



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS**

**Y SOCIALES**

***“Objetos del mundo universitario en el horizonte  
interpretativo de académicos universitarios.”***

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN  
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

**PRESENTA:**

**Lic. Georgina Paulín Pérez**

**ASESOR:**

**Dra. Margarita Yépez Hernández**

**MÉXICO. CIUDAD UNIVERSITARIA, 2010**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

Este trabajo representa, en gran medida, un testimonio mínimo de la deuda que he contraído con el Profesor Rafael Oscar Uribe Villegas, cuya vida y obra académicas me han brindado innumerables lecciones de humanismo y la fuente de donde se han nutrido muchas de las ideas de esta tesis. Debo especial agradecimiento a la Doctora Margarita Yépez Hernández por su tiempo dedicado a la lectura de los diversos borradores, haciéndome detalladas y pertinentes observaciones que ayudaron a guiar los textos a lo largo del proceso de la indagación. Asimismo expreso mi reconocimiento a las Doctoras Susana González Reyna, Isabel Contreras Islas, Luz María Garay Cruz y al Maestro Seymour Espinoza Camacho, por el tiempo que destinaron a la revisión del trabajo escrito; expreso particular agradecimiento a la Doctora González Reyna por ofrecerme indicaciones y sugerencias útiles para mejorar la presentación del texto final. Igualmente, agradezco al Maestro Espinoza Camacho por su apoyo en el procesamiento de los datos cuantitativos a través del programa estadístico SPSS y en la organización y selectividad de las variables en Excel, así como en el diseño del Manual de Códigos. También quiero agradecer al Físico Gabriel A. Siade P. y al Comunicólogo Julio C. Horta Gómez, por sus detallados e incisivos comentarios que ampliaron el espectro de los problemas que se pudieran plantear en el ámbito del lenguaje. Especialmente, quiero agradecer a Horta Gómez por su meticuloso trabajo en la captura y copiado del texto, así como en la elaboración de esquemas, diagramas, corrección de estilo, entre otros apoyos que me brindó como asistente de investigación. Finalmente, hago explícito mi reconocimiento y agradecimiento al Instituto de Investigaciones Sociales por el clima de libertad, respeto y apoyo que permitió el desarrollo y conclusión de esta investigación.

## Dedicatoria

Manuel Paulín Ortiz e Isabel A. Paulín Hutmacher

*La muerte de los que amamos, no acaece precisamente cuando dejan de existir, sino cuando dejamos de vivir con ellos...*

*Chateaubirand*

Magdalena Pérez de Paulín

*La historia, la poesía y la pintura se simbolizan entre sí, y se parecen tanto, que cuando escribes historia, pintas, y cuando pintas, compones...*

*Cervantes*

Gabriel A. Siade Paulín

*La música es como una lengua universal que canta armoniosamente todas las sensaciones de la vida...*

*Molière*

## ÍNDICE

	Páginas
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1. Objetos-Sujetos en el Mundo Cultural	27
1.1 Nociones Preliminares: Mundo-Objeto-Sujeto	28
1.2 Cultura-Sociedad-Mentalidad	57
1.3 Reflexiones sobre el Lenguaje	75
1.4 Fundamentos directrices de la investigación	88
Capítulo 2. Método.	91
2.1 Planteamiento del problema	91
2.2 Enfoque cualitativo	94
2.3 Enfoque cuantitativo	101
Capítulo 3. Contenidos Temáticos del Núcleo Humanista	108
3.1 Pensamiento Griego	112
3.2 Pensamiento Cristiano	123
3.3 Pensamiento Renacentista	130
3.4 Pensamiento Racionalista, Empirista y Materialista	133
3.5 Pensamiento Ilustrado	135
3.6 Pensamiento Utilitarista	143
3.7 Pensamiento Positivista	145
3.8 Pensamiento Marxista	148
3.9 Pensamiento Pragmático	152
3.10 Mentalidad Mercantil del siglo XX	157
Capítulo 4. El objeto Universidad como Artificio Significante	184
4.1 El concepto de Universidad	185
4.2 La función formadora de la Universidad	232
Capítulo 5. Referencias históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México	261
5.1 Asertos Históricos	287
5.2 Legislación Universitaria	295
Capítulo 6. Resultados del sondeo sobre Conceptos, Opiniones y Posturas en tres instituciones universitarias: FCPyS, IIS y CECU	315
6.1 Procedimientos en la elaboración del cuestionario	316
6.2 Selección de Muestra	324
6.3 Instrumentos de Medición	325
6.4 Estadística Descriptiva: Medias (gráficos y análisis)	328
6.5 Estadística Inferencial: ANOVA	413
6.6 Análisis de Similitud y Correlación Pearson	437

Conclusiones	464
Bibliografía	523
Anexos	531

## **Objetos del mundo universitario en el horizonte interpretativo de académicos universitarios.**

### *Resumen*

La denominación de la presente exposición obliga algunas observaciones para precisar el problema y los límites de esta investigación; de hecho, en el título los vocablos objetos-mundo-sujetos (académicos) manifiestan los componentes del tema, aunque tanto las referencias que se implican en ellos, como su articulación sintáctica, nos llevaría a develar diversas lecturas, entre ellas las que convienen a los propósitos de esta presentación: por un lado, la búsqueda de valoraciones que los académicos (entrevistados) dan a objetos (significantes) del mundo universitario; y por otro, la indagación de la estructura léxico-conceptual donde esos objetos se configuran como tales, y adquieren significado en ese mundo.

Si bien, **esta indagación** en sí misma **plantea** de entrada un **problema teórico-metodológico** de elección, ordenación y vinculación de categorías que permitan articular la dimensión teórica de los objetos (en tanto sistemas de significación), con la dimensión práctica de las vivencias de los sujetos (como orientación selectiva y activa del hombre), en el contexto existencial de la institución universitaria, en cambio, **se plantea como una aproximación** al problema conceptual (modo de conocer la universidad) y su repercusión en el ambiente regulador de la actividad universitaria (manera de ser y de comportarse en el mundo de vida universitaria), cuya manifestación problemática se ha hecho patente en los diversos conflictos registrados en su historia.

Esto nos lleva a plantear un estudio complementario en dos sentidos: en una dirección, el que corresponde con la recolección de datos, donde predomina el enfoque cualitativo; y en otra, el que conviene al sondeo empírico, en el cual se emplean instrumentos y técnicas de enfoques cuantitativos. Desde el primer enfoque, la recolección de datos mostró entre otros resultados la tesis central de este trabajo: **el lenguaje humanista es el contexto idiomático en el que tiene existencia el universo o mundo de cultura occidental y, por extensión, donde**

**tiene existencia y sentido el mundo universitario.** Asimismo, al desplegar las unidades léxico-semánticas del vocabulario humanista se hizo evidente en la ordenación de palabras y categorías la inversión de valores, como la deformación de contenidos, abriendo posibilidades tanto a la exploración de marcos de referencia conceptuales, como a inferencias hipotéticas en el sondeo empírico.

En cuanto a la indagación empírica, se hicieron evidentes diferencias en términos de niveles de importancia hacia objetos-estímulo sobre constitutivos, atributos, funciones, que identifican y han dado sentido histórico a la UNAM; con lo que se comprobó, en parte, la hipótesis *Hi: existe diferencia entre los entrevistados procedentes de Comunicación, IIS y CECU, con respecto a la importancia que le asignan a objetos del mundo universitario.* Sin embargo, los resultados de los análisis de medias, factorial y de correlación llevaron a plantear una serie de cuestionamientos con respecto a las representaciones conceptuales tradicionales, pues de acuerdo a tales resultados se infirió (hipotéticamente) que en todas las sedes predomina el Espíritu Escolar sobre el Espíritu del Saber; resalta el sentido Funcional de Educación sobre la Educación como Formación entitativa; se privilegia la Educación como Proceso de Transmisión y Sociabilización sobre la educación como Proceso de Transformación; destacan las preferencias hacia la Profesionalización y los fines Profesionalizantes y Empresariales de la Educación sobre el Perfeccionamiento y Dignificación de lo Humano. Todo lo cual pone en solfa la especificidad de la institución, y de la misma manera los modos de conocerla y de vivirla.

### *Introducción*

Las razones y reflexiones que motivaron el estudio de objetos del mundo universitario, en el horizonte interpretativo de académicos universitarios, se remontan a los últimos años de la década noventa del siglo pasado, cuando a propósito de la manifestación del conflicto entre autoridades, académicos y estudiantes universitarios, por la propuesta —del Rector en turno— sobre un “incremento de cuotas”, la comunidad universitaria vivió una época de saturación discursiva, perfilándola como un espacio donde las imágenes de los sucesos



acaecidos<sup>21</sup> en el interior de la realidad universitaria alcanzaron valores de cambio tan preciados en el mercado comunicativo —igualmente en el público, como en el de la propia institución universitaria— que su circulación se ha mantenido constante cuando menos en el ámbito de esta última.

De suerte que, el torrente discursivo que cubrió el espacio de la institución universitaria, en su modalidad oral y escrita, en los ámbitos público y privado, puso de manifiesto marcas expresivas de horizontes interpretativos diversos; a saber, aquellas que se presuponen proceden de posturas tradicionalistas, donde los grupos y sus miembros individuales organizan sus experiencias conforme a los principios clásicos universitarios; y otras donde también se presuponen visiones modernistas, que guían formas de organización consecuentes con pautas contemporáneas de racionalidad mercantil.

De hecho, tales interpretaciones revelan condiciones reales divergentes, pero no necesariamente excluyentes, pues la dinámica social de una comunidad amalgama productores y producciones discursivas, en cuyas prácticas descubren y se descubren estrategias tanto de procesos con sentido social, como aquellas donde prava el criterio de máxima rentabilidad económica.

En el marco de esos acontecimientos, y a la luz de tales prácticas discursivas, no cabe duda que este milenio comienza, para la comunidad universitaria, con una reconfiguración crucial de su mundo institucional. Todavía, en las postrimerías del siglo pasado, reconocíamos en el mensaje tradicional humanista de la UNAM su fundamento existencial, y en él distinguíamos entre la educación como formación integral de identidades psico-sociales, y la instrucción-capacitación de profesionales y técnicos eficientes: identificábamos la diferencia entre la utilidad del artefacto y el servicio ético-moral de la persona; marcábamos los límites entre la generación de conocimiento en términos de producción cultural,

---

<sup>21</sup> En la generación de discursos, tanto al interior de la comunidad universitaria como en el quehacer periodístico, se ventilaron asuntos concernientes a: la violación de la autonomía universitaria y la capacidad de autogestión de la universidad, por parte del Ejecutivo federal (diciembre, 1998); al precario presupuesto de egresos del Ejecutivo federal para la educación (1999); a la propuesta de Reforma al Reglamento General de Pagos, por parte del Rector en turno, al interior de la UNAM (febrero, 1999); al “paro” de actividades universitarias (abril, 1999); a la “toma” de las instalaciones universitarias por la fuerza pública (febrero, 2000); a los “llamados” para discutir problemas que atañen a la comunidad universitaria (desde noviembre de 1999).

o en razón de capital económico, entre otras demarcaciones. Ahora, tenemos que pensar el mundo universitario de forma diferente, encontrar en la tesitura de los discursos, el tramado de signos que resignifican los referentes tradicionales, que dibujan y desdibujan acontecimientos. Por eso, nadie puede ignorar que pensar el mundo universitario de hoy, implica considerar tanto modelos diversos de organización económica, como múltiples horizontes culturales.

Ciertamente la comunidad universitaria se ha mantenido activa frente a las nuevas condiciones que enmarcan la reconstrucción de la UNAM, y su riqueza está precisamente en la diversidad interpretativa, la cual representa un ámbito proclive a la innovación y a la crítica, ya que su radio de acción abarca personas quienes en su operación racional, ejercitan el discernimiento y la contrastación de significados textuales y sentidos contextuales entre los diversos productos discursivos; igualmente, en términos de aquello que ellos mismos producen, como de lo generado por otros.

A causa de ello, los temas, problemas y soluciones, que se debaten en foros universitarios, y puntualmente aquellos que giran en torno a las Reformas de la Universidad, producen una pluralidad de versiones sujetas y dependientes de los horizontes culturales, de los contextos sociales y de las relaciones grupales desde donde se encuentran y experimentan sus intérpretes.

De ahí que, si bien la diversidad interpretativa abre múltiples posibilidades a la resignificación y redefinición de objetos textuales, la interpretación, por el contrario, se realiza desde el entramado de la tradición que la guía; aquí, el sentido de los referentes textuales se rige por reglas predefinidas no siempre conscientes en el espacio cultural donde se producen y sobre el que actúan.

Con todo, el horizonte cultural como posibilidad de interpretar permite, a los intérpretes de un texto, vincular marcos culturales heredados con contextos vivenciales presentes; y en esta dinámica interpretativa, "...surge la aplicación novedosa, el enriquecimiento clarividente de la tradición e incluso la creación conveniente de otra nueva"<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Ambrosio Velasco. "Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de la Tradición". En Beuchot, M. *Tratado de Hermenéutica Analógica*. Segunda edición. México: Edit. UNAM/Ítaca, 2000, p.67.

No obstante, para que aquello ocurra, es necesario: conocer la tradición donde nos encontramos anclados, y desde donde es posible reconocer limitaciones que necesitan adecuación a los nuevos requerimientos de la realidad que el intérprete vive y experimenta. Así, interpretar implica conocimiento y competencia de la información sujeta a contraste, tanto de la que se busca modificar, cuanto de la que nos lleva a requerir el cambio de aquella.

El problema no sólo se circunscribe al ámbito cognoscitivo, incluye también el poder de la interpretación, como aquel que deriva de la posición en la estructura social de quien interpreta. A la luz de esta doble vía, el problema de la interpretación se constituye en un binomio, que puede articular o polarizar: por un lado, el nivel de competencia cognitiva, limitante cuantitativa (sin excluir lo cualitativo) de las posibilidades interpretativas; y por el otro, la posición de poder, limitante legitimadora del valor y validez de las interpretaciones.

A los factores cognitivo y de poder, hay que añadir el horizonte de pensamiento donde se generan los códigos de percepción, los sistemas semánticos y los dispositivos de interpretación, desde cuyo entramado surgen rutas, formas y modelos, que guían y orientan a los intérpretes en sus lecturas. En virtud de este elemento, que simultáneamente explica y condiciona los anteriores, surge la limitante cualitativa —tanto de las posibilidades interpretativas cuanto del valor y validez de las interpretaciones—, pues afecta asimismo el modo de pensar como el de representar lo pensado, y también el de su legitimación.

En este tenor de ideas, la reflexión sobre la figura y el papel del académico universitario permite enunciarlo como heredero de contenidos culturales que hacen posible su acceso al mundo universitario, pues esa herencia le ha permitido no sólo compartir modelos, esquemas y formas de vida de ese mundo, sino también plantear propuestas de redescrición de su propia actividad y del ambiente que requiere para ello. Obviamente en la diversidad de tales propuestas interviene la subjetividad de cada participante, lo que lleva a interpretaciones diversas y aún contrapuestas.

Las manifestaciones de la vida singular representan algo común, puesto que producen y se realizan en una esfera de comunidad donde los juicios de la

realidad percibida, las valoraciones, las reglas de conducta, la determinación de fines y de bienes, expresan los contenidos de esa vida comunitaria y, simultáneamente, en su dimensión general y común, afectan y presionan coercitivamente tanto contenidos particulares como vidas singulares.

En esas condiciones, la duplicación experiencia singular/ experiencia general representa el espacio donde los hombres de carne y hueso, y los objetos circundantes, estimulan las referencias vitales que hacen posible los contenidos empíricos de la experiencia singular; al tiempo que estos mismos contenidos remiten a referencias donde lo representado trasciende la evidencia inmediata, y así se constituyen en las referencias históricas de la vida comunitaria que permiten —en su transmisión y comunicación— experimentar la cultura de esa comunidad.

En efecto, las unidades culturales, como abstracciones materializadas en los signos que la vida universitaria pone a nuestra disposición (edificios, laboratorios, libros, discursos, palabras, iconos, etcétera), resaltan sobre el fondo de la actividad de los universitarios, precisamente ahí donde emergen los postulados que correlacionan aquellas formas y contenidos substanciadores de la cultura universitaria, y en cuya práctica comunicativa se anudan ambas experiencias, la singular y la común.

Sin embargo, estas conexiones no siempre son evidentes, ni directas, pues el origen de la comunidad universitaria —donde se han ido articulado e igualmente delimitando la vida, la actividad y los discursos universitarios— antecede al universitario contemporáneo, quien no obstante se vincula con esos orígenes al revivirlos en su actividad cotidiana. Gracias a esa revivificación sabe parcial y limitadamente lo que le ha precedido, y es por ese saber que es posible no sólo la comunicación entre universitarios, sino la reflexión de aquello que se ha ido modificando y transformando en el transcurso del tiempo, a pesar de no estar presente en sus referencias vitales. Por eso no asombra que los discursos conmemorativos, y también los reformistas entre otros, rememoren la tradición o los contenidos culturales más antiguos de la comunidad universitaria.

Así pues, el enunciado “mundo de la vida universitaria” implica distinguir —cuando menos— dos dimensiones de esa realidad: como discurso que expresa y

transmite contenidos culturales; y en tanto ambiente que regula y hace posible las diversas formas de actividad universitaria.

Respecto a la dimensión discursiva, esta se localiza en el ámbito comunicativo, donde en su dinámica procesal se posibilita el encuentro de formas transmisibles que actualizan códigos comunes; y, simultáneamente, se canaliza y retroalimenta la comunicación empática de modelos y formas de vida universitarios. Por eso, esta dimensión discursiva constituye la condición, la ocasión y el instrumento para ejercitar el entendimiento (en cuanto significamos); así como la interpretación (porque, según el modo de organizar y de relacionar los estímulos significados, se realiza una elección y valoración de los mismos) ahí donde emerge, cristaliza y redescubre el sentido de los datos que se van registrando; y también la comprensión de comportamientos (pues se posibilita la identificación de unos con otros en sus particularidades semejantes y diferentes) gracias al vocabulario de discursos propios y ajenos, lo que se supone posibilita la solidaridad al interior de la comunidad.

La pertenencia a la forma de vida universitaria, en tanto ambiente regulador de actividad, no implica necesariamente padecer, en términos de imposición, el sistema que en abstracto ha codificado las reglas que ordenan tal mundo, sino más bien alude a una pertenencia interpretativa que permite o debiera permitir la posibilidad de articulación crítica proclive a la participación activa en la constitución, en la interpretación creativa y en la transformación del mundo universitario.

Sin embargo, esa articulación crítica sólo es posible dentro de una comunidad histórica integrada por la red de referencias heredadas, que se van constituyendo en la transmisión de las diversas voces, y en virtud de las cuales se expresan múltiples perspectivas que surgen de las experiencias singulares y hacen posible vivir el mundo universitario.

Ahora bien, la articulación entre las oraciones que enuncian por un lado lo relacionado con referencias heredadas, y por otro con multiplicidad de interpretaciones, no implica proponer en una misma línea argumentativa segmentos contrarios, como sería la referencia a contenidos culturales (objetos

conceptuales) que trascienden a las representaciones particulares y que, independientemente de ellas, se transmiten y comparten como algo dado; y tampoco implica proponer —en la misma orientación— un mundo de particularidades donde las semejanzas y diferencias se evidencian en la parcialidad de los registros especializados y de los valores sectoriales; reduciendo así la Institución universitaria a un mundo delimitado por intereses individuales o de grupos, y de circunstancias y situaciones determinadas.

Por el contrario, lo que se busca es contextualizar la premisa fundamental que orienta este trabajo exploratorio, a la luz de la cual se intenta plantear el problema y justificar su estudio. Así pues, desde la afirmación de un vocabulario humanista en la estructura conceptual del discurso tradicional universitario, que puede usarse para toda experiencia universitaria, se asegura un horizonte universalizante (vs. registros especializados y valores sectoriales) por el que ha sido posible dar continuidad y sentido a la comunidad orgánica histórica (vs. colección de individuos o grupos), y al mismo tiempo permitir el encuentro de múltiples interpretaciones que no sólo mantienen, sino amplían la vitalidad del mundo universitario.

La continuidad de existencia de la comunidad universitaria histórica (aquello de donde procede la tradición textual que ha dado continuidad a la Institución), y la actualización, vigor y fuerza del mundo universitario contemporáneo (ámbito formal de la actividad universitaria) se aseguran mediante prácticas discursivas (instrumento y condición para el ejercicio racional de los universitarios), que permitan la articulación crítica (destino universal de la Universidad) entre esos contenidos culturales tradicionales y las diversas propuestas interpretativas, que emergen como respuesta frente a las limitaciones y alcances de esos contenidos en el contexto existencial contemporáneo (sentido dinámico de la comunidad).

Luego, para que esas propuestas constituyan efectivamente una respuesta a esos contenidos culturales, es necesario que sus intérpretes compartan la tradición textual portadora de la estructura conceptual, donde los objetos (físicos, simbólicos, funcionales) se definen y relacionan en correspondencia con esa estructura; y a partir de ella, determinar lo que es relevante para la continuidad de

la comunidad y, también, lo que impide resolver problemas que frenan el ejercicio de la actividad universitaria.

En una dirección contraria, los sujetos ajenos a esa estructura conceptual no podrán interpretar dichos objetos en ese sentido, de suerte que la parcialidad de sus registros y de sus valores sectoriales plantean el problema de circunscribir el mundo universitario a un mundo delimitado por intereses individuales o de grupos; así como a circunstancias y situaciones determinadas.

Al respecto, es necesario subrayar que el problema al que aquí se hace referencia no es la diversidad de propuestas interpretativas (que surgen precisamente del encuentro reflexivo entre contenidos culturales tradicionales y otros contenidos culturales, dentro de una estructura conceptual compartida), sino el de la diversidad de propuestas aisladas y ajenas a esa estructura compartida; pues ello implica no precisamente un conflicto de interpretaciones, más bien una multiplicidad confusa y anárquica de perspectivas parciales. Perspectivas que asimismo deben, tienen y pueden escucharse, dadas las posibilidades universales del discurso tradicional universitario; y desde ahí, reconocer —en esa multiplicidad de proposiciones— referencias que puedan articularse en ese horizonte conceptual compartido, para así ampliar su potencial interpretativo y también revitalizar el mundo universitario.

De donde se sigue la importancia de la tarea moral de quien ocupa la posición y desempeña el papel de representante universitario, en todos los ámbitos y dimensiones jerárquicas, contemplados en la Ley Orgánica de la UNAM y dentro de la propia organización de cada entidad universitaria: pues es esta posición la que legitima el valor y validez de las interpretaciones, que se eligen como apropiadas para las necesidades de la comunidad en general, y de sus representados en particular.

En esta orientación, los representantes universitarios tienen la obligación de atender todas aquellas perspectivas que derivan de las experiencias singulares de sus representados e, igualmente, tienen el deber de fundamentar criterios de valoración y ponderación de esas mismas perspectivas. Criterios que en todo caso permitan la continuidad de existencia en su doble dimensión: individual y

comunitaria. En suma, esto implica por un lado identificar apreciaciones y valoraciones sobre contenidos culturales precedentes; y por el otro, propiciar el diálogo reflexivo y crítico entre las diversas propuestas interpretativas, que buscan instituir reglas, valores, modos de vida nuevos, dentro del mundo universitario.

Sin embargo, cabría preguntarse ¿los representantes de la comunidad universitaria ocupan esa posición por sus méritos académicos y cultura universitaria?, o en otra formulación, ¿los representantes de dicha comunidad tienen la competencia (cognitiva) y la cultura universitaria (humanista) para vincular marcos culturales heredados con contextos vivenciales presentes? y en este sentido, derivan otros cuestionamientos: ¿los representantes universitarios comparten la estructura conceptual de la tradición (textual), y desde ahí pueden identificar qué objetos (físicos, simbólicos, funcionales...) son importantes para la continuidad de la comunidad y cuáles frenan el ejercicio de la actividad universitaria?; y en términos más precisos ¿existe alguna diferencia entre los representantes (entrevistados) procedentes de C.C., I.I.S. y C.E.C.U. con respecto a la importancia que le asignan a objetos del mundo universitario?

Pues bien, es sobre la base de estas reflexiones y preocupaciones que se fueron nutriendo tanto de los discursos (orales y escritos) sobre el Conflicto Universitario (1999-2000); como de los propósitos de una Reforma Universitaria; asimismo de las reformas o modificaciones a los planes y programas de la carrera de Ciencias de la Comunicación; y por supuesto de mi experiencia como observadora y participante en diversas mesas de trabajo (como Comités de postgrado, Mesas Redondas, Seminarios, entre otros eventos). En cuyos espacios, mis discursos sobre el compromiso histórico del académico universitario por mantener la razón de ser de la UNAM, en tanto institución universal y humanizante (en los ámbitos de la docencia, investigación, difusión y extensión universitarias), aunque interesaron a algunos académicos, en muchos otros sus respuestas revelaban desde desconocimiento hasta descalificación de tales temas o de este tipo de expresiones.

En efecto, entre los múltiples cuestionamientos que se formularon en aquellos eventos resulta importante destacar esos que evidenciaron el



pensamiento de la modernidad, y que aquí se pueden sintetizar en las siguientes preguntas: ¿el discurso humanista es una teoría, una disciplina o un método?; ¿en qué consiste la universalidad del discurso humanista?; y finalmente, ¿el discurso humanista responde a un mundo que cada vez más se organiza en torno a la ciencia y a la técnica?

Al respecto, no cabe duda que el infortunio del discurso sobre el sentido humanista de la UNAM radicó —entre otros factores— en el hecho de haber dado por sentado que todo aquél quien realiza actividades académicas, e igualmente estudios en la universidad, comparte la tradición textual de la comunidad universitaria; y por consiguiente, deducir como efecto consecuente su competencia para reconocer en el vocabulario humanista los contenidos (constitutivos y propiedades) que han dado sentido y razón de ser a la UNAM.

Sin embargo, también sería desafortunado suponer un mundo universitario donde prevalece la parcialidad de discursos especializados y de valores sectoriales, que anulan tanto el sentido de comunidad, como la razón universal de la UNAM.

Antes bien, estas experiencias fortalecieron la afirmación de que el tema sobre las reformas de la universidad no puede circunscribirse a problemas financieros y presupuestales; tampoco a cambios estructurales de la Legislación, pues es incuestionable la necesidad de abordarlo igualmente en las formas como se percibe, concibe y valora el mundo universitario, y particularmente de quienes se desempeñan como autoridades y representantes de la comunidad universitaria. De esta última línea problemática deriva el interés por mostrar y argumentar el fundamento humanista de la UNAM y, del mismo modo, por su reconocimiento (o desconocimiento) y por su valoración (o desvaloración) en académicos universitarios.

Así pues, este trabajo de investigación se planteó sobre la base de cinco objetivos generales:

- 1) Objetivo: mostrar la huella o traza del discurso humanista, presente en el léxico codificado dentro de la interpretación filosófica del pensamiento occidental.
- 2) Objetivo: mostrar cómo las unidades significantes con las que se nombra el referente Universidad engarzan y organizan contenidos humanistas que se van adecuando a ese mundo universitario que el hombre ha ido postulando a lo largo de su historia.
- 3) Objetivo: mostrar la evidencia del vocabulario heredado del pensamiento occidental en el discurso tradicional de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- 4) Objetivo: Mostrar la parcialidad de los enunciados en los segmentos del texto de la reglamentación de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ley Orgánica y Estatutos).
- 5) Objetivo: explorar valoraciones que, sobre la base del criterio de importancia, los entrevistados dan a objetos (significantes) del mundo universitario.

Con respecto a los objetivos particulares de este estudio exploratorio se plantearon en los siguientes términos:

1. En razón de los temas, contemplados en el pensamiento humanista de occidente:
  - Precisar contenidos temáticos del núcleo humanista y sus diversas interpretaciones en la historia del pensamiento occidental.
  - Identificar dentro del vocabulario del discurso tradicional universitario (legislativo e histórico) contenidos humanistas del pensamiento occidental.
2. En lo que concierne a objetos del mundo universitario:
  - Elaborar estímulos-verbales que designen objetos de la UNAM, lo cual requiere:
    - Revisar y elegir enunciados sobre:

- Hechos humanos que han influido en el curso de la historia de la UNAM;
  - Propiedades, causas, condiciones y ocasiones, para la pervivencia y subsistencia de la UNAM, y
  - Condiciones o causas vinculadas con la docencia (particularmente con la función formadora y a la luz de las corrientes pedagógicas: tradicional, bancaria, liberadora, laboral y diferencial).
3. En cuanto a lo relacionado con la valoración de esos objetos, por parte de los entrevistados:
- Detectar, en la pluralidad de las preferencias y valoraciones, formas de organizar esos estímulos-verbales;
  - Precisar cuáles de los estímulos-verbales presentados tienen mayor importancia, en el espacio interpretativo de los entrevistados;
  - Identificar consistencias (estadísticas y causales), en la importancia asignada a cada uno de esos estímulos-verbales
  - Analizar si hay o no diferencias entre los entrevistados de las entidades elegidas (C.C./F.C.P.y S; IIS; CECU), con respecto a la importancia atribuida a cada uno de los mismos estímulos-verbales.

Por consiguiente, en este estudio, predominantemente exploratorio, cualitativo e inductivo, se plantea la necesidad de delimitar dos ámbitos de indagación, a saber: 1) el relativo a la recolección de datos, donde predomina el enfoque cualitativo; y 2) el correspondiente al sondeo empírico, donde se emplean instrumentos y técnicas de enfoques cuantitativos. En el primer caso, la recolección de datos para identificar objetos e indagar su funcionamiento significativo en la estructura conceptual del mundo universitario, se realizó en textos escritos tales como: la Ley Orgánica de la UNAM (1945); documentos históricos; así como diversos discursos escritos que representaron una fuente de información rica para descubrir contenidos significantes, y cuya difusión se realizó en la prensa mexicana tanto comercial como universitaria, así como también en

documentos de autoridades y estudiantes universitarios, entre otros; durante el periodo comprendido entre diciembre de 1998 y febrero del 2001.

En cuanto al sondeo empírico, se empleó la técnica de escalas para medir las valoraciones, la selección y ordenación, que los entrevistados dan a los objetos que se les presentó; esto es, para explorar modos de interpretar (de dar sentido y valor a) esos objetos, en académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que se desempeñaban o habían desempeñado la función de representante o de autoridad (en órganos colegiados de consulta, comisiones, coordinaciones) en las siguientes instituciones: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (académicos de la carrera de Ciencias de la Comunicación), del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), y de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU). Este sondeo se realizó en Ciudad Universitaria (C.U.) durante los meses de abril a julio de 2002.

En orden a las preguntas que guiaron los objetivos mencionados, así como la delimitación del problema; y también con las que se intenta resumir los propósitos de este estudio exploratorio, destacan las siguientes:

- ¿En qué consiste la universalidad del discurso humanista?
- El discurso humanista ¿responde a un mundo que cada vez más se organiza en torno a la ciencia y a la técnica?
- ¿Cuáles son las preferencias de los representantes universitarios (entrevistados) con respecto a la importancia que le asignan a los objetos de la tradición textual universitaria?
- ¿Existe diferencia entre los representantes de C.C., I.I.S. y de la C.E.C.U. en relación con la importancia que le atribuyen a esos objetos?

Con respecto a las hipótesis, es importante subrayar que el presente es un estudio exploratorio e inductivo, y que las hipótesis irán surgiendo a través de la recolección y análisis de los datos; a pesar de ello, podemos adelantar algunas premisas y respuestas generales:

- En relación con la universalidad y efectividad del discurso humanista, partimos del supuesto de que el discurso humanista está abierto a

múltiples posibilidades de interpretación, de ahí su universalidad, el cual permite el pensamiento crítico que guía los juicios y las opciones, así como orienta la vida individual y colectiva dentro del mundo técnico/científico.

- Y es precisamente en esta dimensión ética que el discurso humanista legitima, asegura, y da sentido humano y social a las diversas posibilidades de existencia (humanística, social, científica, técnica) de la comunidad universitaria.

Con relación a las valoraciones de los entrevistados, planteamos que:

- **Hi.** Existe diferencia entre los entrevistados procedentes de C.C., I.I.S., y C.E.C.U. con respecto a la importancia que le asignan a objetos del mundo universitario.
- **Ho.** No existe diferencia entre los entrevistados procedentes de C.C., I.I.S., y C.E.C.U. con respecto a la importancia que le asignan a objetos del mundo universitario.
- Si partimos del supuesto que los representantes de la comunidad universitaria ocupan esa posición por sus méritos académicos y cultura universitaria, entonces cuanto mayor sea la involucración de los académicos con las reformas, más elevada será la importancia que le asignen a los objetos que evidencian constitutivos atributos, funciones, que identifican y han dado sentido histórico a la UNAM.
- En este sentido, se puede intentar una hipótesis direccional de diferencia de grupos:
  - **Hi.** Los representantes de la C.E.C.U. atribuyen más importancia a esos objetos que los representantes del I.I.S. y de C.C.

Las respuestas a estas interrogantes han permitido ordenar el material y los resultados de este estudio en los apartados siguientes.

- En el primer capítulo se exploran perspectivas filosóficas, lingüísticas, semióticas, sociológicas y antropológicas, a partir de las cuales se eligen,

ordenan y vinculan categorías para construir proposiciones desde donde fundamentar la articulación de la dimensión teórica de los objetos (significantes), en tanto sistemas de significación, con la dimensión práctica de las vivencias de los sujetos, y en tal conexión poder explicar sus orientaciones selectivas y activas. En esta exploración teórica se argumenta el supuesto —resultado de indagaciones previas sobre marcos de referencia de las Ciencias de lo Humano— de que las formas-contenidos-valoraciones-usos-actividades del mundo de la vida universitaria se ven afectados por el sistema general de creencias, que articula componentes del lenguaje observado (sistema establecido) y referencias vitales del lenguaje vivido (la lengua en acto), mediante la vinculación de tres fenómenos: mundo-objeto-sujeto, y asimismo la conexión conceptual entre las nociones cultura-sociedad-mentalidad, que contextualiza lo propiamente humano, así como sus ámbitos de realización en el lenguaje y en el discurso. De manera que, para delimitar y precisar los sentidos de la primera triada de conceptos se procedió a revisar referencias de E. Kant (*Crítica de la Razón Pura*, 1984); T. W. Adorno y M. Horkheimer (*Dialéctica de la Ilustración*, 2006); E. Husserl (*Investigaciones Lógicas*, 1929); U. Eco (*Tratado de Semiótica general*, 1978); A. Moles et al. (*Los Objetos*, 1974); J. Hessen (*Teoría del Conocimiento*, 1988); G. Berkeley (*Tratado sobre los principios del conocimiento humano*, 1992); M. Heidegger (*Ser, verdad y fundamento*, 1968); J. Bengoa Ruiz de Azúa (*De Heidegger a Habermas*, 1992); W. Dilthey (*El mundo histórico*, 1978; *Introducción a las ciencias del espíritu*, 1978); A. Millán-Puelles (*Fundamentos de filosofía*, 1978); M. Foucault (*Las palabras y las cosas*, 1997); J. B. Thompson (*Ideología y cultura moderna*, 1998), por citar algunos. En cuanto a las nociones cultura-sociedad y mentalidad, así como la del lenguaje, se consultó a R. Barthes (*La aventura semiológica*, 1997; *Mitologías*, 1991); G. Bouthoul (*Las Mentalidades*, 1971); B. H. Calsamiglia y A. Tusón (*Las cosas del decir*, 1999) M. Crick (*Explorations in language and meaning: towards a semantic anthropology*, 1976); C. Goddard (ed.) (*Meaning and universal*

*grammar: theory and empirical findings*, 2002); C. Geertz (*La Interpretación de las Culturas*, 1997); M.A.K. Halliday (*El lenguaje como semiótica social*, 1982); M. Heidegger (*Identidad y diferencia* 1988); J. Lozano, et.al. (*Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción*, 1997); R. Linton (*Estudio del Hombre*, 1963); W. Ong (*Oralidad y escritura*, 1987); F. de Saussure (*Curso de Lingüística General*, 1971); A. Schaff (*Introducción a la Semántica*, 1983); T. Slama-Cazacu (*Lenguaje y Contexto*, 1970); A. Toffler (*La tercera Ola*, 2000); J. Tomlinson (*Globalización y Cultura*, 2001); W. Urban (*Lenguaje y Realidad*, 1952); G. Vattimo (*Más allá de la interpretación*, 1995);, entre otros.

