a llegar a aquello lejano que nos contiene en su serena armonía. ¿Qué es lo que hace al mundo?, lo mismo que ocurre en las profundidades de la reflexión, de la meditación que llega en la oscura calma de la tarde y noche.

Imaginemos un taller de trabajo, donde el proyecto se aborda haciendo a un lado la tinta y el papel, los datos, las notas de campo, dando tiempo para dejar que la mente y la sensibilidad distingan el escenario del problema que estamos enfrentando, para construir el mundo que ese escenario evoca. Ante una problemática tan concreta como tangible, hacemos el ejercicio de alejarnos de ella, de dejar por un tiempo el tema y sus problemas, para percibir la armonía del concierto que emerge de nuestras observaciones, tan sutil que escapa a los sentidos, porque reconocemos en él un paisaje hecho de luz y sombras. La sensibilidad artística del mexicano, le permite ver ese paisaje fluido,

indeterminado, donde el mundo está intensamente presente. Sustituimos los pasos del método por la reflexión desapegada que ocurre en el vacío y reinstala la plenitud del paisaje de ese vacío del que emana, evocando al paisaje en toda su gravedad. Es a esta capacidad comunicativa arraigada en lo que somos a la que aspiramos en la universidad imaginada.

### *Identidad*

En la universidad futura el conocimiento y aceptación de la propia identidad constituye, como señala Morin, el reconocimiento del otro y la ubicación de los terrenos del entendimiento y la pluralidad; la propia identidad constituye también la admisión de una identidad histórica, social y cultural como base de la identidad de pueblos, sociedades y naciones. Es necesario tomar en cuenta que la cultura es el cuerpo de creencias aprendidas, tradiciones y guías de conducta, compartidas por los miembros de una sociedad (Barrett, 2006); ella es un medio que pertenece a los sujetos de modo que no hay un sólo aspecto de la vida humana que no haya sido trastocado o alterado por una cultura (Hall, 2003), la cual influye en la personalidad y en la forma de expresión individual, incluyendo los modos de demostrar emociones, de pensar y aprender, de moverse, de resolver problemas, de planear ciudades, de organizar sistemas de transporte, de hacer negocio y de gobernar. Searle (1997) y Castañeda (2007) muestran cómo esa cultura es, básicamente, lenguaje, por lo que la construcción y la deconstrucción cultural será básicamente una empresa lingüística.

La nueva universidad crea un nuevo tipo de espacio y de dinámica de vida, que afecta las dimensiones del yo, que a su vez terminan redefiniendo la

identidad del individuo. La identidad es un patrón complejo de ideas, sentimientos, valores y metas, preferencias y destrezas conscientes e inconscientes, más tendencias conductuales relevantes a un medio específico. El concepto de universidad, a la vez que incorpóreo, también asume una forma, un soporte material, cuya atmósfera, su estética y textura, juega un papel crucial en las interacciones que sostienen los actores, así como en las condiciones que estimulan o dificultan su comunicación. Esta relación locus-identidad toma cuerpo a partir de la intensidad y profundidad de la vida universitaria, que identificamos como taller de existencia, antes que de producción. Hemos percibido la vida universitaria en el taller como una extensión de la urbe/hogar de cada participante, en donde lo que otorga “vida” son todos aquellos focos de atención y oportunidad, que no se miden cuantitativamente, sino a partir de las interacciones que ocurren entre sus participantes. En suma el taller es un “conjunto de redes intrincadas de *conversaciones*” que, como explican Maturana y Nisis (2002), son las que hacen la universidad. Existir (Garay, 1996), significa “estar en el mundo” como realidad y como esencia de un ser posible. La posibilidad de ser, base de la identidad, es apoyada por instituciones como la familia en el hogar, la salud en el hospital o el desarrollo espiritual en el templo. La formación de un individuo, en su dimensión más humana, no ocurre en instituciones de producción (Enríquez, 2002). Por ello, la universidad imaginada es una institución de existencia que se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben y no en las relaciones económicas, ni en las estrechas demandas de un mercado caprichoso, siempre cambiante. Sus funciones no son *comerciales* sino de *socialización*, en tanto posibilitan la sensibilización en términos de *lo humano*, de

ser reconocible como miembro de una sociedad, de *lo psíquico*, en tanto posibilitan el desarrollo de la identidad, y aun en funciones más básicas como la de posibilitar el desarrollo biológico y la sobrevivencia. Sin duda que toda persona que viva este proceso, no podrá distinguir universidad de mundo, y no estará siendo preparado para insertarse más tarde en la sociedad sino que ya estará viviendo en ella, como un ser destinado a continuar con su desarrollo personal, siempre colaborando en el fortalecimiento de su propia identidad, que equivale a fortalecer la construcción de una sociedad mejor.

#### *Enfatizar una formación compleja*

Hoy se plantea una situación paradójica: a la vez que se demanda la necesidad de promover especializaciones y competir con iguales, se señala la necesidad de buscar soluciones propias, de fomentar la creatividad y la capacidad de imaginación de los sujetos. Un presente con grandes interrogantes y un futuro con escasas certezas demanda relaciones dialógicas entre ambos planos y una formación integral. Dicho en otros términos, apunta a la necesidad de enfatizar lazos integradores, relaciones de ida y vuelta en ciclos de complejización, de entender la unidad del ser humano en su diversidad y en su posición como parte integrante, indisoluble, del cosmos, es decir, en (re-)conocer la unidad multidimensional de lo complejo. Esta necesidad reclama la apertura del pensamiento para comprender que los problemas se encuentran más en las relaciones que en los elementos, en la dinámica de los intercambios que en la estática de la estructura y las reglas del juego, aunque ambas forman una unidad indisoluble que hay que aspirar a aprehender. Estamos a la búsqueda de hilos

conductores que faciliten asociaciones para comprender los procesos, la dinámica de la acción, el cambio y la vida, y de sus condiciones de posibilidad, marcadas por las estructuras como diagramas que delimitan, en cada situación o momento, los grados de libertad. Reunimos así los momentos sincrónico y diacrónico para arribar a lo complejo, las estructuras como lo instituido sobre las que se efectúan las relaciones y procesos como lo instituyente.

En esta concepción del pensamiento no cabe ya la división entre racionalidad técnica y racionalidad artística que priva en nuestro presente; por ello la apertura a lo complejo y lo diverso tendrá que traducirse en meta-conocimientos que reúnan y pongan en diálogo al conocimiento científico que produce la moderna universidad con los saberes popular, tradicional, mágico, vernáculo, indígena y regional que han generado por siglos las comunidades, sin encontrar hasta ahora una puerta de entrada o comunicación que las asocie. La universidad imaginada debe por ello fomentar la reunión de todos los conocimientos para dejar atrás la incompletud, es decir, para abrirse a la otredad y alcanzar verdaderamente su carácter universal.

En la universidad imaginada, la educación y el conocimiento fluyen por medio de los proyectos que van aflorando desde las propias comunidades, conformando así los derroteros de su porvenir. Los nuevos *aprendices* de la universidad utópica, que sustituyen a los estudiantes y docentes de la vieja universidad de los albores del siglo XXI, se enfrentan a situaciones problemáticas buscando comprensión, diseño y soluciones creativas. Se trata de un nuevo espacio en el que deben poner en juego su pensamiento reflexivo-recursivo de la realidad para contrastar sus visiones con las de otros, atreviéndose a desechar y

abandonar lo que ya no sirve o estorba aunque se le aprecie, para dar paso a nuevos sentidos y explicaciones de los problemas que les preocupan y les atañen. En este proceso de aprender conformando reflexiones y prácticas, es decir, como proceso de prueba/acierto-error-accidente, la “racionalidad del diseño” incluye la ecología de la acción en el proceso *pensamiento*  $\longleftrightarrow$  *acción*  $\longleftrightarrow$  *experiencia*, conocimiento que se efectúa en el lenguaje, que es nuestra manera distintiva de ser humanos y de ser humanamente activos (Maturana y Varela, 1998).

Reiteremos nuevamente lo ya dicho sobre la relevancia del arte, pues vale la pena repetir lo que ha sido por tanto tiempo ignorado, para resarcir un poco el desdén y el olvido. La formación compleja que procura la universidad imaginada comprende a la educación desde el arte y para el arte; la misma universidad es comprendida ella misma como espacio artístico basado en el desarrollo afectivo y emocional que incorpora diversos modelos de conocimiento sin aspiraciones totalitarias. Al reconocer la subjetividad del nuevo aprendiz, del artesano del futuro, la cognición está cruzada por el afecto, puesto que no se puede profundizar en el conocimiento sin sumergirse emotivamente en un problema, pues para resolverlo hay que sentirlo, porque se sabe sólo cuando se siente. La educación vista así responde al necesario y urgente combate del analfabetismo científicista que refuerza, con su pretensión de rigor y objetividad, las carencias básicas de lo afectivo y de lo emocional. Es necesario recuperar otros lenguajes, ya lo dijimos, como el corporal, al dejar de centrarse sólo en el cerebro como órgano dedicado a la tarea de aprender, pues descarta al cuerpo como una totalidad de sentido con relación a sí mismo y en la relación con otros cuerpos.

Desde esta perspectiva, conocer y aprender es esencialmente un acto de apropiación mediante la acción, de *incorporación* y fortalecimiento a la vez personal y compartido. La universidad imaginada está así a la búsqueda de una educación que concibe el arte como la actividad en donde el ser humano se contempla a sí mismo en su capacidad creativa, como espejo donde se cuestiona y se reconoce en sí mismo y en los otros. Se trata de un proceso educativo que se identifica con este encuentro que ocurre en la mente, el cuerpo y el contacto con los demás a través de los sentidos, como ese aprender con los otros a partir de la reunión de todos los conocimientos, las capacidades artísticas y esa emoción para buscar y crear.

#### Recuadro 48

##### La transformación necesaria

Son muchos y profundos los retos que el mundo actual presenta a la educación superior. Son tan complejos que demandan una transformación radical que va más allá de las pequeñas reformas (con aires de paradigmas) y la adopción de las novedades tecnológicas. Desde nuestra perspectiva, la universidad pública debiera transformarse para:

- a) *Religar los saberes* fragmentados en parcelas disciplinarias y especialidades que impiden una comprensión del ser humano y de su mundo;
- b) *Educar para la vida*, para un nuevo tipo de ciudadanía y no sólo para los mercados de trabajo;
- c) Generar un *conocimiento pertinente*, esto es, en contexto, que sea significativo para las personas en su medio cultural;
- d) Ofrecer una *formación ética y solidaria*, frente a los valores centrados en las mercancías, el consumo y la superficialidad;
- e) Proveer de un *sentido poético a la vida*, ligado al disfrute, al arte, la participación, el juego y la celebración, y no sólo de carácter utilitarista;
- f) Promover la *autonomía individual* (que sustenta la autoformación) y *social* (que reduce la dependencia del exterior y genera el desarrollo endógeno y autogestivo).
- g) Despertar o consolidar *el gusto y la pasión por la lectura y la escritura*, como medio de aprendizaje y de construcción de conocimientos, pero también como

fuelle de placer y de gozo.