- En el capítulo segundo se describe el procedimiento de la indagación, tanto en su vertiente cualitativa como en la cuantitativa, precisando el contexto de la exploración; las preguntas que orientaron el enfoque cualitativo así como las hipótesis descriptivas que se plantearon en el cuantitativo; de la misma manera, el criterio que se siguió en la selección de los entrevistados. Además, se presenta un resumen de los pasos que se dieron en la recolección de datos y en el sondeo empírico; incluyendo los métodos y técnicas utilizadas en ambos enfoques. Para el desarrollo de esta sección se consultaron, entre otros autores y obras: M. García Ferrando (*Socioestadística*, 1982); V. Hernández Forte (*Mapas Conceptuales*, 2006); R. Hernández Sampieri; C. Fernández Collado (*Metodología de la Investigación*, 1991); F. Holguín Quiñones (*Estadística Descriptiva*, 1972); O. Uribe Villegas (*La Matemática, La Estadística y Las Ciencias Sociales*, 1963); R. Weimer (*Estadística*, 2002); Eco, Humberto (*Tratado de Semiótica General*, 1978); N. G., Pardo Abril (*Un modelo Lingüístico para el análisis integral de discursos*, 1991); M. Pêcheux (*Hacia el análisis automático del discurso*, 1975).
- La exploración cualitativa se divide en tres apartados que, aunque se exponen en capítulos diferentes por su autonomía e independencia relativas, constituyen partes del contexto de referencia de los objetos significantes que configuran el mundo de vida universitaria. En cuanto, a la

secuencia de tales segmentos, ésta obedece a un orden decreciente de generalidad contextual.

- En tal ordenamiento, el capítulo tres denominado “Contenidos temáticos del núcleo humanista”, corresponde a la recolección del léxico cuyas unidades semánticas vertidas (cosificadas) en ese léxico, transmiten contenidos culturales del mundo de lo humano, dentro de la interpretación filosófica del pensamiento occidental. Si bien, en esa cosificación es posible observar la continuidad de ese mundo cultural; no obstante, dada su movilidad es posible también advertir la incorporación de cambios lingüístico-sociales. De manera que, con la apertura del espectro léxico-semántico, las modificaciones de las categorías lingüísticas (representaciones externas) pueden aproximarnos a sus impactos sobre la categorización conceptual (representaciones internas), y a las alteraciones sobre las referencias de los objetos. De ahí, el interés por explorar la huella del discurso humanista, presente en el léxico codificado dentro de la interpretación filosófica del pensamiento occidental, a propósito de los objetos (significantes) humanos. Para ello, se consultó la siguiente bibliografía N. Abbagnano (*Diccionario de Filosofía*, 1998); T. Adorno; M. Horkheimer (*Dialéctica de la Ilustración*, 2006); Aristóteles (*Ética Nicomaquea*, 1954; *La Metafísica*, 2000; *La Política*, 1941; *El arte poética*, 1980); M. Beuchot (*Historia de la Filosofía*, 1998); E. Cassirer (*Filosofía de la Ilustración*, 1975; *The individual and the Cosmos in Renaissance Philosophy*, 1979); D.J.O. Connor (comp.) (*Historia Crítica de la Filosofía Occidental*. Vol. III “Racionalismo, Iluminismo, y Materialismo de los siglos XVII y XVIII”, 1964); F. Copleston (*Historia de la Filosofía*, Volúmenes del I al VII, 1983); R. Descartes (*Discurso del Método y Meditaciones Metafísicas*, 1937; *Las Pasiones del alma*, 1997); W. Dilthey (*El Mundo Histórico*, 1978; *Introducción a las ciencias del Espíritu*, 1978; *Historia de la Filosofía*, 1979); G. Deleuze y F. Guattari (*¿Qué es la Filosofía?*, 1997); N. García Canclini (*La globalización imaginada*, 2000); E. Garin (*La revolución cultural del Renacimiento*, 1981); R. Guerra (*Filosofía y fin de siglo*, 1996); Hesíodo (“Los trabajos y los días”. En R. Heredia,



Roberto –selección- *Antología de textos grecolatinos*, 1978); T. Hobbes (*Leviatán, o la materia, forma y poder de una República, eclesiástica y civil*, 1980); Homero (*La Iliada*, 1975; *La Odisea*, 1975); W. Jaeger (*La Paideia*, 1945); E. Kant (*Crítica del Juicio*, 1968; *Crítica de la Razón Pura*, 1984); G.W. Leibniz (*Opúsculos filosóficos*, 1979); J. Locke (*Ensayo sobre el entendimiento humano*, 1956); J. Marías (*Historia de la Filosofía*, 1974); Mattelart, Armand (*Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*, 2000); F. Montes de Oca (*San Agustín: Confesiones*, 1973); E. Panofsky (*El significado de las artes visuales*, 1979); Ch. S. Peirce (*Lecciones sobre el pragmatismo*, 1978) Platón (*Diálogos*, 1975; *La República o el Estado*, 1949); G. Reale (*Historia del pensamiento Filosófico y Científico*, 1991); J. J. Rousseau (*El contrato social*, 1993); V. I. Rocín (*Introducción a la Sociología Marxista*, 1967); A. F. Shishkin (*Ética Marxista*, 1966); R. P. R. Sineux, (*Compendio de la Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino*, 1976); A. Toffler (*El Shock del futuro*, 1977; *La tercera Ola*, 2000); G. Vattimo (*El fin de la modernidad. Nihilismo y Hermenéutica en la Cultura Posmoderna*, 1986; *Más allá de la interpretación*, 1995).

- En el cuarto capítulo -el objeto “Universidad” como artificio significativo- se explora en la estructura léxica cómo las unidades significantes con las que se nombra ese referente engarzan y organizan contenidos humanistas. De la misma manera, se alude a una de sus principales funciones: la docencia, vocablo que a su vez remite a diferentes concepciones y finalidades; por ello, en este capítulo, se presenta el sentido y objetivo de la función docente a la luz de diversas concepciones con el propósito de ir delimitando y precisando las características (de tal función) que se aproximen, o correspondan, con los sentidos esenciales de la Universidad. Entre los autores que se consultaron están los siguientes: Carroll Atkinson (*Historia de la Educación*, 1966); Víctor Bolaños Martínez (*Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual*, 1984); M. Bueno (*Humanismo y Universidad*, 1960); J. Corominas y J. Pascual (*Diccionario Crítico Etimológico. Castellano e Hispánico*, 1991); Jean Châteauneuf (*Los grandes*

pedagogos, 1980); Jean Chevalier (*Diccionario de los símbolos*, 1986); Henry Fairchild (*Diccionario de Sociología*, 1997); Paciano Feroso (*Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*, 1982); Octavi Fullat (*Filosofías de la Educación*, 1983); Salvador Giner et al (*Diccionario de Sociología*, 1998); M. Heidegger (*La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-1934*, 1989); Kant, E. (*El conflicto de las Facultades*, 1963); Alighiero Manacorda (*Historia de la Educación*, 1987); Alonso Martín (*Enciclopedia del Idioma*, 1968); C. Martínez (*Diccionario de la Mitología Clásica*, 1989); Robert K. Merton (*Teoría y Estructura Sociales*, 1964); José Ortega y Gasset (*Misión de la Universidad*, 1968); T. Parsons (*El sistema Social*, 1966); George Posner (*Análisis de currículo*, 1999); Real Academia Española (*Diccionario de Autoridades*, 1984); Oscar Uribe Villegas (*Por una auténtica renovación universitaria*, 1984).

- Referencias Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México (capítulo 5) constituye la exploración de formas significantes pre-codificadas y asentadas en los discursos de quienes se han ocupado de divulgar los hechos humanos, que han influido en el curso de la historia de la UNAM. De la misma manera, se explora en la Reglamentación de la UNAM la huella o traza del discurso humanista, y desde ahí, se muestra cómo los contenidos de ese vocabulario permiten interrogantes diversas a la luz de la corriente de pensamiento donde esos significantes han ido adquiriendo sus respectivos sentidos. Entre las fuentes consultadas se consideraron: Sergio Colmenero (*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1951-2001*, 2003); Comisión Especial para el Congreso Universitario (*Una visión de la Universidad. Aportaciones para el proceso de reforma*, 2006); Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos (*Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976*, 1977); G. Guadarrama et al ("El Instituto de Investigaciones Sociales y la Sociología Mexicana: 1930-1990" En *La Sociología Mexicana desde la Universidad*, 1990); Rafael Sánchez Vázquez (*Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México*. Texto publicado en:

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/14/cnt/cnt10.pdf>);

Diego Valadés (*Panorama del Derecho Mexicano: Derecho de la Educación*, 1997); Víctor Juárez Cruz (“Suplemento del 75 aniversario de la Autonomía de la Universidad”. En Gaceta UNAM del 6 de Septiembre al 18 de Noviembre del 2004); E. Yáñez (“IDEAS”. En Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1994); asimismo los medios electrónicos: <http://www.unam.mx>; <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm/1940/html> (además de las fechas: 1950, 60, 70, 80, 90); <http://www.unam.mx/gaceta>; <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/14/cnt/cnt10.pdf>.

- El capítulo 6 (“Resultados del sondeo sobre conceptos, opiniones y posturas en tres instituciones universitarias”) corresponde al estudio cuantitativo de la exploración sobre objetos-sujetos del mundo universitario. En este parte se describen los pasos que se dieron en la indagación, los instrumentos de recolección que se utilizaron, el criterio de elección de los entrevistados, el modo como se organizaron y ordenaron los datos, las categorías o variables, las escalas de medición, los procesos de validación del análisis de los resultados, finalmente los resultados y problemas metodológicos que se enfrentaron.

## **Capítulo 1. Objetos-Sujetos en el Mundo Cultural.**

Para dar una noción del criterio que se siguió en la realización de este capítulo, y desde luego en la selección de unidades conceptuales con las que se le ha estructurado, es necesario hacer algunas observaciones al enunciado que titula esta investigación: “Objetos del Mundo universitario en el horizonte interpretativo de académicos universitarios”.

En realidad, desde el orden secuencial de este enunciado se advierte como tema sintáctico los **objetos**, lo cual no es fortuito, ni un recurso estilístico, sino un indicador metodológico, esto es, dentro de la organización de las etapas exploratorias que se siguen en esta indagación, el tema de los objetos constituye la primera de ellas, pues es evidente que son elementos fundamentales de cualquier entorno humano.

Luego, a partir de los objetos se abre, por un lado, una vía de aproximación para identificar, caracterizar y delimitar el mundo universitario; y, por otro, un campo de indagación donde pueden adaptarse técnicas de investigación semiótica, porque —asintiendo con Abraham A. Moles— “(...) la noción misma de objeto está unida a una semiótica puesto que el objeto es manipulado conceptualmente a partir del nombre que sirve para designarlo.”<sup>1</sup>

En este tenor de ideas, resulta pertinente subrayar que cuando se usa el lenguaje para designar objetos, las palabras no sólo sirven para denominar el objeto *per-se*, sino más bien se convierten en transmisoras de contenidos culturales que se organizan en diversos niveles de significación. Así, estos objetos o “arteficios significantes”<sup>2</sup>, organizados en estructuras semánticas, dan forma y contenido a las unidades de una cultura determinada, y asimismo constituyen una organización o visión del mundo condicionada por la **mentalidad** que impera en los sujetos, quienes habitan ese mundo específico. Por lo tanto, se puede

---

<sup>1</sup> Moles, Abraham. “Objeto y Comunicación”. *Los Objetos*. 2ª edición. Colección Comunicaciones. Argentina: Tiempo Contemporáneo, 1974. Pp.9

<sup>2</sup> cfr. Eco, Umberto. *Tratado de Semiótica General*. 1ª edición. México: Nueva Imagen, 1978. Pp.65-66.

considerar que **el objeto es comunicación**, pues el lenguaje lo convierte en “(...) un mensaje de un individuo a otro, de lo colectivo (...) a lo personal.”<sup>3</sup>

Aunque tales consideraciones podrían limitar la investigación al universo de los objetos, en forma más o menos independiente de su relación significativa con los sujetos, precisamente la noción de **mundo** que se implica en este trabajo impide que se soslaye el otro término (**sujeto**) de esa relación significativa, y por supuesto comunicativa.

De ello resulta la necesidad —en un primer momento— de vincular conceptualmente los vocablos **mundo-objeto-sujeto**, particularmente desde los espacios que Dilthey y Foucault abren al estudio del hombre en su positividad, como las posibilidades metodológicas que se ofrecen para articular el análisis de los objetos (como artificios significantes) con las vivencias de los sujetos (como orientación selectiva y activa del hombre). Lo que lleva, en un segundo momento, a establecer la conexión entre las nociones **cultura-sociedad-mentalidad**, que contextualizan lo propiamente humano, así como sus ámbitos de realización en el **lenguaje** y en el **discurso**.

### ***1.1 Nociones pre-liminares: Mundo-Objeto-Sujeto.***

Diversos son los significados con los que se puede entender el término Mundo, de los cuales aquí sólo interesarán los específicamente filosóficos, pues en éstos se reflejan los demás sentidos (especializados, coloquiales, ocasionales) que se le añaden a dicho vocablo. Sobre la base de esta precisión, se aborda el significante Mundo en las asignaciones de los siguientes significados básicos: 1) como totalidad de cosas existentes; 2) en tanto orden total; y 3) en cuanto totalidad de campo. Esta última interpretación resulta conveniente para los propósitos de la presente indagación, puesto que se emplea para designar el conjunto de un ámbito específico de estudio, además de aludir también a grupos de actividades y, asimismo, conjuntos de relaciones.

De suerte que, como campo de indagación indica un ámbito delimitado por la confluencia o superposición de ciertas técnicas de investigación; en virtud de

---

<sup>3</sup> Moles, A. Ob. cit. Pp.10.

ello, se habla de Mundo Cultural, del Espíritu, de lo Humano, por ilustrar algunas designaciones de mundos donde puedan adaptarse técnicas de investigación propias de la semiótica, lingüística, antropología, sociología, historia, entre otras ciencias o disciplinas que cubran el campo de los hechos humanos. Dentro del mismo sentido, se puede hacer referencia también a un conjunto constituido por actividades, y entonces se habla, por ejemplo, de Mundo de la Academia, de la Sabiduría, de la Política... Del mismo modo, se enuncia un campo constituido por las relaciones del hombre con las cosas y con los otros hombres; de ahí, designaciones tales como Mundo Vital, Mundo Simbólico, etcétera.

En lo que concierne a la noción de Mundo como campo de investigación, es importante señalar que las diversas nominaciones con las que se ha buscado identificar las Ciencias o Disciplinas de lo Humano, intentando distinguirlas de las Ciencias de la Naturaleza, e igualmente procurando precisar su ámbito de estudio, han estado sujetas —tanto la designación como sus ámbitos disciplinarios respectivos— a diversas críticas, sobre todo referidas a problemas de carácter metodológico. Por ejemplo, cuando los modos de vida de un grupo humano se analizan a la luz de sus funciones y significaciones, entonces la designación Mundo Cultural se ha empleado para distinguir, separar y aún contraponer mundos culturales calificados valorativamente como Tradicionales y Modernos (primitivos y civilizados), lo que ha contribuido —de acuerdo a sus críticos— a mantener y legitimar procesos de dominación e imposición cultural.

De la misma manera, las llamadas Ciencias del Espíritu han sido cuestionadas por su determinación especulativa hacia un mundo intemporal de sentidos y valores, el cual se establece como un planteamiento que trasciende el ámbito de las circunstancias, precisamente en donde se cumplen las acciones humanas que animan esos mismos sentidos y valores.

En suma, la palabra *mundo* se toma aquí en la dirección filosófica empleada por el término *existencia* (vivencia-experiencia), entendido como el modo de ser y estar propio del hombre, en una situación determinada temporal y espacialmente.

Por eso, dentro de la filosofía existencialista el significado de la noción existencia alude a un modo de ser ahí.

En ese sentido, la categoría analítica que nos interesa es la correspondiente a la noción de *relación*: del hombre consigo mismo, con otros hombres, con las cosas que lo circundan. De suerte que, el análisis del hombre en su mundo es el estudio de las relaciones internas (en el hombre) y externas (fuera del hombre), en virtud de las cuales el individuo se conecta de manera diversa con ese mundo, puesto que dichas modalidades de relación están condicionadas\* a su vez por situaciones naturales, culturales, sociales, históricas, entre otros factores externos que afectan el ser existencial del hombre.

En particular, esta perspectiva sirve para determinar la expresión *mundo* dentro del ámbito de *lo cultural*, porque con ésta se quiere significar el conjunto de *relaciones* que se establecen entre seres humanos, así como sus posibilidades de ser, actuar en, y hablar de ese mundo.

En cuanto al vocablo *objeto*, ese mismo sentido de *mundo* permite delimitar el significado que aquí interesa resaltar. No obstante, es importante señalar formas diversas de emplear esa palabra; sin ir más lejos, la *Enciclopedia Universal Ilustrada* (Tomo XXXIX; 1920) registra los siguientes sentidos: lo que se percibe, se aprende, se conoce; la materia o tema de una ciencia; el término o fin de los actos, de las facultades o potencias humanas; el fin, propósito, intención, al que se dirige o encamina alguna cosa.

En cambio, dentro del registro científico, se establece una distinción entre objetos y cosas: así, cuando se estudian los elementos o atributos reales/materiales de algo se habla de cosas, de entidades que tienen existencia real/material, y que por lo tanto su ser no se agota en existir como objeto de entendimiento. Pero, cuando se estudian los elementos o atributos racionales de algo, entonces se emplea la designación objeto, entendido como entidad que no tiene necesariamente existencia real/material, pues su ser se agota en existir de manera ideal, en tanto forma del entendimiento. Sin embargo, cuando las cosas se

---

\* Al respecto, para el estudio analítico de los objetos y de las relaciones entre ellos, habría que aproximarse también al ámbito de la lógica para distinguir la posible dependencia que pueden tener las relaciones entre objetos y la específica finitud de los objetos considerados.

relacionan intelectualmente, esto es, cuando la razón configura (reúne y ordena) las cosas en estructuras científicas (lógicas), ya no se habla de cosas, sino de objetos con carácter general.

Es evidente que, para establecer estas con-figuraciones, es necesario identificar los recursos significativos que permitan ordenar atributos y establecer estructuras relacionales entre sí mismas. En este tenor de ideas, resulta pertinente la distinción que en el ámbito de la reflexión filosófica se ha establecido entre las nociones cosa y fenómeno. En efecto, en ambos vocablos se ha abierto toda una reflexión en torno a la relación (cognitiva, volitiva, estética, funcional...) que el sujeto establece con un objeto y al objeto que se construye de esta relación (real, irreal, mental, físico).

De manera que cuando la noción cosa se vincula con el hombre sus definiciones o significados varían según el enfoque desde el que se le planteé, así desde la óptica de las corrientes dogmáticas y escépticas, la cosa se reduce a elementos subjetivos, como las sensaciones, las representaciones, ideas acciones; en cambio, en el criticismo kantiano se distingue entre la cosa como objeto de la sensibilidad y la cosa-en-sí independiente de su relación con el hombre; mientras que, desde el enfoque fenomenológico husserliano los objetos empíricos se presentan efectivamente en su esencia material. Por su parte, desde los resultados del análisis empírico, la cosa es lo manipulable, y en cuanto a los respectivos resultados del análisis existencial la cosa es un útil, un instrumento para algo.

Por lo que respecta a la noción *fenómeno* correlativo por oposición a la de cosa-en-sí, se vincula con el vocablo *apariencia* sensible cuyos sentidos evidencian enfoques contrapuestos. Así, en su relación con la realidad, se le interpreta como ocultamiento o bien en términos de revelación y, de manera consecuente, se establece una distinción entre a) conocer en el sentido de liberarse de la apariencia, en cuyo caso la relación entre apariencia y verdad es de contrariedad y oposición lo que exige un saber que trascienda la apariencia que se manifiesta en la opinión, las creencias populares, míticas, etcétera ...; y b) conocer en el sentido de dejar aparecer la apariencia, en esta interpretación la relación



entre apariencia y verdad es de semejanza o identidad y, en consecuencia, el saber de la realidad se alcanza en el conocimiento de la apariencia donde esa realidad se manifiesta.

Estas dos direcciones han orientado las reflexiones filosóficas del pensamiento occidental, e influido en las concepciones e interpretaciones de la noción fenómeno. Ciertamente, en el contexto de la filosofía moderna se emplea el término fenómeno en correspondencia con la noción objeto en su relación con el sujeto; de suerte que, el fenómeno no es revelación de la realidad misma, sino lo que se determina por la estructura cognoscitiva del hombre. En esta línea se inscribe el significado crítico de fenómeno que Kant desarrolló, pues aunque este filósofo no niega la existencia externa de las cosas, lo que afirma en todo caso es la imposibilidad de conocer la cosa-en-sí, pues considera que la naturaleza subjetiva es la que determina la forma de un objeto como fenómeno.

En relación con el concepto *fenómeno* como límite de lo humanamente cognoscible, distingue dos direcciones en la determinación del objeto: por un lado, aquella que lo considera en tanto *cosa en sí*, cuya naturaleza es problemática por la imposibilidad de su conocimiento; y por otro, la que circunscribe al objeto como la forma indeterminada de una intuición empírica, como representación primera (de naturaleza sensible) que pone en movimiento las Facultades del Espíritu con miras a su determinación posterior como objeto de conocimiento. En este sentido, si se alude al orden temporal del proceso subjetivo de conocer, la reflexión kantiana resulta contundente: “ningún conocimiento precede a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella.”<sup>4</sup> Luego, dentro de este orden, el fenómeno es a la vez *empírico*, porque se relaciona con el *objeto de la experiencia* que se manifiesta en ésta a la sensibilidad, e *ideal* porque la forma de lo empírico es el modo como el sujeto se representa el objeto.

Al respecto, el idealismo kantiano precisa que, aún cuando la intuición subjetiva tuviera un alto grado de claridad, sería imposible acercarse a la naturaleza de las cosas en sí, en todo caso lo único que se podría conocer es la propia sensibilidad (como Facultad), pues las cosas se presentan al hombre

---

<sup>4</sup> Kant, E. *Crítica de la Razón Pura*. Prólogo Pedro Ribas. 3ª edición. Madrid: Alfaguara, 1984. P. 30

siempre bajo las condiciones de tiempo y espacio en tanto intuiciones puras originariamente inherentes en el sujeto, que determinan la forma del objeto de la experiencia como fenómeno.

De acuerdo con esto, si bien el objeto en cuanto fenómeno tiene *forma*, entendiendo por ésta "... lo que hace que lo que hay en el fenómeno de diverso pueda ser ordenado en ciertas relaciones..."<sup>5</sup>, asimismo también *materia*, como "...aquello que en el fenómeno corresponde a la sensación (y que)... sólo puede dársenos a posteriori..."<sup>6</sup> Esta distinción le permite a Kant separar la intuición pura (formas a priori en el Espíritu) de la intuición empírica (sensaciones a posteriori que provienen de la experiencia), de donde se establece que antes de toda percepción efectiva lo único que se puede conocer a priori son las formas puras (espacio y tiempo), dado que la sensación nos lleva a un conocimiento a posteriori\*.

De hecho, la noción kantiana de la "cosa-en-sí" como una cuestión problemática y limitante para el conocimiento, y asimismo afirmada como algo que existe fuera del sujeto cognoscente para quien la existencia de ésta aparece como fenómenos, influye en las corrientes filosóficas posteriores al idealismo kantiano (Fichte y Hegel), la fenomenología (Husserl), el existencialismo (Heidegger), y la filosofía analítica y hermenéutica (Wittgenstein y Cassirer)... por citar algunos. De manera que, en esas corrientes cada pensador ha conceptualizado las nociones sujeto-objeto-mundo, problematizado sus relaciones, limitado su ámbito de conocimiento, y delineado su metodología de investigación.

Por eso, en la filosofía contemporánea no sólo se mantiene el significado crítico, sino se revalora la concepción de fenómeno como revelación del objeto en sí, de la realidad misma. En esta dirección, Husserl (*Investigaciones Lógicas*, 1929) desarrolla el significado de fenómeno al concebirlo como revelación de

---

<sup>5</sup> Kant, E. Ob. Cit. P. 96.

<sup>6</sup> Kant, E. Ibidem. P. 95.

\* Por supuesto, habría que hacer una precisión: se habla de "conocimiento" pero en sentido débil, es decir, como parte del proceso del conocer compuesto por juicios en general —en tanto proceso encaminado a un fin—, pero específicamente por juicios analíticos (a priori) y juicios sintéticos (a posteriori). Sin embargo, para Kant, el conocimiento en sentido fuerte, el único que en verdad puede llamarse conocimiento, como cimiento de la ciencia, y como condición de un saber que avanza y progresa, es aquel que establece "juicios sintéticos a priori", a saber, representaciones en donde se establece la síntesis entre conceptos e intuiciones.

esencia, es decir, objetos ideales y necesarios, sin realidad temporal e individual. De acuerdo con su método ostensivo, no se afirma la realidad natural de la cosa, sino el dar cuenta de su manifestación mediante la investigación fenomenológica (*epokhé*\*\* o reducción fenomenológica) cuya tarea es liberar los fenómenos psicológicos de sus características reales o empíricas mediante la negación de todo juicio<sup>7</sup> y llevarlas así al plano de la generalidad esencial, esto es, transformarlos en objetos ideales, en el sentido de reducción eidética que manifiesta las cualidades necesarias de la cosa, por las cuales se enuncia lo que la cosa no puede dejar de ser y es al mismo tiempo el “por qué” de la cosa misma. En cuanto a Heidegger considera el fenómeno como el aparecer del ser-en-sí, de manera que establece una relación de identidad con el ser de la cosa, y una distinción entre aparecer y apariencia, en su sentido esta última de ocultamiento de la realidad.

La reflexión filosófica, preocupada por la búsqueda del saber, se ha enfrentado a diversos problemas que surgen de los datos fenomenológicos, entre ellos resulta importante resaltar el concerniente a la posibilidad de conocimiento humano que—como ya se apuntó— el criticismo kantiano resuelve en la distinción conocimiento a priori/conocimiento a posteriori cuya influencia fue decisiva en la primacía que la teoría del conocimiento ocupó dentro de la filosofía contemporánea; pero que más tarde se sustituyó por los procedimientos o metodología del conocimiento científico y, por ello, Wittgenstein (*Tractatus lógico filosófico*, 1922) la definiría como análisis del lenguaje.

De manera que, en la filosofía como metodología se ha establecido una diferencia en la investigación del objeto entre las corrientes sintéticas y las analíticas. En cuanto las posturas sintéticas, se consideran aquellas que producen conceptualmente su objeto, y cuya validez depende de la organización interna de la misma filosofía o campos de saber respectivos como es el caso de la

---

\*\* Para este procedimiento intelectual de reducción fenomenológica se han encontrado diferentes formas léxicas. Aquí se ha utilizado el término “epokhé” que cita Julián Marías, aunque en *Historia de la Filosofía* (Torres Asociados, 1998) el filósofo mexicano Mauricio Beuchot refiere el término “epojé”; y en el *Diccionario de Filosofía* (Fondo de Cultura Económica, 1980) Nicola Abbagnano alude a la noción “epoché”.

<sup>7</sup> Lo cual implica, dentro del esquema husserliano, la abstención de cualquier posición existencial, en donde ni se afirma ni niega nada, ni se duda, sino que sólo se percibe algo como existente, como acto con contenido propio dentro de un método puramente descriptivo.

matemática. En cambio, las filosofías analíticas implican que la experiencia como fuente y base del conocimiento, buscan en la descripción o análisis de los “hechos” la resolución del objeto dentro de los elementos o condiciones que permiten entenderlo; pues en la experiencia, o intuición sensible, los objetos son datos que sólo pueden ser analizados, y por consiguiente su elección y análisis resolutivo constituyen el problema que atañe a la determinación del campo donde se pueden o deben obtener esos mismos datos. En relación con ese campo experiencial, se distingue entre el ámbito correspondiente a la *existencia singular*, como conciencia, y la *existencia asociada*, que en el caso (por ejemplo) del criticismo kantiano corresponde a las relaciones humanas en el ámbito de lo moral y de lo político, o del existencialismo heideggeriano, en la existencia común cotidiana. Aquí también se inscribe la filosofía como análisis del lenguaje que lo contempla como hecho intersubjetivo fundamental de la comunicación.

Por su parte, los sentidos de la voz *sujeto*, lo mismo que los del vocablo objeto, se enmarcan en el sentido de mundo como conjunto de relaciones entre seres humanos, así como sus posibilidades activas y reflexivas dentro de éste. Sin embargo, amerita indicar algunos usos de tal palabra, como los que N. Abbagnano registra en el *Diccionario de Filosofía* (1980).

En efecto, dos son los significados generales con los que se determina el sentido del término en revisión: 1.- aquello de lo que se habla (sujeto lógico o de predicación), también a lo que se le atribuye cualidades o determinaciones (sujeto físico), así mismo, como tema, asunto o argumento de discurso; y, 2.- el Yo, el espíritu o la conciencia como principio determinante del mundo del conocimiento y de la acción, o como capacidad de iniciativa en tal mundo.

Estos sentidos, que corresponden al significado del concepto sujeto como capacidad autónoma de relaciones o de iniciativa, se desdibujan en el pensamiento contemporáneo, en virtud de que ya no se le atribuye a ese sujeto una función rectora y constructiva del mundo del conocimiento; ya que se considera que al disolverse en los objetos conocidos esa función o bien se reduce a la formación de imágenes o representaciones y con ello se excluye su posibilidad de transformar o modificar el objeto; o bien, se encuentra sometida a

límites o condiciones, pues los objetos y categorías de objetos sólo son posibles dentro de sistemas de relaciones donde éstos se enmarcan; y más aún, al sujeto se le considera parte de la estructura relacional que caracteriza el mundo donde existe y al que se encuentra sometido.

De hecho, el problema que se plantea tiene que ver precisamente con el de la relación entre sujeto/objeto, y cuyas soluciones dentro de la metafísica moderna y contemporánea se han orientado, siguiendo la reflexión de Hessen, en cuando menos tres direcciones: el realismo, el idealismo y el análisis fenomenológico

A propósito del realismo, en esta corriente se acepta la existencia de cosas reales, independientes de la conciencia, y dado que en ellas hay elementos objetivos y causales que explican la aparición de estas cualidades, la realidad no puede ser probada sino sólo experimentada y vivida; por eso, en esta interpretación se asume la *existencia de un mundo objetivo* (W. Dilthey). Por su parte en el idealismo, se niega la existencia de cosas reales independientes de la conciencia, luego el objeto de conocimiento es algo ideal, no real, en virtud de lo cual se distinguen dos tipos de objetos: los de conciencia (representaciones, sentimientos...), y los ideales (objetos de la lógica, de la matemática...). De esto último resulta dos formas de idealismo, el subjetivo o psicológico (Berkeley), donde se afirma que las cosas son contenido de la conciencia; y el objetivo o lógico (Neokantismo, Escuela de Marburgo, con Cohen a la cabeza) que en buena medida corresponde a la conciencia objetiva de la ciencia, cuyo contenido es un sistema de pensamientos, juicios, conceptos... que resultan de la definición lógica de lo dado en la percepción, para así convertirlo en objeto de conocimiento. En esta vertiente, toda realidad se reduce a algo lógico, pues el argumento que la sostiene es el de la inmanencia, esto es, la concepción de que toda realidad se halla encapsulada en la conciencia.

En relación con la corriente fenomenológica, se postula la existencia de cosas reales, pero se niega la posibilidad de conocer su esencia, de suerte que, junto con el realismo, se admite que las cosas son, aunque limita el conocimiento de las cosas a la conciencia, al mundo de la apariencia (tal sucede en el idealismo). Así que, ahora el mundo fenoménico es el que se nos aparece en

razón de la organización a priori de la conciencia; en esta línea interpretativa, la reflexión kantiana gira en torno a un mundo como totalidad representada de cosas finitas, fácticamente presentes, esto es, fenómenos o cosas en el aparecer.

Luego el mundo se concibe como idea, en la que se representa a priori la totalidad absoluta de los objetos accesibles al conocimiento finito; por tanto, de acuerdo con la interpretación de Heidegger "... el concepto de mundo (kantiano) no es un enlace óptico de cosas en sí, sino una totalidad trascendental (ontológica) de cosas en cuanto fenómenos (por eso)... El concepto de mundo no es una representación racional indeterminada en su conceptualidad, sino determinada como idea, es decir, como concepto sintético puro de la razón y diferente de los conceptos del entendimiento."<sup>8</sup>

De ahí que con el sentido trascendencia Kant contemple el concepto de mundo en términos de la posibilidad de la experiencia y también del ideal trascendental. Por eso, en términos generales, el concepto de mundo significa totalidad de la finitud de la esencia humana, esto es, un concepto antropológico de mundo y por consiguiente, su conocimiento cae dentro de la antropología pragmática, estableciendo con ello los cimientos del Humanismo Moderno. En este sentido, Kant establece la distinción entre *conocer mundo* y *tener mundo*, pero si bien ambos son conceptos existensivos, mientan algo distinto, pues el que conoce el mundo "... sólo entiende el juego que ha contemplado, el otro (tener mundo) ha tomado parte en el juego."<sup>9</sup>

En cuanto a la fenomenología husserliana, se plantean dos modos como el objeto puede darse a la conciencia: la percepción inmanente de las vivencias (procesos rememorativos, imaginativos...), donde el objeto se nos da en persona (conciencia del ahora); y la percepción trascendente, esto es, la representación de la cosa en el espacio a través de presentaciones sucesivas en el tiempo (pasado como recuerdo, futuro como expectación). Así, la experiencia sensible se presenta a la reflexión como algo que el individuo hace, esto es, como un movimiento (praxis) donde se forma un sistema constituido de los objetos, que en el mundo

---

<sup>8</sup> Heidegger, M. *Ser, Verdad y Fundamento*. Venezuela: Monteávila editores, 1968. Pp. 36-37.

<sup>9</sup> Heidegger, M. Ob. Cit. Pp. 38-39.

sensible aparecen como cuerpos espacio-temporales, y cuyas significaciones que reciben los convierte en utensilios, objetos científicos, artísticos, animales...