Sin detenernos mucho, podemos decir que para llevar a cabo esta revolución educativa es necesario transformar tres grandes ejes de la universidad: el *eje filosófico*, o su misión; el *eje organizacional*, o la manera en que se relacionan e interaccionan los distintos elementos del sistema; y el *eje cognitivo*, es decir los procesos de producción, transmisión, adaptación, conservación y articulación del conocimiento.

Pero hasta ahora, la universidad ha crecido en un confuso proceso de desarrollo. Cada rectorado impone su visión y sus proyectos, al tiempo que se crean, se eliminan o reagrupan direcciones y departamentos. Se abandonan esfuerzos realizados en administraciones anteriores. Fractalmente, en la universidad se reproduce lo que sucede en el país cada seis años: se “descubren” problemas y se adoptan las últimas novedades en materia educativa y administrativa impulsadas desde el escritorio de algún asesor de alguna secretaría, desde las alturas de una organización internacional, o desde el mundo empresarial.

Esta dinámica de “arriba hacia abajo” tiene como contraparte la ausencia de una dinámica de “abajo hacia arriba”. La mayoría de los académicos no nos ocupamos de imaginar, construir y empujar propuestas alternativas a los proyectos del centro. No ejercemos el poder de nuestro conocimiento de lo local. En estas condiciones es improbable que pueda surgir un *regionalismo crítico*, como el que alude Porter (2003). Preferimos quejarnos de las medidas que afectan nuestros intereses y actividades, pero seguimos, aisladamente, desempeñando nuestras tareas... como en el juego de Juan Pirulero.

Hay una transformación que está pendiente, que está latente, y que permanece invisible para la mayoría de los universitarios.

Arturo Guillaumin, “La recuperación de la imaginación en la universidad: las comunidades configuradoras de significado”, 2007, págs. 422-423.

## **Transformación de los campos profesionales y nuevo espacio/tiempo universitario**

El nuevo milenio ha cambiado radicalmente las formas en las que se crea, interrelaciona y coordina el conocimiento. El desarrollo tecnológico ha agregado nueva sofisticación y complejidad al mundo actual afectando su papel como expresión de la cultura, su carácter educativo, su representatividad de una sociedad y de un momento histórico determinado, su impacto en los aspectos social, psicológico, político y económico del medio ambiente construido. Esto ha llevado a un nuevo tipo de encadenamientos productivos donde la pequeña producción puede competir con las grandes corporaciones. Lo anterior implicó el surgimiento de un nuevo artesanado proveniente de las pequeñas y medianas industrias, conformando redes sociales y empresarias en ambientes locales. Sin que ello signifique que las grandes corporaciones hayan perdido fuerza o vigencia, el nuevo mundo aporta con nuevas formas de producción multi-producto y flexibles. El paso del taylorismo-fordismo a diversas formas de especialización flexible, fue un debate que en su momento nos hizo ver que las prácticas profesionales estaban cambiando, aunque hoy constatamos que los cambios han sido más drásticos, radicales y profundos, rebasando cualquier pronóstico o expectativa. Han surgido nuevas profesiones en entornos en los que los individuos actúan cada vez más por cuenta propia, jugando como enlaces para proporcionar muy diversos servicios basados en el conocimiento aplicado, el uso de las nuevas tecnologías y el desarrollo de aplicaciones especializadas y a la medida de inteligencia artificial.

#### Recuadro 49

##### Imperativo organizacional

/.../ Estos son los aspectos más visibles del *imperativo organizacional* que enfrenta la sociedad hipermoderna/hiperadministrada/hiperinformatizada del nuevo milenio. No se trata ya de la *sociedad organizacional* de la jaula de hierro pregonada hace casi un siglo, sino de una sociedad-en-red en la que se producen y recomponen enlaces y nodos, propiciando flujos que acrecientan la flexibilidad y el riesgo. La burocracia no desaparece, simplemente se va recomponiendo para transformar su dureza tradicional en conveniente suavidad, al incrustarse en los propios individuos que funcionan como archivos vivientes, dando lugar al *cibernantropo* con sus implantes maquínicos, su flexibilidad controlada y su tendencia al cálculo y el equilibrio (Lefèbvre, 1980). Pasamos así de la rigidez de la jerarquía, el puesto o la autoridad formal, a la flexibilidad de los artefactos portátiles desde los que se reconstituye el sujeto moderno, que extiende sus potencialidades enlazándose sistémicamente mediante celulares, *notebooks*, *personal database assistants*, tarjetas de memoria, y cualquier otra extensión o implante en el cuerpo que lo convierta en una *máquina humana* más perfecta, más productiva, adaptable y eficaz (Ibarra, 2004). De esta manera se eliminan la fijeza y la materialidad de los archivos, que encuentran en los cuerpos tecnologizados los puntos de enlace para la transmisión, procesamiento y almacenamiento instantáneo de la información. Se trata de una *sociedad desterritorializada*, en la que las fronteras ceden su lugar a las zonas de tránsito y los espacios borrosos; se trata de una *sociedad in-corpor-ada*, que encuentra en los cuerpos sus espacios almacenamiento y sus vehículos o nodos de transmisión. Esta nueva dialógica de la sociedad hace de la organización una condición menos tangible, más precaria, pero por ello mismo más estratégica, de la mayor importancia. Lo que cuenta ahora es el movimiento como flujo inacabable de datos, símbolos y cuerpos, y la capacidad de adaptación y respuesta, es decir, la incesante des-organización como necesidad constante de re-organización, experimentando un estado de agitación que nunca alcanza la estabilidad o el reposo.

En suma, es posible afirmar que la organización no corresponde ya a estructuras ordenadas y estables, sino a los movimientos que dan lugar a su conformación y adaptación permanentes. El imperativo organizacional indica que la condición de la modernidad ha dejado de ser ese orden estructurado fundamentado en la norma, para reconstituirse como ese proceso persistente de recreación de estructuras, producidas por los flujos e intercambios entre agentes diversos.

Esta tendencia muy asociada al desanclaje del espacio y el tiempo y a la condición reflexiva de la modernidad (Giddens, 1993) conduce a la diferenciación y a la individualización, ambos aspectos que requieren de la operación de dispositivos organizacionales cada vez más sofisticados y precisos. Se trata de un proceso de incesante *miniaturización de la sociedad* en el que se han ido profundizando las capacidades de manejo de lo particular, digamos, de una muy precisa diferenciación y control del tiempo y el espacio, que crea ámbitos autonomizados que circunscriben la acción humana mediante la operación automática de sistemas y procedimientos (Simon, 1979, 1982). Si a esto añadimos la operación de reglas de cálculo basadas en los mercados o de sistemas de reglas abstractas que los simulan artificialmente, nos daremos cuenta de que vivimos en una sociedad que se organiza a partir del flujo desordenado y despersonalizado de datos, que son procesados a distancia por sistemas autónomos que producen sus propias paradojas. Por tanto, la capacidad de regulación se encuentra subordinada a la operación de sistemas de reglas y dispositivos autorregulados que obedecen a la lógica de su propia operación.

Por ello se vive hoy en el instante y se actúa sobre el detalle, pero donde el instante y el

detalle dejan de serlo realmente al integrarse en un conjunto muy denso de redes de intercambio de información, que posibilitan el control de la comunicación como recurso esencial para favorecer la acumulación. Tales redes despliegan mensajes que entrelazan como nunca antes momentos particulares y lugares distantes, generando con ello una nueva unidad global muy compleja; pero aíslan también a los agentes que pudieran poner en peligro al sistema, estableciendo muy precisas reglas de exclusión y dispositivos de contención. Así, la miniaturización de la sociedad marca, de hecho, las posibilidades de su selectiva *integración global*.

En suma, dos de los aspectos medulares de estas nuevas formas de organización, inéditas en complejidad, son, por una parte, la importancia de las incorporaciones y articulaciones de unidades antes aisladas que funcionan cada vez más como nodos de enlace en espacios abiertos, y por la otra, el carácter estratégico de la singularidad y el detalle que muestra la relevancia de los sistemas y procedimientos, y de sus reglas estandarizadas y abstractas, por encima de toda finalidad sustantiva que no sea la concentración del poder y la acumulación del dinero.

Eduardo Ibarra Colado, “¿Estudios Organizacionales en América Latina?: transitando del centro hacia las orillas”, 2006, págs. 93-94.

Sin embargo, frente a estas transformaciones que difícilmente se pueden ignorar, debemos preguntarnos si ha ocurrido lo mismo con las prácticas académicas, las formas de enseñar y los criterios pedagógicos. En la universidad petrificada contemporánea continúan aplicándose las viejas recetas propias de un mundo regido por el estudio de tiempos y movimientos y la cadena de montaje, por la estandarización, la burocracia, la descalificación y el despliegue de habilidades de cuerpos adiestrados mediante la imposición de rutinas y horarios y de ritmos y cadencias preestablecidos. El mundo ha cambiado pero la universidad parece resistirse para seguir siendo la misma, cerrada, estática y cada vez más burocratizada. En la vieja universidad, los nombres y apellidos, en lugar de connotar una identidad, se vinculaban a muy pocos seres que se consideraban extraordinarios y únicos, como si los demás no lo fueran. El estudiante que escribía, no podía dar su propia opinión, porque no era válida, sólo pesaban las de ciertos autores individuales reduciendo el avance del pensamiento a unas pocas voces, mientras el resto –sentados y quietos– escuchaba y anotaba. Aquél

“individualismo erudito” que predominaba, ya no tiene cabida en la universidad imaginada. En su lugar es deseable la erudición compartida y el autor social, ese que reflexiona, escribe y actúa al lado de los otros, en grupos y bajo proyectos autogenerados.

La universidad sigue jugando desde su nueva pluralidad, desde su nueva ubicación que ahora está “en todas partes y en ninguna”, que equivale a decir “en medio de ningún lugar”, es decir, entre el mejor lugar y ningún lugar –en cualquier espacio (im-)posible–, un papel primordial tanto en la creación de nuestro futuro como en la recuperación y el reconocimiento del pasado. Hoy el acto creativo, si se le quiere llamar así al surgimiento de una buena idea o de determinado concepto, es algo que sucede en momentos de reflexión, de comunicación con nuestro ser interno y con los materiales con los que estamos dialogando por medio de las múltiples herramientas que utilizamos para ello y sus diferentes lenguajes. Por un lado es un acto esencialmente personal e individual, pero por el otro es un acto colectivo, porque como bien dice Isaiah Berlin (2000) “*toda creación es colectiva*”. De ahí la afirmación de nuevas formas de “especialización”, más abiertas, y de un ejercicio profesional más descentralizado y más innovador. La tendencia ya venía siendo hacia la creación de condiciones técnicas y de nuevas relaciones sociales. Hoy estas se conjugan en formas más democráticas que presuponen la integración y suma de energías, iniciativas y esfuerzos.