El movimiento y el sistema son esenciales a la percepción, entendida ésta como acto de una conciencia inmersa en el mundo de la vida, o lo que es lo mismo, en el mundo de la percepción que toma conocimiento de las cosas en el seno de una praxis motivada por intereses vitales. Así, la conciencia de la cosa está inmersa en un doble horizonte: interior/singular y exterior o campo compuesto de las cosas que son co-percibidas, este horizonte exterior está incluido en una serie de horizontes más amplios que forman el horizonte universal o mundo concebido como la totalidad de las cosas existentes. Por lo tanto, esas cosas existentes, singulares, que forman parte de una pluralidad, son las cosas del mundo.\*

En una perspectiva diferente, Heidegger busca separarse de las filosofías de la subjetividad, y trascender la comprensión del hombre desde sí mismo para poder pensarle desde su relación esencial con el ser-del-hombre. En virtud de este interés, plantea la cuestión desde un enfoque ontológico, cuyos conceptos analíticos<sup>10</sup> sobresalientes, *premanifestidad* y *mundo*, le permiten mostrar que más allá del sujeto y de la conciencia existe una dimensión más originaria que los fundamenta. Este es el “fundamento ontológico” que designa propiamente el ser-ahí (Dasein) en tanto expresa la relación esencial con el sentido del ser.

En efecto, el primer elemento de esta expresión (ser) alude a la existencia o forma del ser-del-hombre; en cuanto al componente “ahí” expresa la premanifestidad del ser-del-hombre en relación con la del ser simpliciter (originante). De suerte que, por su existencia el hombre se comporta respecto a su ser y puede hacerlo porque está (en el ahí) premanifestado a sí mismo, de donde se sigue que la conciencia y la autoconciencia derivan de, y se fundamentan en, la premanifestidad. Por eso, cuando Heidegger menciona la voz *conciencia moral*

---

\* Cf. Bengoa Ruiz de Azúa, Javier. *De Heidegger a Habermas*. 1ª edición. Col. Biblioteca Herder. Barcelona: Herder, 1992. pp. 47-49.

<sup>10</sup> Cf. Heidegger, Martín. Ob. Cit. pp. 40-58; y Bengoa, Javier. Ob. Cit. pp. 44-52.

alude a la relación intrínseca del “ser ahí” del hombre, por la que el hombre es reclamado de su existencia anónima a su propio y auténtico “poder ser”.

En el mismo sentido, con el vocablo *trascendencia* se remite a la noción *esencia* de la subjetividad del hombre que implica, dentro de la interpretación heideggeriana, que el hombre trasciende al mundo, pero trascender hacia el mundo es hacer de él la proyección de las posibles actitudes y acciones del hombre. Ahora bien, en cuanto al concepto *mundo*, contrario a la concepción husserliana como totalidad de cosas reales, Heidegger lo entiende como la condición ontológica para que los entes intramundanos salgan “al-encuentro”. A su vez, este salir-al-encuentro es correlativo a las diferentes formas de dirigirnos-a, que es un existencial ontológico del ocuparse-de, cuya forma originaria es la praxis y, posterior a ésta, la contemplación.

Por eso, en el ocuparse-de cómo praxis, el ente nos sale-al-encuentro como utensilio-a-la mano, mientras que en el ocuparse como contemplación o conocimiento, el ente nos sale-al-encuentro como cosa-a-la vista; luego, el ocuparse-de es el componente de la estructura ontológica del ser-ahí, esto es, del ser-en-el mundo. Ahora bien, Heidegger busca mostrar el vínculo del ocuparse-de con el mundo del ser-en-el mundo mediante un análisis del ser del utensilio, de cuyas consecuencias establece que el ente como utensilio sale-al-encuentro en la praxis —como lo servible, lo utilizable, lo consumible, lo manejable— como “algo para”. Así, el ser del utensilio remite-a otro utensilio, y al final de la cadena de las remisiones entrelazadas (estructura de remisión) hay un “para qué” de un “en-favor-de”, desde donde el ser-ahí deja de ser utensilio en su funcionalidad y se muestra como lo que es.

Por tanto, el Mundo es el entramado ontológico de relaciones (del en-favor, de qué y para-qué, funcionales, y de las remisiones del utensilio) que caracterizan al Dasein como ser en el mundo; y es por eso que el mundo se verifica como aquello por lo cual el Dasein mismo existe (es el Dasein mismo). En este sentido, Heidegger argumenta el carácter existencial del mundo a la luz de dos conceptos: *significar*, desde el cual subraya la característica relacional de la remisión; y *significatividad* o mundo como totalidad de esas relaciones, abierta al ser ahí con



su existencia, con lo que Heidegger busca trascender tanto la subjetividad del sujeto como la objetividad del objeto, porque el mundo así interpretado no cae como ente en la esfera interna de un sujeto subjetivo, ni tampoco pertenece a los objetos existentes, en todo caso es un “supraproyecto” previo que hace posible que el ente se manifieste como tal.

Dentro de estas líneas de pensamiento, se abre la posibilidad de analizar al sujeto trascendental que hace posible las representaciones en general, considerando el cuestionamiento tanto de la objetividad de los objetos como de la representabilidad de las representaciones, pues cuando la metafísica de la representación se disuelve y se constituye la metafísica del objeto aparecen las filosofías de la vida, de la voluntad, de la palabra. De manera que, el trabajo, la vida y el lenguaje aparecen ahora como trascendentales, que hacen posible el conocimiento objetivo de las leyes de producción de los seres vivos y de las formas del lenguaje.

Así pues, se abre un espacio diferente para las Ciencias de lo Humano, en cuya estructuración y consolidación, las disciplinas han ido paulatinamente delimitando lo propiamente humano y el método para su aproximación.

Sin embargo, la pretensión de este trabajo no es realizar un estudio filosófico, ni mostrar los avances que en este ámbito se han realizado en torno a los conceptos mencionados, lo cual ameritaría otra investigación. Pues lo que aquí se busca es explorar, dentro de las propuestas (Dilthey y Foucault) sobre la constitución de las Ciencias de lo Humano, el campo del que pueden o deben extraer sus datos, y desde el cual puede o debe confrontarse la interpretación de esos datos: la existencia singular, la existencia asociada, y el lenguaje como hecho intersubjetivo fundamental y en tanto instrumento de análisis.

Al respecto, considerando el lenguaje como instrumento de análisis, resulta necesario establecer precisiones conceptuales pertinentes para estudios posteriores. Así, a pesar del inagotable recorrido reflexivo que nos pudiese ofrecer la historia de la filosofía, en el presente ensayo se acepta el concepto de *objeto* como *representación* (fenómeno, juicios, categorías...): a saber, determinación y ordenamiento de la multiplicidad proveniente de las sensaciones (cosas). Esta

distinción nos permite extender nuestra consideración hacia la noción *objeto-signo/signo-objeto*, en tanto representación determinante con la cual se construye el mundo y los sujetos que habitan en éste. En palabras más extensas, se habla de un carácter dual del signo como representación: es decir, de *objeto-signo* cuando se alude a aquello que está en el objeto de la experiencia, lo cual permite la significación de ese objeto dentro de un ámbito específico (individual, social, cultural...); y de *signo-objeto* entendido como signo-palabra con el cual se representa el Mundo y los sujetos que habitan éste, en razón de su posibilidad de evocar conceptos/ideas culturales, sociales... con los cuales se construye la materialidad —a la manera de contenido— del Mundo mismo.

Luego, puesto que la representación se establece en términos de una relación, podemos ahora delimitar al *sujeto* como la parte de esta relación que realiza el *acto de representar*, es decir, la parte que determina la diversidad de estímulos en un sentido apriorístico. Por otra parte, si bien esta diversidad proviene de la experiencia, y se reconoce al sujeto como condición necesaria para establecer la posibilidad de la experiencia, en el sentido de que hay un “alguien” que vive la experiencia, no se puede reducir sin embargo la posibilidad de la experiencia a las condiciones particulares del sujeto. Por eso, puesto que el individuo como sujeto existe como tal sólo en sociedad, en el presente se entenderá a su vez *mundo* como el *entramado de relaciones* abiertas que posibilitan y dirigen la representación y significación de los diversos mundos particulares de cada individuo.

Por último, es importante señalar que dentro de las corrientes donde se debate sobre la fundamentación última del saber filosófico se han elegido las propuestas de W. Dilthey y de M. Foucault, porque la hermenéutica del primero (aunque todavía como variante de la teoría del conocimiento donde comprender es un modo de conocer) abre el camino a la hermenéutica ontológica que convierte el comprender en una manera de ser y de comportarse. En cuanto a la postura o momento estructuralista de Foucault, porque como manifestación de la dimensión semiológica de la experiencia humana (donde se considera que el sujeto más que hablar es hablado, pues se encuentra en y dirigido por las

estructuras semánticas, sociales, culturales, funcionales... depositadas en su lenguaje) se plantea no sólo la problemática de la interpretación, sino también de la filosofía reflexiva y crítica.

No obstante, a partir del siglo XIX se abre un espacio diferente para las Ciencias de lo Humano, pues ahora se ocuparían del hombre en la medida en que vive, habla y trabaja. Esta especificación en el objeto de estudio ocurre en razón de que, en su estructuración y consolidación, las disciplinas humanistas han ido paulatinamente delimitando lo propiamente humano y el método para su aproximación. En efecto, esta precisión es importante porque nos permite situar y entender tanto el empleo que aquí se hace de las nociones **mundo**, **objeto** y **sujeto**, como las unidades del marco conceptual donde se sitúa esta exploración.

### ***Notaciones sobre el ámbito disciplinario de lo humano.***

Entre las características con las que se busca distinguir el conjunto de ámbitos disciplinarios dirigidos al conocimiento de lo humano, dos vocablos destacan por sus significados dentro de las perspectivas y propuestas modernas y contemporáneas: a saber, los términos **vivencial** y **experiencial**.

En relación con la referencia **vivencial**, resultan importantes los planteamientos que W. Dilthey (1833-1911) desarrolla sobre las ciencias que el mismo bautizó del Espíritu, y a las que les asigna **lo humano** como objeto propio de su estudio. Para este filósofo, lo propiamente humano radica precisamente en la actividad racional, que se manifiesta y desenvuelve en la vivencia, en la expresión y en la comprensión; estas últimas las considera tanto basamento estructural de esas ciencias como categorías metodológicas para investigar lo humano.

En este tenor de ideas, es importante precisar la postura desde la cual Dilthey interpreta y plantea el problema del conocimiento; en términos de la relación entre el sujeto (cognoscente) y el objeto (conocido), pues ello permite esclarecer el modo como busca estructurar el ámbito de estudio de lo humano.

En efecto, Dilthey como otros muchos representantes y seguidores del **realismo volitivo**, acepta la existencia de cosas reales independientes de la

conciencia, y aunque niega que la realidad pueda ser probada, asume que sí se le puede experimentar y por supuesto vivirla; pues considera que "(...) Así como con nuestro intelecto estamos frente al modo de ser de las cosas, a su *essentia*, existe una coordinación análoga entre nuestra voluntad y la realidad de las cosas, su *existentia* (...) Estas se presentan a nuestra conciencia como reales (...) porque se hacen sentir como factores adversos en nuestra vida volitiva"<sup>11</sup>. Lo cual le lleva a reconocer en la intuición un medio de conocimiento; no sólo por su función instrumental, sino porque Dilthey asume que la esencia del hombre es su ser práctico, cuyas funciones dominantes son el sentimiento, la voluntad y la representación. Por ello, pone al lado del conocimiento discursivo-racional el intuitivo-racional; sin embargo, la intuición existencial que en la esfera práctica tiene una significación autónoma; en la actividad teórica, no se le considera un medio de conocimiento, o cuando menos con los mismos derechos de la validez universal, que se reconoce en el conocimiento científico (racional-discursivo).

Así pues, Dilthey concibe lo vivencial como un modo de captación de vida, donde su representación conceptual deriva de las mismas referencias vitales; pues, asume que en este mundo vital, la primera determinación categorial del concepto **vida** es la **temporalidad**, y en virtud de ésta, la vida se percibe como curso de existencia. De ahí que el tiempo se experimente como avance del presente, pues el presente, en tanto concreción de un instante temporal con realidad, es **vivencia**. Por eso el pasado, como vivencia del recuerdo, y el futuro, como vivencia de la expectativa, son representaciones<sup>12</sup> que se hacen presentes en la vivencia misma.

Además, en la corriente del tiempo, donde la representación de un pasado adquiere en la vivencia el carácter de presencia, la conexión vivencia-recuerdo constituye una unidad, la cual tiene significado unitario en el curso de la vida. Por consiguiente, este significado no sólo es una referencia vital de un yo, que al

---

<sup>11</sup> citado en Hessen, J. *Teoría del Conocimiento*. 1ª edición. Colección Austral. México: Espasa-Calpe, 1988. Pp.78.

<sup>12</sup> Con este concepto se refiere a toda actividad o contribución mental representativa, que consiste en representar una cosa por otra; ya sea mediante explicación o aclaración (hacer explícita lo contenido en lo dado); también mediante la reproducción o copia de lo dado en la representación recortada; y así mismo la representación de todo lo anterior en el pensamiento discursivo (cfr. Dilthey, W. *El Mundo Histórico*. 1ª reimpression en español. Col. Obras de Filosofía No.VII. México: FCE., 1978. Pp.149).

formar parte de una existencia se conecta con otras referencias vitales particulares; de manera que la vida es pues una conexión estructural de **vivencias singulares**. Pero además ese significado también constituye el punto de vista desde el cual se capta y representa la sucesión y coetaneidad de los cursos vitales en la historia.

Ahora bien, la captación de esa conexión de vivencias singulares es posible, según Dilthey, gracias a la unidad de la conciencia, o conciencia sintetizadora, que relaciona la actitud perceptiva del yo (lo interno) con los objetos que existen fuera del sujeto (lo externo).

Así pues, la conciencia se concibe como instrumento de conocimiento y también como facultad representativa, mediante la cual se establece la relación entre el hombre y algo externo a él. De esta manera, en el conocimiento como fenómeno de conciencia se produce una relación de trascendencia entre el sujeto y el objeto; en el primero, surge una imagen, una idea por medio de la cual la conciencia (intuitiva, discursiva, intencional), aprehende, representa, piensa el objeto que, no obstante permanecer trascendente al sujeto, determina la imagen o el contenido del pensamiento. En cambio, el sujeto a través de su conciencia cognoscente, tiene la posibilidad de modificar no sólo esos contenidos, sino en su proyección práctica, orientar transformaciones en lo dado y producir nuevos objetos.

Una primera operación mental en la captación de lo dado es el **acto de concebir**, o simple aprehensión, en donde no se afirma ni se niega, sólo se **compara**, y surge cuando la igualdad y la diferencia contenidas en la percepción de lo dado se elevan a conciencia distinta como conceptos relacionales lógicos (formales). La segunda es la **operación abstractiva** de la inteligencia, mediante la cual el dato empírico que llega al entendimiento en forma de imagen (con los caracteres concretos del objeto físico: individualizado, localizado y temporalizado) se transforma en idea o concepto (objetivo); esto es, en objeto del entendimiento que contiene lo esencial o lo que hay de común en las cosas corpóreas.

Por último, la **operación judicativa**, o actividad sintetizadora, que se sustenta en las relaciones espacio-tiempo/hacer-padecer y mediante la cual —de

acuerdo con Dilthey— lo que se haya unido en la estructura de las cosas queda intelectualmente enlazado en nuestro modo de conocerlas; así, las operaciones de comparar, separar y unir permiten que lo captado se haga explícito en el pensamiento.

Una vez que lo sensiblemente percibido o vivido se explicita, aparece un nuevo tipo de relación mental: la **representación recordada**, en la cual aquello que se hizo explícito es ahora reproducido. Esta relación es una etapa preparatoria del **pensamiento discursivo** (o acto por el que la mente pasa de lo conocido a lo desconocido), puesto que en ésta se vincula la expresión y lo expresado, de cuya relación aparecen las formas del lenguaje y sus funciones: las palabras, como partes de la oración, tienen significado; y la oración como un todo, sentido. De esta manera, en la captación que va de la palabra a la oración, y de éstas hacia el objeto que expresan, se da la conexión entre la oración y el juicio.

Luego, de acuerdo a las operaciones mentales (comparar, separar, unir) interpretadas a la luz de la vivencia (intuición) captadora, Dilthey argumenta la relación entre lo dado (o representado) y el juicio (o pensamiento discursivo), a partir del siguiente razonamiento: puesto que en el juicio se enuncia una realidad con respecto al objeto; entonces todo juicio se halla contenido en lo dado, estableciéndose con ello una nueva relación entre las formas de captación objetiva. Esta relación se presenta bajo dos aspectos: por un lado, como representación en tanto representa mediante signos verbales la realidad contenida en lo representado (esto es, el juicio representa lo que la palabra significa); y por el otro lado, se presenta realizando la finalidad (conexión teleológica) de la captación objetiva, de aproximarse, partiendo de lo condicionado, particular y variable, a las relaciones fundamentales (lo no condicionado, general y constante) de la realidad, haciendo explícito lo que en la realidad se halla sólo como concludible (o inferible).

Entonces el objeto “(...) verifica, el juicio o concepto en toda la plenitud de su existencia intuible (...) por lo tanto, la relación de representación implica que lo

dado y lo discursivamente pensado son intercambiables.”<sup>13</sup> Así pues, en la relación de representación, desde el realismo volitivo, se resuelve la existencia de los objetos reales, al considerar que en toda forma de pensamiento discursivo está representado lo dado en su intuibilidad concreta (en su vivencia inmediata).

Por su parte, en la representación culminan, al tiempo que se sintetizan, las operaciones y relaciones mentales, y es gracias a ésta, por recuerdo y selección, que la captación se libera de la dependencia de los objetos de la experiencia. Por la conexión teleológica de la captación, lo particular se subordina a lo general; la variabilidad de lo intuitivamente dado es elevada a representación universalmente válida en una relación de conceptos<sup>14</sup> y por la abstracción y el análisis, lo concreto se reduce a series homogéneas. De suerte que, lo concreto (la variabilidad de lo particular), tanto de lo sensiblemente percibido como de lo vivido, se va haciendo cada vez más accesible al pensamiento.

Si bien, las operaciones mentales descritas se dan —según Dilthey— tanto en el conocimiento de la Naturaleza como en el del Espíritu, en cambio, la diferencia entre las Ciencias de uno y otro ámbito se establece precisamente en el modo como se da su objeto, y en el método que se sigue para su captación. En las Ciencias de la Naturaleza, su objeto suele presentarse en forma de imágenes; y su método consiste en la construcción de un objeto físico, pues lo que se busca es su conocimiento (racional). Contrariamente, en las Ciencias del Espíritu, su objeto se presenta en la vivencia; y su método, en la producción de un objeto espiritual (vivencial) en tanto busca alcanzar su comprensión, mediante el conocimiento intuitivo general.

El mundo físico que circunda al hombre le ofrece imágenes cambiantes, las cuales contienen las cualidades sensibles del objeto percibido; pero, la variabilidad de las imágenes no sólo se debe a las cualidades propias del objeto, sino a las

---

<sup>13</sup> Dilthey, W. Dilthey, W. *El Mundo Histórico*. 1ª reimpresión en español. Col. Obras de Filosofía No. VII. México: FCE., 1978. Pp. 147.

<sup>14</sup> En la “esfera de lo intuitivo”, los conceptos que se producen en el acto de concebir son universales en cuanto son representativos de algo distributivamente predicable de una pluralidad de cosas. No obstante, esos conceptos son entidades determinadas en la vida mental de un sujeto particular, pues su universalidad no es entitativa sino representativa. De ahí que, la certeza intuitiva no pueda ser probada de un modo lógicamente convincente, sino que sólo puede ser vivida personalmente; pero esto no significa renunciar a la objetividad, aunque ésta no implica necesariamente validez universal (cfr. Millán-Puelles, A. *Fundamentos de Filosofía*. 10ª edición. Madrid: Ediciones Rialp, 1978. Pp.93-105; Hessen, J. Ob. Cit. Pp.115.)

modalidades como aparecen al sentido externo (por el punto de vista y las condiciones de la captación). De ahí la tarea de pensar los objetos de tal manera que sea posible entender el cambio y lo constante que se manifiesta en éstos; y para esto, el pensamiento construye conceptos con los que reduce lo manifestado a un orden, según leyes que identifica en la multiplicidad de las cosas. Por eso, en las Ciencias de la Naturaleza, la reducción de la realidad física se resuelve, por un lado, en la comprobación de esas regularidades mediante la inducción y el experimento; y por el otro, gracias a la magnitud de lo físico a través de la construcción matemática y mecánica de los conceptos e hipótesis, con los que se enuncian los soportes invariables de los fenómenos sensibles. Por consiguiente, la representación de la realidad física es algo que sobre-representamos y sobre-pensamos; puesto que mediante el enlace de conceptos abstractos ponemos una conexión por debajo o por encima de los fenómenos físicos.

En cambio, en el mundo del Espíritu, donde la conexión con los fenómenos físicos es vivida y comprendida, la vivencia de la vida convierte a hombres y objetos en referencias vitales del yo "(...) en portadores de dicha, ensanchadores de mi existencia, potenciadores de mi fuerza, constreñidores del campo de juego de mi existencia (que) ejercen una presión sobre mí, menguan mi fuerza."<sup>15</sup> Por esta referencia vital se establece una correspondencia entre lo que se predica de esos hombres y esos objetos, y los estados de ánimo que suscitan en el individuo .

Así pues, la conciencia de la vivencia, su carácter de presencia, y lo que en ella está presente para el individuo, ciertamente son lo mismo. Por ello, no se buscan razones explicativas hipotéticas, pues las causas de esta mismidad se experimentan en lo vivo; sin embargo, la captación intelectual de la vivencia requiere hacer explícito lo que en su concreción y variabilidad se haya implícito, esto es, se necesita pasar de la subjetividad de la vivencia a la objetivación de la vida. Ahora bien, la vida y el espíritu son inherentes al individuo, pero también lo son a las comunidades y a sus obras; estas últimas constituyen el mundo exterior del espíritu, en el que toda manifestación de la vida singular representa algo común porque se produce y realiza en una esfera de comunidad, y en este ámbito

---

<sup>15</sup> Dilthey, W. Op. Cit. Pp.153.



común, que conduce a lo universal y general, es posible la comprensión porque la vivencia singular se convierte en una experiencia general de la vida.

Esta experiencia general de la vida contiene los juicios de la realidad, las valoraciones, las reglas de conducta, la determinación de fines y de bienes, que se forman en un grupo de personas y que son comunes a ellas. Estos contenidos, como creaciones de una existencia común, afectan la vida singular y comunitaria, ejerciendo un cierto poder sobre la persona. A medida que se va adquiriendo conocimiento del significado (en las palabras) y del sentido (en las oraciones), se amplía la comunidad de lenguaje-pensamiento, correlativamente también la esfera de lo común y la posibilidad de comprensión.

De donde se sigue, que en el proceso que va de lo particular a lo general, y de lo común a lo singular, se delimita el **objeto** y método de las Ciencias del Espíritu: a saber, la objetivación<sup>16</sup> de la vida que se convierte, como expresión de lo común, en algo comprendido, y en esa **comprensión** se vincula lo exterior —el individuo, las comunidades, sus obras— y lo interior —la vivencia singular— de los términos de esta relación. En el comprender es posible descubrir el significado y contenido de las vivencias de nuestra vida, e interpretar los contenidos vivenciales de los otros, y por esa misma posibilidad, cada persona va enriqueciendo su existencia individual.

Pero, aun cuando la experiencia general de vida contiene los principios (juicios sobre el curso de la vida, de valor, reglas de conducta, fines y bienes) que son creaciones de la vida común (manifestándose como costumbres, tradiciones, opinión pública), en el círculo de personas que forman comunidad existen también diversas clases de enunciados (esto es, representaciones significadas por las palabras) que surgen por las diferencias de actitud ante la vida, en tanto expresiones de esas diferencias y de las posiciones que toma el **Yo** con respecto a los hombres y a los objetos. De hecho, los hombres y objetos ocupan un lugar

---

<sup>16</sup> Las ideas que Dilthey maneja en torno a la objetivación de la vida, nos conecta con la noción durkheimniana de hechos sociales “(...) modos de actuar, de pensar y de sentir que exhiben la notable propiedad de que existen fuera de las conciencias individuales (...) estos tipos de conducta o de pensamiento no sólo son exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se le imponen, quiéralo o no.” (Durkheim, E. *Las reglas del método sociológico*. Trad. Paula Wajsman. Buenos Aires: Edit. Schapire, 1976. pp. 29-30.)

en la existencia del Yo como soportes de exigencias, de obstáculos, de deseos, de temores, de esperanzas, de metas; en virtud de lo cual se convierten en referencias vitales de diversas situaciones, que se expresan como juicios de realidad sobre los que descansan las valoraciones que sirven de base para la determinación de los fines.

De esta manera, las diversas formas de actitud se objetivan en los juicios como **hechos**, formando así parte del saber general, y propiciando "(...) múltiples proposiciones que se nos presentan como refranes, máximas, reflexiones acerca de las pasiones, los caracteres y los valores de la vida en la sabiduría popular y en la literatura."<sup>17</sup> En otras palabras, las mismas diferencias una vez que pasan a la esfera de vida común se pueden controlar y de esta manera limitar su manifestación singular o individual.

Por lo tanto, cada persona se convierte en un centro por el cual atraviesan diversas conexiones, cuyo contenido, valor y fin subsisten en el individuo, pero al mismo tiempo lo trascienden, existiendo de manera autónoma y con desenvolvimiento propio. Estas conexiones son, para Dilthey, "sujetos de tipo ideal" que se constituyen en soportes de vida y de experiencia vital, junto a los que crecen asociaciones que forman unidades organizadas donde se despliegan reglas que norman su existencia y su vinculación con el todo; en este sentido, dentro de estos sujetos ideales surgen valores, e igualmente se realizan fines, capaces de propiciar su consecuente desarrollo y mantenimiento. Por su parte, la adopción unitaria de fines hace de estas asociaciones la forma más acabada de organización de una comunidad, y en cuanto tal, representa un bien que le confiere un significado propio en la conexión con lo humano.

De modo que la conexión, o sujeto de tipo ideal, va del hombre individual a la humanidad, pasando por los sistemas culturales y las comunidades, constituyendo así la naturaleza de la sociedad y de la historia; por ello, Dilthey afirma que "(...) los sujetos lógicos sobre los que se pronuncian enunciados en la historia son tanto los individuos, la comunidades y las conexiones."<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Dilthey, W. *Ibidem*. Pp.157

<sup>18</sup> Dilthey, W. *Idem*.

Por eso, de acuerdo con el autor citado, la comprensión, que parte de la inducción de los fenómenos sensibles, se sustenta en la conexión de la estructura psíquica, la cual se expresa y describe en términos de un discurso: pues en la evidencia discursiva se verifican los conceptos que surgen de la realidad empírica, según sus relaciones fundamentales. Así, este discurso muestra lo que se ha explicitado en la comprensión, y su veracidad se define a partir de la realidad empírica que, en el caso de la vida psíquica de otro, hay que reconstruir mediante la interpretación de las objetivaciones de la vida (lenguaje, costumbres, formas y estilos de vida, la familia, la sociedad civil, el Estado, el Derecho, el arte, la religión, la filosofía). Esto implica que para analizar al hombre, como lugar de conocimientos empíricos remitidos hacia aquello que los hace posibles, no sólo se requiere de un análisis de tipo positivista, cuyo fundamento y modelo es la certeza intuitiva, también de un estudio hermenéutico que permita elevar la comprensión de lo singular no sólo a conocimiento objetivo, sino desde donde se puedan plantear posibilidades de validez universal.

Sin embargo, M. Foucault al reflexionar el fenómeno del conocimiento y los problemas contenidos en la interpretación de ese fenómeno, como una relación de trascendencia (entre el sujeto y el objeto) en la esfera de las Ciencias Humanas, enfrenta las cuestiones que se relacionan con la determinación del criterio de verdad, cuando se plantea al hombre (en su finitud) como el lugar de análisis que permite el conocimiento en general; lo que ha derivado en el problema de cómo conciliar o articular las condiciones del conocimiento racional-discursivo con los contenidos empíricos del conocimiento intuitivo-racional que determina las formas de aquél, y que a su vez se manifiesta en los contenidos de éste.

Así pues como señala Foucault<sup>19</sup>, la instauración de un análisis de lo vivido surge cuando el objeto **hombre** aparece en el pensamiento moderno, como un duplicado empírico-trascendental. De manera que, este duplicado se constituye en el espacio donde se busca descubrir, las condiciones del conocimiento, a partir de sus contenidos empíricos. De ello resultaron fundamentalmente dos tipos de análisis: los que indagando en la anatomía y fisiología humanas, destacan los

---

<sup>19</sup> Cfr. Foucault, M. *Las palabras y las cosas*. Trad. Elsa Frost. Madrid: Siglo XXI, 1997. Pp 313-319.

atributos naturales del conocimiento humano y de ahí derivan las condiciones que determinan las formas y su manifestación en los contenidos empíricos de tal conocimiento; desde el enfoque trascendental, aquellos que centrándose en las condiciones históricas, sociales y económicas que se forman y enlazan al interior de las relaciones humanas, sostienen la idea de un conocimiento **dado** (preestablecido) que ordena las formas del saber empírico. No obstante, estos análisis se han mantenido independientes, por lo que en la búsqueda de una historia del conocimiento se ha desarrollado una vía crítica, que entre otros asuntos ha juzgado la verdad del objeto y del discurso.

En cuanto a la reflexión sobre un discurso verdadero, se han planteado dos alternativas: o bien, el fundamento del discurso verdadero es la verdad empírica (esto es, la verdad del objeto es la que ordena y dispone la verdad del discurso), y entonces se tiene un análisis de tipo positivista; o bien, el discurso verdadero es el fundamento de la verdad empírica (es decir, el discurso verdadero esboza de antemano la verdad del objeto), luego, el discurso de tipo escatológico.

Por ello, el pensamiento moderno busca un discurso que si bien mantendría separado lo empírico y lo trascendental, permitiría a su vez analizar al hombre como lugar de conocimientos empíricos, pero remitidos a lo que los hace posibles; un discurso tal, que funcione como una analítica de lo vivido.<sup>20</sup>

Pero, si bien el análisis de lo vivido surge como una disputa entre el positivismo y la escatología, ello no quita que tal propuesta de análisis sea un discurso de naturaleza mixta, pues como apunta el autor citado “(...) trata de articular la objetividad posible de un conocimiento de la naturaleza sobre la experiencia originaria que se esboza a través del cuerpo; y de articular la historia posible de una cultura sobre el espesor semántico que a la vez se oculta y se muestra en la experiencia vivida.”<sup>21</sup>

Luego, Foucault interpreta al hombre empírico, trascendental, como un modo de ser que recorre, de ida y vuelta, el camino de una parte de si mismo; que

---

<sup>20</sup> Foucault, describe la noción de lo vivido como el espacio donde “(...) se dan todos los contenidos empíricos a la experiencia y (...) la forma originaria que los hace posibles en general (...) (que) permite comunicar el espacio del cuerpo con el tiempo de la cultura (...)” (Foucault, M. Ob. Cit. Pp.312).

<sup>21</sup> Idem.

no reflexiona en su existencia en cuanto tal, al acto de pensar por medio del cual recobra la certeza de su existencia. De esta manera, el pensamiento se enraíza en lo no pensado, aunque no lo ilumina; por eso el hombre es el lugar del desconocimiento, pero al mismo tiempo a partir del discurso virtual que lo atraviesa, le permite recordar lo no-conocido.

Así que, pensar lo impensado sea ahora la forma moderna de pensar el hombre; en esta reflexión, el pensamiento ha dejado de ser teoría para convertirse en acción: pues no solamente se dirige a lo impensado, sino que va modificando y transformando el modo de ser de aquello sobre lo que reflexiona. Por eso, la obsesión de una moral, una política, un humanismo, que instauren al hombre en un saber, y por eso también la carencia de una propuesta moral.

En relación con la determinación temporal de la vida, Foucault señala que si bien para el hombre, lo originario es lo que está más cercano "(...) no anuncia el tiempo de su nacimiento, ni el núcleo más antiguo de su experiencia: lo liga a aquello que no tiene el mismo tiempo que él; y libera en él todo aquello que no le es contemporáneo (...)"<sup>22</sup>

Ahora bien, si el hombre no puede alcanzar las cosas, porque le son anteriores, entonces la tarea del pensamiento será la de dudar de todo aquello que pertenece, se forma y aloja en el tiempo, para poder así —en su suspensión— girar en torno a sí mismo, y convertir el origen en aquello que el pensamiento tiene aún que pensar (la repetición), siempre de nuevo (el retorno). De suerte que, frente a la propuesta de Dilthey de pensar la objetivación de la vida como espíritu, Foucault propone el análisis del hombre en su positividad, como ser vivo, trabajador y hablante.

Por lo tanto, pensar el origen del hombre, es pensar aquello que lo articula con el trabajo, la vida y el lenguaje, que tienen su propio origen y su propia historicidad; en cuyo contacto el hombre los revive, y en esa animación sabe de estos —de manera limitada y parcial—, y es gracias a este saber que los hombres se comunican, se encuentran en la **red ya anudada de la comprensión**.

---

<sup>22</sup> Foucault, M. Ibidem. Pp.322

En lo tocante al ámbito disciplinario que se ocupa del hombre en su positividad, para Foucault el dominio de las Ciencias del Hombre o Ciencias Humanas —como denomina indistintamente, pero subraya que no son ciencias de acuerdo con la concepción de la *episteme* moderna y que sólo reciben tal título por los modelos tomados de esas ciencias— está cubierto por tres regiones epistemológicas que se definen por su relación con la Biología (el hombre como ser vivo), la Economía (el hombre como trabajador) y la Filología (el hombre como hablante), de las cuales toma sus respectivos modelos constitutivos, que en el saber de las Ciencias Humanas funcionan como categorías.

En cada una de estas Ciencias el hombre tiene una superficie de proyección, en donde aparece de la siguiente manera: en la Biología, como un ser que tiene funciones y encuentra normas que le permiten ejercer esas funciones; en la Economía, como un ser que tiene necesidades y deseos, que instaura reglas que limitan sus satisfacciones con las que controla y promueve situaciones de conflicto; y en la Filología, como un ser que quiere decir algo, en tanto que todo aquello que lo rodea constituye un sistema de signos.

De estos modelos, las categorías que aseguran su enlace en la empiricidad son las parejas función/norma, conflicto/regla, significación/sistema, que delimitan las tres regiones epistemológicas de las Ciencias de lo Humano: la Psicología, la Sociología y el Estudio de las Literaturas y de los Mitos, respectivamente, las cuales cubren todo el dominio del conocimiento del hombre. Desde el siglo XIX, época que Foucault fija como aparición de las Ciencias Humanas, éstas se han ido perfilando de acuerdo con el modelo adoptado y el término de la pareja categorial con el cual se ha analizado al hombre, a su actividad y sus productos. Por eso, el dominio de lo biológico orientó, a principios del siglo, sus enfoques y planteamientos en dirección de lo orgánico; el de lo económico subrayó a mediados del siglo XIX lo productivo; y a partir de la segunda mitad del siglo precedente, el filológico y el lingüístico han inclinado el interés por lo simbólico.

Pero, además del modelo, el énfasis en alguno de los polos del binomio categorial ha posibilitado la organización de aquello con lo cual el hombre puede constituirse dentro de un saber posible. Cuando, a partir de la función, del conflicto

y de la significación, se analiza respectivamente la norma, la regla y el sistema, entonces el campo de las Ciencias de lo Humano se divide sobre la dicotomización de los siguientes valores: funciones normales vs funciones anormales; mentalidades desarrolladas vs mentalidades primitivas; discursos significantes vs discursos insignificantantes.

En cambio, cuando el análisis subraya la norma, la regla y el sistema, entonces el campo de las Ciencias Humanas se empieza a unificar, en la medida en la que cada ámbito de proyección se constituye en un conjunto cuya coherencia y validez surge de sí mismo. Es en esta dirección cuando se plantea el problema de la representación, pues la función, el conflicto y la significación, son la manera en que la vida, la necesidad y el lenguaje son duplicados por la representación en una forma inconsciente; en tanto la norma, la regla y el sistema no se dan a la experiencia cotidiana, aunque la atraviesan y producen conciencias parciales, no pueden ser aclaradas por un saber reflexivo.

Si bien para Foucault la representación es el campo de las Ciencias Humanas y en el proyecto de éstas se encuentra la remisión de la conciencia del hombre a sus condiciones reales; ciertamente entre la representación y la conciencia no hay una relación directa, en virtud de que las empiricidades pueden darse en forma no presente, o de manera transparente, en la conciencia.

Contrariamente, para Dilthey, entre la representación y la conciencia hay una relación directa: pues, para él, el juicio es la culminación abstractiva, en donde se objetiva la vivencia singular, surgiendo así de esta relación la representación. Para Foucault, las Ciencias Humanas, en la representación, tratan de pasar de una evidencia inmediata y no controlada a formas menos transparentes, pero más fundamentales; en tanto que, para Dilthey, las Ciencias del Espíritu van de una vivencia subjetiva a formas objetivas que conducen a lo común y posibilitan la comprensión

Ahora bien, los cuestionamientos contemporáneos sobre el pensar representativo (en cuanto impide replantear los problemas, problematizarlos a una nueva luz, y resolverlos de acuerdo con el cambio de circunstancias) giran en

torno a concepciones que, como las de Heidegger<sup>23</sup>, interpretan el mundo exterior de la vida o de los hechos sociales, no como objetos del mundo de la vida misma, ni como formas condicionadas por nuestra manera de dirigirnos hacia esos objetos; sino como un entramado de relaciones dentro del cual el individuo es sujeto y objeto a un mismo tiempo, capaz de descubrir y constituir lo otro (al otro), en tanto que simultáneamente se descubre y constituye a sí mismo.

En relación con este tema, pero en términos simbólicos, Thompson<sup>24</sup> considera que los sujetos-objetos constituyen e interpretan formas simbólicas (que previamente han sido constituidas e interpretadas), las cuales organizan al interior la experiencia manipuladora y simbólica de lo que se presenta como susceptible de manipulación y/o estructuración simbólica.

Si bien, la ruta crítica de los paradigmas fundacionistas ha transitado desde la epistemología centrada en los conceptos, hasta la epistemología enfocada en los signos, el cuestionamiento del fundamento último orienta la reflexión hacia el tema del conocimiento probable, y a uno de los problemas que ello implica: la interpretación que se plantea en la hermenéutica y en el pragmatismo contemporáneos.

En relación con la hermenéutica reciente, se han delineado cuando menos dos vías de interpretación, perfiladas por la preocupación que subyace en ellas: por un lado, la epistemológica que reconoce en la comprensión un modo de conocer; y la ontológica, que concibe el comprender como una manera de ser y de comportarse con respecto de los entes y del ser.

Dentro de la primera vertiente hermenéutica, el planteamiento de Dilthey da como resultado una relación de subordinación de esta disciplina a la psicología (en el sentido de interpretación de signos externos), pues el objeto de comprensión de las Ciencias del Espíritu es el individuo considerado en sus relaciones sociales, pero fundamentalmente singular. Sin embargo, para captar la vida psíquica de un "otro" hay que reconstruirla mediante la interpretación de los signos en que se

---

<sup>23</sup> Vid. Heidegger, M. *Identidad y diferencia*. España: Anthropos, 1988.

<sup>24</sup> Thompson, J. *Ideología y Cultura Moderna*. Trad. Gilda Fantinati Caviades. 2a edición. México: UAM, Unidad Xochimilco, 1998.



objetiva; esto es, a través de las formas o configuraciones estables (relaciones recíprocas, símbolos culturales, filosofía, arte, religión...) donde se exterioriza la vida.

Pero, aunque en la propuesta de W. Dilthey se evidencia, como señala P. Ricoeur<sup>25</sup>, un conflicto latente entre una filosofía de la vida (con su irracionalismo) y una filosofía del sentido (con similares pretensiones que la filosofía hegeliana del espíritu); se plantea como posibilidad de superarlo la interpretación de significaciones y no la construcción especulativa del concepto. De la misma manera, otra de las aportaciones de su propuesta es la de ampliar el ámbito de la hermenéutica a la comprensión histórica.

En cuanto al cuestionamiento del fundamento último, en la propuesta de Foucault se evidencia una búsqueda por distanciarse de la fundamentación racional que enfatiza el valor de la verdad, mostrando a través de las diferencias entre las distintas épocas que el devenir del pensamiento no responde a una lógica lineal, es decir, a una historia unificada del pensamiento.

A la luz de estas consideraciones, Foucault plantea la noción de un a priori histórico, pero a diferencia del a priori kantiano como estructura cognitiva inherente al espíritu, la de Foucault es una estructura histórica: de manera que no es universal porque cada momento histórico, cada sociedad, genera un tipo de estructura conceptual a partir de la cual los sujetos piensan y representan el mundo, por lo tanto las formas del pensamiento se relativizan. Esta fractura del conocimiento se construye —de acuerdo con el Foucault estructuralista— a partir de campos del saber que como subsuelo categorial producen otras formaciones hacia la superficie (aunque hay que señalar que el Foucault de la *Arqueología del Saber* y de *Vigilar y Castigar* ya no enfatiza la categoría en sí, sino su uso como instrumento de poder, que es más bien el ámbito de la pragmática).

Por otro lado, resulta interesante la noción nihilista (nietzscheana) que Foucault plantea al final de *Las Palabras y las Cosas* en el sentido de vislumbrar un relativismo interpretativo, pues considera que los objetos, las prácticas, las

---

<sup>25</sup> Cfr. Bengoa, Javier. *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última*. 1ª edición. Col. Biblioteca Herder. Barcelona: Herder, 1992.

costumbres... no tienen valor esencial sino que adquieren su significación en la multiplicidad de interpretaciones, de donde se infiere el desvanecimiento del sujeto en el proceso mismo de la interpretación.

Finalmente, el problema que plantean ambos autores es recurrente: la objetividad (del objeto); la subjetividad (del sujeto); la transubjetividad sujeto-objeto; el a priori, lo dado (lo cultural, los sistemas, productos); la efectuación (procesos); las vivencias, lo vivido.

Lo anterior nos lleva a las siguientes delimitaciones conceptuales, circunscritas a un contexto en ciernes de las Ciencias de lo Humano: el mundo de los objetos y de los sujetos humanos es el mundo de lo dado culturalmente, que se ha producido socialmente en comunidad, y reproducido o modificado a partir de las *mentalidades* que se han ido configurando a lo largo de la historia existencial de ese mundo y de sus habitantes; entonces, su estudio implicaría una metodología que permita vincular la dimensión teórica —que en este momento comprendemos como sistema de significaciones; lo cultural en todo caso— con la dimensión práctica (vivencias) mediante técnicas hermenéuticas (interpretación-recepción), semióticas (campos-mapas semánticos; lógica de la preferencia; matriz de las creencias), sociológicas (estadísticas de las mentalidades y de las creencias), lo que dirige hacia un segundo momento en la reflexión en torno a qué, cómo y desde qué límites estudiar los objetos/sujetos en el mundo cultural en oposición al mundo natural, sin caer en el relativismo interpretativo ni en determinaciones absolutas.

## **1.2 Cultura- Sociedad- Mentalidad**

La perspectiva relacional de las nociones Cultura-Sociedad-Mentalidad nos permite precisar límites conceptuales para el estudio de la actividad humana en Mundos Culturales diversos. Así pues, resulta pertinente abordar algunas consideraciones acerca de los conceptos con los cuales se construyen los ámbitos de relación que circunscriben el análisis de la actividad humana, y desde esta argumentación esbozar una propuesta gráfica de ejes coordenados que permita modelar sus posibilidades de realización articulada.

A lo largo de la historia del pensamiento occidental, la palabra **cultura** se ha empleado para significar: o bien, 1.- la formación del hombre (esto es, su mejoramiento y perfeccionamiento, básicamente a través de la vida teórica dedicada a la búsqueda de la sabiduría); o 2.- los productos de esa formación. Este último significado, que surge en la Ilustración del siglo XVIII, es el que básicamente se ha mantenido en sus interpretaciones modernas y contemporáneas. En efecto, desde entonces la cultura se concibe como el conjunto de modos de vida creados, aprendidos y transmitidos por una generación a otra entre los miembros de una sociedad particular, de esta manera ya no se habla de formación de un individuo en su humanidad o en su madurez espiritual, sino de formación colectiva de un grupo social en las instituciones que lo definen.

En tal sentido, el antropólogo estadounidense, R. Linton, interpreta la cultura como la herencia social de la humanidad (en su sentido amplio), y también como una modalidad particular de esa herencia (en su sentido restringido); así mismo, la considera —en su función instrumental— el medio por el que se conservan las adquisiciones del pasado (memoria histórica) y se modelan las generaciones sucesivas (proyección) de acuerdo con sus patrones.<sup>26</sup> En esta línea de concepción de la cultura como herencia de productos acabados (a saber lo dado), pero ahora relacionado con la noción de tradición, G. Bouthoul localiza la cultura en el eje intelectual de la actividad humana y considera que "(...) los conjuntos de creaciones que constituyen culturas originarias: son sus creencias y sus representaciones religiosas, sus mitos históricos, su arte y su literatura."<sup>27</sup>

Ahora bien, para Linton los contenidos de la cultura pueden agruparse en cuatro categorías: 1.- Factores Universales, que comprenden las ideas, los hábitos, las reacciones emotivas condicionadas comunes a los miembros adultos de la sociedad; 2.- las Especialidades, que corresponden a aquellas pautas establecidas para la realización de actividades diversas, mutuamente interdependientes, y que se asignan a las distintas secciones de la sociedad sobre

---

<sup>26</sup> Cfr. Linton, Ralph. *Estudio del Hombre*. 7ª edición en español. México-Buenos Aires: FCE, 1963. Pp.91.

<sup>27</sup> Bouthoul, Gastón. *Las Mentalidades*. Colección ¿qué sé? No. 21 Barcelona-España: Oikos-tau, 1971. Pp.75-76.

la base de división de tareas; 3.- las Alternativas, que son las ideas especiales, atípicas, hábitos particulares, que representan diferentes reacciones frente a las mismas situaciones o diferentes técnicas para alcanzar los mismos fines; y 4.- las Peculiaridades individuales, esas ideas especiales, atípicas, que no comparten los demás miembros de una sociedad, pero son de gran importancia en la dinámica de la cultura.

De acuerdo a esos contenidos, Linton identifica dos partes esenciales de la cultura: la correspondiente al **núcleo** sólido, integrado y estable, que se forma con los elementos universales y las especialidades mutuamente adaptadas; y una **zona de alternativas** fluida, desintegrada, variable, que se forma alrededor del núcleo o parte central, y que representa un potencial para el crecimiento y adaptación de las culturas.<sup>28</sup>

Por su parte, los instrumentos que permiten la transmisión y conservación de las culturas, de acuerdo con Linton, son precisamente el lenguaje y la sociedad (que a su vez son parte de la cultura), espacios en los cuales los productos se vivifican en la dinámica social, y en cuyos procesos es posible la producción intelectual, social, técnica... de otros productos culturales.

Así, la definición descriptiva que R. Linton desarrolla en torno al concepto sociedad como "(...) todo grupo de gentes que han vivido y trabajado juntos durante el tiempo suficiente para organizarse y considerarse como una unidad social, con límites bien definidos"<sup>29</sup>, le lleva a identificar como componentes necesarios de una sociedad los siguientes: a) el agregado de individuos (causa material); b) el sistema organizado de pautas de conducta, por medio de las cuales se controla las actividades de sus miembros, así como las relaciones que mantienen entre sí, y que da forma a esa agrupación (causa formal); y c) el espíritu del cuerpo que produce la fuerza motriz para la expresión de esas pautas (causa eficiente moral). Por lo tanto, el autor concluye que un sistema social es una guía (un plan) para modelar a los individuos y ajustarlos dentro de ciertas

---

<sup>28</sup> Cfr. Linton, R. Ibidem. Pp. 269-278

<sup>29</sup> Linton, R. Ibidem. Pp.4.

relaciones recíprocas, que hacen posible el funcionamiento conjunto de esos individuos como unidad social.

Por lo tanto, para que un conjunto de individuos se convierta en unidad social, y no en una suma de individuos atomizados, se requiere de ciertas fuerzas integradoras, precisamente aquéllas que operan en los niveles existenciales (vivenciales) como el espíritu del cuerpo, y en sus manifestaciones conductuales mediante pautas ideales, que tienen su origen en la conducta y son modificadas por sus cambios (de conducta), dentro del orden regulatorio (meritocrático, burocrático, ad-hocrático ) que impera en ese espacio social.

Ahora bien, esas pautas ideales son parte de la cultura del grupo como sistema de ideas, pero además se incorporan en la mente de los individuos quienes las hacen evidentes en su expresión conductual pública. Esto nos lleva a la correlación o relación recíproca, la cual se establece, desde la postura sociológica de Bouthoul<sup>30</sup>, entre las estructuras mentales y las estructuras sociales.

En efecto, el autor plantea esta correspondencia en los siguientes términos: las estructuras sociales vitrificadas en las **Instituciones** (cosas-objetos socioculturales) son los **elementos concretos** (monumentos, documentos...) que se hacen presentes y actuantes en el pensamiento no sólo como conocimientos abstractos, sino que su funcionamiento se asegura cuando se proyectan en las **estructuras mentales** como objetos de adhesión y de creencia: esto es, como elementos que motivan y energizan conductas (los **operantes**), que provocan estados emocionales, así como comportamientos afectivos y también habituales o mecánicos (las **convicciones** en su dimensión subjetiva).

De ahí que las mentalidades se constituyen mediante el **inter-juego** entre: a) individuos (a través de la imitación); b) individuos con la sociedad (a través de la imitación y de la convergencia de emociones y pensamientos individuales); y c) la sociedad sobre el individuo (mediante la coerción que condiciona el pensamiento, el comportamiento y el sentimiento).

---

<sup>30</sup> Cfr. Bouthoul, G. Ob. Cit. Pp.28-54.

En este sentido, se consideran como dimensiones de la mentalidad lo social que es el **centro** (socio-cultural), lo **permanente**; y lo individual, que es la **periferia** (socio-cultural), lo **variante**. Sin embargo, Bouthoul emplea estas nociones en su interpretación de la sociedad como una serie de círculos concéntricos, de manera que alrededor de un centro común (que pudiera corresponder a la parte nuclear de la cultura en Linton) se proyectan círculos diversos que incorporan ideas, valores, opiniones, creencias... de la diversidad de especializaciones profesionales y científicas, así como de las influencias de otras comunidades, de otras sociedades (que pudiera corresponder a la zona de alternativas en Linton). De esta manera, en los círculos que se proyectan del centro común participan subgrupos diferenciados, cuando menos, en una parte de su mentalidad.

Lo que significa que si bien los individuos articulados en una misma sociedad comparten el sistema de referencias común, o al menos una porción de esas referencias, en cambio al formar parte de otros círculos se encuentran expuestos a diversas influencias que pueden generar modificaciones importantes en su mentalidad, no sólo por las leyes que gobiernan el ámbito particular de actividad, sino por los cambios (invenciones, imitación) que traen aparejadas tanto la propia dinámica de la actividad mental de los individuos, como de los procesos sociales del grupo, cuanto de las influencias del exterior.

Con todo, la mentalidad en su dimensión social se caracteriza por ser **común** a todos los co-societarios (la sociedad es un colectivo humano que tiene la misma mentalidad); se establece como el **vínculo más resistente** que une a un co-societario con la sociedad (el alejamiento físico no la cambia); vínculo que es **estable** a través del tiempo (introyecta o interioriza convicciones vitales); el **lente** a través del cual los co-societarios ven la realidad (resultado de la experiencia de todos); y, finalmente, entendida como la parte que se integra **psicosomáticamente** en los individuos (hace participar de los trances, entusiasmos y repulsiones de una sociedad). De esta manera, en el individuo la mentalidad se manifiesta como un **conjunto de ideas y disposiciones** que se integran por las **creencias**, la **lógica** (dimensión lógica), que acepta-aplaude

**formas de expresión** (dimensión estética), y estimula-reprime **conductas** (dimensión ética).

En este tenor de ideas generales, amerita detenerse en las definiciones con las que R. Linton y G. Bouthoul buscan precisar —uno desde su visión antropológica, otro desde el enfoque sociológico— los significados en torno a las nociones mentalidad, cultura, civilización y sociedad. Al respecto resulta pertinente mostrar la continuidad o ruptura entre ambos sistemas conceptuales, identificando tanto semejanzas como diferencias, de suerte que en la interpretación que surja de esa comparación teórica se pueda delimitar y justificar el empleo en este trabajo de aquellos términos, particularmente mentalidad y cultura, en tanto categorías que orientan la metodología que se explora en la presente indagación. Para tal efecto comparativo, se presentan los siguientes esquemas:

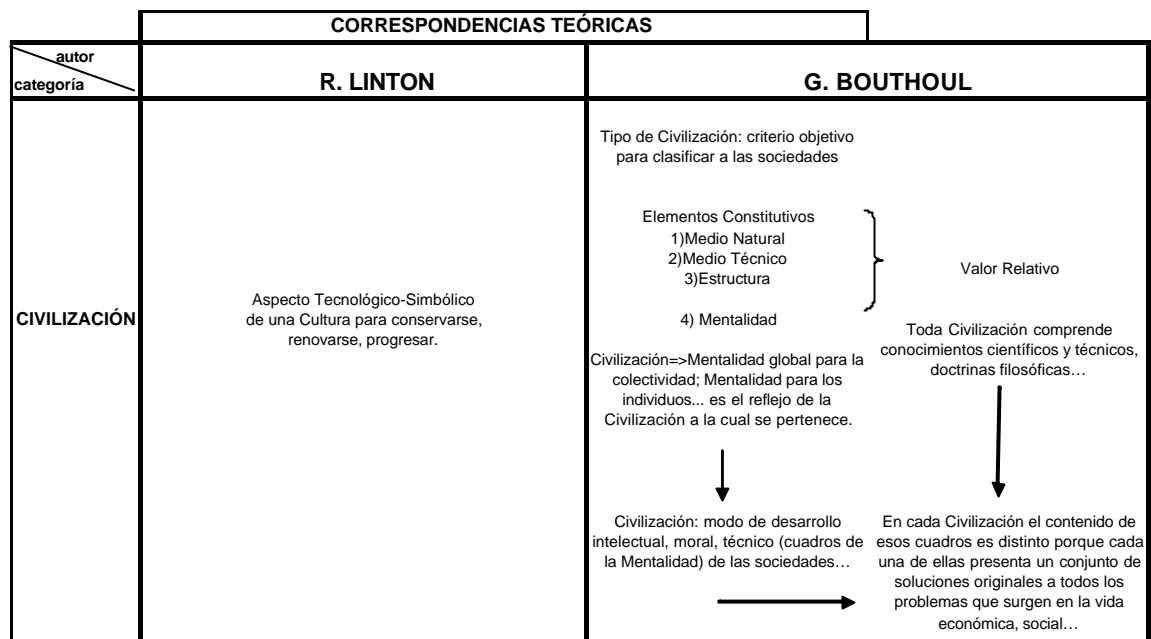
- Esquema 1. Correspondencias: en las referencias sobre la dimensión social de mentalidad en Bouthoul, y la sociedad en Linton; asimismo de la sociedad en Bouthoul y mentalidad en Linton.
- Esquema 2. Correspondencias: en las referencias sobre mentalidad en Bouthoul y cultura en Linton.
- Esquema 3. Relaciones: en la cultura como herencia en Linton y cultura como tradición en Bouthoul; y en ambos cultura como producto.
- Esquema 4. Relaciones: en la civilización como medio simbólico instrumental de adaptación cultural, tanto en Linton como en Bouthoul.

		CORRESPONDENCIAS TEÓRICAS	
autor	categoria	MENTALIDAD	SOCIEDAD
R. LINTON		<p>Pensamiento: selección e integración de estímulos</p> <p>↓</p> <p>Parte de la Conducta=acción de pensar:</p> <p>↓</p> <p>Manifestación de los procesos Mentales</p> <p>Cimientos de la Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflejos condicionados (comportamiento adquirido por aprendizaje)</li> <li>- Reflejos no condicionados (conducta automática instintiva)</li> <li>- Pensamiento (selección y orientación de estímulos)</li> </ul> <p>Comportamiento (hábitos)</p>	<p>Sociedad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un Todo Funcional (adaptación + organización de la conducta)</li> <li>Una Unidad de deseo y de capacidad para una acción voluntaria común (desarrollo de la conciencia de grupo, sentimiento de unidad, "esprit de corps")</li> </ul>
G. Bouthoul		<p>Mentalidad</p> <p>Dimensión individual: conjunto de ideas, de representaciones individuales, de disposiciones intelectuales, integradas en el individuo, unidas entre ellas por relaciones lógicas y relaciones de creencias (convicciones)</p>	<p>Mentalidad</p> <p>Dimensión social: residuo psicológico estable, hecho de juicios, conceptos y creencias que tienen la adhesión de todos los individuos de una misma sociedad</p> <p>Sociedad/ Supuestos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conductas (objetiva) ⇒ Conductas típicas: Manifestaciones de la Mentalidad</li> <li>2) Deliberación en relación con un sistema de referencias (principios, creencias, conocimientos estables)</li> </ol> <p>Por tanto, correlación entre conducta y mentalidad: conducta selectiva (preferencia) obedece a creencias (morales) y valores materiales.</p>



		CORRESPONDENCIAS TEÓRICAS	
autor	categoria	MENTALIDAD	CULTURA
R. LINTON			<p>Contenido (categorías) → Cultura Elementos → Partes</p> <p>1º Factores Universales: ideas, hábitos, reacciones emotivas condicionadas</p> <p>2º Especialidades: pautas para actividades diversas (división de tareas)</p> <p>3º Alternativas: carac. compartidas por ciertos individuos</p> <p>4º Peculiaridades individ: características no compartidas.</p> <p>Idioma Particular, formas de vida, patrones ideales, valores...</p> <p>Habilidades manuales, conocimiento técnico...</p> <p>Ideas especiales, atípicos, hábitos particulares...</p> <p>Ideas, hábitos, creaciones emotivas condicionadas</p> <p>Núcleo (sólido, integrado, estable) que da a la Cultura forma y patrones básicos en cada etapa de su historia</p> <p>Zona de alternativas (fluida, desintegrada, variable) que da a la Cultura su capacidad de crecimiento y adaptación</p>
G. Bouthoul		<p>Mentalidad</p> <p>Características:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Ser común a los miembros</li> <li>2.- Lazo más resistente que une al individuo con el grupo.</li> <li>3.- Extrema estabilidad.</li> <li>4.- Condensación interiorizada de la vida social (la forma a priori de nuestro conocimiento, resultado de la experiencia de todos)</li> <li>5.- Se relaciona con el organismo físico</li> </ol> <p>Aspecto Dinámico: variación de las mentalidades</p> <p>Elementos básicos de la vida psíquica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Grado de creencia vinculado a cada uno de los conceptos e ideas (intensidad)</li> <li>2) Grado de generalidad de esa creencia (difusión)</li> <li>3) Grado de estabilidad</li> </ol> <p>Contenido: Ideas y Conocimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sentido común: conjunto de juicios de valor y de Ideas-fuerza (sistema gral. de referencias)</li> <li>b) Juicios de realidad: expresan constataciones</li> <li>c) Juicios de valor: se añade apreciación, preferencia...</li> <li>d) Creencias: ideas caracterizadas por un coeficiente de creencia.</li> <li>e) Ideas-fuerza (alta credibilidad y aceptación): representadas por palabras que tienen poder evocador y excitante.</li> </ol> <p>Características generales de la Mentalidad Global: sentido común, ideas, valores... fuertemente arraigadas en el inconsciente</p>	

		CORRESPONDENCIAS TEÓRICAS	
autor	categoria	R. LINTON	G. BOUTHOU
	CULTURA	<p>Herencia Social → Productos de la Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria Histórica</li> <li>- Memoria Semántica</li> </ul> <p>Pautas Ideales ↓ Sistema de Ideas (super-individual) =&gt; en la mente de cada individuo</p> <p>Sistema Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Status (derechos/deberes)</li> <li>- Función (expectativas de act.)</li> <li>- Patrones compensatorios (orden meritocrático)</li> <li>- Ideas-Valores compartidos (espíritu de cuerpo)</li> </ul> <p>↓ Cultura Común (Fuerza Motriz)</p> <p>Funciones de la Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptar al individuo (en la sociedad, en su ambiente natural)</li> <li>- Incorporarlo al grupo</li> <li>- Adiestrarlo en actividades especializadas</li> </ul> <p>Medios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas/Educación</li> </ul>	<p>Cultura:</p> <p>↓</p> <p>En la dimensión intelectual: culturas originales, creencias, representaciones religiosas, mitos históricos, arte y literatura (tradiciones estéticas, históricas, míticas)</p> <p>↓</p> <p>Representa un modo de jerarquización =&gt; sustento de la voluntad de diferenciación (desigualdad)</p> <p>↓</p> <p>Rasgo común de las Mentalidades Primitivas</p>



En la representación esquemática de las definiciones descriptivas que los autores elaboran en torno a las voces mentalidad, cultura, civilización y sociedad se aprecian más semejanzas que diferencias entre sí; sobre todo, en el caso que se muestra en el cuadro Mentalidad-Cultura, donde se vuelve impreciso el criterio diferenciador entre uno y otro conceptos, lo que da lugar a cierta ambigüedad interpretativa.

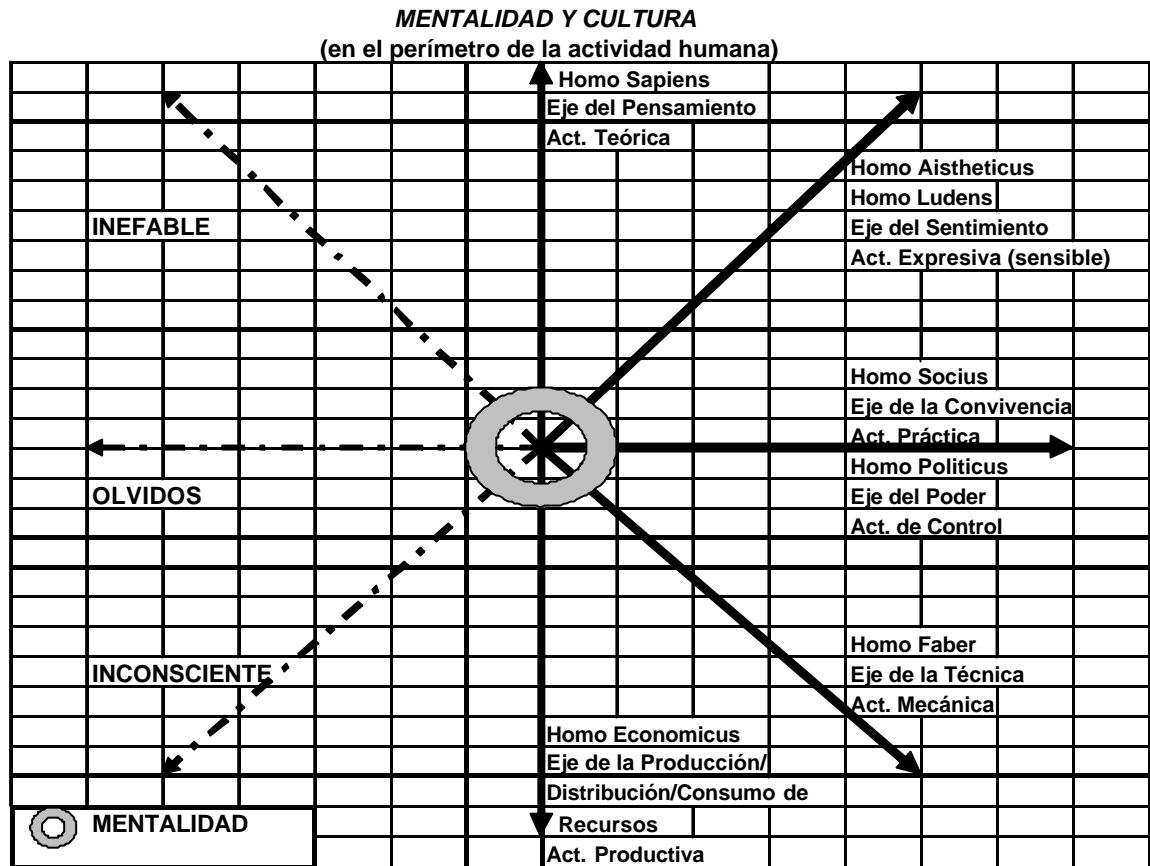
En realidad, este problema conceptual deriva, no tanto de la perspectiva disciplinaria con la que se interpretan esos objetos de conocimiento, sino de los planteamientos metodológicos desde los que se analizan éstos mismos. En efecto, el intento por explicar la mentalidad, la cultura..., ya desde sus contenidos empíricos, o bien como condiciones que explican tales contenidos, ha propiciado reflexiones interesantes sobre lo que determina o condiciona (lo biológico, lo cultural, lo social) la mentalidad, la cultura... humanas; así mismo, motiva la consideración en torno a su relación con el hombre, donde se les caracteriza como atributos o propiedades (internas del hombre) o bien como manifestaciones externas del individuo.

De la misma manera, en el marco de esas reflexiones se hacen evidentes conexiones interpretativas de los significados de cultura, en tanto formación del

hombre y en cuanto producto de esa formación. En el caso de la primera, la cultura, en su sentido de formación, se concibe como un factor constitutivo de la Mentalidad humana: pues ésta, como facultad, capacidad, aptitud, disposición, de crear y recibir cultura sólo puede realizarse en y por la cultura misma, entendida ésta como cultivo de las operaciones del espíritu (libre elección, reflexión, autorrealización) sujetas a la acción formativa. De ahí también el sentido de Mentalidad como modo de enjuiciar hechos, objetos, sujetos... según la cultura adquirida.

Por su parte, desde el significado de cultura como **producto** y, particularmente, como sistemas en interacción de signos interpretables, surge la referencia de **contexto** dentro del cual se describen y explican el sentido y el valor de acontecimientos, procesos, instituciones sociales, modos de conducta... En esta línea la cultura no es vista como atributo o propiedad de un individuo, sino como algo público, es decir, algo que se expresa, desarrolla, transmite y transforma, en comunidad.

Frente a estas posibilidades interpretativas, la orientación actual tiende más bien a considerar los parámetros biológicos, sociales, y culturales, recíprocamente interrelacionados y de manera conjunta. En esta dirección, las tesis, definiciones, y conceptos de los autores citados nos llevan a considerar más operativa —para precisar los límites de las nociones Cultura-Mentalidad-Sociedad, desde una perspectiva relacional— una representación gráfica de ejes coordenados, a partir de los rasgos funcionales de la vida mental que corresponden a las necesidades vitales de la actividad humana; las cuales, a través de la historia del pensamiento occidental, se les ha identificado como características esenciales con las que se ha definido al hombre en términos de: Homo Sapiens, Homo Socius, Zoom Politikón, Homo Economicus, Homo Aestheticus, Homo Ludens, Homo Faber, Homo Loquax (loquious), Homo Symbolycus.



Ahora bien, cada uno de estos ejes —y todos en su conjunto— representan el contexto de actividades a la luz de las cuales se actualiza el potencial humano (biológico, social, cultural...), y es en razón de éstas que el hombre se inserta dentro de los diferentes ámbitos. En todo caso, esto ocurre no sólo por el hecho de la realización funcional de la vida mental (espiritual, cultural...) sino de la satisfacción de necesidades vitales que surgen en torno a sus relaciones con la naturaleza, con los hombres y con sus deidades. Por eso, en términos generales, dentro del **eje del pensamiento** se desarrolla el ámbito de la actividad cognitiva orientada a la representación del mundo o universo de todos los seres y cosas existentes (cuando menos para el hombre), para poder explicar su origen, sus relaciones y sentidos.

De esta manera se abre el espacio para el desarrollo de la cosmología cuyas formas de pensamiento se originan y manifiestan en los mitos, la religión, la ciencia, la filosofía, fuentes (culturales) de principios, representaciones, ideas,

conceptos, teorías, que habitan (como vivencias y sustrato de las mismas) en la mentalidad de los individuos que integran la sociedad donde esos contenidos se han generado. Por su parte, el **modo** como en una sociedad se desarrollan, transforman y evolucionan esos contenidos intelectuales (pero también morales, técnicos...) para solucionar problemas que surgen en los diferentes ámbitos de la vida social, marca el tipo de mentalidad global (de civilización) de la sociedad en cuestión (que por su puesto se refleja en la mentalidad de los individuos).

En cuanto al **eje de la convivencia**, o vida en sociedad, tanto la necesidad por la inclinación natural del hombre de interactuar o de relacionarse con el otro (semejante o diferente) para poder desarrollar sus cualidades (biológicas, sociales, culturales...), como su tendencia contraria de querer dirigir todo a su propio interés, representa el ámbito de los usos, convenciones, mores, normas y reglas con los que se adaptan y organizan las conductas de los individuos en términos de su funcionalidad para la vida social. En este sentido, constituye la región del sistema de referencias en el que se articulan y ordenan creencias (morales-religiosas), valores (materiales, económicos, morales, religiosos, sociales), e ideas sobre lo permitido y lo prohibido, sobre las jerarquías (de prestigio, autoridad, mando, poder); sobre el amigo y el enemigo que estimulan y motivan deseos y sentimientos de unidad —o de desunión cuando por las crisis sociales se cuestiona ese sistema de referencias.

En la sociedad (en tanto producto y contexto sociocultural de las facultades y actividades sociales humanas) la mentalidad se manifiesta en las conductas (típicas, funcionales) selectivas, en relación con los contenidos de ese sistema de referencias donde se han incorporado creencias (comunes); esto es, nociones (religiosas, científicas, prejuicios...) que no sólo se asocian con una realidad que se reconoce y acepta como tal entre los miembros de una sociedad, sino que dado ese reconocimiento general, esta realidad tiene suficiente base objetiva (aunque no necesariamente justificada por la validez de la noción) para ser admitida por cualquiera (convicción).

Pero, si bien la mentalidad es centro de convicciones y creencias, en virtud del criterio de **selectividad**, se producen grados de intensidad y de homogeneidad

en tales convicciones y creencias. En efecto, la intensidad se manifiesta en juicios de valor, pero sobre todo en ideas-fuerza o ideas-motoras que motivan y ponen en marcha los movimientos sociales. En relación con la homogeneidad, sus matices se gradúan desde la unanimidad de criterios de grupos o sociedades cerradas que rechazan los cambios, hasta la diversificación de criterios de grupos o sociedades que propician la apertura al otro, y la disposición a experimentar y cambiar. Estas ideas y esos juicios se representan en el vocabulario de una comunidad, pero sobre todo, en aquellas palabras cuyas nociones contenidas han adquirido un poder evocador y excitante por su alta credibilidad entre los miembros, retroalimentando por su repetición la creencia y convicción en lo que representan.