El conocimiento que abarca un universo en constante expansión depende de muchas personas, técnicos, especialistas y generalistas, y un amplio rango de colaboradores y no de una sola persona. En un mundo así las funciones en el trabajo se han plasmado en diversas variantes profesionales donde ninguna lo

engloba todo; para funcionar deben interconectarse entre sí y dialogar formando un sistema. En la universidad imaginada lo normal y común es que nuestro trabajo ya no ocurra en la soledad de un cubículo, hoy enfrentamos desde el taller de trabajo comunitario, nuevas variantes que a la larga van constituyendo oficios específicos que se recomponen a cada paso, dando lugar a la proliferación de nuevas y diferentes “carreras” que se transforman también con cada proyecto. Pero también a espacios diferentes, con diferente clima, cultura y sentido. Cada vez más lo macro y lo micro interactúan necesariamente, obligándonos a ser a la vez generalistas y especialistas, en la medida en que cada situación que debamos enfrentar como profesionales, es un caso único que plantea siempre nuevas exigencias e incertidumbres, y cuyas particularidades nos obligan a mantener una constante interacción con los otros.

Ante un mundo mecanizado y funcional, crece como reacción el énfasis en la particularidad propia, el conocimiento local, personal, que obliga a un contacto más íntimo con nuestro ser interno, con lo que somos. Expresarse en este contexto nos obliga a exponernos ante los demás. Siempre tendremos que interactuar con nuestras respuestas interiores, la crítica personal de nuestro trabajo, y las críticas exteriores, que representan la crítica social de lo que hacemos, y que ya no podemos dejar de escuchar. Ambos diálogos determinan las decisiones que asumimos y sus consecuentes productos finales.

La nueva universidad supera los problemas de la universidad que tardía y lentamente se resistió a incorporar a su pedagogía, las nuevas modalidades educativas y las nuevas tecnologías. El sector académico, cuyo promedio de edad fue incrementándose hasta hacer crisis, desapareció ante la ausencia de plazas

nuevas junto con las formas de enseñar propias de los años en que se inauguró la Ciudad Universitaria. La composición estudiantil, por otra parte, fue cambiando hasta diluir la uniformidad de la clase media, en un conjunto multi-étnico y multicultural de personas de todas las edades. A medida que las clases sociales con menores recursos fueron creciendo y las opciones de trabajo disminuyeron, la necesidad de educarse al más alto nivel fue preocupación de hijos e hijas de familias que por primera vez permitieron que la universidad entrara a su casa. Estos cambios no constituyeron necesariamente una bienvenida conocida, no fueron en su momento, siempre entendidos y aceptados por los propios maestros. Frente a una realidad donde era poco lo que se podía esperar de los padres y los demás adultos de la familia, se hizo evidente que eran mucho más lo que la nueva universidad debía llegar a reconocer y a ofrecer. La necesidad de una mayor comunicación e interacción construyó puentes de palabras y lazos de amistad entre aquellas realidades tan disímboles.

El nuevo núcleo de trabajo educativo, se forma ahora de equipos interdisciplinarios con representantes de diversos sectores de la sociedad, cuya relación ocurre sin depender exclusivamente del factor espacio, ya que el Internet ha creado una nueva noción de comunicación. Lo anterior nos permite ver que durante el trabajo en proyectos en donde nos vamos formando como seres humanos útiles a la sociedad, parte de una buena preparación para la comunicación en diversos lenguajes, culturas, clases sociales, ideologías, que permita una franca interrelación. El problema ahora es ser capaces de articular y organizar las visiones y las prioridades de los demás con las nuestras, un proceso de negociación en el que se ponen en juego diferentes intenciones,

planteamientos, propuestas, que conforman un conjunto de poderes alternativos/complementarios entre los que cada miembro del equipo de trabajo se encontrará sumergido. Una universidad que deja de enseñar dentro de una didáctica basada en juegos de simulación, ahora busca el peso real de los problemas y proyectos a abordar, entrenando a sus participantes en el valor de saber defender sus ideas, de saberlas verbalizar, de aprender a argumentar y de desarrollar su narrativa en bien del resultado final del proyecto. Esto implica saber reconocer otras posibilidades, saber ceder e intercambiar, lo que equivale a saber dialogar, comunicarse y a la postre estar abierto y dispuesto a negociar. Reconocer que existe una negociación constante entre los requerimientos externos, las expectativas, los ejemplos a seguir y nuestro particular criterio, es lo que cimienta la formación de una visión y oficio personales en el estudiante, una identidad que va dibujándose con mayor claridad a medida que avanza en su formación y, a la postre, el saber reconocer y hacer uso de su propia voz.

Después de un período de metamorfosis (de destrucción creativa), la nueva universidad imaginada crea otra concepción y otra práctica de las profesiones. Ya no se estructuran alrededor de los mercados de trabajo convencionales, sino de los núcleos post-disciplinarios de investigación y de práctica. Se han ido desvaneciendo las fronteras, las parcelas disciplinarias se han hecho difusas, borrosas, para dar paso a una epistemología de la complejidad y a una ética humanista. Estos núcleos se van transformando conforme se descubren nuevas pautas de desarrollo o conexiones con otras áreas de conocimiento.

Eso es lo que ha pasado en muy diversos espacios de actividad humana que marcan preocupaciones de comunidades sobre su entorno y estilos de vida,

por ejemplo, en el núcleo de *alimentación-agricultura orgánica –cocina artesanal–*, que ha establecido ligas muy estrechas con el de *inversión en biodiversidad* y el de *permacultura-paisajismo regional*. Hay otros muchos ejemplos disponibles. El arte se difunde de manera natural, por ejemplo, con la *ingeniería*, la *arquitectura* y el *urbanismo lento*, para dar paso a campos emergentes de práctica profesional inimaginados en el pasado. Músicos, artistas plásticos, escritores y poetas, quien lo diría, participan en problemas de diseño. Este campo, por cierto, se ha enriquecido extraordinariamente a partir del *diseño orgánico y sustentable*, que aplica conocimientos de la biocibernética y de las formas naturales. De esta manera, la *eco-arquitectura* muestra como se han introducido con éxito principios y teorías de otros campos, como la geometría fractal, logrando soluciones no sólo estratégicamente más bellas, sino que se adaptan también ecológicamente al entorno, logrando niveles de eficiencia muy elevados en los flujos de energía.

Por su parte, la arquitectura de la nueva universidad funde el interior con el exterior, al tiempo que se integra al paisaje circundante. Cada universidad incorpora los materiales de su región, a partir de un conjunto de principios generales de diseño que permite crear espacios sustentables. No se trata ya sólo de discursos o declaración de principios, pues la vieja universidad se asume sustentable sin mostrarlo realmente, tan sólo en la búsqueda de su legitimidad. La universidad imaginada supera el funcionalismo y, mediante sus formas orgánicas y diseños fractales, su geometría no lineal, irregular y dinámica como las nubes, expresa la educación a distinta escala: desde aquellos donde se pueden celebrar conciertos y reuniones de gran escala, hasta los espacios de solitario aislamiento en los que se puede meditar en silencio. Sus espacios, algunos laberínticos,

cambian constantemente a lo a lo largo del día gracias a la movilidad de una arquitectura flexible que denota las posibilidades de jugar con el espacio, los materiales y las disposiciones atendiendo a las exigencias y necesidades de cada momento.

Las áreas verdes encuentran su continuidad natural por cubiertas, rampas y balcones, haciendo de los viejos edificios muertos de cemento, nuevos espacios bioarquitectónicos llenos de vida. Gran parte del campus universitario está constituido por invernaderos y jardines botánicos, donde se preservan y estudian especies locales y de los otros continentes. El conjunto crea una imagen de vitalidad y organicidad. Todo se reconfigura constantemente, pues cada espacio encuentra diversos usos, desde los sitios destinados a aprender con los otros hasta aquellos en los que se comparte y practica el teatro, la música, la poesía, el baile, la fiesta, los torneos de Go y de ajedrez, las exposiciones de pintura, escultura y todo lo demás, etcétera. Los jóvenes encuentran un nuevo espacio que sustituye los actuales centros cívicos en que se han constituido los centros comerciales, el billar o la cantina, para concentrarse en la nueva urbaversidad y sus campus rururbanos.

Los fines de semana se reúnen en sus cafés, en sus auditorios, sus librerías, cines y pasillos dedicados al encuentro cara a cara. Los que antes fueron salones de clase son ahora espacios flexibles que se adaptan a diversas situaciones: diálogo, presentaciones, trabajo en equipo, teleconferencias, ejercicios colectivos y prácticas, dinámicas y juegos, etcétera. Su mobiliario ha sido diseñado ergonómicamente para que los estudiantes estén cómodos, y el equipo audiovisual, su dispositivo de enlace móvil –computadora o lo que sea en

la versión del momento—, les permite ahora ponerse en contacto con grupos de otras universidades del país y con comunidades con las que se comparten problemas y proyectos.

La universidad imaginada utiliza las tecnologías de información y de comunicación más avanzadas. Éstas amplían las posibilidades de diálogo, colaboración e intercambio, desplegando nuevas modalidades de interacción entre y las comunidades universitarias y cada uno de sus grupos/proyectos, con lo que se concreta un arreglo organizativo más horizontal y menos jerarquizado. La burocracia de antaño no tiene cabida; la vieja vocación hacia el control y la regulación que finalmente excluye es sustituida por nuevos estilos y prácticas que detonan la potencialidad de cada grupo/nodo, con lo que la nueva universidad de hace más fuerte y más extensa. Se entiende finalmente que se es más fuerte, no cuando algunos se imponen frente a los otros, sino cuando todos encuentran condiciones y posibilidades para realizar sus proyectos, fortaleciéndose al lado de los demás.

La presencia de las nuevas tecnologías, si bien muestra la marca de una época, no sustituye el encuentro cara a cara. En la universidad imaginada la nueva educación conserva una dimensión presencial, pues no se puede sustituir el abrazo, la riqueza del lenguaje corporal, el intercambio de sonrisas, la producción de situaciones complejas en el contacto directo. La tan anunciada muerte del profesor y de la enseñanza (como la de la Historia, la del sujeto) jamás se concreta. Se libra una batalla para no caer en la trampa de la virtualización, el “aprendizaje centrado en el alumno” y la toma del poder de los diseñadores de paquetes de contenidos alimentados de conocimiento anónimo. La universidad

imaginada no cabe en la educación de franquicia ni el modelo de la Universidad de Phoenix, está muy lejos de las fábricas de diplomas digitales (Noble, 2001) y de los mercados del conocimiento. La nueva universidad reivindica en su lugar la relevancia estratégica de la educación presencial, humanizada y no corporativa...

El tiempo también cambia, pues pasamos del vértigo a la desaceleración, para crear pausas que permitan contemplar un atardecer, conversar, degustar la comida, compartir con los amigos o la familia, e incluso para no hacer nada como parte del estar haciendo algo. El cronómetro se hace finalmente a un lado y su ícono, Frederick W. Taylor, queda definitivamente en el olvido. Hay tiempo para el arte, para aprender a tocar un instrumento, para arreglar el jardín, para pintar o esculpir. La creatividad reaparece después de haber padecido penurias al ritmo de las crecientes exigencias de la economía del pasado. Los jóvenes recuperan esa capacidad de apreciar las cualidades de una película lenta (como *Lo que queda del día*) o de una música con un tempo lento (como la *Sinfonía Pastoral*), con riquezas sutiles. Poco a poco, los jóvenes se van deshaciendo de la velocidad, del vértigo y la ansiedad, de los decibeles y las "conversaciones" monosilábicas. La nueva universidad escapa al mundo del éxito competitivo, el campo de batalla demencial donde lo único que importa es ser el primero de la clase (Honore, 2004: 205).

#### Recuadro 50

##### Elogio de la lentitud

/.../ Karlheinz Geissler<sup>13</sup> trae a colación un relato que circula por las grandes sabanas africanas, pero que, sin duda, sirve también para las sociedades desarrolladas. Según el relato: "cada mañana despierta en África una gacela. Sabe que debe correr más rápido que el león más rápido para evitar ser devorada" y, al mismo tiempo, "cada mañana despierta en África un león. Sabe que debe ser más rápido que la gacela más lenta si no quiere morirse de hambre. No importa si eres gacela con León: cuando sale el sol debes

correr". Este relato /.../señala que la rapidez es nuestro objetivo máspreciado. Probablemente por eso, porque no tenemos otros objetivos. Ecológicamente (gacelas y leones) y económicamente (empresarios y asalariados), esto sería un desastre, sobrevivir en medio de esta lucha descarnada por la supervivencia se convierte en una locura. La alternativa para asegurar la supervivencia apunta a la introducción de una mayor complejidad en el relato: "cada mañana despierta en África una gacela. Sabe que sólo sobrevivirá cuando se percata de los tiempos en los que los leones se dedican a buscar sustento. Al mismo tiempo, cada mañana despierta en África una leona que sabe que sólo evitará pasar hambre si se percata de los tiempos en los que las gacelas se dedican a saciar su sed. No importa si eres leona o gacela. Cuando sale el sol, debes comprender y controlar a algo de los tiempos de otros seres vivos". Esto sirve para la sábana africana y para las ciudades de los países desarrollados. Esto de ninguna manera significa que debamos renunciar a la rapidez. No, es necesaria, pero no porque siempre es buena. La rapidez en sentido moderno es "buena" allá donde crea valor añadido, económico, político, deportivo, etc. Y esto no ocurre en todos los casos. Ella conlleva /.../también potenciales destructivos. Quien acelera todo en una empresa, en una universidad, en un hospital, en el sistema circulatorio rodado y aéreo, en Internet, puede acabar produciendo rendimientos decrecientes y fracasar en última instancia. En la dinámica entrelazada de los distintos sistemas de acción se entremezclan procesos de aceleración con otros de des-aceleración /.../

Quien trabaja y desea que se le pague el producto de su trabajo con dinero, debe ganar tiempo pero, por el contrario, quien ama y quiere recibir amor en reciprocidad, debe perder el tiempo. A veces, más lento significa mejor. Esperar es mucho más que renunciar a la acción y, a menudo, es más productivo que el puro activismo moderno. Hay que saber esperar el momento adecuado para introducir un nuevo producto en el mercado, para "atacar" en atletismo de fondo, en ciclismo y en casi todos los deportes competitivos, hay que saber esperar para lanzar una consigna política que tenga éxito, para comprometerse a vivir en pareja, para obtener resultados fiables en cualquier ámbito de la investigación científica. La creatividad necesita tiempo libre. Hay cosas en la vida que no se pueden acelerar, que no se deben acelerar. Hacer una pausa puede resultar creativo, así se puede juzgar si hemos acertado o nos hemos equivocado actuando como lo hicimos. De hecho, sólo podemos experimentar lo nuevo si interrumpimos el curso de lo viejo, paramos y observamos. /.../

Josep Berriain, "La paradoja de las de des-aceleraciones: ¿efecto colateral o dinámica autónoma al lado de la aceleración?", 2008, págs. 177-179.

Este es el nuevo espacio/tiempo de la universidad imaginada, basado en encuentros en donde participa todo nuestro cuerpo, con sus impulsos y sus deseos, lo que incluye a la mente. El que se educa no hace otra cosa que definirse como aprendiz, artesano, artista o brujo que florece en el descubrimiento de su sensibilidad. Por ello la educación sólo ocurre en los espacios de la creación, que es otra manera de decir en los espacio del afecto. Todo diálogo educativo es el recuento de historias que no son sino páginas autobiográficas, no tan distintas al

diálogo literario entre dos seres. Un diálogo recíproco, basado en los lenguajes poéticos y literarios, que contienen sonidos, ritmos, patrones, que en su transcurrir crean imágenes que forman parte de una compleja composición musical, marca la relevancia estratégica de la conversación, acto conjunto de creación y recreación a partir del juego de figuras e imágenes que transitan por nuestras mentes trastocando nuestras emociones. Todo curso, todo libro, toda lección, toda imagen es una actuación integrada al menos por dos seres que se comunican entre sí, como compañeros o simplemente como co-aprendices de mutuo acuerdo.

Nos movemos en el mundo reconociendo ritmos, patrones, porque nuestra percepción del mundo es musical. Una concepción del arte y el re-conocimiento en el arte que recupera la musicalidad al encontrar su ritmo y al retomar la coreografía de la vida, sabe hacer surgir su propia narrativa en forma de juego, de comedia, de drama, de jarabe tapatío o de concierto de jazz.

La universidad imaginada, diversificada y multi-funcional, no excluye a nadie ni impone restricciones discriminatorias a los que quieren participar en sus proyectos. La post-disciplina, ese diálogo en torno a problemas complejos que se desprenden de las ataduras de los viejos saberes gremiales-feudales del pasado, obliga a una activa vinculación por medio de redes formadas por diferentes grupos de la sociedad que autodefinen sus tiempos y ciclos. Desde este nuevo punto de vista, supone un grado positivo de desorden y desregulación, promueve la participación desde y en los proyectos, según circunstancias y decisiones que no obedecen a otra lógica que la que motiva el deseo de participar e intervenir, a través del conocimiento, sobre determinadas situaciones que se saben pertinentes y útiles. Esta apertura y desorden creativo tiene algunos presupuestos y algunas

condiciones. Presupuestos: que el saber se está generando en muy diferentes foros, en diferentes latitudes, nuevos talleres, nuevas concepciones de gremios, asociaciones, uniones, con su infraestructura que se compondrá de lo que sustituya a los laboratorios y las fábricas, propiciando la creación de nuevas fuentes generadoras de ideas con sus hallazgos y avances. Entre estas instancias generadoras de saber, formadoras de nuevos “profesionales” que se ubican geográficamente en el mundo, y que asumen determinadas formas en nuestro ámbito urbano, hay vasos comunicantes y momentos y lugares en donde el conocimiento compartido se sistematiza de alguna manera. Como condición, se tiene que garantizar que esta nueva forma de producción de conocimientos sea pública y popular, no elitista, no excluyente, lo que requiere de una educación básica muy sólida y compartida que faculte a los participantes en estas instituciones, sobre todo cuando se están iniciando en ellas, para participar en estructuras libres, sin condiciones preestablecidas, sin prisas, con modos de reconocimiento y retroalimentación *sui generis*.

La identidad del nuevo estudiante ya no se basa en un ejercicio profesional puesto a consideración de un mercado, que corresponde a determinado “título” o “diploma”, sino a la capacidad para conocer, concebir, interpretar, recrear y resolver problemas complejos. La carta de entrada puede ser el “currículo vital” o el “portafolio”, que reúne una selección de los resultados más relevantes de su trabajo en su trayectoria de vida, como antecedente de la confianza que representa, frente a los otros y al lado de otros, para enfrentar problemas complejos. La identidad ya no se centra en adscripciones gremiales, lealtades políticas o membrecías a “escuelas del pensamiento”, sino en el

conocimiento y la creatividad que puede compartir en comunidades con vocaciones post-disciplinarias, es decir, con visiones y enfoques más amplios y totalizadores en torno a problemas complejos.

Imaginamos a la nueva universidad como una organización post-burocrática, abierta, flexible, autogobernada, en permanente flujo y transformación, basada en la producción del conocimiento, donde la transferencia y la difusión son fases de procesos lentos y autogestionados, definidos por proyectos surgidos del entorno social. Proyectos que son continuamente replanteados y actualizados hasta cerrar ciclos o extenderse en nuevas líneas de fuga, dejando a su paso saberes que quedan resguardados como memoria social en depósitos virtuales para que los tomen quienes los consideren útiles para atender sus propias necesidades y proyectos. Estos ciclos se irán estrechando hasta eliminar el sentido mismo de apropiación privada, simplemente porque ya no tendrá sentido, simplemente porque la acumulación social de conocimiento alcanzará tales magnitudes que restituirán su único valor real, el valor que pueda representar para que la sociedad alcance en su conjunto el buen vivir.

Una universidad imaginada como esta deja de ser incompleta por que incluye referentes de “los saberes de los otros” (Castro-Gómez, 1993). Aquí se concibe la producción de conocimiento desde distintas arquitecturas de lo real como totalidades parciales en permanente reconstrucción, diluyendo las parcelas artificiales (económica, social, política, cultural...), para centrarse en los problemas mismos, sin olvidar que los “problemas” son también construcciones sociales. Así, distintos y múltiples agentes de conocimiento, que forman redes de nuevos artesanos, contribuyen cada cual con su propia sabiduría, apropiándose un poco

de la de los demás. Es un sitio de confluencia donde los sujetos que saben no sólo se organizan alrededor de individuos que aprenden, sino también de grupos sociales que se comportan como sistemas complejos adaptándose a las más diversas situaciones. Desde esta perspectiva, la nueva universidad como sitio de reunión, se convierte en un espacio abierto que interactúa con diversas formas de organización social emergentes en el contexto universal, recreando los espacios de aprendizaje en entornos dinámicos de fronteras difusas.

La nueva universidad se autogobierna. Sólo conserva las estructuras indispensables para facilitar el flujo, la confluencia y la colaboración de los distintos agentes productores de conocimiento que impulsan proyectos deseables y pertinentes. El aparato burocrático, vale la pena repetirlo, disminuye y cede sus posiciones a comunidades de aprendizaje que marcan el rumbo estratégico y valoran sus resultados. Esto es posible mediante redes informático-comunicacionales que descansan en la auto-gestión a cargo de los propios agentes productores de conocimiento. La universidad se conforma así como ese espacio de bienes y recursos disponibles en una sociedad de conocimiento en la que cada individuo y comunidad gestiona su uso y aprovechamiento, como resultado de su propia actividad y enriquecimiento. Se trata de una universidad que proporciona las fuentes materiales e intangibles para generar un círculo virtuoso de la producción de conocimiento con valor social.

Bajo esta lógica, los recursos financieros no fluyen a partir de la posición, adscripción o contrato del individuo, sino de la pertinencia y valor otorgado a los proyectos. Tales contribuciones y recursos no afectan la autonomía de los productores de conocimiento aunque, en contrapartida, sus resultados adquieren

un valor socialmente disponible. Se trata del sustento social de la producción de conocimiento para beneficio de la sociedad. Este sitio de encuentro procura y promueve la vinculación entre agentes diversos para impulsar proyectos también diversos, que dan lugar a nuevas diversificaciones y ramificaciones en ciclos recursivos sucesivos. Es la sociedad articulada a su espacio la que le otorga una dimensión estética y moral, basada en la honestidad, la transparencia y la rendición de cuentas, pero también en la generosidad, la franqueza y la confianza. Es un espacio artístico, ecológico, afectivo, que cultiva la defensa y el respeto a la vida y al individuo y sus diversas expresiones en modos de existencia o estilos de vida que reclaman diálogo constante y constantes acuerdos mínimos.