Dentro de este mismo eje (el de la convivencia), otro de los productos (culturales) que interesa destacar son las Instituciones (instrumentos de civilización, en tanto soluciones tecnológico-simbólicas) con las que se ha formalizado “(...) la manera con que los miembros (y más notoriamente los dirigentes o las élites) de una sociedad han querido a la vez afirmar, objetivar, e imponer su mentalidad (...).”<sup>31</sup> Esta última referencia nos conecta con los ejes de la política, la economía y la técnica, pues las creencias y convicciones se sustentan en —y retroalimentan— la manera como cada grupo humano concibe las diferencias entre los individuos (**eje de la política**); valora los objetos que cree satisfacen las necesidades, no sólo primarias, sino sociales de prestigio, autoridad, poder (**eje de la economía**); y desarrolla los procedimientos que considera viables para alcanzar sus objetivos (**eje de la técnica**).

No obstante, en todo grupo social existen sentimientos de oposición — psicológica y moral— entre los **Nosotros** y los **Otros**, pero en la dinámica del proceso de concientización se convierten en diferencias cuyas manifestaciones hostiles resultan de la evaluación ética negativa, de los usos y costumbres, de unos hacia los otros.

---

<sup>31</sup> Bouthoul, G. Ibidem. Pp. 14. Muy próxima a esta interpretación resulta la de E. Durkheim, quien con la palabra institución alude a “(...) todas las creencias (...) formas de conducta instituidas por la colectividad (...) en esta síntesis entra una pluralidad de conciencias (...) tiene necesariamente por efecto el fijar, el instituir (...) determinadas maneras de obrar y determinados juicios (...)” (ver: *Las reglas del Método sociológico*. 6ª edición. Serie Sociología. Madrid: Akal universitaria, 2001. Pp. 30.

Ahora bien, cuando los modelos y mecanismos del orden social son débiles, porque ni sus orientaciones culturales más generales, ni tampoco sus orientaciones pragmáticas, alcanzan ya a suministrar guías institucionalizadas (de conducta, pensamiento y sentimiento) para comprender, interpretar y dar sentido a situaciones sociales incomprensibles, e igualmente para disolver, resolver o cuando menos aminorar tensiones sociopolíticas derivadas de posiciones (de raza, género, clase) en conflicto; entonces las ideologías —como complejo de actitudes y de representaciones— ofrecen respuestas a la falta de información para objetivar sentimientos morales y motivar la participación social. De ahí, el sentido de la interpretación de C. Geertz sobre las ideologías como “(...) mapas de una realidad social problemática y matrices para crear una conciencia colectiva.”<sup>32</sup>

Desde luego, en esta dimensión la mentalidad del grupo favorece u obstruye ideologías con pretensiones reformadoras o revolucionarias. En efecto, cuando la mentalidad del grupo es proclive o no al cambio (ya por imitación de los productos, de los gustos y modas, de las razones; ya por invención técnica o de valores) las ideologías pueden propiciar tanto la re-vigorización de las usanzas o la reimposición de la hegemonía (religiosa, oligárquica, tecnocrática...), como fomentar el reemplazo de ideas, creencias, valores, adquiridos y establecidos. Sin embargo, los cambios no significan necesariamente evolución, pues cuando hay un desarrollo desigual en los ámbitos de la actividad humana (teórica, expresiva, práctica, productiva...), entonces las perturbaciones del desequilibrio pueden fomentar procesos de involución.

Por su parte, en el **eje del sentimiento** la expresión de lo sensible mismo es el arte, en cuya actividad el hombre se vincula con la realidad (natural, cultural, social...) desarrollando expresiones artísticas, figurativas (actividad de imitación), originales (actividad creadora), innovadoras (actividad constructiva); asimismo, mediante la actividad artística el hombre actualiza sus potencialidades intuitivas, lúdicas, imaginativas, el gusto (juicio estético), posibilitando con ello el desarrollo de estilos y actitudes ante la vida (idiosincrasias). De la misma manera, el arte en

---

<sup>32</sup> Geertz, C. *La Interpretación de las Culturas*. 8ª reimpresión en español. España: Editorial Gedisa, 1997. Pp. 192.

su **dimensión funcional** es instrumento de entretenimiento y de educación para los fines de la moral, del conocimiento, de la política, de la ideología, de catarsis; finalmente, en tanto expresión pura, abre un mundo de posibilidades comunicativas e interpretativas que favorecen nuevas formas de ver, contemplar y gozar.

Por eso, este último eje es uno de los que —de acuerdo con Bouthoul— nos hace comprender mejor la concepción de mentalidad como la síntesis dinámica y viviente de cada sociedad. Esta proposición implica que la mentalidad no sólo constituye un todo, sino que las partes integrantes (correspondientes a los ejes y actividades mencionadas) “(...) se unen entre sí por relaciones de creencias y relaciones lógicas.”<sup>33</sup> De manera que la interconexión de todas las partes permite que se verifiquen entre sí, es decir, que en el caso por ejemplo de la creación artística, ésta resulta condicionada por creencias originadas en los diversos ámbitos de la actividad humana, de tal suerte que en esas creaciones se expresen y manifiesten (verifican) creencias religiosas, convicciones mágicas, costumbres sexuales, alimentarias, vestimentarias..., y de manera correspondiente, las jerarquías (de autoridad), las posiciones (sociales), las diferencias (raciales, culturales...), las cuales influyen en los valores estéticos, en los gustos, en las actitudes ante la vida.

En suma, cada uno de los ejes, si bien tiene su propio espacio o plano estructural, donde los objetos y actos individuales constituyen la expresión externa de la actividad respectiva, en cambio estos mismos espacios se ordenan de acuerdo con el sistema de relaciones propio de su ámbito de realización, en virtud de los vínculos multidireccionales que se establecen entre ellos. Por eso, las formas, los contenidos, las valoraciones, los usos de sus objetos y las actividades específicas, se ven afectados y aún determinados por las interconexiones que se organizan en el sistema general, en tanto articulador de todos los ámbitos y movimientos del individuo y del grupo.

En efecto, en ese sistema general tanto los productos cuanto su producción, como los productores, funcionan —en ese complejo relacional— como

---

<sup>33</sup> Bouthoul, G. Ibidem. Pp. 69.



objeto-sujeto-actividad por las “(...) estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas (...)”<sup>34</sup> En este tenor de ideas, J. Tomlinson establece una distinción entre los significados como fines en sí mismos diferentes de los significados instrumentales (tal como sucede con la industria de la cultura vinculada a los propósitos utilitarios del capitalismo), en donde los primeros le sirven para delimitar el ámbito de lo cultural. En efecto, el autor citado interpreta la noción cultura “(...) como el reino del significado existencialmente significativo (y también como aquellas) prácticas comunes que enriquecen directamente el anecdotario de vida: las historias por las que interpretamos cronológicamente nuestra existencia en lo que Heidegger llama la proyección de la situación humana.”<sup>35</sup>

Estas referencias no sólo remiten a las nociones y tesis que W. Dilthey maneja en torno a lo vivencial, sino también a las categorías que R. Linton utiliza para tipificar los contenidos de la cultura (Factores Universales, Especialidades, Alternativas, Peculiaridades) y de ahí concluir la distinción de las partes (Núcleo y Zona de Alternativas) que él asume integran el espacio de lo cultural. Igualmente retrotrae concepciones de G. Bouthoul sobre el concepto de Mentalidad (ideas, representaciones, conceptos, juicios, valores, creencias... comunes) y a su interpretación de la sociedad como una serie de círculos concéntricos.

Pero además de la reiteración de esos contenidos, las citas de C. Geertz y de J. Tomlinson interesan aquí, entre otros, por su referencia a la noción de **significación**. En efecto, esta noción representa otra de las categorías con las que se ha buscado definir el concepto cultura, ahora como un fenómeno semiótico<sup>36</sup>; esto es, como sistemas de significados que se organizan en estructuras semánticas. De tal manera que, al usar el lenguaje para mencionar objetos del mundo, no se designa precisamente el objeto *per se*, sino los contenidos culturales que se han ido organizando y acumulando al interior de un Lenguaje donde se ha conservado la memoria histórica y modelado las generaciones sucesivas, de acuerdo a ciertos patrones.

---

<sup>34</sup> Geertz, Clifford. Ob. Cit. Pp. 26.

<sup>35</sup> Tomlinson, J. Ibidem Pp.22-23.

<sup>36</sup> cfr. Eco, Umberto. Ob. Cit. Pp.65-66.

Desde este enfoque, la cultura se interpreta como un fenómeno organizado en estructuras ordenadas de acuerdo con reglas que permiten generar funciones semióticas, mediante las cuales un objeto se convierte en signo de sus usos o funciones posibles. Por consiguiente, no sólo los objetos, sino también los comportamientos y los valores, funcionan como tales porque obedecen a leyes semióticas y eso es posible “(...) porque existe cultura. Pero existe cultura sólo porque eso —lo semiótico— es posible”<sup>37</sup>, aunque si se considera al hombre centro de imputación de lo cultural y de lo semiótico, entonces también puede afirmarse que la cultura y lo semiótico son posibles porque existe una potencia humana simbólica.

En efecto, los indicios de la acción significativa y comunicativa del Hombre en la producción cultural se pone de manifiesto en tres fenómenos: 1) la producción de instrumentos de uso; 2) el intercambio de bienes; y 3) las relaciones entre seres humanos, que en el contexto antropológico se han identificado como constitutivos de cualquier cultura, y que por ello estudiosos de la semiótica, como R. Barthes (1964), U. Eco (1976) entre otros, han elegido como objeto de reflexión para mostrar que la cultura es un fenómeno de significación y de comunicación.

En el caso de los instrumentos de uso, las relaciones que el *homo sapiens* estableció entre el objeto-físico, su uso-función y el signo con el que designó tanto el objeto mismo (denotación) como la función (instrumental) y la representación de esa designación (connotación), convirtieron a ese objeto por su función en un **valor de uso**. Si bien gracias al complejo relacional objeto-función-signo se establece ya un sistema de significación, el proceso de comunicación efectivo sólo se da cuando se conceptualiza el uso del objeto, de manera que se convierte en signo de sus posibles usos y funciones.

Por su parte, en el intercambio de bienes de consumo —cuando el valor de uso de los objetos se transforma en valor de cambio y los transforma en bienes— se da un proceso de simbolización, mediante el cual se establece una relación de significación entre una mercancía-signo (dinero por ejemplo) y otra mercancía-signo (alimento, vestido...) en virtud de la organización de esas mercancías en un

---

<sup>37</sup> Eco, U. Ibidem. Pp. 61.

sistema de oposición sustentado en parámetros (culturales) de intercambio económico (cantidad de trabajo, salario...).

En cuanto al intercambio de seres humanos (particularmente de las mujeres en el contexto primitivo, aunque más tarde se hace extensivo a los hombres), de su consideración originaria como objetos físicos de uso y consumo, en el proceso de relación significativa esta relación de cambio se organiza en un sistema gracias a la existencia cultural de parámetros sociales que transforman a mujeres y hombres en signos (símbolos) con los que se representan (connotan) obligaciones, privilegios, posiciones...; de manera que ahora en el sistema de significación, donde subyacen los códigos que norman las relaciones hombre-mujer, se contempla un complejo relacional de valores de uso, valores de cambio y valores simbólicos.

A la luz de estos fenómenos, la cultura se le interpreta ya como fenómeno semiótico, o en tanto contenido de actividad semiótica; en este primer enfoque, se plantean dos orientaciones radicales: una, la que se inclina por considerar que la cultura es sólo comunicación; otra, que la contempla únicamente como un sistema de significaciones estructuradas. En posición intermedia se sitúa la propuesta de U. Eco, para quien “la cultura por entero debería estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación.”<sup>38</sup>

Es importante señalar que, dentro de esta propuesta los sistemas de significación son construcciones semióticas autónomas de su actualización en un acto de comunicación, pues la relación de significación surge de un código que establece reglas de correspondencia entre lo que representa y lo representado, independientemente de que exista o no destinatario alguno; en cambio, cualquier proceso de comunicación “(...) entre seres humanos —o entre cualquier otro tipo de aparato inteligente, ya sea mecánico o biológico— presupone un sistema de significación como condición propia necesaria.”<sup>39</sup> Desde luego, como señala el autor citado, estas dos vertientes semióticas implican líneas metodológicas y categorías analíticas diferentes. En realidad, el trasfondo de este problema radica

---

<sup>38</sup> Eco, U. Ibidem. Pp. 58.

<sup>39</sup> Eco, Umberto. Ibidem. Pp. 35.

en la distinción entre **lenguaje observado** y **lenguaje vivido**; entre lenguaje como producto cultural y como proceso o actividad social, lo cual nos lleva a establecer ciertas consideraciones en torno, precisamente, del lenguaje.

### **1.3 Reflexiones sobre el Lenguaje**

Uno de los fenómenos que interesa tanto a las Ciencias de la Naturaleza, como a las Ciencias de lo Humano, es precisamente el Lenguaje, no obstante su definición enfrenta el problema de la diversidad de significados que los estudiosos han acuñado. En efecto, las confusiones se originan desde las diferencias terminológicas que se dan entre las distintas lenguas, hasta la variedad de perspectivas disciplinarias que lo estudian, sin pasar por alto su caracterización en términos de los elementos constitutivos.

Así, cuando el lenguaje se concibe como una realidad que se origina en el hombre, entonces se le concibe como una facultad (Saussure, *Curso de Lingüística General*). En cambio, cuando lo que interesa es su función instrumental, se le contempla como instrumento o medio de todos los procesos y expresiones humanas, que las diversas disciplinas han delimitado desde su propio ámbito de estudio, y entre los que destacan el de comunicación, el de conocimiento, el de interacción, el de comportamiento, el de sentimiento (Ricci y Zani, *La comunicación como proceso social*). Igualmente, la consideración de los elementos que lo constituyen o permiten su expresión, ha hecho posible distinguir diversos medios de manifestación del lenguaje: a saber, el vocal articulado y no articulado; los medios ofrecidos por el cuerpo humano (la mímica, la gesticulación, la proxémica); los extracorpóreos (plásticos, sonoros, gráficos); entre otros (Slama-Cazacu, *Lenguaje y Contexto*).

En realidad, el tránsito de lo natural a lo cultural, de lo cultural a lo social, y de lo social a lo individual, son diversos momentos de un proceso continuo entre la capacidad lingual y su ejecución humana.

Por consiguiente, el lenguaje como capacidad natural se actualiza en lenguas diversas que, como sistemas particulares con sus propias estructuras, se realizan socialmente en los idiomas, en tanto variedades linguales que incorporan

las peculiaridades culturales y sociales de la comunidad lingüística en donde se hablan. El idioma a su vez se actualiza en el habla de cada uno de los miembros de la comunidad idiomática a la que pertenecen.

Ahora bien, desde la perspectiva que contempla al lenguaje en términos de los medios que permiten su diversidad expresiva, es importante señalar que dentro del lenguaje cabe tanto lo lingüístico (la lengua), como lo no lingüístico (íconos, costumbres, vestido, alimento, plásticos, gráficos, lenguaje corporal, etcétera). En efecto, todo aquello que el hombre produce y utiliza, aunque no entre en el ámbito de lo lingüístico, es parte de su producción cultural y, en tanto se le emplee con la intención de comunicar, se convierte en otro de los medios por los cuales se manifiesta el lenguaje.

No obstante, para significar, valorar, interpretar, codificar y dar sentido a esos medios no lingüísticos, se requiere de la lengua. Por ello, dentro de los ámbitos académicos y no académicos, el lenguaje articulado (la lengua) se convirtió en el hecho del lenguaje por excelencia, y su forma oral en el medio más importante para la comunicación humana. Pues, como señala Slama-Cazacu: “el lenguaje hablado representa (...) el medio de expresión más evolucionado, el más flexible, el más apto para dar cuenta tanto de los matices afectivos como de los más elevados pensamientos abstractos.”<sup>40</sup>

A propósito de la expresión lenguaje articulado, ésta puede remitir a las posibilidades orgánico-fisiológicas para emitir sonidos, o referirse a las características estructurales de la lengua. En este último sentido, Saussure distingue en el lenguaje articulado dos tipos de subdivisiones: la de las sílabas y la de las unidades significativas; y más aún precisa que la unidad o signo lingüístico (la palabra), es la unión de dos términos, el concepto o significado y la imagen acústica o significante, y que “(...) esta combinación produce una forma, no una

---

<sup>40</sup> Slama-Cazacu, Tatiana. *Lenguaje y Contexto*. Trad. Carla del Solar. Colección Norte. España, México: Grijalbo S.A. de C.V., 1970. p. 57.

sustancia.”<sup>41</sup> Desde esta concepción, la forma es la manifestación de las relaciones entre los componentes del signo lingüístico.

Sin embargo, en Saussure no queda claro cuáles son precisamente los componentes de la lengua que se relacionan. Por ello, Hjelmslev y Martinet en su preocupación por identificar las unidades mínimas del mensaje lingüístico distinguen: el primero, dos planos de la lengua, el de la expresión y el del contenido; y Martinet, dos tipos de articulación, la primera, que corresponde a las unidades dotadas de una forma fónica y de sentido (monemas), y la segunda a las unidades no dotadas de sentido (fonemas).

De acuerdo a estas distinciones, la primera articulación, o significativa, corresponde al plano del contenido o del significado; en donde es posible precisar la forma y sustancia del significado. En cuanto a la segunda articulación, o sonora distintiva, pertenece al plano de la expresión o significante; en este plano se localiza la sustancia de las unidades sonoras y también la forma del sonido en el sistema fónico de la lengua.

En consecuencia, en la lengua oral y escrita, hay un sistema con sustancia (sonora o visual) y con forma (fonemas o grafías) de los significantes; y un sistema con sustancia (ideas) y con forma (monemas, lexías, frases, textos) de los significados.

Ahora bien, tanto las unidades de primera como de segunda articulación pertenecen a dos ejes: al paradigmático y al sintagmático. Por ello, mantienen entre sí dos relaciones (formas) distintas: las relaciones selectivas y de oposición entre los términos, en el caso de las paradigmáticas; y las combinatorias y de contigüidad en el enunciado, como acontece en las sintagmáticas.

En el eje paradigmático se establece una comparación de dos términos que, aunque pertenecen a clases paradigmáticas diferentes, están unidos por un rasgo de semejanza. Por eso, R. Barthes indica que la metáfora, donde predomina este tipo de relaciones, se maneja preferentemente en la poesía lírica y, de manera general, en el ámbito de las representaciones simbólicas (*La Aventura*

---

<sup>41</sup> Saussure, Ferdinand de. *Curso de Lingüística General*. Trad. Amado Alonso. 9ª edición. Buenos Aires: Losada S.A., 1971.p.193.

*Semiológica*). Asimismo, Nietzsche señala que la metaforización de la realidad no es privativa del pasado, porque sigue siendo una práctica presente; pues el lenguaje es el medio por el que se produce el juego de inversiones y sustituciones, en donde las verdades son ilusiones, metáforas convertidas en significado literal sin considerar la naturaleza problemática de su fundamento fáctico (De Man, *Las Alegorías de la Lectura*). Entonces, la historia se convierte así en un género literario que contiene los caracteres ideológicos de quienes la narran, y quienes además suprimen de la memoria colectiva las luchas con los que se identifican aquellos otros, que incluyen en su narración.

Por su parte, en el eje sintagmático se establecen también relaciones metonímicas, donde la palabra que se emplea no es la que propiamente designa la realidad, pero mantiene una relación con ella. Dentro de este tipo de relación, Barthes señala que la metonimia aparece en la poesía épica, y de manera general, en cuentos populares, relatos periodísticos, literatura realista (*La Aventura Semiológica*). Aquí, también se producen inversiones que van caracterizando las prácticas discursivas. Así por ejemplo, si la fábula épica clásica representaba lo dionisiaco en imágenes; ahora, en la fábula mediática, la imagen es la que representa el placer sensible.

Por otro lado, la distinción entre el plano de la expresión y el plano del contenido permiten delimitar otros tipos de relación entre ambos planos, e identificar el sistema del lenguaje respectivo.

De hecho, la lengua natural, donde los signos que la constituyen reúnen en sí mismos expresión (significante) y contenido (significado), corresponde al primer sistema, cuya significación coincide con la relación de los dos planos, y que se designa como lenguaje de denotación, a saber el lenguaje que hablamos.

Ahora bien, el lenguaje de denotación se puede convertir en elemento de otro lenguaje, así cuando la relación del primer sistema desempeña el papel de significante o expresión de otro sistema, se habla entonces de un lenguaje de connotación, como sucede con los diversos sentidos que asignamos a los signos del lenguaje denotado.

En cambio, cuando la relación del primer sistema desempeña el papel de significado o contenido de otro sistema, estamos ante un metalenguaje; tal es el caso del lenguaje que empleamos para hablar del lenguaje que hablamos.

De ahí que las formas del lenguaje articulado se pueden contemplar como un asunto estructural de la Lengua *per se*, independientemente de su relación con los usuarios y productores de los signos; aunque sus componentes (palabras) no deben considerarse simplemente como una colección de unidades léxicas, sino como un conjunto estructurado de elementos articulados sobre la sintaxis (forma-función), puesto que ésta constituye el modo de organización propio de una lengua dada.

No obstante, pensar significativamente el objeto, en función de una palabra, requiere de una referencia implícita al mundo o comunidad idiomática donde se le usa, pues las palabras son signos expresivos que se caracterizan por su intencionalidad, en virtud de la cual es posible distinguir el sentido idiomático de la mera significación (dado que la intencionalidad no sólo incluye la relación entre aquello que significa y lo que es significado, sino también un contexto o universo de discurso presupuesto). Por ello, la necesidad de identificar algunas características del sentido que las palabras adquieren en la comunicación.

#### *Características del sentido idiomático*

El sentido, tanto en su acepción de interpretación de signos como de atributo de objetos, se caracteriza por ser: a) triádico, b) transitivo, c) móvil, d) no simétrico, e) universal y f) por la comprensión.

Con respecto a lo **triádico**, se alude a la inclusión, no sólo del signo y del objeto, sino de los hablantes también; esto es, de una comunidad idiomática donde las palabras (cosas) se usan y adquieren sentido a través de la comunicación; por tanto, la comunicabilidad es parte del sentido idiomático. En relación con la **transitividad**, ésta es la tendencia de un signo a transferirse de un objeto a otro. En cuanto a la **movilidad**, se refiere a la posibilidad de trasladar una palabra como signo expresivo de un objeto a otro sin que la palabra deje de pertenecer al objeto de la cual fue transferida.



Por su parte, lo **no simétrico** se le atribuye al signo verbal en tanto signo expresivo, porque significa intencionalmente un aspecto de la realidad; de ahí que la relación entre signo y objeto no sea simétrica, esto es, la palabra es transferible pero el objeto percibido no lo es. Además, el signo es universal dado que en el lenguaje idiomático se universaliza lo denotado, pues la denominación (denotación) objetiva experiencias, percepciones particulares (de datos sensibles). No obstante, se puede distinguir entre el universal primario o intuitivo y el secundario o abstracto. El intuitivo es el nombre (palabra-frase) cuyo significado depende del contexto perceptivo o de la situación; y el abstracto, es la referencia indirecta de las cosas, es decir, cuando el lenguaje se vuelve sobre sí mismo y, por ejemplo, transforma el predicado de una oración en sujeto de otra oración, o bien emplea el nombre para denotar clases y no sujetos particulares.

En relación con la **comprensión**, como captación del sentido de las palabras en tanto expresiones idiomáticas, no es sinónimo de conocimiento, porque si bien las cosas se reconocen y también se reconoce o no lo que una palabra designa, indica o significa, conocer o reconocer no implica comprensión, pues la comprensión de algo "(...) presupone que ese algo ha pasado a ser ya elemento de una expresión."<sup>42</sup>

No obstante, para comprender el sentido semántico de las expresiones, se requieren cuando menos dos condiciones: a saber, la **forma**, entendida como el modelo de colocación de orden, de combinación de los elementos de una expresión, esto es la sintaxis en virtud de la cual se distingue la *forma idiomática externa* o modelo general (común) y la *forma idiomática interna* o peculiaridades de orden y combinación de cada pueblo; así pues, la aprehensión de ambas formas idiomáticas condicionan la comprensión. En tanto que la intención, como segunda condición, es todo aquello que apuntamos, lo que queremos decir, o lo que significamos con una palabra, cuando se predica de algún objeto; de manera que, la intencionalidad de las palabras incluye:

---

<sup>42</sup> Urban, W. *Lenguaje y Realidad*. Trad. Carlos Villegas. 1ª edición en español. México: Fondo de Cultura Económica, 1952. pp. 97.

- a) La significación o relación entre aquello que significa (signo) y lo que es significado (cosa-objeto).
- b) La comunidad idiomática (hablantes).
- c) El universo de discurso (presupuesto).
- d) La referencia a valores.

En lo que concierne a la significación, de acuerdo con el enfoque moderno de la lingüística, las funciones significativas de la lengua son: la indicativa (denotadora), la emotiva (evocadora), y la representativa (intuitiva-simbólica). Pero, como los lingüistas suelen identificarlas en tanto aspectos de una función genérica (la de nombrar), emplean también el vocablo **sentido** para aludir a la función indicativa o como sinónimo de significación. Asimismo, las funciones significativas de la palabra suelen expresarse en términos de denotación (significación o referencia directa) y connotación (significación o referencia indirecta). Esta última es la que, desde la óptica de filósofos del lenguaje, corresponde propiamente al sentido, pues considera que si bien las palabras denotan objetos, en cambio connotan sentidos.

Ahora bien, entre las formas de connotación, se distinguen tres tipos de referencia indirecta: 1. referencia indirecta a las ideas con las que la palabra está ligada como signo, se trata de la connotación conceptual que implica el concepto universal (lo que se ha abstraído y generalizado de las cosas singulares) cuya realidad se verifica en la comunidad idiomática, no como lo que vemos sino como aquello a través de lo cual vemos; 2. referencia indirecta al sentimiento o emoción, con las que las palabras están vinculadas como expresión de sentimiento, disposición de ánimo, actitud emocional, hacia un objeto externo a la palabra misma; y 3. referencia indirecta al universal implícito en la intuición, esto es, la connotación intuitiva o expresividad intrínseca de las palabras, en virtud de la cual el lenguaje evoca la realidad reviviendo objetos, situaciones, emociones... El carácter distintivo de tal sentido se manifiesta sobretudo en la transferencia metafórica, pues en este proceso (donde objetos que pertenecen a paradigmas, campos, contextos diferentes, se vinculan por relaciones de semejanza) la función indicativa o referencia directa a las ideas, con las que la palabra está ligada como

signo que denota un objeto perteneciente a un contexto o campo (x), se transforma dentro de otro contexto o campo (y) en connotación emotiva sin perder el contenido conceptual original. Pero, además, evoca intuitivamente la representación singular de objetos perceptivos e ideales, esto es, revive la experiencia subjetiva que se había suprimido en la formación de los respectivos conceptos objetivos. En este sentido intuitivo, que W. M. Urban identifica como “residual”, porque involucra algo más que lo conceptual y lo emotivo, se da una predicación analógica (propiedades, cualidades atribuidas —por semejanza— a objetos pertenecientes, a contextos discursivos, o campos semánticos diferentes) de manera que es ya una forma de juicio psíquico (en el que se afirman o niegan propiedades que se atribuyen a dos objetos) y no simplemente una expresión de sentimiento.

En cuanto a la comunidad idiomática y al universo de discurso, estos son los componentes implicados en la situación del sentido semántico. En efecto, los elementos de este último son el signo (lo que significa), el objeto significado (lo significado), y el sentido, que es la relación entre signo y objeto. De esta manera, el componente implicado en el signo es la comunidad idiomática, para quien **el sentido es**, y en el objeto significado es el universo de discurso donde la entidad significada tiene su **ser** o **realidad**.

La comunidad idiomática, es el espacio de la comunicación inteligible entre hablantes y oyentes, en ella el lenguaje tiene realidad y por su intermedio se actualiza la cultura; pero, la efectividad de la comunicación inteligible o de sentido, depende de la similaridad de referencia, tanto del objeto referido como del contexto o del universo de discurso.

El universo de discurso es el contexto sistemático donde las proposiciones tienen sentido; así que su realidad está determinada por la comunicación, por eso su característica fundamental es la de ser un universo **limitado**, pues en la limitación es posible el sentido como referencia determinada, la que a su vez está condicionada por su **suposición** (porque el sentido de una palabra está determinado por lo que supone), y por el conocimiento mutuo de esa suposición (condición del discurso inteligible). De donde se deriva como consecuencia que el

universo de discurso se crea y sostiene por el conocimiento mutuo de ciertas presuposiciones, esto es "(...) por las creencias y postulados de sentido común que han hecho de (ese contexto) (...) un mundo."<sup>43</sup>

Por otro lado, cabe señalar que así como la suposición de una expresión idiomática es parte de su intencionalidad, y el conocimiento del supuesto es condición de la comprensión, también la referencia a valores es parte de la intencionalidad; y de la misma manera, el conocimiento de aquellos valores es condición de la comprensión. En efecto, para que ciertos hechos puedan señalarse como tales, deben tener algún sentido para quien lo indica o expresa, y ese sentido se da cuando tales hechos contienen una referencia o algún propósito o valor práctico, científico, estético... Ahora bien, en cuanto a la expresión idiomática de los valores y sus sentidos, la palabra valorativa es un nombre (sustantivo, adjetivo...) y como otros nombres su significación implica un elemento de universalización, pero también un sentido intuitivo (representativo o simbólico), y asimismo, la evocación de emociones, pues las cualidades de valor sólo pueden ser vividas emocionalmente. Sin embargo, cabe distinguir entre las cualidades que significan las palabras y los sentimientos hacia esas cualidades, pues una cosa es el gusto, disgusto, preferencia... hacia una cualidad, y otra distinta la cualidad misma que se reconoce y aprehende; de ahí que la variabilidad independiente de valor y de sentimiento es entre otros fenómenos evidencia de una diferencia de mentalidad.

En suma, precisamente por el sentido semántico, es posible hablar de lenguaje como vivido, en contraste con el lenguaje observado (como abstracción); aunque, gracias al sistema o patrones formales que se implican en la noción de lenguaje, como entidad abstracta, es posible identificar universos tanto de objetos significantes como de los presupuestos que crean y sostienen el mundo donde esos objetos tienen sentido.

Pues como señala Gadamer la racionalidad compartida "(...) que existe en la lengua (universal) de una comunidad, (está) constituida por un vocabulario, una gramática... una tradición textual portadora de contenidos que constituyen la

---

<sup>43</sup> Urban, W. Ob. Cit. p. 168.

apertura originaria de la verdad dentro de la que vive la comunidad".<sup>44</sup> En este sentido, se puede afirmar que el lenguaje-logos de la comunidad occidental, que ha armonizado y vinculado tradicionalmente los lenguajes particulares de la ciencia, de otros mundos (universos discursivos) y de otras culturas (comunidades idiomáticas), es el lenguaje estructurado por las respuestas humanistas al problema existencial de la finitud constitutiva del hombre. De aquí la conclusión de que la racionalidad compartida de la comunidad humana es el lenguaje humanista, y que éste representa el contexto universal donde los signos (palabras) y las entidades significadas tienen realidad, y de la misma manera, constituye la fuente de los presupuestos (creencias, postulados) que permiten una comunicación inteligible entre los usuarios de esos signos.

Pero si bien tal lenguaje es resultado del patrimonio textual heredado, que ha permitido la continuidad de la comunidad que vive en ese lenguaje, la comunidad como las palabras es móvil y abierta al horizonte histórico-cultural de cada comunidad; por lo que esta continuidad está sujeta a múltiples interpretaciones, que revierten no sólo en las transformaciones del vocabulario, y en las modificaciones de los presupuestos, sino también en los modos de ver, vivir, y producir el mundo.

A la luz de estos lineamientos, es posible inferir, ahora, el fundamento articulador de las concepciones precedentes sobre cultura-sociedad-mentalidad. En efecto, la definición de mentalidad como representaciones, ideas, conceptos, juicios, creencias, compartidos por los miembros de una sociedad; la de sociedad como grupo organizado en virtud del conjunto de ideas y valores compartidos (espíritu de grupo), y éstos como componentes del núcleo de una cultura, implican una referencia común tanto a los presupuestos (creencias y postulados) del universo de discurso o contexto idiomático en donde los objetos significados tienen realidad, cuanto a la comunidad idiomática en la que es posible la comunicación inteligible, gracias al reconocimiento mutuo de ese universo y al conocimiento recíproco de tales presuposiciones.

---

<sup>44</sup> citado en: Vattimo, Gianni. *Más allá de la interpretación*. 1ª edición. Col. Pensamiento Contemporáneo. España: Paidós, 1995. Pp.60.

De ello resulta que, explorar en los sistemas de significados las estructuras semánticas, donde los signos (palabras) se configuran como unidades de una cultura determinada, y en cuanto tales, evidencian una particular organización del mundo, es indagar no sólo sobre los presupuestos implicados en los universos de discurso que han creado, mantenido y transmitido las comunidades, sino al mismo tiempo, es explorar —en esos esquemas abstractos— supuestos que subyacen en la mentalidad de tales comunidades.

En realidad, en los sistemas de significaciones de diversos contextos semánticos se van registrando y ordenando los contenidos culturales que se comparten en las comunidades idiomáticas, porque en los diferentes niveles estructurales de una lengua se registran y codifican tanto los referentes de las palabras como las definiciones culturales que se han incorporado en sus contenidos. Así que, la indagación de los contextos semánticos permite identificar: signos y cosas significadas; por eso también referencias directas e indirectas a ideas, emociones y valores; asimismo, conocer la organización de las referencias (supuestos); y en virtud de ella, localizar las posiciones de los términos en diferentes campos semánticos, lo que facilita la detección de secciones parciales en un campo semántico, y al mismo tiempo, abrir el espacio para explorar el fenómeno de la selectividad cultural que se realiza en la elección de ciertas referencias (ignorando u ocultando propiedades semejantes y/o contradictorias) atribuidas al lexema dentro del espacio semántico global. De la misma manera, es posible conocer la estructura semántica de expresiones-hechas y de figuras retóricas, cuyo poder evocador de emociones, de sentidos prácticos y estéticos, las convierten en artificios-fuerza o elementos operantes que motivan y energizan conductas, e igualmente provocan o retroalimentan convicciones; de suerte que se accede también al fenómeno ideológico desde su dimensión semántica.

Ciertamente, este proceso de formulación simbólica se materializa en las formaciones “discursivas”<sup>45</sup> que determinan lo que puede y debe ser dicho (lo

---

<sup>45</sup> Cfr. Pêcheux, M. *Hacia el análisis automático del discurso*. Vers. Manuel Alvar. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos, 1975. Pp. 233.

permitido) y rechaza lo no dicho (lo prohibido); pues el papel de la ideología consiste precisamente en justificar, defender y propagar estructuras de creencia y de valor que se refieren a las reacciones contra esa realidad. Pero, la ideología es una percepción parcial del mundo, en el sentido de que resalta algunos aspectos de la realidad social descuidando, eliminando y deformando otros aspectos; este relativismo interpretativo se traduce en el interior de lo discursivo a través de los procedimientos de enunciación en los que tiene lugar el proceso de selección, precisión y enlace de las unidades léxicas que estructuran los enunciados donde se exponen afirmaciones sobre las situaciones sociales, al tiempo que se plantean argumentos a favor de reformas o nuevas guías de organización y control.