La universidad imaginada corresponde con el nuevo conocimiento y las nuevas maneras de producirlo y compartirlo, que ya no se genera en la objetividad distante del sujeto, sino en la proximidad de los/las sujetos. La cercanía está asociada con la lentitud, con el tiempo necesario para integrar mundos y “construir el momento del conocimiento como el momento de la proximidad. Y ello sólo puede ocurrir a través de un acto de amor que signifique el reconocimiento del otro/otra y por lo tanto, se traduzca en compromiso/solidaridad/ transformación. El amor funda la manera de ver que se complementa en el otro: en la transformación de ese otro.” (Pacheco, 2007: 471). Al recrear saberes alrededor de proyectos, se le da preeminencia a la importancia de vincular y contextualizar dichos saberes desde los problemas propios de quienes los enfrentan y sus posibles soluciones. Para conocer, en lugar de desmembrar trabaja con totalidades permanentemente reconstruidas mediante diálogos y conversaciones, reescrituras colectivas en ciclos que reciben totalidades inacabadas para ser reconstruidas a partir de

nuevas miradas y puntos de inflexión. Quedan atrás los tiempos de la erudición enciclopédica y las especialidades para abrir las puertas al trabajo conjunto, colaborativo y en ciclos de complejización. En consecuencia, se resuelve el problema “vocacional” a disponer de caminos llenos de opciones que no enfrentan al estudiante con un compromiso limitado a una sola ruta u opción, por lo que la idea de “carrera” transita por áreas amplias, con multitud de senderos, que los habilita para asimilar un método de pensamiento para la comprensión, al lado de otros, de los asuntos que se le presentan y lo ocupan. Con ello, la universidad imaginada termina siendo la casa ya no de vocaciones de individuos, sino de complejos programas de formación y desarrollo que abren el mundo a la creatividad de quienes se forman y aprenden con otros.

## Otros aspectos de la no-universidad

### ubicada entre el buen lugar y ningún lugar

La universidad imaginada se construye con concepciones antiguas, vigentes y nuevas; carece de paradigmas; recurre a la historia a través de otras culturas, a recursos que ya existían; dialoga con los últimos hallazgos de las ciencias cognitivas, la biología, la física, la química, la antropología; asume una nueva arquitectura orgánica y fractal; atiende diseños ecológicos; se adscribe a una nueva ética. Como se desprende de los planteamientos de Edgar Morin, toda transformación profunda consiste en una relación dialógica entre saber qué se revoluciona y saber qué se conserva (Morin, 2001b; Morin, Ciurana y Motta, 2003). La universidad imaginada se convierte en un espacio de educación ya aprendizaje compartido en el que los adolescentes tienen oportunidad de construir sus identidades y visiones acerca del mundo para potenciar su creatividad y sus capacidades expresivas. Desde su individualidad, se preparan al mismo tiempo para asumir sus responsabilidades comunitarias, sociales y planetarias, sin dejar de ser jóvenes mientras a los viejos se les da espacio y tiempo de madurar en dignidad.

La universidad imaginada es la conjugación de un espacio y un tiempo diferentes, donde los jóvenes experimentan un proceso de pasaje, de iniciación y de preparación. *Pasaje* porque es una transición de una etapa particularmente difícil de la vida a otra: de ser adolescente a ser adulto. Este paso implica la canalización creativa de energía, de impulsos y de curiosidad por experimentar. Es *iniciación* porque comienza una etapa de desarrollo de la responsabilidad individual (el cuidado de uno mismo), social (el cuidado de los otros) y planetaria

(el cuidado del la casa en la que habitamos todos). Se supera así el egocentrismo y la visión de corto plazo. Es *preparación* porque los jóvenes emprenden múltiples aprendizajes en los campos más diversos de las ciencias, las artes y las humanidades, desde una visión no fragmentada de la realidad.

La universidad se convierte en la suma de procesos de formación complejos e integradores; de descubrimiento interno y externo; de perplejidad y de gozo; de contemplación y participación; de expansión de las capacidades sensoriales. La búsqueda de la felicidad no ha quedado fuera de la esfera de la inteligencia ni de la actividad humana, junto con la sobrevivencia se exploran formas de mejoramiento de las condiciones de vida en los distintos ámbitos. Esto tiene que ver tanto con factores materiales del medio, como con factores internos de los sujetos: actitudes, ideas, concepciones de mundo. La nueva universidad interviene en los procesos de comprensión y acondicionamiento del mundo.

La misión universitaria tiene que ver con propósitos diferentes frente a los “perfiles deseables” de hoy, esos que establecen características artificiales en las *personas* que sólo se pueden constatar mediante credenciales, diplomas, y certificados. Se relaciona más con una nueva educación que supone:

- Revertir las tendencias al consumismo;
- Promover una capacidad de crítica para la creación de un sentido solidario y de sustentabilidad planetaria;
- Impulsar la autonomía personal y una cierta expresión del individualismo que apoyen formas de colectividad y cooperación, permitiendo compartir experiencias y capacidades;

- Reconocer el peso y la función de las emociones (miedo, soledad, odio, dolor) e impulsar estados positivos (respeto, amor, aprecio, valor);
- Reconocer y respetar las identidades culturales y la pertenencia planetaria;
- Recuperar el sentido de responsabilidad personal y colectiva;
- Promover la transformación de los individualismos en formas de conciencia social, de integración del sujeto a la comunidad (local, urbana, rural, regional, planetaria).

#### Recuadro 51

##### **Educación y desarrollo humano**

La educación tiene íntima relación con los seres humanos y la realidad que nos circunda. La educación pretende guiar al ser humano en su desarrollo para formarse como persona. El conocimiento le da armas para abrirse paso en la vida, le da juicio y virtudes morales para saber cómo conducirse respetando a los demás. Los valores le dan fuerza y afirmación como ente que pertenece a determinada sociedad. La libertad no significa “libre albedrío” sino autonomía, y su forma fundamental de autonomía e independencia es la “libertad interior”. La inteligencia y la sabiduría independizan al ser humano. Le dan sentido, le dan contenido. Esta conquista del ser, esta captación progresiva de verdades nuevas y la comprensión progresiva de significados siempre crecientes y siempre renovados de las verdades ya alcanzadas, abre y amplía nuestro espíritu y nuestra vida y nos sitúa en la libertad y en la autonomía, que es el verdadero individualismo. Los seres humanos somos incompletos y lo sabemos. Hoy lo sentimos más que nunca. Odios que se desatan, incomprensiones, ignorancia, maniqueísmos, esquemas cinematográficos a la manera más superficial y comercial “hollywoodense”, como si la política exterior estuviera concebida y manejada por los *Steven Spielberg*s de la política que dan la espalda a la realidad y su verdad y que insisten en ubicarnos en un mundo de fantasías y sinsentidos. Pero, al salir del cine nos encontramos en una realidad que es social y que está en constante proceso, en constante construcción, tratando de ser, llegando a ser, en camino a ser. Por eso la educación es un hecho permanente. Al estar insertos en la historia, en el tiempo, el proceso da un carácter único a cada instante. Es el carácter histórico de la educación, que le impide ser universal o globalizante, ya que es imposible encontrar guías para una educación universal. Podemos tener cierto tipo de valores generales /.../. Hay condiciones culturales, geográficas, históricas que no podemos soslayar.

La tarea de la educación consiste en formar a un individuo determinado, que pertenece a una nación, a una cultura, a un medio social y a un momento histórico dados. A través de la educación, que asume muchas formas, no solamente la formal escolarizada, se recibe la herencia cultural y espiritual de la nación o civilización a la que pertenecemos. Hay un patrimonio secular que generación tras generación alimenta al ser humano. Claro está que este patrimonio puede enriquecerse o empobrecerse, tiene contradicciones, sufre crisis, cambios, no siempre es claro y varía en función de las diversas formas en que el individuo conoce, se educa, se forma y de la toma de posición que asume frente a su propia formación. Esta toma de posición frente al conocimiento y el papel que juega el

arte y las humanidades en la educación, nos lleva a preguntarnos: ¿qué es necesario saber para llegar a desarrollarnos como seres humanos?

Luis Porter, “Arte y humanidades en la universidad. La educación como proceso de liberación”, 2003c, págs. 170-171.

En la universidad imaginada prevalecen los procesos abiertos a la complejidad de lo real. Hay espacio para la aparición de propiedades emergentes debido a la interacción no programada entre estudiantes y docentes, entre estudiantes, entre estudiantes e investigadores, entre estudiantes y representantes de diversos sectores; en situaciones cambiantes, con duraciones diversas y plenas de incertidumbres y nuevas posibilidades de experiencias y aprendizajes significativos. En esta interacción, se crean nuevas relaciones y surgen otros patrones organizativos, más específicamente, patrones de auto-organización en diversos niveles: desde la formación de grupos de indagación, hasta las de carácter cognitivo y mental. Las condiciones del ambiente educativo *no determinan* las respuestas de los estudiantes sino que las *provocan, disparan y orientan*, siguiendo en esto los principios de autonomía y transversalidad.

Los estudiantes de la universidad imaginada escogen entre varias respuestas posibles en cada situación que se les presenta. La elección en cada *punto de bifurcación* no está predeterminada y depende de una combinatoria de elementos humanos, culturales y ambientales en donde el azar juega un papel importante. Debido a la naturaleza fuerte de la emergencia y a que sólo se necesitan unas cuantas bifurcaciones para producir un número extraordinario de opciones, a la manera de un fractal, la trayectoria del sistema es radicalmente indeterminada. Esto abre la posibilidad a una verdadera polifonía de aprendizajes,

de subjetividades en interacción y en constante modificación, a diferencia de la línea monotónica y monocromática del profesor catedrático de la universidad de hoy.

Cada punto de bifurcación abre nuevas rutas de indagación y aprendizaje personal y colectivo. *Personal*, porque el conocimiento tiene un significado íntimo y no transferible. *Colectivo*, porque todo conocimiento se construye en interacción con los demás, en ese aprender con otros, en aprendizaje en sociedad. El diálogo, la intensa comunicación y la reflexión permiten a los jóvenes experimentar constantes transformaciones de sus ideas, puntos de vista y conocimientos. Aprenden así a dudar y a poner en cuestión, a escuchar, a mirar la realidad desde otras perspectivas y a desarrollar una actitud de mutua comprensión y colaboración. El *error* desempeña un papel importante, de carácter creativo, productivo y formativo. La nueva educación universitaria no tiene ya plazos fijos, no se trata de carreras de tantos años, se trata de proyectos que pueden implicar una línea de tiempos consecutivos, a lo largo de los cuales se organizan los ciclos formativos. Los plazos largos, van con la idea de la lentitud, y además atiende el hecho de que los jóvenes y adolescentes, por razones biocognitivas y emocionales, requieren de un proceso que les permita experimentar y tomar decisiones basadas en un conocimiento más completo acerca de lo que la universidad imaginada les puede ofrecer y, sobre todo, sobre sus intereses y potencialidades. Una segunda razón tiene que ver con la reorganización de los saberes y la necesidad de emprender nuevos métodos y estrategias de aprendizaje en un contexto post-disciplinario complejo. Un tercer motivo, como ya hemos apuntado, consiste en desacelerarnos, en recobrar los tiempos y ritmos en

armonía con el cosmos, en reestablecer otro *tempo* a la vida, que permita descronometrarla y dar oportunidad al cuerpo, a la mente y al espíritu de disfrutarla, de vivirla pausadamente (Porter, 2009).