Luego, el discurso se vuelve ideológico cuando se oculta la parcialidad: ya por ignorancia de elementos ideológicos no discursivos, como es el caso de representaciones o imágenes ligadas a prácticas y vivencias no verbalizadas (**Olvido 1**)<sup>46</sup>; o bien, porque se ignora u oculta el espectro semántico de todos los significados y sentidos que se predicen (contradictorios o no) de las unidades semánticas elegidas (**Olvido 2**)<sup>47</sup>.

De hecho, el sistema de relaciones reguladas por leyes combinatorias de la lengua, es un esquema abstracto tanto de las asociaciones semánticas que pueden darse en una lengua, como de las connotaciones contextualizadas culturalmente, y situadas socialmente; donde es posible identificar en la diversidad de los universos semánticos, significantes que se constituyen en presupuestos comunes (núcleos), o bien en alternativas de elección para los hablantes de una comunidad.

De ahí que, para comprender cómo un campo semántico evidencia la visión propia de una cultura es necesario conocer, no sólo el repertorio léxico y así mismo su estructura sintáctica (posiciones de los significantes dentro del mismo y en diferentes campos semánticos), sino también el sistema de significados que son interpretados por los lexemas que una cultura ha convertido en pertinentes, nucleares, medulares... porque expresan los valores y representan las ideas, que

---

<sup>46</sup> Cfr. Pêcheux, M. Ob. Cit. Pp. 238.

<sup>47</sup> Cfr. Eco, U. Ibidem. Pp. 468; Pêcheux, M. Ibidem. Pp. 249.

la generalidad de los miembros de una comunidad aceptan por su alta credibilidad entre ellos: esto es, porque forman parte de las creencias y de los juicios de valor que constituyen el sentido común, o pensamiento del hombre común, el cual generalmente desempeñan “(...) el papel de sistema general de referencias al cual trasladamos nuestros actos y nuestros pensamientos.”<sup>48</sup>

Pero, aún cuando esta dimensión del lenguaje es necesaria para conocer la diversidad de unidades culturales, es insuficiente para explicar la variabilidad en la elección de tales unidades por parte de los miembros de una comunidad. Pues, el espacio correspondiente a las repercusiones de las formas culturales en la estructura operante de vida individual (vivencia-mentalidad) es la dimensión práctica de la cultura, cuya expresión en el lenguaje activo o vivido abarca no sólo el fenómeno de la evocación, sino las manifestaciones conductuales (que incluye actitudes, disposiciones, comportamientos y acciones). De ahí que se extienda también al terreno de lo que piensan los hablantes; de sus filiaciones ideológicas; de sus representaciones emocionales y vivenciales. Esta es la dimensión pragmática del lenguaje, y en consecuencia, el espacio de las presuposiciones de éste tipo, que son materia de inferencia. Pero también, son campo de estudio de otras disciplinas, pues ahí se configuran temas (formaciones sociales, sistemas sociales, sistemas de personalidad...) que conciernen a la psicología, sociología, politología, etcétera, ámbitos de conocimiento que si bien están delimitados por sus enfoques científicos y metodologías particulares no se oponen al análisis semiótico, pues gracias a éste se develan contradicciones que permiten hacer reconocibles ciertos problemas de la vida social; y de la misma manera, los enfoques de otras disciplinas permite no sólo detectar la parcialidad de ciertos códigos semióticos, sino buscar su explicación en las causas, condiciones, motivos y consecuencias de los mismos.

---

<sup>48</sup> Bouthoul, Gastón. Ibidem Pp. 61.



#### **1.4 Fundamentos directrices de la Investigación**

Así pues, la indagación de objetos del mundo de cultura, a la luz de las expresiones (idiomáticas) utilizadas dentro de las comunidades donde esas expresiones tienen realidad, y asimismo en el universo de discurso donde ese mundo y tales objetos existen, implica cuando menos las siguientes afirmaciones generales:

- El lenguaje humanista es el contexto idiomático en el que tiene existencia el universo o mundo de cultura (occidental).
- El lenguaje humanista, como producto cultural, es un continuo que se extiende desde el origen de la cultura griega hasta nuestros días.
- En su conjunto, representa parte de la Herencia Social de la especie humana y uno de sus medios de transmisión.
- Por separado, las comunidades (idiomáticas) históricas que viven en ese lenguaje (humanista) son subconjuntos de la herencia social.
- Esas comunidades se han ido mezclando y entremezclando durante el curso de su desarrollo.
- En el proceso de cruzamiento, se ha producido una adquisición selectiva del vocabulario; en su forma, contenido, relaciones.
- Las modificaciones del léxico, tanto en su función expresiva como significativa, cuanto en sus sentidos y valores, ha ido dejando su marca en el lenguaje humanista universal.

De la misma manera se pueden contemplar algunos enunciados particulares:

- El universo cultural donde tienen sentido los signos idiomáticos, es un sistema de asociación de ideas, valores y sentimientos.
- El sentido de este sistema depende del conocimiento de ciertos supuestos.
- Esos supuestos son las creencias y postulados, constitutivos del contexto discursivo, donde tiene realidad y sentido tanto el mundo como sus objetos.

- Los sentidos y significados de ese mundo, y sus objetos, son adquiridos en términos de asociaciones con experiencias cognitivas y emocionales pasadas.
- Finalmente, en la dimensión pragmática: la evocación de asociaciones diferentes en los sujetos depende de la estructura conceptual, visión del mundo, ideología que configura su tipo especial de conciencia, en virtud de la cual, orientan sus propósitos, sus intereses, y los valores con los que representan, seleccionan e interpretan el mundo, sus objetos y otros sujetos.

Ahora bien, estas proposiciones referidas al mundo de los objetos culturales se hacen extensivos aquí al mundo universitario, pues los referentes de la palabra Universidad han registrado y codificado no sólo significados, sino creencias arraigadas y opiniones compartidas que se han constituido en las definiciones culturales que el mundo de cultura occidental ha incorporado a lo largo de su historia.

De ahí que, la búsqueda de objetos del mundo universitario, desde el vocabulario utilizado dentro de las comunidades donde esas palabras tiene realidad, y en el universo de discurso en el que ese mundo y esos objetos existen, implica las siguientes afirmaciones:

- El lenguaje humanista es el contexto idiomático en el que tiene existencia el mundo universitario.
- El universo cultural, donde tiene sentido la palabra universidad, es un sistema de asociación de ideas, de valores y de sentimientos.
- El sentido de este sistema, depende del conocimiento (por parte de los hablantes) de ciertos supuestos.
- Esos supuestos son las creencias y postulados (núcleo cultural) constitutivos del contexto discursivo donde tiene realidad y sentido tanto el mundo universitario como sus objetos.
- Los sentidos y significados de ese mundo y sus objetos son adquiridos en términos de asociaciones con experiencias cognitivas, emocionales y vivenciales pasadas.

- La palabra universidad evoca asociaciones diferentes en el espíritu del humanista de las que evoca en el espíritu del tecnócrata...
- La evocación de asociaciones diferentes en los sujetos depende de la estructura conceptual, visión del mundo, ideología (mentalidad), que configura su tipo especial de conciencia en virtud de la cual orientan sus propósitos, sus intereses y los valores con los que representan, seleccionan e interpretan, el mundo, sus objetos y otros sujetos.

## ***CAPÍTULO 2. MÉTODO***

Esta indagación plantea de entrada un problema teórico-metodológico de elección, ordenación y vinculación de categorías que permitan articular la dimensión teórica de los objetos, en tanto sistemas de significación, con la dimensión práctica de las vivencias de los sujetos, como orientación selectiva y activa del hombre. Por consiguiente se incursiona en dos ámbitos, el correspondiente a la recolección de datos, en el que predomina el enfoque cualitativo, y el respectivo al sondeo empírico, donde se emplean instrumentos y técnicas de enfoques cuantitativos.

### ***2.1 Planteamiento del problema***

Así pues, este trabajo es un estudio exploratorio sobre objetos (significantes) y sus relaciones posibles, dentro de la estructura léxico-conceptual, implicada, en el discurso tradicional de la Universidad Nacional Autónoma de México; y, también sobre las valoraciones que dan los entrevistados a los objetos que se les presenta. Por consiguiente, el propósito de este estudio, predominantemente exploratorio, cualitativo e inductivo, es fundamentalmente el de obtener información pertinente y más puntual para el diseño teórico y metodológico de una investigación descriptiva, correlacional y explicativa; misma que permita descubrir vías de acceso alrededor de estructuras léxico-conceptuales, donde los diversos objetos (físicos, simbólicos, funcionales) adquieren significado y dan sentido tanto a la Institución como a las actividades académicas de los miembros de la comunidad universitaria, a la luz de las necesidades contemporáneas. Así pues, aunque este estudio no constituye un fin en sí mismo, llega a tener cierto alcance descriptivo, correlacional y causal: descriptivo cuando se busca especificar los aspectos constitutivos y las propiedades del concepto "Universidad", y también en el momento de describir las distribuciones y tendencias de las respuestas de los entrevistados; correlacional en la exploración de relaciones diversas entre los objetos presentados y la valoración que los entrevistados dan a esos objetos; y, finalmente causal, al ordenar la relación de esos objetos a la luz de los aspectos constitutivos y de las

propiedades con las que tradicionalmente se ha fundamentado la razón de ser de la Universidad (UNAM).

De ahí que, en esta investigación se delimitan dos ámbitos de exploración, a saber: 1) el relativo a la recolección de datos, donde predomina el enfoque cualitativo; y 2) el correspondiente al sondeo empírico, donde se emplean instrumentos y técnicas de enfoques cuantitativos. En el primer caso, la recolección de datos para identificar objetos e indagar su funcionamiento significativo en la estructura conceptual del mundo universitario, planteó la necesidad de ir delimitando el marco o mapa de referencia para el espacio de posibilidades conceptuales que puedan ocurrir en la configuración de objetos (significantes) del mundo universitario; luego en la recolección de datos se procedió a consultar fuentes que permitieran un orden decreciente de generalidad contextual; desde textos diversos de la Historia de la Filosofía (de la Antigüedad Griega a la perspectiva contemporánea), hasta la Ley Orgánica de la UNAM (1945); considerando también documentos históricos; igualmente diversos discursos escritos que representaron una fuente de información rica para descubrir contenidos significantes, y cuya difusión se realizó en la prensa mexicana tanto comercial como universitaria, cuanto en documentos de autoridades y estudiantes universitarios, entre otros; durante el periodo comprendido entre diciembre de 1998 y febrero del 2001.

En cuanto al sondeo empírico, se empleó la técnica de escalas para medir las valoraciones, la selección y ordenación, que los entrevistados dan a los objetos que se les presentó; esto es, para explorar modos de interpretar (dar sentido y valor a) esos objetos, en académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que se desempeñaban o habían desempeñado la función de representante o de autoridad (en órganos colegiados de consulta, comisiones, coordinaciones) en las siguientes instituciones: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (académicos de la carrera de Ciencias de la Comunicación), del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), y de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU). Este sondeo se realizó en Ciudad Universitaria (C.U.) durante los meses de abril a julio de 2002.

En orden a las preguntas preliminares que guiaron los objetivos de este estudio exploratorio, destacan las siguientes:

- ¿En qué consiste la universalidad del discurso humanista?
- El discurso humanista ¿responde a un mundo que cada vez más se organiza en torno a la ciencia y a la técnica?
- ¿Cuáles son las preferencias de los representantes universitarios (entrevistados) con respecto a la importancia que le asignan a los objetos de la tradición textual universitaria?
- ¿Existe diferencia entre los representantes de C.C, I.I.S. y de la C.E.C.U. en relación con la importancia que le atribuyen a esos objetos?

Con respecto a las hipótesis, es importante reiterar que el presente es un estudio exploratorio e inductivo, y que las hipótesis irán surgiendo a través de la recolección y análisis de los datos; a pesar de ello, podemos adelantar algunas premisas y respuestas generales:

- En relación con la universalidad y efectividad del discurso humanista, partimos del supuesto de que el discurso humanista está abierto a múltiples posibilidades de interpretación, de ahí su universalidad, el cual permite el pensamiento crítico que guía los juicios y las opciones, así como orienta la vida individual y colectiva dentro del mundo técnico/científico.
- Y es precisamente en esta dimensión ética que el discurso humanista legitima, asegura, y da sentido humano y social a las diversas posibilidades de existencia (humanística, social, científica, técnica) de la comunidad universitaria.

Con relación a las valoraciones de los entrevistados, planteamos que:

- **Hi.** Existe diferencia entre los entrevistados procedentes de C.C., I.I.S., y C.E.C.U. con respecto a la importancia que le asignan a objetos del mundo universitario.
- **Ho.** No existe diferencia entre los entrevistados procedentes de C.C., I.I.S., y C.E.C.U. con respecto a la importancia que le asignan a objetos del mundo universitario.

- Si partimos del supuesto que los representantes de la comunidad universitaria ocupan esa posición por sus méritos académicos y cultura universitaria, entonces cuanto mayor sea la involucración de los académicos con las reformas, más elevada será la importancia que le asignen a los objetos que evidencian constitutivos atributos, funciones, que identifican y han dado sentido histórico a la UNAM.
- En este sentido, se puede intentar una hipótesis direccional de diferencia de grupos:
  - **Hi.** Los representantes de la C.E.C.U. atribuyen más importancia a esos objetos que los representantes del I.I.S. y de C.C.

## ***2.2 Enfoque cualitativo (instrumentos de recolección de datos y procedimientos en las exploraciones)***

En el **estudio cualitativo**, los procedimientos que se siguieron e instrumentos que se emplearon en la recolección de datos, fueron los que a continuación se describen de manera resumida.

- 1) En La indagación del léxico humanista codificado dentro de la interpretación filosófica del pensamiento occidental se utilizó el método supra-lingüístico o análisis mediante categorías temáticas. En efecto a partir de la identificación de palabras, frases y temas, se procedió a ordenar los segmentos del texto de las fuentes consultadas dentro de las categorías de causalidad tradicional, definidas por un cuadro de análisis elaborado *ex profeso*.

En este sentido, la exposición gráfica de las unidades semánticas del discurso humanista se realizó en razón de un orden causal específico. Al respecto, aún cuando existen tantas modalidades de causa, cuantas maneras de depender,

aquí sólo se manejaron las cuatro tradicionales, las cuales se derivan del modelo aristotélico-tomista, a saber: la material (aquello en lo que se hace algo); la formal (la cualidad que le confiere a la materia); la eficiente (la que influye en la realización de los efectos que se proponen); y la final (lo que se busca alcanzar).

Luego, dentro de cada una de las corrientes de pensamiento, fue posible aproximarnos a este tipo de relaciones a partir de: 1) la identificación del léxico que designa el ideal o forma esencial de hombre que se pretende alcanzar —el cual emerge de los fundamentos de la corriente en cuestión—; 2) el sujeto y/o las facultades humanas en las que, o por las que, es posible alcanzar ese ideal; 3) las cualidades, virtudes, valores que se buscan; 4) los medios a través de los cuales se intenta aproximarse al ideal propuesto; y 5) el para qué o finalidad que se persigue.

De manera que, la organización de la información se realizó en conjuntos léxicos articulados en el sentido de las relaciones de causalidad tradicional, anteriormente expuestas, y que en esta exploración se pudieron identificar.

- 2) En la indagación de las unidades significantes con las que se nombra el referente Universidad, se hizo una adaptación del modelo Quillian (Modelo Q) para la representación de las connotaciones convencionalmente atribuidas al lexema Universidad.

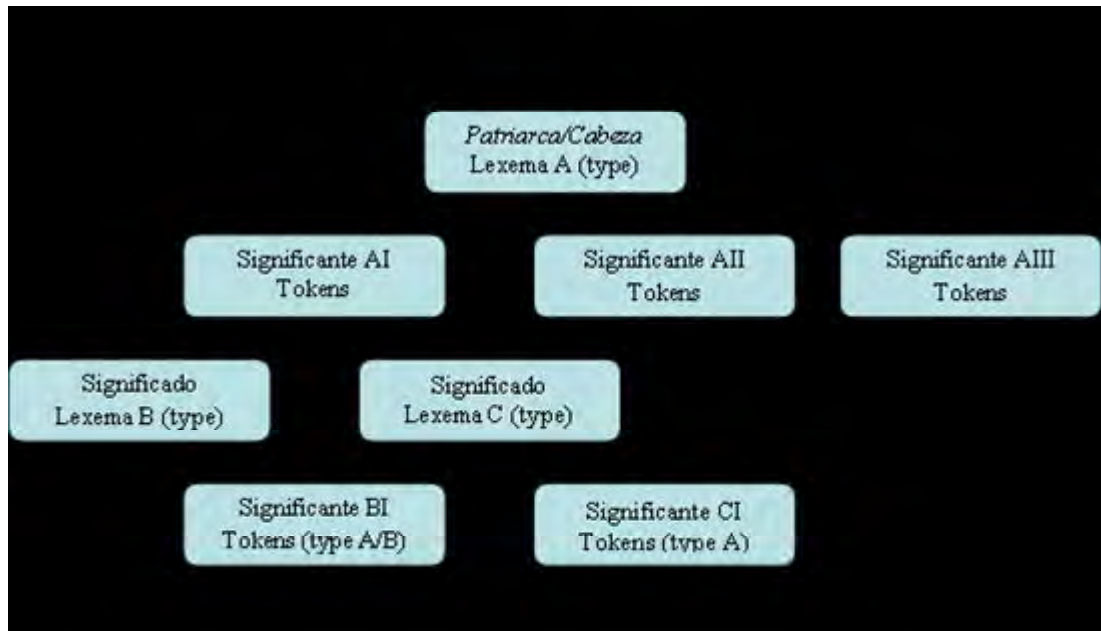
Aquí es importante señalar que el Modelo Q se basa en un conjunto de Nudos conectados entre sí por vínculos asociativos; en efecto, “(...) para cada significado del lexema debería existir en la memoria, un nudo que previera como ‘patriarca’ (cabeza) suyo el término por definir (...) llamado *type* (...) la definición de un *type* A, prevé el empleo, como interpretantes suyos, de una serie de otros significantes que van abarcados como *tokens* y que en el modelo son otros lexemas.”<sup>49</sup> De esta manera, la configuración del significado de un término *type*

---

<sup>49</sup> Eco, Umberto. *Ibidem*. Pp. 222.



(lexema por definir), resulta de la multiplicidad de sus vínculos con varios lexemas *tokens* (interpretantes), como a continuación se muestra en el siguiente árbol:



De esta manera, se configura la estructura global de una memoria semántica que consiste precisamente en la adición o superposición de planos, cada uno compuesto de Nudos de varios *tokens* o interpretantes a excepción del Nudo originario.

En este sentido, el modelo se basa en un proceso de semiosis ilimitada, pues desde el signo establecido como *type*, es posible recorrer, desde el centro hasta la periferia, todo el universo de las unidades culturales (significantes como interpretantes del significado de un lexema, interconectados según la cultura en la que, y por la que, se dan tales conexiones), cada una de las cuales que puede convertirse en centro, y producir periferias infinitas.

En relación con este proceso, Umberto Eco utiliza la metáfora de una caja con bolitas magnetizadas, donde se establece un sistema de atracciones y repulsiones, para explorar, dentro de la propuesta del Modelo Q, la posibilidad de un Modelo Semiótico que explique las connotaciones convencionalmente atribuidas a un lexema. En esta comparación, la “caja” representa la fuente informacional de alta entropía (donde las asociaciones entre las unidades

culturales, o lexemas, tendrían todas las posibilidades que puedan ocurrir en un sistema de asociaciones semánticas en libertad); aquí el código es la regla que magnetiza las bolitas de acuerdo con el sistema de atracciones y repulsiones; y la “magnetización” es una condición de dicho sistema.

Ahora bien, desde el enfoque semiótico, la magnetización se considera un fenómeno cultural (que se contrapone a las propuestas que lo enfocan como fenómeno natural, donde la magnetización se contempla como algo inherente o propio de las bolitas o lexemas), y por lo tanto como una condición transitoria del sistema de relación que a su vez caracteriza el código como una convención social sujeta a cambios en el tiempo y espacio.

Entonces, gracias a semejante magnetización no sólo se reducen las posibilidades de relación entre las unidades culturales (lexemas), sino que se limita el número de unidades que se atraen o se repelen, dentro de los diferentes subcódigos que conformarían el Universo Semántico Global de la comunidad en cuestión; aunque esta magnetización puede cambiar en virtud de nuevos mensajes y, por lo tanto, cambiar también las posibilidades de relación y de unidades culturales interconectadas.

En realidad, con este Modelo se abren posibilidades para explorar configuraciones gráficas que permitan describir y representar tanto a) la función semiótica en sí misma; como b) la función semiótica como unidad combinable. En términos más amplios, por lo que se refiere al primer caso, se alude a las relaciones significativas entre el plano de la expresión y el plano del contenido (entre el significado de un lexema, o signo interpretado, y el o los significantes o interpretantes) independientemente de toda clase de contextos; y en relación con el segundo caso, a sus posibilidades combinatorias con otras funciones (causales, valorativas, sociales, instrumentales...).

Del mismo modo, la lengua como código, constituye un tejido reticular que reúne varios subcódigos, correspondientes al sistema sintáctico, semántico, y pragmático, respectivamente; de manera que pueden construirse para un sólo significante, tantas configuraciones gráficas como diferentes posiciones pueda ocupar en diversos campos semánticos (es decir, en campos estructurados donde

el valor de un concepto se debe a los límites que le imponen conceptos vecinos). Esto es importante resaltarlo aquí porque, como señala Eco, “los campos semánticos dan forma a las unidades de una cultura determinada, y constituyen una organización (o visión) del mundo determinado (...).”<sup>50</sup>

Sin embargo, la configuración gráfica de los campos semánticos se realizó después de haber concluido la indagación de ciertas modalidades descriptivas, con las que se ha pretendido definir el concepto Universidad, esto es: 1) por sus aspectos constitutivos, y 2) por sus propiedades. En relación con los **aspectos constitutivos**, es posible distinguir entre: a) la **definición nominal** que atañe al significado de la palabra Universidad; y b) la **definición real** con la que se alude a la esencia de la cosa nombrada. Así mismo, la Universidad también se le ha podido describir por sus **propiedades**, aquellas que, no estando incluidas en su definición, derivan de ella: como es el caso de sus atributos humanistas, con los cuales es posible describir una de las modalidades de la Universidad, y en particular de la UNAM, que la identifican y distinguen de otras realidades designadas con este vocablo o con otras voces afines.

De esta manera, la exploración etimológica y sinonímica de la palabra Universidad proporcionó suficiente información para construir un esquema abstracto del conjunto de asociaciones semánticas posibles, dentro de la lengua castellana y, al mismo tiempo, permitió la representación topológica (mapa semiótico) de las connotaciones convencionales atribuidas al lexema Universidad. De hecho, la configuración del significado del término o lexema señalado que resultó de la multiplicidad de sus vínculos con diversos lexemas, permitió ir conformando la estructura de una memoria semántica, que se caracteriza por la superposición de planos en diferentes niveles de significación, cuyos nudos o lexemas correspondientes perfilan los diversos campos semánticos, y universos de discurso, que delimitan las referencias y los presupuestos con los que se ha creado y mantenido el mundo universitario.

---

<sup>50</sup> Eco, U. Ibidem. P. 146.

- 3) En relación con la exploración del vocabulario heredado del pensamiento occidental en el discurso tradicional de la Universidad Nacional Autónoma de México, se emplearon métodos o análisis supra e infra lingüísticos. En el primer caso, a partir de la identificación de palabras, frases, y temas, se seleccionan enunciados de los documentos historiográficos consultados que manifiestan significantes con contenidos del discurso humanista. En el análisis infra-lingüístico, se procedió a elegir formas significantes cuyos contenidos culturales se repiten (núcleos) diacrónicamente en la descripción historiográfica de las fuentes consultadas.

En la exploración de formas significantes pre-codificadas, y asentadas en los discursos de quienes se han ocupado de divulgar los hechos humanos, que han influido en el curso de la historia de esta institución, se buscó mostrar (tanto en los objetos discursivos cuyos contenidos implican significados y sentidos propios de la noción Universidad, como en aquellos otros que hacen referencia a los hechos, donde la participación humana evidencia el cumplimiento de atributos y de funciones que la especifican) el vocabulario heredado del pensamiento occidental con el que, en otra dimensión discursiva, se legitima la institución en términos de su sentido, valor y práctica humanístico/social.

Por lo que se refiere al procedimiento que se siguió en esta exploración, éste consistió en: 1° revisar documentos escritos que cumplieran fundamentalmente con las funciones de difusión y de divulgación; pues se supone que los medios de transmisión (hemerográficos, electrónicos), que sirven a ese cometido, alcanzan un número mayor de lectores, y sobre todo —en ellos— la forma de los mensajes se estructura precisamente con la intención de recordar acontecimientos, y/o con el propósito de mantener vivos los contenidos culturales que se busca prosperen, germinen y fructifiquen en el imaginario de sus destinatarios.

Posteriormente, se procedió: 2º a seleccionar enunciados que evidenciaran significantes con contenidos del discurso humanista. Aquí es importante subrayar que, si bien se conservaron esas formas léxicas, en orden redaccional, se intentó una expresión libre para poder sintetizar diversos párrafos de varias fuentes; claro está, siempre que correspondieran a un mismo periodo histórico y a contenidos culturales semejantes.

Después, y en paralelo a la presentación descriptiva y cronológica, se realizó: 3º la elección de formas significantes cuyos contenidos culturales se repitieron diacrónicamente; esto es a lo largo de la historia de la UNAM, o cuando menos, en la descripción historiográfica de la fuentes consultadas. Esto permitió una primera aproximación a la estructura conceptual o, al menos, a la dimensión léxica que se usa o se ha empleado en el discurso tradicional universitario; igualmente hizo posible la elaboración de los estímulos–verbales, correspondientes a la parte designada “Asertos Históricos”, del cuestionario que se manejó en la indagación empírica.

En esta línea de revisión, se incluyen también las fuentes donde se consigna la Legislación Universitaria, puesto que en esa reglamentación se especifica lo qué es la Universidad, y también porque ella es la causa que regula y explica la participación humana en los hechos que han influido en su historia.

En la exploración del texto de la reglamentación de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ley Orgánica y Estatutos), se realizó un análisis supra-lingüístico que permitió argumentar la crítica de algunas de sus propuestas. En virtud de lo cual se procedió a segmentar el texto en razón de los objetos significantes del discurso humanista que se contemplan dentro de los enunciados respectivos, identificando sus parcialidades y ambigüedades conceptuales (véase infra capítulo 5), que llevaron a la formulación de interrogantes diversas. En todo caso, en la formulación final de preguntas se buscó también la delimitación del problema (o problemas) que entraña vincular lo tecnológico con lo humanístico dentro de una Institución que, como la UNAM, requiere que sus académicos precisen su posición dentro de las corrientes contemporáneas, y en consecuencia,

se pueda y deba asumir con libertad responsable la misión reformadora o revolucionaria de la UNAM.

### **2.3 Enfoque cuantitativo (sujetos investigados, criterio de elección de la muestra, instrumento de recolección, variables, escalas, medidas estadísticas)**

En el **estudio cuantitativo**, los pasos que se dieron y los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron, fueron los que se resumen a continuación.

La población de naturaleza finita que se consideró para la exploración de las valoraciones que, sobre la base del criterio de importancia, da a objetos del mundo universitario, estuvo constituida por académicos de la comunidad universitaria distribuidos en tres sedes, a saber: Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Instituto de Investigaciones Sociales (IIS); y Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU). De estas sedes, se extrajo una muestra intencionada de 40 unidades de medición, que se seleccionaron cuidadosamente a partir de la característica específica de haber ocupado un cargo, ya como representantes ante los consejos universitarios, o como coordinadores de área, o bien miembros de comisiones, por considerarlos **representativos** de la comunidad.

Aquí, es importante resaltar que el criterio de elección de los entrevistados, para explorar —en la esfera práctica— sus vivencias o modos de captación y de ordenación o jerarquización de esos objetos, se apoya en la tipología que G. Bouthoul elabora para estudiar, en las conductas de los individuos, manifestaciones de mentalidad en sociedades complejas.

En efecto, el autor citado establece la siguiente clasificación: a) el Hombre Representativo (el sobre-saliente), aquellos en quienes se concentra lo mejor, lo más original de sus conocimientos, de sus creaciones y de su carácter (élites), son en todo caso lo que se adelantan al sentido común y quienes promueven el cambio; b) el Hombre Medio, el mediocre en sus conocimientos y en su moralidad (imitador), son los inscritos dentro del sentido común y quienes aseguran la permanencia; y c) el Hombre No-representativo, es decir, las clases dirigentes

quienes ejercen el poder o detentan riqueza (promueven la permanencia y aún la involución).

En razón de esto, se ha buscado comenzar la posterior indagación atendiendo a la categoría “Hombre Representativo”, estableciendo en este sentido un vínculo con los “académicos universitarios”, esto es, se considera la actividad académica desde su particular función que consiste en representar a la comunidad universitaria en diferentes espacios de decisión.

En relación con la selección de los entrevistados, es importante señalar que hubo una distribución in-equitativa, pues el 20 % (8 personas) de la muestra, se concentró en el IIS; 23 % (9 personas) representan a CECU; y el 58 % (23 personas) a Ciencias de la Comunicación. No obstante, el factor incidental en la inequidad de la distribución, además del número de personas que constituye cada sede, fue el ausentismo así como la negativa para contestar el cuestionario.

En el desarrollo del trabajo empírico, para la recopilación de la información pertinente en el estudio, se recurrió a la técnica de la encuesta por su versatilidad como técnica de investigación cuantitativa en cuanto a la recolección, codificación, validación y análisis de grandes volúmenes de información. Hecho que se llevó a cabo en un tiempo estimado de seis meses (enero – junio 2005), desde el levantamiento de la información, hasta su análisis estadístico.

El instrumento que se aplicó fue un cuestionario valorativo (ANEXO 1), diseñado bajo el esquema de Escala de *Likert*, así como la redacción de ítems nominales cerrados cuya distribución requirió de catorce baterías, agrupadas bajo tres grandes temas concretos cuyo objetivo general fue identificar modos de ordenar objetos del mundo universitario, a la luz de las asignaciones numéricas con las que los entrevistados expresan sus valoraciones hacia los estímulos verbales.

El cuestionario se elaboró *ex profeso* para establecer correspondencias entre estímulos-verbales que designan objetos del mundo universitario y estímulos-numéricos, que indican las valoraciones de los entrevistados. Por ello, las preguntas (estímulos verbales) fueron básicamente cerradas con varias

alternativas de respuesta, pues lo que se pretendió indagar en esta etapa de la investigación, fue la ordenación que los entrevistados dan a la serie de estímulos verbales que se les presentó; momento preparatorio para la exploración futura de mapas conceptuales donde sea posible comparar las referencias intuitivas-vivenciales (lenguaje vivido), con las referencias denotativas y connotativas (lenguaje observado) de las palabras que se registraron, codificaron y emplearon en el universo de discurso (humanista) de la comunidad universitaria. Para luego, poder así aproximarse en estudios posteriores a los tipos de **mentalidad** que orientan la vida académica de los miembros de esa comunidad.

De manera que, el entrevistado tuvo que jerarquizar opciones designándoles un valor numérico previamente delimitado; sin embargo, los números ordinales no eran excluyentes pues se podía utilizar el mismo numeral en más de un estímulo. Cabe señalar que el criterio que se siguió para precisar el número de alternativas o puntos fue el de la gran capacidad de discriminación que se presupuso en las personas a las que se les proporcionó el cuestionario, no sólo por su nivel educativo, sino por su desempeño como representantes de la comunidad universitaria. Así, en cada batería de preguntas se incluyeron tantas alternativas de respuesta como número de *ítems* contemplados en esas baterías.

Para entender el modo como se estructuró el cuestionario es importante señalar que, en razón de los objetivos buscados, los estímulos verbales se elaboraron con elementos de información previamente codificada, es decir, cuyas expresiones (significantes) y contenidos (significados) han ido adquiriendo sus diversos sentidos (conceptuales y vivenciales) en contextos y circunstancias particulares.

Ahora bien, para alcanzar los objetivos de este estudio, se buscó elaborar estímulos verbales que no sólo transmitieran contenidos culturales de la Universidad/NAM, y particularmente del mundo universitario, tanto a nivel semántico cuanto en su valoración social y simbólica, como también en su dimensión funcional; sino que además permitieran vincular tales expresiones y contenidos con referencias registradas en contextos discursivos del pasado y,



asimismo, con referencias que surgieron en circunstancias concretas recientes del acontecer universitario. De esta manera, se procedió en primera instancia a delimitar tres entornos (el histórico, el contemporáneo y el ámbito educativo) a la luz de los cuales es posible codificar e interpretar enunciados cuyos contenidos proposicionales expresan significados, valores y funciones de la Universidad/NAM.

Posteriormente, y sobre la base de esas delimitaciones, el cuestionario se estructuró en tres partes, a saber:

- 1) La parte aquí designada como “asertos históricos”; ésta corresponde a enunciados que contienen proposiciones sobre hechos del pasado que han influido en el curso de la historia de la Universidad/NAM.
- 2) La fracción nombrada “asertos referenciales”; donde se contemplaron enunciados que se emplean para mencionar contenidos sobre aquellos elementos que presuntamente permiten la pertinencia y subsistencia de la Universidad/NAM.
- 3) Enunciados que se usaron para referir contenidos de condiciones o causas que se presuponen vinculadas con el fenómeno educativo; tales enunciados comprenden la parte denominada “presupuestos pedagógicos”.

Ahora bien, con respecto a las secciones “asertos históricos” y “asertos referenciales” cuando se ponen en contacto con las circunstancias concretas del mundo vivencial de los individuos que lo habitan, esos mismos enunciados se usan para mencionar referentes (fenómenos, cosas, u objetos) cuya interpretación se realiza a la luz de la confrontación, referencial y causal, con los esquemas o modelos culturales que intervienen en este proceso interpretativo.

En esta última dirección, los enunciados se ordenaron en razón de los aspectos constitutivos y de las propiedades del concepto Universidad. Así pues, desde sus definiciones tradicionales, cuna de los sentidos y significados primigenios de esta institución, los asertos señalados (véase Capítulo 5) permitieron su reagrupación en términos de las referencias siguientes:

Aspectos constitutivos del concepto universidad, tanto en razón del significado nominal, como en términos de su materialización histórica; asimismo aquellos que aluden a paradigmas morales que orientan actitudes (de lealtad, fidelidad) propias de la comunidad y con las que se propician condiciones para el desarrollo de la identidad universitaria. De la misma manera, se consideran en este apartado los asertos con los que se menciona una de las funciones y propósitos de la universidad, concretamente la relativa a la **formación**, específicamente a la cualidad intelectual y moral (**causa formal**) que confiere a sus educandos.

En otra agrupación, aquella donde se mencionan requisitos (**condiciones**) y situaciones favorables (**ocasiones**) para el ejercicio de los aspectos constitutivos de la Universidad.

Igualmente, en otro conjunto se incluyen asertos que refieren fines (próximo y secundario) en el orden de la eficiencia o producción de los sujetos activos (habitantes del mundo universitario).