Podemos identificar tres momentos en la nueva educación: 1) umbral; 2) aprendizaje de nuevos campos integradores; y 3) prácticas transformadoras. Más que etapas completamente diferenciadas, constituyen un proceso continuo en el que los jóvenes viven situaciones que les permiten descubrir el mundo, experimentar perplejidad y placer, y construir su propia identidad y autonomía. Por ejemplo, en la fase de umbral, los muchachos y muchachas, antes de elegir sus campos, se exponen ante y experimentan en todas las áreas de conocimiento: las artes, las humanidades, la literatura, las ciencias naturales... Alrededor de diversos proyectos descubren sus múltiples vocaciones e intereses, en medio de descubrimientos, perplejidad y asombro. Las otras dos fases corresponden al conjunto de aprendizajes teóricos, epistemológicos, metódicos y prácticos que articulan saberes de naturaleza generalista y sistémica, y aquellos que corresponderían a los nuevos campos profesionales desde una perspectiva post-disciplinaria y humanista.

Es por ello que la universidad imaginada se incorpora a su entorno, forma parte de éste; en tal sentido ella es tanto rural como urbana, o *rururbana* si se quiere, pues forma parte del *territorio* en el que tiene lugar el aprendizaje, de ese entramado complejo físico-químico-biológico-social-cultural que evoluciona en un cierto espacio geográfico, y que tiene historia. La vida cotidiana se desenvuelve en ese espacio vital, concretando lo local y lo regional. Pero también está sujeto a los avatares de la economía y la política globales. Los aprendizajes salen al aire libre:

el campo, la montaña, el bosque de niebla, el lago, el humedal, el desierto, la ciudad, el barrio, el museo, la sala de conciertos, el café, el teatro... Uno de los aspectos más interesantes de una educación deslimitada es que las cosas suceden sin cortes ni etiquetas: todo fluye y todo se entrelaza con todo. No importa a qué le prestemos atención primero, pues inevitablemente nos conducirá a percibir otras cosas que interactúan con la primera (Higgins, 2001). No se trata de “salir a ver”, sino de observar y expandir todos nuestros sentidos para percibir, escrutar, interrogar la realidad, o simplemente dejarnos llevar por ella. Se recupera la capacidad de contemplar y de asombrarse. Se puede poner atención tanto al árbol como al bosque sin perder de vista la unicidad de lo individual ni el tejido de la diversidad que hace posible la vida. Cualquier experiencia en la naturaleza puede situarnos cara a cara con aspectos de la ecología, los ciclos biogeoquímicos y las relaciones humanas (Higgins, 2001).

#### **Recuadro 52**

##### **Educación al aire libre y complejidad**

By the time a school student is 16 years old, he or she will have spent around 9% of his or her life (awake or asleep) in schools and schooling. Calculated as waking hours between the age of 5 and 16 the figure is roughly 43%. This period of exposure to schooling is provided by the state to give the student a start in life and in the hope and expectation that he or she will play a full and active role in society. The period is a preparation, and the best the state can provide within limited funds, for what lies ahead. My purpose in calculating the percentage (and it may seem low or high to the reader depending on their experiences) is to both emphasise the significant amount of time this represents and the obvious fact that there is a lot of time spent not in school when the student will be subject to a wide range of other influences. This begs the question, “what is it reasonable to expect the school to provide and what can be left to these other influences?” Whilst much has been written on the role of the school in society there is little debate over the central function of the school in purveying knowledge and skills and in the development of informed attitudes and values. Additionally it may be appropriate to suggest that the school might help the student make sense of their experiences outside school and, as suggested above, apply all this to later life. The central issue of interest then is “can the school do this?” /.../

One of the most obvious aspects of education outdoors is that, in most settings where such activities take place there is a lot going on! Think of any such experience and try to

remember the place, the activity, the scenery, the weather, the natural heritage, the human impact on that place, the people you were with, the relationships between them etc. It is immediately apparent that trying to describe the event fully would be impossible  
/.../

It is clear that any experience of the natural heritage can bring us face to face with issues of ecology, biogeochemical cycles and human relationships. These are the very things that schools teach about. Such experiences assist in placing these in context and through this exploration theory and practice meet, ie “the ideal encounters the real”.

The essence of such experiences is that the outcomes cannot be predicted to any great degree. This uncertainty is the essence of adventure, and a working and satisfactory relationship with adventure involves a mix of careful thought and creative application.  
/.../

/.../ through education outdoors, complexity can be addressed and that this can contribute to our education system to the benefit of individuals, society and the natural heritage. /.../

/.../ outdoor learning experiences were unavoidably and essentially complex. The complexity is there all around and permeating through the experience. Perhaps the first action to take is to acknowledge and illuminate this fact. Environmental complexity and social complexity are facets of the outdoor learning experience and this can be pointed out at every opportunity. Second, the content of outdoor courses could place emphasis on such knowledge, of which the most obvious example is environmental. /.../

Third, such experiences could be used to discuss and challenge ways of seeing the world or relating to others. /.../

Finally it is worth reflecting on Freire’s assertion that “the important thing is to educate the curiosity through which knowledge is constituted as it grows and redefines itself through the very exercise of knowing” (Freire, 1998:31).

Peter Higgins, “Learning Outdoors: encounter with complexity”, 2001, págs. 99-100, 102-104.

Un propósito de la educación “rururbana”, virtual o al aire libre es suscitar el aprendizaje por medio de la experiencia y desarrollar la confianza en el aprendizaje auto-dirigido y la reflexión crítica. Es una forma efectiva de aprender un *alfabetismo ambiental* de las interdependencias y las complementariedades; un *alfabetismo estético* que permite ir descubriendo la belleza de lo natural y de lo construido por el hombre, expandiendo las capacidades perceptuales, pues tenemos la oportunidad de reaprender a tocar, oler, escuchar, saborear y ver; y un *alfabetismo social* no abstracto de las relaciones humanas y de sus patrones

emergentes y cambiantes. Así, la universidad imaginada se constituye como un medio para la *recuperación de la vida territorial*. Esto tiene que ver con cuatro dimensiones que tienden a forzarse y enriquecerse mutuamente en un círculo virtuoso:

- Como *campo de interés y estudio*. Es el (re)descubrimiento de nuestro entorno de manera viva, no fragmentada, sino dinámica, en sus aspectos históricos, naturales, geológicos y geográficos, económicos y sociales, sistémicos y evolutivos. No es el objeto de una disciplina, sino la aproximación integradora y compleja que nos revela un todo orgánico.
- Como *espacio donde se despliegan nuestras vidas cotidianas*, donde interactuamos con los demás, donde ejercemos nuestros roles sociales, donde la economía deja de ser abstracción y adquiere una escala humana. Es el lugar de encuentro e interrelación en el que cada acción individual afecta al todo territorial y el todo afecta la esfera de lo individual. Es donde encontramos elementos de arraigo y de pertenencia.
- Como un *ámbito que es afectado* de muchas maneras por procesos globales económicos y políticos, así como por las actividades humanas que modifican la biosfera y su viabilidad a largo plazo. En este sentido, se le descubre ya sea como espacio de resistencia o de transmisión de los valores y prácticas de un mundo signado por la violencia, la desigualdad, la pobreza y la exclusión.
- Como *objeto de cuidado*, de mejora permanente y de estrategias para un desarrollo sustentable y para contribuir a favor de un mundo mejor. Es resultado de una conciencia ampliada no sólo del territorio, sino también de

su relación orgánica e inseparable del todo global. Para decirlo en palabras morinianas, es descubrir nuestra pertenencia a la *Tierra-Patria...* (Morin y Kern, 1993) o a *Gaia*, siguiendo a Lovelock (1985), o *Pachamama*, siguiendo a los Quechuas y Aymaras.

El territorio no es una materia o un campo especializado de conocimientos, es la dimensión de la realidad que permite a los jóvenes articular el yo observador con lo observado: el barrio, la comunidad, la región, lo planetario. Es una realidad que se despliega sin cortes ante nuestros ojos (cuerpos) y ante nuestra razón y emociones y que nos restituye en un todo. Las nuevas alfabetizaciones iluminan el hecho de que la complejidad está allí a nuestro alrededor, permeando a través de la experiencia. La educación en contexto descubre las *conexiones ocultas*, para utilizar un concepto de Fritjof Capra (2003), en las cosas más cotidianas, en los fenómenos que afectan al planeta entero.

Los jóvenes desarrollan así una conciencia de los vínculos, relaciones e interdependencias entre la actividad humana y los principios físicos y ecológicos, así como de las consecuencias que suponen para los individuos, las sociedades y el planeta Tierra. Conocen y experimentan la metáfora del “efecto mariposa”, la ecología de la acción y la naturaleza dialógica de la realidad. Se enfrentarán a la toma de decisiones que involucrará consideraciones éticas en situaciones conflictivas, pues comprenden que el cambio imposible es posible y que la universidad imaginada es real.

**Recuadro 53**

**Efecto mariposa, conciencia colectiva y cambio**

El efecto mariposa que pueden ejercer los individuos comunes en la sociedad. Pero

también indica la humildad fundamental que es necesaria para ejercer esa influencia de un modo positivo. Igual que sucede con las constantes fluctuaciones debidas al azar en la olla de agua caliente, jamás podemos estar seguros de lo importante que puede ser nuestra contribución individual. Nuestra acción puede perderse en el caos que nos rodea, o puede unirse con uno de tantos avisos que mantienen y renuevan una comunidad abierta y creativa. En ocasiones muy raras incluso puede ser asumida y amplificada hasta que transforme la comunidad entera en algo nuevo. No podemos conocer el resultado inmediato. Tampoco podemos saber si nuestra influencia tendrá un efecto, ni cómo ni cuándo. Lo mejor que podemos hacer es actuar con la verdad, la sinceridad y la sensibilidad, recordando que nunca es una persona la que provoca un cambio, sino la retroalimentación del cambio dentro de un sistema completo. /.../

el efecto mariposa se deriva del hecho de que, como John Donne dijo, "ningún hombre es una isla". Todos nosotros formamos parte del todo. Cada elemento individual del sistema influye en la dirección del resto de elementos del sistema.

El efecto mariposa permite lo imposible. /.../

lo imposible es algo que nosotros hacíamos de forma natural cuando éramos niños. Después crecimos dentro de un mundo conceptual más rígido, en el que las fronteras eran absolutas y lo imposible quedó encerrado en un compartimiento separado de lo práctico. Pero la teoría del caos nos recuerda que el mundo real fluye permanentemente y cualquier contexto puede cambiar y, de hecho, cambiara. Mañana podemos descubrir un modo de hacer las cosas que hoy nos resulta inconcebible.