Finalmente, se identifica otro grupo de asertos: aquellos donde se alude al aspecto **instrumental** que concurre en la consecución de los efectos resultantes del ejercicio de los constitutivos de la Universidad.

En cuanto a la sección del cuestionario “Presupuestos Pedagógicos”, los estímulos verbales de la Batería se presentan de acuerdo con el orden causal (aristotélico-tomista) que se ha elegido en los capítulos correspondientes, a saber, causa material (sujeto de la educación, aquello en lo que se hace algo); causa formal (cualidad que le confiere al educando); causa eficiente (la que produce el efecto buscado), donde se incluye también la condición (la que hace posible producir el efecto, removiendo los obstáculos o preparando la acción de la causa), y la ocasión (lo que hace posible que los educandos puedan recibir educación); y la causa final (el fin que se busca). De manera que cada apartado de la Batería correspondiente despliega una de las causas en las cinco modalidades educativas

(Tradicional, Bancaria, Liberadora, Laboral-Profesional y Diferencial), que se consideraron como los modelos pedagógicos que se practican en la función formadora de la Universidad.

Aquí es importante adelantar que, la organización y ordenación de los datos se estableció en las elaboraciones tabulares que se caracterizan por el manejo de tablas de frecuencias. Las categorías o variables fueron: la **variable independiente** correspondiente a los asertos o enunciados, y la **variable dependiente**, referida a las asignaciones numéricas con las que los entrevistados expresaron su juicio apreciativo en razón de la importancia adjudicada a cada aserto o enunciado. Asimismo, en esa misma presentación, las asignaciones numéricas se agruparon según dos escalas: a) en la **nominal**, los datos se reunieron sobre la base del criterio **importancia** en seis niveles (excedente, normo-excedente, normal, normo-deficiente, deficiente, y no contesto o silencio); y b) en la **ordinal**, los datos medidos en la nominal se ordenaron de acuerdo con los indicadores máxima importancia, muy importante, medio importante, poco importante, ínfima importancia y nula importancia (no contestó).

Como puede apreciarse en este escalamiento, se partió de la consideración de que los resultados pueden agruparse en un intervalo de valores (relativos) cuya cota superior corresponde a lo importante, y la inferior a lo ~importante; así, el crecimiento de lo importante implica el decrecimiento de lo ~importante, o viceversa: máxima importancia corresponde a mínima ~importancia.

Aquí cabe señalar dos problemas metodológicos importantes: por un lado, a los entrevistados no se les pidió la valoración directa de los objetos o variables indicadas aquí, sino la jerarquización del enunciado que fungió como estímulo verbal, y que contenía el “referente de fondo” del objeto seleccionado como variable por el investigador, o de otros posibles objetos que el entrevistado elija dentro del mismo enunciado. En otras palabras estamos hablando del objeto de discurso formado por segmentos verbales que remiten a aquello de lo que se trata. Por otro lado, hay que señalar también que en los estímulos verbales no se controló el registro del discurso, pues en algunos casos en un mismo estímulo se

incluían articulaciones contradictorias de formaciones discursivas referidas a formaciones ideológicas antagonistas; por lo que no fue posible precisar si los contrastes valorativos se debieron al objeto del discurso o a la formación ideológica; lo que deberá contemplarse en la elaboración de estímulos verbales para estudios posteriores.

El análisis de los resultados derivados de las baterías de preguntas, requirió de un proceso de validación en el que se apeló a la estadística descriptiva con las Medidas de Tendencia Central (Moda, Mediana y Media), en el desglose de los resultados en gráficos simples y la estadística inferencial, en un análisis factorial de varianzas (ANOVA) y de correlación y similaridad *Pearson*. El procesamiento de los datos se realizó en el programa estadístico *SPSS*, y la organización y selectividad de las variables, en *Excel*.

Para controlar las variables e indicadores en estudio y limitar posibles sesgos en el análisis, se diseñó un Libro de códigos (ANEXO 2) bajo la organización por respuestas, de acuerdo con la polaridad positiva (importancia) a polaridad negativa (-importancia). El escalamiento de las respuestas apeló a la contingencia Normo excedente, Normal, Medio, Deficiente y Normo deficiente, así como silencios del entrevistado, mediante la respuesta No contestó.

Finalmente, resulta necesario señalar que esta presentación sumaria de los procedimientos que se siguieron en la indagación cualitativa y cuantitativa ha tenido el propósito de mostrar la cohesión en el conjunto de esta exploración; sin embargo, en orden a preservar la coherencia estructural de cada parte (capítulos) se reitera el método (pormenorizado) que se siguió en los apartados correspondientes.

### **Capítulo 3. Contenidos temáticos del Núcleo Humanista**

Este capítulo tiene la pretensión de mostrar la huella o traza del discurso humanista, presente en el léxico codificado dentro de la interpretación filosófica del pensamiento occidental, a propósito de los objetos “humanos”, los cuales han sido centro de reflexión desde la antigüedad hasta nuestros días. Ciertamente, la consideración acerca de la condición del hombre tiene su origen en la Grecia Antigua, en la preocupación por identificar la esencia de lo humano, en la búsqueda de los atributos consustanciales de su naturaleza propia, y visto de ese modo, el lenguaje del discurso humanista resulta un ámbito propicio y necesario dentro de las diferentes posturas filosóficas contemporáneas.

En este trabajo se parte del supuesto que el discurso humanista es considerado como un lenguaje universal, pero en razón de tres planteamientos. En primer término, por el objeto de estudio, el cual versa sobre las cualidades humanas que, de acuerdo con la concepción del pensamiento occidental, son inherentes al hombre mismo.

Desde un segundo aspecto, ese discurso, en tanto resultado de las reflexiones en torno a las cualidades humanas, tiene un carácter universal por el hecho de formar parte de un conocimiento filosófico, que indaga las determinaciones esenciales y las relaciones causales (en su dimensión teórico/empíricas), y en este sentido, se constituye como el saber de la totalidad, y consecuentemente de lo universal. En efecto, la Filosofía, desde Platón, se contempla como el método a través del cual se va alcanzando el conocimiento de lo universal (*sabiduría infieri*), y considerado así, el discurso filosófico humanista mantiene relaciones y determinaciones entre sus objetos, necesarias para la comprensión de lo humano en un sentido de universalidad.

Y desde una tercera perspectiva, debido a este carácter filosófico, en el discurso humanista se establece un lenguaje, compuesto por unidades conceptuales —dadas ciertas relaciones—, que ha posibilitado la articulación y

sistematización de la diversidad de posturas a lo largo de las diferentes corrientes de pensamiento, lo cual ha permitido la identificación de un núcleo humanista (cuyos temas comunes son la libertad, la elección, lo imprevisible, entre otros muchos), con el que se ha caracterizado la actividad del hombre, y a partir del cual se intenta fundamentar su sentido humano y social.

Así pues, es importante señalar que las unidades semánticas, que se han empleado para mencionar conceptos humanistas, no designan precisamente cosas empíricas, sino que transmiten contenidos culturales del mundo que se ha construido en torno a lo humano. No obstante, esas mismas unidades, organizadas en estructuras semánticas donde se van relacionando y manteniendo vínculos entre sí, se convierten en entidades u “objetos” que dependen unos de otros, esto es, que mantienen relaciones (teóricas, no factuales) de causalidad, a partir del fundamento en que se apoyan.

En este sentido, la exposición gráfica de las unidades semánticas del discurso humanista se realizará en razón de un orden causal específico. Al respecto, aún cuando existen tantas modalidades de causa, cuantas maneras de depender, aquí sólo se manejarán las cuatro tradicionales<sup>51</sup>, las cuales se derivan del modelo aristotélico-tomista, a saber: la material (aquello en lo que se hace algo); la formal (la cualidad que le confiere a la materia); la eficiente (la que influye en la realización de los efectos que se proponen); y la final (lo que se busca alcanzar).

Luego, dentro de cada una de las corrientes de pensamiento, es posible aproximarnos a este tipo de relaciones a partir de: 1) la identificación del léxico que designa el ideal o forma esencial de hombre que se pretende alcanzar —el cual emerge de los fundamentos de la corriente en cuestión—; 2) el sujeto y/o las facultades humanas en las que, o por las que, es posible alcanzar ese ideal; 3) las cualidades, virtudes, valores que se buscan; 4) los medios a través de los cuales se intenta aproximarse al ideal propuesto; y 5) el para qué o finalidad que se persigue. Por ejemplo, en el caso de la tradición mítico-religiosa griega, se

---

<sup>51</sup> Cfr. Millán-Puelles, A. *Fundamentos de Filosofía*. 10ª edición. Madrid: Ediciones Rialp, 1978. Pp. 517-528.

identifican objetos conceptuales, según el orden señalado, en los siguientes vocablos: héroe, noble (ideal); facultad de ejecución (causa material); la excelencia humana, señorío (cualidad); destreza, fuerza, prudencia, aptitud, astucia (virtudes); modelos de conducta a imitar (causa eficiente); perfección de la humanidad (causa final).

De manera que, la organización de la siguiente información se realizará en conjuntos léxicos articulados en el sentido de las relaciones de causalidad tradicional, anteriormente expuestas, y que en esta exploración se han podido identificar. Luego entonces, y después de hacer un recorrido por la Historia de la Filosofía, se encuentra que el material trabajado, obtenido de diversos documentos consultados, puede ordenarse de manera adecuada en las designaciones antes señaladas: figura ideal de sujeto; facultades que se buscan formar; virtudes y cualidades que se han identificado como propias de lo humano; los medios para alcanzar lo ideal; y los fines que se han perseguido.

En sentido estricto, los conjuntos léxicos que aquí se exponen son fruto de una exploración bibliográfica más amplia; pues, aún cuando en este trabajo no se desarrollan con amplitud cada una de las corrientes de pensamiento, no obstante una indagación más extensa permitió el trabajo analítico de identificación, tanto de esas unidades semánticas como de su ordenamiento causal, dentro de los planteamientos de las diferentes líneas filosóficas revisadas, desde la Antigüedad Griega hasta la perspectiva contemporánea.

De donde se establece la siguiente precisión: los contenidos de estos conjuntos derivan, específicamente, de la revisión de planteamientos filosóficos traducidos en el idioma español. Por ello, en la siguiente exploración se consideran solamente las formas y relaciones léxicas presentes en las nociones humanistas, interpretadas y difundidas dentro del contexto semántico de la lengua española, pero no así los conceptos surgidos en el contexto histórico/cultural propio de cada corriente.

Por lo tanto, en esta presentación se ha optado por mostrar dicha exploración en los esquemas correspondientes, y hacer solamente una referencia sintética de la corriente respectiva. Ahora bien, de la diversidad de corrientes y

épocas, se ha puesto énfasis sólo en algunos periodos de la filosofía occidental. Esto en virtud de que, cada línea de pensamiento seleccionada expone algunos de los cambios cruciales en el desarrollo del planteamiento humanista. Así por ejemplo, en la filosofía clásica de Grecia se encuentra el origen del discurso humanista; en la Cristiandad se presenta la resignificación de lo humano a la luz del monoteísmo; en la Modernidad la irrupción del antropocentrismo frente al teocentrismo medieval; en la corriente Positivista la reinterpretación de estas ideas en el contexto del cientificismo, dentro del cual se enraízan los problemas fundamentales del hombre contemporáneo; por mencionar algunas referencias.

Bajo estos argumentos, la revisión de diferentes corrientes filosóficas resulta importante, pues son medulares en la formación de ese “núcleo humanista”, aún vigente tanto en la reflexión filosófica, cuanto en los discursos con los que se intenta justificar la dimensión humana del pensamiento empresarial actual.

Empero, para referir con precisión la noción “humanidad”, resulta conveniente abordar diacrónicamente su contenido para, posteriormente, esbozar las ideas que se han vertido a lo largo de la historia del pensamiento. Dentro de la tradición occidental, la voz sustantiva plural “Humanidades” nos remite a dos ideas principales: I) en singular, a la cualidad, calidad o condición humana del hombre; y II) en plural, a la designación de un conjunto de discursos o conocimientos relativos a aquella condición humana.

En relación con la primera, el término se ha usado para indicar, dentro de la metafísica griega y latina, además de la judeocristiana, las siguientes acepciones: a) la forma acabada, el ideal o el espíritu del hombre (sentido griego y latino); b) la esencia del hombre (sentido aristotélico-tomista); c) la disposición a la comprensión de los demás (sentido kantiano); y d) el mundo histórico hipostasiado (sentido comtiano); entre otros...

Con respecto a las Humanidades, como la designación de un conjunto de discursos o conocimientos relativos a la cualidad humana, se pueden distinguir: por un lado las disciplinas que recibieron el calificativo de “humanísticas”, por su



capacidad de educar al hombre en su forma perfecta; por otro, las ciencias que tienen como objeto al hombre en lo empírico.

Partiendo de estas nociones como contenidos “a priori”, a continuación se procede con la realización de la indagación sobre la idea Humanidad en diferentes contextos filosóficos, mostrando de manera gráfica y esquemática las unidades léxico-semánticas que conforman los discursos filosóficos.

### **3.1 Pensamiento Griego**

La acepción de humanidad como forma acabada del hombre, contenida en la voz latina *humanitas* y en la griega *paideia* o cultura, aludía a la educación que tenía como fin formar al hombre “en su genuina y perfecta forma” en el mundo. Dentro del contexto filosófico del mundo griego, la idea de educar al hombre en su “forma perfecta en el mundo”<sup>52</sup>, implicaba:

- El concepto de naturaleza humana, no como realidad empírica, sino como “forma ideal”, que distinguía entre lo natural (lo propio del animal, del *homo*) y lo cultural (lo que especifica al homo como *humanus*).
- La especificación de las actividades y conocimientos que hicieran posible esa formación, con lo cual no sólo diferenciaron entre aquellos conocimientos y actividades que por sus características tenían el potencial para formar al hombre, y aquellos que no lo tenían; sino que valoraron positivamente aquellas como “buenas artes” (poesía, elocuencia, filosofía), y negativamente a éstas como “actividades infrahumanas” (trabajo en general, trabajo manual...). En consecuencia, como “hombres libres y verdaderos” a quienes se educaban en las buenas artes, y como “esclavos, no dignos de llamarse hombres”, a quienes realizaban actividades infrahumanas (ideal aristocrático de la cultura).
- La consideración de la libertad y autenticidad como meta de la culturización o del proceso de formación, que sustentaba la afirmación de la capacidad del hombre no sólo para desearlas y conseguirlas, sino para contribuir a la adquisición e incremento del saber (propio del hombre como tal).

---

<sup>52</sup> Cfr. Platón. *La República o el Estado*. Madrid: Espasa-Calpe, 1979, Pp. 10-24; Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. México: UNAM, 1957. Pp. 21-43.

- La inclusión de aquellas actividades orientadas a la vida asociada en la *polis* y la exclusión de aquellas que buscaban un destino ultramundano (ideal naturalista).
- Énfasis en la actividad contemplativa, puesto que el fin último de la cultura, la búsqueda de la sapiencia y beatitud, era modificar la vida de los individuos y no la estructura del mundo (en este sentido, también radica su aristocratismo, pues se consideraba que la contemplación era forma de vida privilegiada y pocos los que en ella alcanzan sapiencia y beatitud).

Partiendo de este contexto del mundo griego, en la actual indagación<sup>53</sup> se han identificado tres momentos importantes dentro del desarrollo de su organización social, los cuales han influido en el enfoque de la reflexión filosófica acerca de lo humano. Por supuesto, cada momento responde a relaciones sociales específicas, que refieren ideales y modelos de conducta, los cuales se corresponden con el concepto de humanidad propio de cada periodo histórico/cultural en particular.

Así pues, en el orden causal dispuesto con anterioridad, el esquema general de los contenidos humanistas del pensamiento griego, dividido en tres periodos, se articula de la siguiente forma:

---

<sup>53</sup> La literatura consultada a propósito de los contenidos filosóficos del mundo griego es la siguiente: Aristóteles(a). *Ética Nicomaquea*. Vers. Antonio Gómez. México: UNAM, 1954; Aristóteles (b). *La Metafísica*. México: Porrúa, 2000; Aristóteles (c) *La Política*. Trad. Patricio Azcarate. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1941; Aristóteles (d). *El arte poética*. Trad. José Goya. 5ª edición. Madrid: Espasa, 1980; Chevalier, Jean. *Diccionario de los símbolos*. Trad. Manuel Silvar. Barcelona: Herder, 1986; Hesíodo. “Los trabajos y los días”. En Heredia, Roberto (selección) *Antología de textos grecolatinos*. México: UNAM, 1978; Homero (a) *La Iliada*. Vers. I. Segala. México: Porrúa, 1975; Homero (b) *La odisea*. Vers. I. Segala. México: Porrúa, 1972; Jaeger, W. *La Paideia. Ideal de la Cultura Griega*. Vol. I. México: FCE, 1945; Marías, Julián. *Historia de la Filosofía*. 26ª Edición. Madrid: Revista de Occidente, 1974; Martínez, C. *Diccionario de la Mitología Clásica*. México: Alianza, 1989; Platón (a). *Diálogos*. Estudio prel. Francisco Larroyo. México: Porrúa, 1975; Platón (b). *La República o el Estado*. Trad. Patricio Azcarate. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1949; Reale, G. *Historia del pensamiento Filosófico y Científico*. Vers. Castellana Juan Andrés Iglesias. Barcelona: Herder, 1991.

PENSAMIENTO GRIEGO						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo IX A.C.	<b>Mundo Aristocrático</b>  Naturalista- Mítico- Religiosa  Fuerzas morales y físicas sujetas a leyes de la Naturaleza	Ideal Heroico Hombre Superior Hombre Noble Hombre de Calidad	Facultad de Ejecución (sensorio-motriz)  Facultad Intelectual Práctica	<i>Virtudes:</i> <i>Sociales:</i> Prudencia, <u>aptitud</u> , <u>astucia</u> para pronunciar bellas palabras <i>Guerreras:</i> <u>destreza</u> , <u>fuerza</u> y <u>rapidez</u> sobresalientes (areté guerrera). <i>Naturales:</i> nobleza innata  <i>Cualidades:</i> Excelencia humana. Superioridad de seres no humanos ( <u>fuerza</u> - <u>rapidez</u> ). Señorío (posición dominante)  Heroísmo: amor al yo ideal	Educador: Poeta  Modelos de conducta a imitar. Realización de actividades concretas.  Fama: reconocimiento del valor de los nobles para mantener su posición.	Perfección=trascendencia de la Humanidad Noble
Siglo VIII A.C.	<b>Mundo Campesino</b>  Sistematización de la tradición mítica.  Construcción de una explicación causal de los hechos	Ideal: Hombre trabajador.	Facultad Intelectual Práctica Facultad Voltiva (Disciplina laboral)  Facultad de Ejecución (destrezas productivas)	<i>Virtudes:</i> Justicia, Honradez, Saber Prudencial  <i>Cualidades:</i> Destreza personal ( <u>utilidad</u> , laboral)  Moderación en la posesión de bienes materiales.	Trabajo manual/cotidiano  Conocimiento Práctico (capacidades laborales) Acción Práctica	Reestablecer el orden Moral. Autoreducción del hombre  Cumplimiento de la justicia para todos ( <u>Igualdad</u> )
Siglo VII-IV A.C.	<b>Mundo Político</b>  Fundación del Estado. La "polis" dirige el mundo cultural. La vida individual está subordinada a normas objetivas de bienestar común. Aparición de ciudadanos (comerciantes...) ajenos a la nobleza  Se desarrollan formas militares y jurídicas de cultura política. El concepto libertad, como concepto positivo del derecho, se sustenta en la esclavitud como institución.  Distinción entre Urbano (culto) y Rural (inculto)  Se institucionaliza el <u>Gimnasio</u> (primera vía de educación integral para los ciudadanos)	Ideal: Ciudadano Perfecto (Hombre: soldado, <u>disciplinado</u> , trabajador, educado, político, <u>urbano</u> )	Facultad de Ejecución (destrezas productivas)  Facultad Intelectual Práctica-Voltiva (política, moral, productiva)	<i>Virtudes:</i> Valor, Prudencia, Justicia, Sabiduría  <i>Cualidades:</i> Vigor, firmeza, austeridad, <u>disciplina</u> autodomínio(mando-obediencia), sumisión(a la ley), responsabilidad, servicio( <u>utilidad</u> moral).  Hábitos prácticos ( <u>utilidad</u> del saber especializado), liberalidad, franqueza, cortesía, <u>aptitud</u> política ( <u>destreza-astucia</u> retórica). Heroísmo Patrio	Educación Pública Educador: Estado Educación del carácter ( <u>disciplina</u> )  Formación Integral (política) Capacitación-adiestramiento (profesional-laboral)	Formación/Consolidación del Estado. <u>Cultura Superior</u> Bienestar del conjunto social (vs. Individualismo)  <u>Libertad del Ciudadano</u> (vs. esclavitud) <u>Igualdad</u> (justicia para todos)

De este marco general, resulta necesaria la exploración específica en los planteamientos particulares de las diversas vertientes que conforman la historia del pensamiento griego. Sin embargo, para esta revisión sólo se considerarán las posturas que correspondan al periodo de formación del Mundo Político: pues si bien sólo se abordarán algunas líneas del vasto ámbito reflexivo de la *polis griega*, en todo caso esta etapa resulta importante porque manifiesta un estado más

desarrollado en la formación de la sociedad y, precisamente, es dentro de este espacio en donde surge la especulación de carácter filosófico en torno a lo humano.

Seguidamente, y con la intención de sintetizar la información, los contenidos de cada postura filosófica se agruparán en razón de periodos más amplios del pensamiento griego. Así pues, para este ordenamiento se ha recurrido al sistema de organización de las Historias de la Filosofía, a través de las cuales se ha podido articular el transcurrir histórico del conocimiento filosófico.

#### *Mundo Político: Filosofía Cosmológica o de la Naturaleza*

Durante este periodo, se plantea la reflexión filosófica entorno a la Naturaleza, pues se entendía que la esencia del orden universal estaba en el mundo exterior; por ello el Cosmos, y no el hombre, es el objeto de estudio en esta etapa temprana de la Filosofía. Así pues, se buscaron explicaciones acerca del principio cosmogónico y el cambio que en la Naturaleza se percibía de manera experiencial.

A la luz de estas cuestiones, se formularon dos explicaciones especulativas, ligadas así mismo al pensamiento mítico anterior: por un lado, se estableció que el principio del Universo estaba en sus cualidades constitutivas internas, esto es, una materia subyacente que permanece después del cambio, de manera infinita (postura materialista); por otro, y en una relación más estrecha con la mitología, se considera a esta materia esencial como dotada de vida, es decir, entendida como Ser (postura animista).

Dentro de estas consideraciones, surgen diversas explicaciones particulares, tendientes todas a buscar una explicación racional del Cosmos a partir de su propia naturaleza. Así entendidos, en las líneas subsecuentes se describen a grandes rasgos algunas de las corrientes de pensamiento generadas durante este periodo, denominado en sentido general por los estudiosos de la Historia como *Época Presocrática* y, de manera continua, se presenta el cuadro del léxico humanista derivado de los discursos filosóficos correspondientes.

a) *Movimiento órfico*. Surge la búsqueda de un nuevo sentido de la vida personal, encaminado por la liberación del alma, lo cual se consigue a través de dos momentos: la purificación religiosa mediante la enajenación y el desarrollo de la conciencia<sup>54</sup> por medio del autodomínio de las pasiones. Se promueve el culto religioso a los dioses Dionisio y Apolo.

Conjuntos Léxicos		PENSAMIENTO GRIEGO (PRESOCRÁTICOS)				
Corriente	Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad	
Siglo VI A.C.	Movimiento Órfico.	Ideal: Hombre Religioso	Facultad del Sentir (estética)	Virtudes: Responsabilidad ética, Sabiduría, Prudencia.	Religión Purificación (mediante enajenación: supresión de prohibiciones y tabúes)	Transformar al Hombre en una Raza Divina Mantener las leyes del Estado
			Facultad Voltiva (Moral divina)	Cualidades: Pureza (del alma), equilibrio, armonía, orden, elocuencia.	Orientación Espiritual (desarrollo de la conciencia)	<b>Liberación del Alma</b> Autodomínio de las pasiones Felicidad

b) *Mundo de la apariencia sensible*. Se genera un pensamiento de corte Naturalista. De entre sus propuestas, se establece la síntesis teórico/práctica, mediante la investigación del origen racional de la realidad; y el desarrollo de la concepción del Estado —de carácter práctico— y más concretamente la del Derecho y la Justicia. Durante esta etapa surgen los filósofos de la "physis".

Conjuntos Léxicos		PENSAMIENTO GRIEGO (PRESOCRÁTICOS)				
Corriente	Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad	
Siglo VI-V A.C.	Mundo de la apariencia sensible	Ideal: Hombre Filósofo	Facultad Intelectual (teórica/práctica)	Virtudes: Valor, Prudencia, Justicia, Sabiduría	Formación Filosófica (mediante el desarrollo de la intuición sensible)	<b>Libertad</b> (como subordinación del hombre a la "polis" y sus leyes)
					Investigación en la experiencia	

<sup>54</sup> En relación con este término es necesario realizar una precisión importante para su uso ulterior en el presente trabajo: *conciencia* alude a la propiedad del espíritu que da al hombre una imagen de su personalidad física y moral; acerca de la personalidad física se habla del reconocimiento de sí mismo y de sus propios estados, en cuanto a lo moral se habla del conocimiento íntimo del bien que se debe hacer y del mal que se debe evitar. Por otra parte, cuando se hace mención de la *consciencia*, en realidad se busca referir la conciencia filosófica e histórica de un individuo. Por ello, la *conciencia* es un término que se utiliza con mayor frecuencia dentro del ámbito de la psicología y la moral, mientras que la *consciencia* es propio de la filosofía y la historia.

c) *Mundo Real*. Surge el pensamiento lógico. Se establece confrontación entre: pensamiento y percepción; verdad y opinión; teoría y práctica; ser y devenir. Se pone énfasis en la vida contemplativa (aislamiento del filósofo). Luego entonces, el mundo humano se disuelve en el mundo de la Naturaleza, y con ello el interés por la existencia particular del hombre.

Conjuntos Léxicos		PENSAMIENTO GRIEGO (PRESOCRÁTICOS)				
Corriente	Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad	
Siglo VI A.C.	Mundo Real	Ideal: Hombre Racional	Facultad Intelectual Teórica	Virtudes: Sabiduría  Cualidades: Objetividad	Formación Filosófica Conocimiento discursivo (proposicional) Autoreflexión (comprensión de la totalidad y unidad del ser)	Salvación del Hombre: <u>Liberación de las</u> <u>apariencias sensibles</u> (opinión)

d) *Racionalización del devenir*. Como parte de sus proposiciones, se establece el nexo entre las palabras y la acción. Con ello se busca la vida sapiente en la esfera total de lo humano: es decir, que el conocimiento del ser y los valores debe estar vinculado con la orientación de la vida. El devenir se entiende como una ley universal que ordena la Naturaleza en razón del constante cambio.

Conjuntos Léxicos		PENSAMIENTO GRIEGO (PRESOCRÁTICOS)				
Corriente	Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad	
Siglo VI-V A.C.	Racionalización del devenir como ley cósmica (natural)	Ideal: Hombre Cósmico	Facultad Intelectual (teórico/práctica)  Facultad Voltiva (Moral Social)	Virtudes: Sabiduría Cósmica  Cualidades: Orientación de la vida. Conocimiento del ser. Conocimiento de los valores.	Auto-observación: vuelta del alma hacia sí misma. Comprensión de sí mismo en el orden del mundo.  Comprensión del logos. Guiarse por leyes cósmicas	Formación de una comunidad universal sustentada en un Cósmos <u>idéntico y unitario</u>

e) *Movimiento de oposición a la cultura de la polis*. Sobre la asociación de conceptos y valoraciones (negativas) hacia ciudadanos libres (no nobles), ricos y poderosos, la aristocracia busca recuperar su posición hegemónica. La idea de sabiduría, como connatural a los nobles, abre el abismo entre la concepción de la nobleza innata y del saber aprendido; entre la educación como formación y la educación como capacitación.

PENSAMIENTO GRIEGO (PRESOCRÁTICOS)						
Conjuntos Léxicos		Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente						
Siglo VI-V A.C.	Movimiento de oposición a la cultura de la "polis".	Ideal: Hombre de estirpe Noble	Facultad Intelectual Práctica Facultad Voltiiva Facultad de Ejecución	<b>Virtudes:</b> Nobleza (innata), Fidelidad, Lealtad. <b>Cualidades:</b> Innatas: figura distinguida, movimiento noble, presencia de espíritu, tacto, previsión.  <b>Señoriales (políticas):</b> astucia para pronunciar discursos convenientes y oportunos.	Educación noble. Educador: Poeta Enseñanza y práctica de buenos ejemplos y conducta noble.	Mantener la Pureza Racial Mantener la comunidad de sangre noble (ética del Partido) Conservar la tradición Distinguirse de la masa (innoble, plebe, vulgar) Salvar al Estado de la Tiranía

f) *Expresiones artísticas.* Idea (mítica) de "cultura" (conocimiento) como signo doloroso del género humano, pues sus limitaciones cognitivas transgreden el orden del mundo y conducen al sacrificio. Así, el hombre se levanta por su capacidad de sufrimiento a un rango más alto de humanidad. Esta expresión artística y la oposición nobles/ pueblo, marcan el comienzo de la formación consciente del hombre, y una nueva forma de relación humana: la urbana. Vocablo que incorporó las nociones de armonía y medida (música y matemáticas) y se constituyó en expresión consciente de ellas, al concebírsele como adecuación del comportamiento a las circunstancias.

PENSAMIENTO GRIEGO (PRESOCRÁTICOS)						
Conjuntos Léxicos		Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente						
Siglo VI-V A.C.	Expresiones artísticas (poesía trágica) como proceso formativo.	Ideal: Héroe doliente	Facultad Intelectual Práctica Facultad Voltiiva (Moral del sacrificio)  Facultad del sentir (estética)	<b>Virtudes:</b> Justicia Sufrimiento  <b>Cualidades:</b> <b>Liberalidad</b> , franqueza cortesía, comportamiento "adecuado", dignidad, <b>heroísmo doliente</b>	Formación Espiritual (ritmo-armonía espiritual) Educador: Poeta Autoreflexión Desarrollo consciente de caracteres	Restablecer el orden del mundo. Modelación de hombres ideales o representaciones de los hombres "tal como deben ser"  <b>Liberación</b> (autoconocimiento trágico del hombre)

### Mundo Político: Filosofía Humanista

Desde otra perspectiva, la consecuente reacción filosófica, frente a la postura Cosmológica, fue la desconfianza con respecto a la posibilidad del conocimiento absoluto de la Naturaleza. Luego entonces, surge el movimiento Sofista, el cual sostiene una tesis relativista con respecto al conocimiento, y con este cimiento, deja de lado el estudio del Cosmos para concentrarse en la cultura,

la política y moral del hombre. Con ello, la Filosofía griega cambia radicalmente sus planteamientos, trascendiendo de la esfera de la Naturaleza hacia lo Humano, generando así el ámbito especulativo propio para edificar un cuerpo filosófico que busque dar cuenta de la naturaleza misma del hombre.

Si bien el movimiento Sofista fue ampliamente criticado por la filosofía Socrática y sus corrientes posteriores, el cambio generado durante este periodo marcaría un parteaguas: pues el problema del hombre, su constitución, la interioridad de su naturaleza, así como su posición en el mundo, no podría ser abandonado en las reflexiones venideras. De esta etapa del pensamiento griego, denominado por los historiadores de la Filosofía como Época de Madurez, en el presente trabajo se han retomado tan sólo algunas de las posturas desarrolladas, para evidenciar el cambio de perspectiva en el léxico de los contenidos filosóficos respectivos.

De acuerdo con el orden anterior, en las líneas subsecuentes se describen a grandes rasgos algunas de las corrientes de pensamiento generadas durante esta época de la Filosofía griega y, de manera continua, se muestra el cuadro del léxico humanista derivado de los discursos filosóficos correspondientes.

a) *Racionalización de la Poesía*. Se desarrolla la cultura filosófica y corrientes de pensamiento sustentadas en la experiencia práctica y en el sentido común. Se precisa la distinción entre el poder político, el saber técnico, y la cultura; y con ello el fundamento del humanismo. Con la concepción de la Naturaleza humana como fundamento de la educación del hombre, se sintetiza la concepción saber innato/saber adquirido. Con esto se propicia una pedagogía y un ideal de cultura (paideia), y la implantación de un sistema educativo consciente. Se funda la **Academia**, lugar donde Platón enseñaba Filosofía.



Conjuntos Léxicos		PENSAMIENTO GRIEGO (ÉPOCA MADUREZ)				
Corriente		Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo V-IV A.C.	Racionalización (prosa) de la poesía.	Ideal: Ciudadano Político	Facultad Intelectual (teórico/práctica) Facultad Voltiva Facultad Sensorio-Motriz	Virtudes: Políticas, Sociales, Productivas.	Formación Integral Educador profesional Saber enciclopédico Formación formal del entendimiento y del lenguaje  Formación Integral de las fuerzas del Espíritu Técnicas profesionales	Estado de Derecho

b) *Filosofía de la educación.* Esta postura se sustenta en la ética, y concibe la naturaleza humana como realidad que lleva en sí misma su propia norma. Así pues, busca la formación integral permanente en la educación hacia el bien, es decir, en lo moral; además de contemplar el autodomínio de la parte animal del hombre como medio para la liberación del alma.

Conjuntos Léxicos		PENSAMIENTO GRIEGO (ÉPOCA MADUREZ)				
Corriente		Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo V-IV A.C.	Filosofía de la Educación	Ideal: Ciudadano Perfecto	Facultad Intelectual (teórico/práctica) Facultad Voltiva Facultad Sensorio-Motriz	Virtudes: Excelencia, Sabiduría, Prudencia, Justicia, Valentía, Piedad.  Cualidades: Autodomínio (mandato-obediencia); conocimiento del bien ( <u>utilidad mora</u> ); amor filosófico; conducta reflexiva, <u>disciplinada</u> (comportarse bien); amistad; orden; moderación.	<u>Formación Integral</u> permanente (educación: filosófica, moral, artística)  Autoconocimiento	Prosperidad Feliz Vida en Comunidad Perfección del Alma  <u>Liberación</u> del Alma (independencia de la parte animal del hombre)

c) *Filosofía de la Violencia.* Desde esta perspectiva, se concibe la naturaleza humana como materia concreta sujeta a modelación, y contempla la educación como domesticación. Supone la desconfianza del conocimiento absoluto y por ello la inexistencia de una moral universal; en consecuencia la única ley natural era la del más fuerte.

PENSAMIENTO GRIEGO (ÉPOCA MADUREZ)						
Conjuntos Léxicos		Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente						
Siglo V-IV A.C.	Filosofía de la Violencia	Ideal: Hombre Fuerte	Facultad Voltiva Facultad Sensorio-Motriz	Virtudes: Poder  Cualidades : Lucha (viril-señorial) por la existencia; capacidad retórica (pronunciar discursos convenientes y oportunos); <u>utilidad</u> (pragmática); goce; placer.	Formación Especializada  Educación: Domesticación	<u>Libertad</u> (hacer o dejar hacer lo que se quiera)  Consecución del mayor poder Autodefensa frente a la injusticia del otro

d) *Experiencia práctica*. El desarrollo de la investigación médica renueva el empirismo de la Filosofía naturalista. La experiencia práctica se contempla como método de control en la investigación de tipos de la naturaleza humana y de enfermedades. El **criterio de adecuación** constituye una síntesis conceptual de la Filosofía naturalista y de la investigación médica. Este saber se proyectó sobre un fin ético de carácter práctico, a saber, el **justo medio** como criterio de comportamiento. Esta concepción teleológica de la naturaleza del hombre adoptó diversas formas: la analogía entre el **organismo** y el **utensilio** (de ahí el símil entre formación y la agricultura y domesticación de animales); y la idea de la razón inconsciente de la naturaleza (de donde se genera la analogía entre autoeducación y cultura consciente). Más aún, los tipos de práctica médica diferenciaron tres etapas del saber: la del profesional práctico, la del investigador original, y la del hombre culto.