Así pues, aunque los realistas cínicos sostienen que la naturaleza humana nunca puede cambiar la conciencia avaricioso, jerárquica y orientada hacia el poder que ha dominado la historia, la teoría del caos abre la puerta a semejante cambio. Sugiere que la conciencia no está confinada en lo que, de forma privada, sucede en cada una de nuestras cabezas. La conciencia es un sistema abierto, como el tiempo atmosférico. Está formado por el lenguaje, la sociedad y todas nuestras interrelaciones diarias. Cada uno de nosotros forma parte de la conciencia colectiva del mundo, y los contenidos de esa conciencia se modifican constantemente por las fuerzas del caos expresa cada uno de nosotros. Las estrategias de la naturaleza humana no están fijadas en absoluto. A través del caos, un individuo, o un pequeño grupo de individuos, puede influir profunda y sutilmente en todo el mundo.

John Briggs y F. David Peat, "Usar el efecto mariposa", 1999, págs. 65-68.

## **A guisa de in-conclusión**

Los anillos y tópicos expuestos son imágenes que se despliegan en espiral, por lo que no tienen un final, están abiertos a recibir los reflejos de otros muchos espejos. Tenemos el sentimiento de haber dado un pequeño paso sobre una cuestión esencial sobre la universidad que queremos y nos queda claro que frente a una sociedad desigual, hemos querido defender la adecuación de esfuerzos hacia una sociedad y hacia una universidad menos inequitativas. Frente a un pensamiento tecnocrático, rígido, plano, excesivamente preocupado por las normas y no tanto por el conocimiento y la comunicación, hemos querido reafirmar el primado de la imaginación, la comprensión y la esperanza; frente a las estructuras anquilosadas y los actores empujados al retroceso y a la exclusión hemos buscado afanosamente el futuro retomando el peso de nuestras culturas, de nuestra historia que es futuro-presente-pasado-futuro; en lugar de tratar al otro como cosa manipulable y en medio de la opacidad de un presente, hemos querido ver cómo los actores somos capaces de construir autonomía, libertad, para que cada vez más emerjan fuerzas hacia el futuro. Es verdad que con lo expuesto no se va a acceder al Olimpo de los dioses y las musas, pero tampoco al supermercado del consumo del saber y la evasión. Quizás, será posible construir una universidad imaginada, utópica, aprendiendo a tocar conjuntamente otra lira del “drama viviente de cada día”, como dice Benedetti en *Andamios*, pero una lira –añadamos– sin que las sensaciones visuales y auditivas sean prefabricadas. Son las cuerdas de la razón, del gusto, del color, del silencio y del ritmo con las que es posible profundizar y recrear desde este mismo instante esa universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar.

## Bibliografía

- Adler Lomnitz, Larisa (1983) *Cómo sobreviven los marginados*, México, Editorial Siglo XXI.
- AFP (2011) "Desarrollan chip que emula el funcionamiento del cerebro humano", en *La Jornada*, México, 19 de agosto de 2011.
- Álvarez, Lilian (1992) "Mexicanidad y Libro de Texto Gratuito", Seminario de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México, México, UNAM.
- Ardoino, Jacques (1985) "Préface: Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique. L'articulation problématique des Sciences et des Pratiques sociales", en F. Imbert, *Pour une praxis Pédagogique*, Paris, Matrice.
- Argyris, Chris (1999) *On Organizational Learning*, Malden, MA, Blackwell.
- Arjau, Luis (1987) *No somos Mestizos*, México: Editorial Imaginaria.
- Attali, Jacques (1992) "Los objetos nómadas", págs. 67-90, en J. Attali, *Milenio*, Barcelona, Seix Barral.
- Bachelard, Gaston (1977) *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique Vrin.
- Barrett, Richard (2006) *Building a Values Driven Organization: A Whole System Approach to Cultural Transformation*, Oxford, Butterworth-Heinemann.
- Bartra, Roger (1986) *La jaula de la melancolía*, México, Grijalbo.
- Bauman, Zygmunt (2002) *En busca de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- Benedetti, Mario (2003) *Andamios*, Buenos Aires, Suma de Letras.
- Beriain, Josetxo (2008) "La paradoja de las de des-aceleraciones: ¿efecto colateral o dinámica autónoma al lado de la aceleración?", págs. 172-182, en J. Beriain, *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad*, Barcelona, Anthropos/UAM-Iztapalapa.
- Berlin, Isaiah (2000) *The Power of Ideas*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

- Beuchot, Mauricio (2005) *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, UNAM/Editorial Itaca.
- Birnbaum, Robert (2001) *Management Fads in Higher Education: Where They Come from, What They Do, why They Fail*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bloch, Ernst (1973) "El hombre como posibilidad", págs. 60-75, en E. Bloch, W. H. Capps y J. Moltmann, *El futuro de la esperanza*, Salamanca: Editorial Sígueme. Consultado en E. Krotz (1988) *Utopía*, México, UAM-Iztapalapa, págs. 257-269.
- Böhm, David (2002) *La totalidad y el orden implicado*, Barcelona, Kairós.
- Bonifaz Nuño, Rubén (1998) "El humanismo prehispánico", en R. Bonifaz Nuño (ed.), *El humanismo en México en vísperas del siglo XXI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Borges, Jorge Luis (2004) "La Argentina soñada", en J. L. Borges, *Textos Recobrados 1956-1986*, Buenos Aires, Emecé Editores.
- Boyer, Ernest y Lee D. Mitgang (1996) *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice. A Special Report*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Briggs, John, y F. David Peat (1999) *Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica*, Barcelona, Grijalbo.
- Calvo, Carlos (2007) *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, La Serena, Chile, Universidad de La Serena.
- Calvo, Carlos (2009) "El educando como peregrino de la ignorancia", págs. 11-32, en A. Guillaumín y O. Ochoa (eds.), *Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad*, Xalapa, Ver., México, Arana Editores/Compexus.
- Campbell, John L., y Ove K. Pedersen (2001) "The Second Movement in Institutional Analysis", págs. 249-281, en J. L. Campbell y O. K. Pedersen (eds.), *The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Capra, Fritjof, (2003) *Las conexiones ocultas, implicaciones sociales, medioambientales, económicas, biológicas, de una nueva visión del mundo*, Barcelona, Anagrama.
- Castañeda, Rodrigo (2007) *Epistemología social antropológica*, Manuscrito de Tesis de Maestría en Filosofía de la Ciencia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Castoriadis, Cornelius (1989) *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución, Vol. 2*, Barcelona, Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius (2006) "Las significaciones imaginarias", págs. 75-106, en C. Castoriadis, *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*, Buenos Aires, Katz.
- Castro-Gómez, Santiago (1993) "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'", págs. 145-161, en E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO.
- Cazés, Daniel (2008) "La universidad en los procesos de democratización", págs. 27-37, en *Revista de la Universidad de México*, Nueva Época, Núm. 56, octubre.
- Cazés, Daniel, Axel Didriksson, José Gandarilla, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter (eds.) (2007) *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM.
- Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter (eds.) (2010a) *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*, México: UAM-Cuajimalpa/CEIICH-UNAM.
- Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter (2010b) "Introducción. Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros", págs. 7-27, en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.) *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*, México, UAM-Cuajimalpa/CEIICH-UNAM.
- Ceberio, Marcelo R. y Paul Watzlawick (1998) *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*, Barcelona, Herder.
- Charlot, Bernard (2007) *La relación con el saber, elementos para una teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Damasio, Antonio (2006) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Barcelona, Crítica.
- Dan, Carlos (2010) "Craig Venter crea vida artificial sintética", en OjoCientífico.com, 21 de mayo. Disponible en <http://www.ojocientifico.com/2010/05/21/craig-venter-crea-vida-artificial-sintetica>
- De Landa, Manuel (1997) *A Thousand Years of Nonlinear History*, Nueva York, Swerve.

- Decoufflé, André-Clement (1972) *La Prospective*, Paris, Presses Universitaires de Paris.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2006) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-Textos.
- DiMaggio, Paul J. y Walter W. Powell (1983) "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", en *American Sociological Review*, 48(2): 147-160.
- Durkheim, Emile (2001) *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Enrique (2004) "Sistema-mundo y 'transmodernidad'", págs. 201-226, en S. Dube, I. Banerjee Dube y W. D. Mignolo (eds.), *Modernidades coloniales*, México, El Colegio de México.
- Dussel, Enrique, Eduardo Mendieta, y Carmen Bohórquez (2009) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y 'latino' (1300-2000)*, México, CREFAL/Siglo XXI.
- Egan, Kieran (2002) *Getting it Wrong from the Beginning: Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven, Yale University Press.
- Enríquez, Eugene (2002) *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/Novedades Educativas.
- Epple, Juan Armando (2008) "La escritura como palimpsesto", disponible en: [http://manns.cl/web/index.php?option=com\\_content&task=view&id=210&Itemid=33](http://manns.cl/web/index.php?option=com_content&task=view&id=210&Itemid=33)
- Escobar, Arturo (2003) "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano", en *Tabula Rasa*, 1: 51-86.
- Ferrer, Virginia (2006) "De Penélope a Antígona y viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa", en M. Santos y A. Guillaumin (eds.) *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- Florescano, Enrique (2000) *Memoria mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1983) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.

- Fuenmayor, Ramsés (2007) *El Estado Venezolano y la posibilidad de la ciencia*, Mérida, Universidad de los Andes.
- Fukuyama, Francis (1992) *El fin de la historia y el último hombre*, Barcelona, Planeta.
- Garay, Lucía (1996) “La cuestión institucional de la educación y las escuelas”, en I. Butelman (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- García Canclini, Néstor (1999) *La Globalización Imaginada*, Barcelona, Paidós.
- García Canclini, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.
- García Canclini, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*, Barcelona, Gedisa.
- Glazman, Raquel (2007) “La reforma educativa, algunos cambios requeridos”, págs. 391-408, en D. Cazés, A. Didriksson, J. Gandarilla, E. Ibarra y L. Porter (eds.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM.
- Guillaumín, Arturo (2007) “La recuperación de la imaginación en la universidad: las comunidades configuradoras de significado”, págs. 409-434, en D. Cazés, A. Didriksson, J. Gandarilla, E. Ibarra y L. Porter (eds.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM.
- Hall, Stuart (ed.) (2003) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practice*, Londres, Sage.
- Hamel, Rainer Enrique (1986) “La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística”, en *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Núm. 2, págs. 7-36.
- Haraway, Donna (1991) “A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century”, págs.149-181, en D. Haraway, *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Nueva York, Routledge. (Traducción al castellano de Manuel Talens disponible en <http://manifiestocyborg.blogspot.com/>)
- Hernández Colorado, Reyna (2009) “La Universidad pensada desde una pedagogía de la posibilidad”, págs. 177-196, en A. Guillaumín y O. Ochoa (eds.), *Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad*, Xalapa, Ver., México, Arana Editores/Compexus.

- Higgins, Peter (2001) "Learning Outdoors: encounter with complexity", págs. 99-106, en European Institute for Outdoor Adventure Education and Experimental Learning, *Other Ways of Learning*, Fourth European Congress for Outdoor Adventure Education and Experimental Learning. Rimforsa, Suecia, EOE.
- Hodgson, Geoffrey M. (2000) "What is the Essence of Institutional Economics?", en *Journal of Economic Issues*, XXXIV(2): 317-329.
- Honore, Carl. (2004) *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*, Barcelona: RBA Libros, 334 págs.
- Huertas B., Franco (2006) *Planificar para gobernar: el método PES. Entrevista a Carlos Matus*, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Matanza/Fundación CIGOB/Fundación ALTADIR.
- Ibarra Colado, Eduardo (1993) "La universidad y uno mismo. Dialogando más allá de la modernidad. La universidad y todos nosotros. Dialogando más acá del sujeto", págs. xxix-xlv, en E. Ibarra Colado (ed.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ibarra Colado, Eduardo (1995) "Strategic Analysis of Organizations: A Model from the Complexity Paradigm", en *Human Systems Management*, 14(1): 51-70.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: DGEP-UNAM/FCPyS-UNAM/UAM-I/ANUIES.
- Ibarra Colado, Eduardo (2005) "Origen de la *empresarialización* de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad", en *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(2): 13-37.
- Ibarra Colado, Eduardo (2006) "¿Estudios Organizacionales en América Latina?: transitando del centro hacia las orillas", págs. 88-107, en E. De la Garza (ed.), *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*, Barcelona, Anthropos, Biblioteca de Comunicación Científica, Col. Cuadernos A, Núm. 24.
- Ibarra Colado, Eduardo (2008) "Cómo comprender y transformar los estudios organizacionales desde América Latina y no morir en el intento", Conferencia magistral invitada, Paineel Internacional de Estudos Organizacionais, Encontro de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, Brasil, 9 de septiembre.
- Ibarra Colado, Eduardo (ed.) (2009) *Estudios Institucionales: caracterización, perspectivas y problemas*, México, UAM-Cuajimalpa/GEDISA.

- Ibarra Colado, Eduardo (2010a) "Desafíos de organización y de gestión de las Universidades Públicas Mexicanas: imaginando (im-)posibles futuros", págs. 547-564, en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.) *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*, México, CEIICH-UNAM/UAM-Cuajimalpa.
- Ibarra Colado, Eduardo (2010b) "Herbert A. Simon y su monomanía: el comportamiento humano como comportamiento artificial", en *Gestión y Política Pública*, 19(1): 155-170.
- Ibarra Colado, Eduardo (2010c) "La modernidad y sus dilemas en la era del mercado: ¿Hay algún futuro posible?", en *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, Vol. 9(2): 158-179.
- Illich, Iván (2006) "La sociedad desescolarizada", págs. 189-323, en I. Illich, *Obras Reunidas I*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Jullien, François (2000) *Detour and Access Strategies of Meaning in China and Greece*, Nueva York, Zone Books.
- Krotz, Esteban (1988) "Dos utopías en el umbral de la edad moderna", págs. 52-55, en E. Krotz, *Utopía*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Kurzweil Raymond (2005) *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*, Nueva York, The Viking Press.
- Lacan, Jacques (1987) *El seminario. Volumen 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Lander, Edgardo (2004) "Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina", págs. 167-179, en I. Sánchez y R. Sosa (eds.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, México, CELA/UNAM/Siglo XXI.
- Latapí, Pablo (1996-2001) *Tiempo Educativo Mexicano (Tomos I a VII)*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Latapí, Pablo (2007) "Conferencia Magistral al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Autónoma Metropolitana", en *Perfiles Educativos*, XXIX(115): 113-122.
- Lefèbvre, Henri (1980) "La especie nueva", págs. 163-164, en H. Lefebvre (ed.), *Hacia el cibernantropo: una crítica de la tecnocracia*, Barcelona, Gedisa.
- Lemieux, Emmanuel (2011) *Edgar Morin. Vida y obra del pensador inconformista*, Barcelona, Kairós.

- Lovelock, James E. (1985) *Gaia: Una nueva visión de la vida sobre la tierra*, Barcelona, Ediciones Orbis.
- Marsh, Bill (2007) *Plagiarism. Alchemy and Remedy in Higher Education*, Nueva York, State University of New York Press.
- Marzano, Michela (2011) *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada*, México, Tusquets.
- Maturana, Humberto (2003) "Reflexiones: utopía y ciencia ficción", págs. 91-98, en H. Maturana (ed.), *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, J. C. Sáez Editor.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (1998) *The Tree of Knowledge. The biological roots of human understanding*, Boston, Shambala.
- Maturana, Humberto y Sima Nisis (2002) *Formación humana y capacitación*, Santiago de Chile, Dolmen.
- Matus, Carlos (1987a) "El concepto de situación", págs. 257-279, en C. Matus, *Política, planificación y gobierno*, Caracas, Altadir.
- Matus, Carlos (1987b) *Política, planificación y gobierno*, Caracas, Altadir.
- Meyer, John W., y Brian Rowan (1977) "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", en *American Journal of Sociology*, 83(2): 340-363.
- Mignolo, Walter (2003) "'Un paradigma otro': colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico", págs. 19-60, en W. Mignolo (ed.), *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal.
- Mignolo, Walter (2009) "El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura", págs. 659-672, en E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y 'latino' (1300-2000)*, México, CREFAL/Siglo XXI.
- Miller, Riel (2007) "Futures literacy: A hybrid strategic scenario method", en *Futures*, 39: 341-362
- Mintzberg, Henry (1994) *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Nueva York, Free Press.
- Mintzberg, Henry, Bruce Ahlstrand y Joseph Lampel (2003) *Safari a la estrategia: una visita guiada por la jungla del management estratégico*, Buenos Aires, Granica.

- Morin, Edgar (1974) "Sapiens-demens", págs. 113-133, en E. Morin (ed.), *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*, Barcelona, Kairós.
- Morin, Edgar (1981) *El Método. I. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Morin, Edgar (1983) *El Método. II. La vida de la vida*, Madrid, Cátedra.
- Morin, Edgar (1984) "¿Se puede concebir una ciencia de la autonomía?", págs. 217-231, en E. Morin (ed.), *Ciencia con consciencia*, Barcelona, Anthropos.
- Morin, Edgar (1998) *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, Edgar (2000) "La mente bien ordenada", págs. 25-41, en E. Morin, *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Barcelona, Seix Barral.
- Morin, Edgar (2001a) *Amor, poesía, sabiduría*, Barcelona, Seix Barral.
- Morin, Edgar (2001b) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, El Correo de la Unesco.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta (2003) *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, Edgar y Anne Brigitte Kern (1993) *Tierra-Patria*, Barcelona, Kairós.
- Morin, Edgar y Massimo Piattelli-Palmarini (1983) "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", págs. 188-212, en UNESCO (ed.), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos/UNESCO.
- Münch Richard (1991) "Teoría parsoniana actual: en busca de una nueva síntesis", págs. 155-204, en A. Giddens y J. H. Turner (comps.), *La teoría social hoy*, México, Conaculta.
- Ninyoles, Rafael L. (1989) *Estructura social i política lingüística*, Valencia, Ediciones Bromera.
- Noble, David F. (2001) *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*, Nueva York, Monthly Review Press.
- O'Gorman, Edmundo (2003) *La invención de América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes C. (2007) "La universidad de la incompletud", págs. 461-479, en D. Cazés, A. Didriksson, J. Gandarilla, E. Ibarra Colado y L. Porter (eds.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM.

- Parker, Martin (2002) *Against Management: Organization in the Age of Managerialism*, Oxford, Polity.
- Paz, Octavio (1989) "Vrindaban", págs. 174-177, en O. Paz, *El fuego de cada día*. México, Seix-Barral.
- Pellegrini, Mario (2008) "Las paredes hablan", págs. 85-115, en M. Pellegrini (ed.), *La imaginación al poder*, Buenos Aires, Editorial Argonauta.
- Pierson, Paul y Theda Skocpol (2002) "Historical Institutionalism in Contemporary Political Science", págs. 693-721, en I. Katznelson y H. V. Milner (eds.), *Political Science. The State of the Discipline*, Nueva York, W. W. Norton & Company.
- Porter, Luis (2003a) "El alma del académico bajo el posmodernismo", págs. 213-231, en L. Porter (ed.), *La universidad de papel: ensayos sobre la educación en México*, México, CEIICH-UNAM.
- Porter, Luis (2003b) *La universidad de papel: ensayos sobre la educación en México*, México, CEIICH-UNAM.
- Porter, Luis (2003c) "Arte y humanidades en la universidad. La educación como proceso de liberación", págs. 169-183, en L. Porter, *La universidad de papel: ensayos sobre la educación en México*, México, CEIICH-UNAM.
- Porter, Luis (2004) "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22): 585-615.
- Porter, Luis (2009) "Eros y la educación: complejidad y ritmo justo", págs. 299-329, en A. Guillaumin y O. Ochoa (eds.), *Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad*, Xalapa, Ver., México, Arana Editores/Compexus.
- Porter, Luis y Juan Carlos Tedesco (2006) "Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1): 1-21.
- Readings, Bill (1997) *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press.
- Roa Bastos, Augusto (1974) *Yo el Supremo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Robert, Jean (2003) "En memoria de Iván Illich", págs. 179-184, en J. Márquez Muñoz (comp.), *El otro titán: Iván Illich*, México, Grupo Editorial Tomo.

- Schön, Donald A. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Schön, Donald A. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- Searle, John R. (1997) *La construcción de la realidad social*, Barcelona, Paidós.
- Selznick, Philip (1996) "Institutionalism 'Old' and 'New'", en *Administrative Science Quarterly*, 41(2): 270-277.
- Tamayo, Juan José (2007) "Rehabilitación crítica de la utopía a contratiempo", en *Revista Electrónica Latinoamericana de Teología*, Núm. 338. Disponible en <http://servicioskoinonia.org/relat/242.htm>.
- Taylor, Charles (1994) *Ética de la Autenticidad*, Barcelona, Paidós.
- Terrén, Eduardo (1999) *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos/Universidade Da Coruña.
- Vandendorpe, Christian (2009) *From Papyrus to Hypertext, Towards the Universal Digital Library*, Urbana, University of Illinois Press.
- Vignaux, Georges (2001) *Les jeux des ruses. Petit traité d'intelligence pratique*, Paris, Seuil.
- Watzlawick, Paul (1992) *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*, Barcelona, Herder.
- Weber, Max (1983) *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Williamson, Oliver E. (2000) "The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead", en *Journal of Economic Literature*, 38(3): 595-613.
- Yáñez, Ricardo (1992) "Notas para despedirse de un taller", en *La Tarea, Revista de educación y Cultura*, Núm. 1, Sección 47 del SNTE, Guadalajara, Jalisco.

### **Sitios de internet**

Consejo Nacional de Población (CONAPO):

<http://www.conapo.gob.mx/>

Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM):

<http://laisumedu.org>

Manifiesto Cyborg:

<http://manifiestocyborg.blogspot.com/>

OjoCientifico.com:

<http://www.ojocientifico.com/>

Patricio Manns, página personal:

<http://manns.cl/web/index.php>

Prospective, Société Internationale des Conseillers de Synthèse:

<http://prospective.fr/>

Raymond Kurzweil, página personal:

<http://www.kurzweilai.net/>

Red Mundial para la Diversidad Lingüística (MAAYA):

<http://www.maaya.org/>

Riel Miller, página personal:

<http://www.rielmiller.com/>

Servicion Koinonía:

<http://servicioskoinonia.org/>

Wikipedia:

<http://es.wikipedia.org>