PENSAMIENTO GRIEGO (ÉPOCA MADUREZ)						
Conjuntos Léxicos		Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente						
Siglo V-IV A.C.	Experiencia Práctica	Ideal: Hombre Sano	Organismo Humano	Virtudes: Salud (corporal, moral, mental)	Adecuación del organismo a sus procesos naturales (mediante <u>dietas</u> ) Educador: Médico	Conservación y restauración de la salud del hombre

e) *Sentido Común*. La retórica como camino intermedio entre la teoría y la técnica se convierte en fuente de las ideas de: **cultura universal**, **cultura superior**, **universalidad**. Se mantiene la concepción de la desigualdad social como algo

natural, y la distinción de funciones y actividades sociales: para los pobres, la agricultura y el comercio; los ricos, la equitación, la gimnasia, la caza, y la educación del espíritu. Así, la paideia se contempla como un juego distinguido.

		PENSAMIENTO GRIEGO (EPOCA MADUREZ)				
Conjuntos Léxicos		Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente						
Siglo V-IV A.C.	Sentido Común	Ideal: Ciudadano Nacional	Facultad Intelectual Práctica Facultad Voltiva (política)	<i>Virtudes:</i> Culturales (espiritual y discursiva)  <i>Cualidades:</i> Hombre <b>formado libremente</b> (vs. Hombre informe) Hombre de <b>saber</b> (vs. tosco e inconsciente) Responsabilidad Moral Capacidad Discursiva	Formación espiritual Educador: retórico Método discursivo Imitación de modelos de cultura nacional  Conocimiento de la Historia (historiografía)	Renovación del Estado (mediante el cambio de las Instituciones)  Renovación Nacional

f) *Culminación de la Época de Madurez.* Se alcanzó en la figura de Aristóteles, quien buscó sistematizar el saber filosófico griego. Desde su postura hylemorfista, plantea la identificación —en el hombre— de una parte irracional y otra racional, lo cual le permitió ordenar las virtudes y clasificar a los hombres. En efecto, esa distinción constituye el criterio para diferenciar a los hombres libres de los esclavos: libre, quien por sí mismo comprende la razón; esclavo, quien depende de otro para comprenderla. Desde ahí, la asociación con las nociones **instrumento de uso** y utilidad, pues quien depende de otro se convierte en propiedad, con carácter de utensilio, al que se le atribuye utilidad.

Asimismo, mantiene la creencia de que esa distinción tiene origen natural. Del mismo modo, la distinción entre ocupaciones y conocimientos liberales de los serviles, cuya diferencia radica en la intención que motiva el trabajo o el estudio: serviles, cuando sólo se busca su utilidad o la formación profesional; y liberales, cuando son medios para el conocimiento de la verdad, del bien, de la belleza, para la salud, el perfeccionamiento moral. Además, realiza la agrupación de las ciencias en: especulativas o teóricas (el saber por sí mismo); prácticas (el saber como medio para la perfección moral); y las poyéticas (el saber para un hacer encaminado a la producción de objetos). Entre otras aportaciones, se crea el Peripato o Lyceo, es decir, la escuela donde se busca y enseña el saber.

PENSAMIENTO GRIEGO (ÉPOCA MADUREZ)					
Conjuntos Léxicos	Sujeto Ideal	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente					
Siglo IV A.C.	Culminación de la Época de Madurez	Ideal: Hombre Virtuoso  Facultad Intelectual (teórico/práctica)  Facultad Voltiva (moral: elección-deliberación)	<i>Virtudes Morales:</i> - en relación con la parte irracional: <b>valentía, templanza</b> - en relación con los bienes económicos: <b>liberalidad, magnificencia</b> - en relación con los hombres: <b>justicia, prudencia</b>  <i>Virtudes Intelectuales:</i> -Arte (hábito productivo) -Prudencia (hábito práctico)  <i>Virtudes Racionales:</i> -Ciencia (hábito demostrativo) -Intuición (hábito de los principios) -Sabiduría (ciencia e intuición)  <i>Cualidades:</i> Autosuficiencia Excelencia Moral (Obrar Bien, <b>Utilidad Mora</b> ) Eficiencia en hacer <b>(Utilidad Productiva)</b>	Actividad Contemplativa → Felicidad Actividad Práctica → Perfección Moral Actividad Productiva → Bienestar Material  Educación Pública  Formación en las Leyes, en los buenos hábitos y costumbres; ejercicio de la Sabiduría.	

Por supuesto, la culminación de esta Época no refiere el fin de la Filosofía griega, la cual prosiguió en su desarrollo histórico en la llamada Época Helenística. Más bien, se alude al pináculo de la postura racional de la Filosofía griega, pues la filosofía helenística discurriría en gran medida —quizás salvo los neoplatónicos— en el estudio y reflexión de las pasiones y deseos como ámbito esencial de lo humano. Así, después de Platón y Aristóteles, el interés filosófico por los temas y problemas metafísicos cedió el lugar a la especulación moral y a la actividad retórica. Este cambio, expresión de la crisis del mundo antiguo, se originó entre otras causas por la degradación de la vida cívica, lo cual produjo la división entre el hombre individual y el ciudadano (entre la ética y la política).

### 3.2 Pensamiento Cristiano

El Cristianismo surge en la escena del pensamiento occidental como una religión cuyo credo modificará, no sólo la noción de hombre, sino además el orden de las virtudes, los temas morales, así como los supuestos y problemas metafísicos desarrollados por la Filosofía griega<sup>55</sup>.

<sup>55</sup> La literatura consultada acerca de los contenidos de la Filosofía Cristiana es la siguiente: Beuchot, M. (introducción, selección y notas) *San Agustín Tratados*. México: SEP, 1986; Copleston, F. *Historia de la*

Los dogmas de fe cristiana registrados en la Biblia imponen ahora la noción de un Dios uno y único, con un poder infinito y absolutamente trascendente, siendo éste causa primera de la creación, capaz de producir de la nada todo lo creado. Luego, en este contexto, la doctrina de la creación explicará ontológicamente el problema del ser, mismo que ya se habían planteado los griegos en términos del devenir, y no propiamente en la existencia de las cosas.

Esta diferencia marcará los límites sobre los cuales se construye una y otra metafísica del ser: "... para un griego ser es estar ahí; para el europeo occidental ser es... no ser una nada".<sup>56</sup> Asimismo, esta postura ontológica señalará el horizonte interpretativo desde donde se desarrollan los temas humanos: entre los que interesa destacar el antropocentrismo, el pecado original y los valores cristianos; en virtud de su oposición frente a los contenidos culturales griegos que se establece, precisamente, en sus semejanzas y diferencias.

En este sentido, en el antropocentrismo bíblico, al igual que en el cosmocentrismo griego, se encuentra el tema de la posición del hombre en el cosmos. Sin embargo, en el creacionismo cristiano, el hombre se contempla como un ser que participa de su creador, de manera que se considera como creado a semejanza de Dios, y con ello la concepción del hombre como centro de la creación. Desde esta postura privilegiada se fundamenta su señorío, legitimando con ello su dominación hacia todo lo demás.

En este tenor de ideas, se evidencian rasgos comunes en los contenidos culturales del pensamiento griego y del cristiano, pues cuando el significante "hombre" se emplea para expresar posición y valores derivados de una "posición señorial", en ambos contenidos se presentan designaciones que refieren tanto posición privilegiada, como el atributo de señorío, cuanto la función de

---

*Filosofía*. Trad. Juan Manuel García. Vol. III "De Ockham a Suárez". Barcelona-Caracas-México: Ed. Ariel, 1983; Dilthey, W. *Introducción a las ciencias del Espíritu*. Trad. Eugenio Imaz. Cap. VII: "la metafísica medieval de la Historia y de la Sociedad". México: FCE, 1978; Marías, Julián. *Historia de la Filosofía*. 26ª Edición. Madrid: Revista de Occidente, 1974; Montes de Oca, F. *San Agustín: Confesiones*. México: Ed. Porrúa, 1973. Libro décimo; Sineux, R.P.R. *Compendio de la Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino*. 1ª edición castellana. México: Editorial Tradición, 1976.

<sup>56</sup> Marías, Julián. *Historia de la Filosofía*. 26ª Edición. Madrid: Revista de Occidente, 1974. Pp. 102.

dominación\*. No obstante, las diferencias son los dominios de donde se derivan sus creencias: en los griegos, de la naturaleza; en los cristianos, de la divinidad. De igual manera, las divergencias se hacen evidentes en razón del estrato o grupo humano al que se dirigen: en los griegos, a la aristocracia; en los cristianos, a los cristianos mismos.

Dentro del horizonte cristiano, se mantiene el carácter aristocrático y contemplativo de la noción cultura. De la misma manera que los griegos, el medioevo conservó la valoración de las Artes Liberales (Gramática, Retórica, Dialéctica, Aritmética, Geometría, Astronomía, Música) como las únicas dignas de los hombres libres.

No obstante, el fin de la educación ya no sería la formación del hombre en su mundo, sino su preparación para la vida ultramundana, para lo cual la Filosofía, que con los griegos era investigación, se constituye en instrumento de dicho fin, al acercar al hombre hacia las verdades reveladas por la religión.

El carácter aristocrático de la cultura no sólo radicó en el valor que se le adjudicaba a las actividades propias del hombre libre, sino en las implicaciones que derivaron de la determinación del saber como revelación: sólo unos pocos eran sus depositarios, y sólo ellos estaban autorizados a transmitirlo a los demás mortales, y no había posibilidad de incrementar ni de juzgar la validez de ese saber.

---

\* Sin embargo, resulta necesario hacer una precisión en el sentido de “dominación”. Antes bien, se evidencia una diferencia cultural importante: para el griego, el saber más alto implica un estado de contemplación, admiración y desinterés; para el cristiano, el conocimiento conlleva la recuperación del estado adámico de dominación sobre la Creación. Así pues, el fin del conocimiento resulta opuesto, ya que para el griego es la contemplación desinteresada del orden, mientras que para el cristiano es la herramienta a través de la cual se busca la redención y regreso al estado de dominio. Luego entonces, no se puede hablar de una misma idea de “dominación”, pues ciertamente ésta no se presenta dentro del horizonte de pensamiento griego, sino que es una idea que surge en la Cristiandad, y continúa vigente en la Modernidad. No obstante, cuando en el presente trabajo se habla de los rasgos comunes del significativo hombre, y se alude con ello a la “función de dominación”, se hace este planteamiento atendiendo el hecho de la esclavitud realizada en la cultura griega, donde sólo el “ciudadano” (miembro de la Polis) era considerado como “hombre libre”, mientras que las mujeres y esclavos eran seres carentes de razón, y por eso mismo se les consideraba como “cuasi hombres”. Al igual que los animales, esta clase, similar a los hombres, estaba subordinada a la nobleza griega (ciudadanos), y su presencia resultaba necesaria en la Polis en razón de las labores domésticas que desempeñaban, indispensables para el ejercicio de la Comunidad Política. Empero, el discurso humanista griego no evidencia una consciencia acerca de este estado de esclavitud, pues desde su enfoque filosófico, los esclavos y mujeres no eran hombres dotados de razón, sino cuasi hombres; sin embargo, visto con la distancia de la Historia, esta idea de Hombre manifiesta una función de dominación y señorío, donde se plantean relaciones de distinción y subordinación frente a otros seres.

A pesar de esta continuidad del pensamiento, en cuanto a la idea del pecado original se refiere, los planteamientos cristianos establecen contrastes importantes, los cuales muestran en el mundo cristiano una inversión de los valores, virtudes y cualidades contemplados y tipificados en el mundo griego.

De hecho, los griegos (desde los antiguos poetas hasta Platón y Aristóteles) habían tratado el tema de la culpa y del castigo, mediante el recurso del mito y los misterios órficos; no obstante, estaban convencidos que la redención del hombre era obra del hombre mismo. En contraparte, el mensaje bíblico convertirá la culpa original en el pecado de la soberbia o rebelión contra Dios, cuyo castigo es la naturaleza caída de la humanidad, ahí donde la redención requiere la intervención directa de Dios. Puesto que, la humildad se convierte entonces en la principal virtud de los valores cristianos, como consecuencia se invierte la tabla de valores del ideal supremo del griego: el afán de distinguirse, así como la aspiración al honor, ahora son vistos como vanidad pecaminosa de la persona. De la misma manera, la autarquía y la autosuficiencia son imposibles, pues en el módulo de pensamiento cristiano, la salvación sólo se puede alcanzar con la ayuda y gracia de Dios.

En virtud de estos contrastes, la diferencia fundamental del concepto humanidad fue, en la concepción griega, su contraposición a la animalidad, y en la cristiana, a la divinidad. Al respecto, E. Panofsky señala: "*Humanitas* es un valor; en el cristianismo, una limitación (...) con el significado de valor (...) significaba la cualidad que distingue al hombre (...) de los animales (...) del bárbaro o del hombre vulgar faltos de *pietas* (...) del respeto por los valores morales y (...) de saber y urbanidad (...) con el significado de limitación, significaba (...) las cualidades (...) de lo frágil y lo transitorio: *humanitas fragilis, humanitas caduca*."<sup>57</sup>

Empero, si el mensaje evangélico fue la primera fuente del cristianismo, la construcción de la identidad del cristiano, así como la de su doctrina, requirió la participación de pensadores en torno a asuntos de orden religioso y teológico (que desembocarían, posteriormente, en planteamientos filosóficos sobre la adecuación de los principios racionales con las verdades de la fe, cuanto para afirmar el

---

<sup>57</sup> Panofsky, Erwin. *El significado de las artes visuales*. Madrid: Editorial Castellana Alianza, 1979. Pp. 18

estatuto pleno de la razón humana en las verdades divinas). Esta actividad reflexiva generacional duró quince siglos, de los cuales, los cinco primeros serán reconocidos como el Mundo Antiguo; y los diez restantes como Edad Media.

En la época medieval florece la Escolástica Cristiana, y con ello el desarrollo de una esfera intelectual, ocupada en vincular los principios racionales platónico-aristotélicos con la fe en Cristo. En esta labor de síntesis, se abona el terreno de la metafísica y técnica modernas: pues con la teoría de las Ideas de Platón, y la distinción aristotélica del arte como hábito productivo, se inaugura un nuevo modo de pensar (en forma de generalidad y totalidad) y de hacer (construir ese todo, transformando y modificando lo existente). Ahora bien, la noción del ser en general (Idea) se vincula con la noción del fundamento que unifica todo, y que en los cristianos es Dios. De ahí la inclusión de la teología en el ámbito de esta reflexión filosófica, e igualmente el énfasis en la explicación del ser de las cosas a partir de su esencia.

Por ello, la Escolástica, o cuerpo doctrinal cristiano, se desarrolló en las Escuelas medievales de Filosofía y Teología, de ahí que se pueda inferir que la institución educativa y su designación **Universidad** aparecieran en el siglo XIII, Edad de Oro de la Escolástica, pues dicho concepto remite a las nociones de totalidad y unificación. En este sentido, la consolidación de la idea Universidad representó: a) la creación de un tercer poder, integrador de la razón, al lado del Pontificado y del Imperio, unificadores estos últimos de las esferas eclesiástica y política respectivamente; y b) la popularización de la institución educativa y, a partir de entonces, la concepción de la nobleza o “gentileza” como cultura adquirida.

En cuanto a las instituciones, escuelas y universidades, encargadas de la educación, si bien en ellas se incluyó la enseñanza de las artes liberales contempladas en la cultura griega, el interés fundamental se centró en el estudio bíblico: puesto que se buscaba formar tanto a futuros sacerdotes y a funcionarios públicos, como maestros y laicos quienes pudieran enseñar la doctrina revelada. Por otro lado, aún cuando la Universidad se convierte en una institución pública al abrir sus puertas a todos los que desearan ingresar, sin importar su posición



social, la concepción griega se mantuvo vigente, sobre todo platónica y aristotélica, en torno a las disciplinas y actividades que distinguían a los hombres libres —ahora denominados gentiles— de los esclavos o mercenarios.

Por su parte, en el intento de conciliar aristotelismo y cristianismo, Tomás de Aquino, considerado el más notable de los filósofos escolásticos, realiza una exposición sistemática de la doctrina cristiana, tomando como fuente tanto las reflexiones filosóficas y religiosas de griegos y cristianos que le precedieron, como los textos bíblicos.

De hecho, las ideas que Tomás de Aquino maneja, para hacer una presentación lógica de los temas relacionados con el hombre, siguen el hilo del pensamiento aristotélico, y sólo se separan de éste al introducir las nociones religiosas de virtudes Teologales y Dones del Espíritu Santo. Con estas virtudes, argumenta la necesidad humana de la intervención divina, en razón del pecado original, para acceder a Dios; y con las virtudes restantes (intelectuales, morales...) admite el poder humano para alcanzarlas, esto es, la autarquía en sentido griego. Asimismo, en lo tocante a los modos de vida derivados de la actividad intelectual, para Tomás de Aquino, como para Aristóteles, la vida contemplativa (teórica) es la más noble y meritoria (siempre que se consagre al amor de Dios), aunque no desdeñan la parte activa (práctica), cuando es ordenada por la contemplativa.

Por su importancia histórica, así como por la influencia en el pensamiento filosófico moderno y contemporáneo, cuanto por los contenidos culturales difundidos a través de sus formas significantes, se ha buscado en este autor la fuente de información para el siguiente cuadro<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Cfr. Sineux, R.P.R. *Compendio de la Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino*. 1ª edición castellana. México: Editorial Tradición, 1976. Tomo I, 1ª y 2ª partes.

PENSAMIENTO CRISTIANO						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Esencial	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XIII D.C.	<b>Escolástica Medieval</b>	Alma Intelectual	Facultad Intelectual (razón superior; razón especulativa/ razón inferior, razón práctica)	<b>Virtudes Teologales:</b> Fe (sobre añadida a la inteligencia); Esperanza (sobre añadida a la voluntad); y Caridad (sobre añadida a la concupiscible).	Medios Intelectuales: Comprensión (conocimiento de la verdad) Razonamiento (tránsito de un conocimiento a otro) Deliberación (juicio, libertad)	Fin Supremo: Bienaventuranza (Dios, bien Universal, bien Infinito) o la Perfección del Hombre  Fines Terrenos: Dicha Natural
	La forma esencial del hombre es el alma intelectual, y en virtud de ella se afirma la semejanza del hombre con Dios.		Facultad Apetitiva (intelectual o superior: voluntad, libre albedrío/ sensible o inferior: concupiscible, irascible)	<b>Intelectuales:</b> Sabiduría, Ciencia, Inteligencia, Arte.  <b>Morales Cardinales:</b> Prudencia, Justicia, Templanza, Fortaleza	Prudencia Universal  <b>Hombre Sacrificable</b>	Reinado del hombre sobre la Creación ( <b>origen jerárquico</b> , vs. Igualdad)
	El hombre está destinado al cumplimiento de acciones naturales y sobrenaturales.		Facultad Sensible (sentido común, imaginación, cogitativa o razón particular, memoria)	<b>Morales:</b> <b>Humildad, Liberalidad,</b> Magnificencia, Filotimia (amor del honor), Veracidad, Rectitud, Amor (amistad, deseo, gozo, placer), Eutrapelia (buen humor), Temor, Audacia, Tristeza, Dolor.	Gracia (sumisión de la razón humana a Dios) <b>Mérito</b> (por obras meritorias)	Recompensas Eternas: "Reino de Dios" Posesión de la "Tierra de los vivos" "Gozos Eternos" "Santidad Eterna" "Bondad Divina"
	Las acciones naturales las alcanza con sus propias facultades, tanto de su naturaleza animal cuanto espiritual.  Para alcanzar las acciones sobrenaturales se requiere de hábitos inculcados por Dios, que se sobre añaden a las facultades humanas.		Facultad Motriz (auto-movimiento)	<b>Cualidades Bienaventuranzas:</b> Pobreza de Espíritu, Mansedumbre, Sufrimiento, Pureza, Pacificación, Misericordia		
		Facultad Vegetativa (nutrición, crecimiento, generación)	<b>Hábitos Infusos:</b> Dones de Inteligencia, de Consejo, de Sabiduría, de Ciencia, de Piedad, de Fortaleza, de Temor.  <b>Hábitos Naturales:</b> Autodominio, Saber hacer ( <b>utilidad productiva</b> ), Saber hacer Bien ( <b>utilidad intelectual</b> ), Obrar Bien ( <b>utilidad moral</b> ), <b>Obrar Librementemente</b> . Tendencia hacia un objeto deseable (querer voluntario), Tendencia hacia un objeto preferible (deliberación)			

Pero, si el siglo XIII fue la época de una esfera intelectual, donde razón y Filosofía estuvieron al servicio de la fe y la teología, el siglo XIV representa el fin de la Escolástica medieval. De entre los fenómenos que evidencian la crisis de la teología medieval, y así mismo intervinieron en la culminación de la Edad Media fueron, a saber: la conversión de la teología en mística; el florecimiento de comunidades que buscaban, más que el saber, el sentir y el obrar que, junto con el movimiento nominalista, propiciaron el interés por la Naturaleza, desarrollando así una ciencia, un derecho, una religión, una moral, y un humanismo naturales; además del desequilibrio —o gracias a este desequilibrio— de los poderes eclesiásticos e imperiales.

### **3.3 Pensamiento Renacentista**

A partir de la segunda mitad del siglo XIV, surge en Italia el movimiento literario y filosófico que se conoce con el nombre de Renacimiento<sup>59</sup>. El vocablo se usó en el Evangelio de San Juan y en las Epístolas de San Pablo para significar el segundo nacimiento del hombre nuevo o espiritual, y se conserva en la Edad Media con el mismo significado religioso: el retorno del hombre a Dios.

Pero, a partir del siglo XV, la palabra Renacimiento se vincula con la noción de Humanismo, que derivó conceptualmente del significado de Humanidad, contenido en las voces *humanitas* y *paideia*. En este sentido, el humanismo significó el Renacimiento o renovación moral, intelectual y política, mediante el retorno del hombre a la cultura griega y romana.

Por otro lado, como movimiento filosófico, se caracterizó por la aparición de un nuevo estilo e ideal de educación, que buscaba un pleno desarrollo de la personalidad humana. En efecto, la educación laica se presentó como expresión de la oposición contra las fuerzas conservadoras, pues el humanismo renacentista representaba y mantenía un código liberal, en donde la libertad de pensamiento, de expresión, y la actividad creadora constituirían los objetivos de la educación humanística. Con esto, se imprime en la educación liberal la característica de promover y buscar el desarrollo armonioso de la mente, del cuerpo y de lo moral.

Aunque, si el ideal humanista buscaba educar mediante la literatura antigua, formar moralmente, desarrollar el carácter y el cuerpo, sensibilizar en lo bello; en realidad, desde la práctica el Renacimiento italiano promovió más bien el culto a la literatura clásica de Cicerón, así como el individualismo moral, con la búsqueda de la fama.

No obstante, en términos generales, el Renacimiento italiano se distinguió del europeo septentrional, porque en Italia predominó el carácter aristocrático en lo cultural, estético y literario, como también las ideas de auto desarrollo y auto

---

<sup>59</sup> Los planteamientos con respecto a la Filosofía renacentista fueron consultados en las siguientes obras: Atkinson, Carroll. *Historia de la Educación*. Barcelona: Martínez Roca, 1966; Cassirer, E. *The individual and the Cosmos in Renaissance Philosophy*. Oxford: Bail Blackwell, 1979; Copleston, F. Ob. Cit.; Dilthey, W. *Historia de la Filosofía*. Trad. Eugenio Imaz. México: FCE, 1979; Garin, E. *La revolución cultural del Renacimiento*. Trad. Domenec Bergada. Barcelona: Crítica, 1981; Marías, Julián. Ob. Cit.

cultivo. En cambio, en la Europa septentrional se buscaba tanto una reforma moral y social, como la educación popular.

Pero, en ambos casos el movimiento renacentista significó renovación: de la formación del hombre en su mundo; de las formas histórico originarias; de la investigación y, precisamente, de la indagación directa de la Naturaleza. En un sentido más amplio, el cuerpo doctrinario de esta corriente de pensamiento contempló:

1. El reconocimiento del valor del hombre como ser formado de cuerpo y alma (sustancia pensante/sustancia extensa). Así pues se retoma, por un lado, la definición con la que Aristóteles alude a un elemento divino del hombre que lo hace virtuoso y beato; por otro, la definición aristotélico-platónica del hombre como animal racional o capaz de ciencia, pero en su animalidad, se reconocía su limitación pensante en la condición mundana, así como su naturaleza política y sociable. Finalmente, se replantea además la conceptualización, también aristotélica, de la racionalidad como posibilidad de autoproyección, que lo distingue de los dioses y de los animales.
2. El planteamiento de la historicidad del hombre, en la exigencia filológica de descubrir, restablecer y encontrar el auténtico significado de los textos antiguos.
3. El valor humano de las Letras Clásicas, de las “Buenas Artes” o “Artes Liberales”, dentro de la valoración griega y romana, como medios e instrumentos idóneos para la culturización o humanización del hombre.
4. Y por último el reconocimiento de la naturalidad del hombre, puesto en el interés por la indagación directa de la Naturaleza.

Además, esta renovación también significó permanencia del carácter aristocrático de la cultura, pues al igual que griegos, romanos y escolásticos medievales, consideraban que la sabiduría estaba reservada a unos cuantos (los nobles, los iluminados, los elegidos). Aún así, en el Renacimiento se destaca el carácter activo de la sabiduría: esto es, su papel rector y correctivo de la vida en sociedad, afirmando la superioridad de la Filosofía Moral —considerada como la

única activa— sobre la teórica. Con esta nueva dirección, el trabajo (actividad considerada por los griegos como no digna del hombre libre) comienza a formar parte del ideal de perfección humana.

Empero, aún cuando la doctrina de los humanistas buscaba en la inspiración de la cultura griega y latina desligarse de la escolástica medieval, sus postulados revelan no sólo la renovación de la contraposición entre la *humanitas* y *barbaritas*, sino la supervivencia de la antítesis entre *humanitas* y *divinitas*, puesto que su revaloración de la dignidad del hombre se fundaba tanto en la “... reafirmación de los valores humanos (racionalidad y libertad)... (cuanto) en la aceptación de los límites del hombre (falibilidad y fragilidad).”<sup>60</sup>

Sin embargo, las contradicciones que emergen del intento por conciliar dos líneas de pensamiento aparentemente opuestas, tienen un sustento más profundo: la metafísica de la generalidad y de la totalidad, donde la dominación da sentido al conocimiento, y su realización asegura modos de relación propios de estructuras sociales, que mantienen la distinción de los hombres según la posición que ocupan y desde donde sus actividades (funciones) son valoradas.

Luego, los contenidos culturales que se irán perfilando en el proceso de esas confrontaciones, y entretrejiendo en el discurso humanista, se hacen evidentes en el léxico con el que se expresa dicho discurso, en las diferentes corrientes del pensamiento occidental. Así lo podemos contemplar en el cuadro léxico del Renacimiento que se presenta a continuación.

Corriente		PENSAMIENTO RENACENTISTA				
		Forma Esencial	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XIV D.C.	<p><b>Renacimiento</b></p> <p>Los humanistas del Renacimiento intentaron continuar, unos en el pensamiento de Platón, otros en el aristotelismo.</p> <p>Pero, unos y otros, contrarios al antropocentrismo bíblico, coincidieron en la concepción griega del Hombre como un microcosmos, compuesto de cuerpo y alma.</p>	Animal Racional	<p>Facultad Intelectual Teórica/Práctica (conocimiento reflexivo en lo sensible)</p> <p>Facultades Voltivas (política, moral, productiva)</p> <p>Facultad del Sentir Poder creativo (intramundano)</p>	<p><i>Virtudes:</i> Sabiduría Ciencia</p> <p><i>Cualidades:</i> Limitación (existencial/cognitiva) Sociabilidad Autoproyección <b>Libre desarrollo</b> Poder Creativo</p>	<p>Educación Moral → Perfección humana Actualizar el potencial natural del Hombre</p> <p>Revelación divina → Conocimiento verdadero</p> <p>Observación (humana) → Conocimiento aproximado</p> <p>Artes Liberales (gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, astronomía, música) → Culturalización o Humanización del Hombre</p> <p>Conocimiento científico y técnico (métodos para el estudio adecuado de la Naturaleza) → Dominio del Hombre sobre la Naturaleza</p>	

<sup>60</sup> Panofsky. Ob. Cit. Pp. 19.

### **3.4 Pensamiento Racionalista, Empirista y Materialista**

Las filosofías especulativas de la Naturaleza y el movimiento científico del Renacimiento, representaron la transición del pensamiento medieval al moderno; y más aún, determinaron la dirección del pensamiento filosófico del siglo XVII. Por un lado, el desarrollo de las ciencias físicas y astronómicas estimuló el empleo de la Filosofía para descubrir nuevas verdades acerca del mundo, particularmente, los intentos de Galileo por expresar los fundamentos de la física y las regularidades observables de la Naturaleza, todo ello en términos de proposiciones matemáticas: de ahí que su dogma de la Naturaleza como estructura matemática representara el modelo que inspira a la corriente Racionalista. Por otro lado, el uso de datos empíricos y los avances del método experimental en las ciencias del Renacimiento, promovidos especialmente por Bacon desde su insistencia por el fundamento experimental del conocimiento, y por el uso del método inductivo, al cabo habrán de influir en la corriente Empirista y en la Materialista de este siglo.<sup>61</sup>

El modelo de razonamiento matemático y su consecuente concepción mecanicista del mundo, sustentados en las obras de Galileo y de Newton en sus respectivos momentos, llevó pues a filósofos y científicos del siglo XVII al problema de la localización del hombre en el mundo: o bien el hombre está sólo en parte dentro del sistema mecánico del mundo material, o en definitiva está totalmente dentro de ese sistema. Como consecuencia de este conflicto, se propició el desarrollo de corrientes intelectuales alentadas por aquellos supuestos con los cuales se intentó resolver el dilema planteado

En este sentido, la primera proposición estuvo sustentada por filósofos del continente europeo: en Francia por R. Descartes (1596-1650); en Holanda por B

---

<sup>61</sup> Los planteamientos acerca de los contenidos de la Filosofía Racionalista y la Empirista se consultaron de las siguientes obras: Manacorda, Alighiero. *Historia de la Educación*. Trad. Miguel Martí. México: Edit. Siglo XXI, 1987; Connor, D.J.O. (comp.) *Historia Crítica de la Filosofía Occidental*. Vol. III "Racionalismo, Iluminismo, y Materialismo de los siglos XVII y XVIII". Buenos Aires: Edit. Paidós, 1964; Copleston, F. *Historia de la Filosofía*. Vol. IV "De Descartes a Leibniz" y Vol. V "De Hobbes a Hume". Barcelona-Caracas-México: Ed. Ariel, 1983; Descartes, R (a). *Discurso del Método y Meditaciones Metafísicas*. Argentina: Edit. Espasa Calpe, 1937; Decartes, R (b). *Las Pasiones del alma*. Trad. Antonio Martínez. Madrid: Edit. Técnos, 1997; Hobbes, T. *Leviatán*. 2ª edición. México: FCE, 1980; Leibniz, G. W. *Opúsculos filosóficos*. Trad. Manuel García Morente. Col. Universal. Madrid: Edit. Calpe, 1979; Locke, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Trad. Edmundo O'Gorman. México: FCE, 1956.

Spinoza (1632-1677); y en Alemania por G. W. Leibniz (1646-1716), quienes a su vez se constituyeron en los principales exponentes del pensamiento racionalista. En Inglaterra, T. Hobbes se inclinó a favor de la tesis de que el hombre caía dentro del mundo material, fundamentando así la corriente empirista, a la vez que alentaba la materialista del siglo XVII.

El léxico de estas corrientes que se acuñó en torno a los temas del hombre se sintetiza en los siguientes cuadros.

PENSAMIENTO RACIONALISTA						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Esencial	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XVII D.C.	<p><b>Racionalismo</b></p> <p>Racionalización especulativa de los dogmas cristianos. Reconocimiento del Hombre como ser que, por un lado, en razón de su corporeidad, está sujeto al sistema de causalidad mecánica del mundo material y, por otro, en términos de su espiritualidad, trasciende esa causalidad.</p> <p>De ello resultaron tres líneas de pensamiento: el dualismo cartesiano; el monismo spinoziano; y la teoría monádica y de la armonía preestablecida de Leibniz.</p>	Ser Pensante Espíritu	<p>Facultad Intelectual Teórica (conocimiento teórico/especulativo)</p> <p>Facultad Intelectual Práctica</p> <p>Facultad Volitiva</p> <p>Facultad Sensible (percepción)</p> <p>Facultad Existencial (<b>Libertad</b>)</p>	<p><i>Virtudes:</i> Acción Moral (acciones juzgadas como mejores)</p> <p>La vida de la Razón o del sabio</p> <p><i>Atributos:</i> Extensión Pensamiento (consciencia o autoevidencia existencial)</p> <p><b>Libertad de elección</b> (moral)</p> <p><b>Libertad</b> (síntesis de espontaneidad e inteligencia) Duda, Reflexión, Deliberación Deseos corporales (autoconservación, autoperfeccionamiento) Deseos regidos por la razón (liberación de la servidumbre de las pasiones)</p>	<p>Regulación (moral) de los deseos</p> <p>Elección entre deseos buenos y malos (mediante conocimiento verdadero y error)</p> <p>Búsqueda de lo <u>útil</u> o bueno (como condición para la comprensión)</p> <p>Visión beatífica o conocimiento de Dios</p>	<p>Beatitud (tranquilidad del alma por propio esfuerzo)</p> <p>Bienaventuranza (el mayor grado de consciencia)</p> <p>Felicidad (como ideal del desarrollo o progreso perpetuos)</p>

		PENSAMIENTO EMPIRISTA				
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Esencial	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XVII D.C.	<p><b>Empirismo</b></p> <p>Se acepta el razonamiento "a priori" para llegar a conclusiones ciertas, aunque se niega la posibilidad de proporcionar información factual; luego, las tesis con las que se fundamenta el conocimiento de los "hechos" a partir de la percepción.</p> <p>Dentro de esta corriente, T. Hobbes estimulará también el materialismo al delimitar en lo corpóreo el objeto de su filosofía, y desde ahí su teoría del movimiento y del contrato social para explicar los temas del hombre.</p> <p>Por su parte, J. Locke (padre del empirismo) afirmará la experiencia como fuente de las ideas, y a éstas los medios de representar las cosas percibidas por sensación o reflexión; entonces los fundamentos de lo relativo al hombre desde la teoría representacionista</p>	<p>Lo corpóreo en movimiento</p> <p>Ser Pensante</p> <p>Identidad Personal (mismidad)</p> <p>Ser Sociable</p>	<p>Facultades Corporales: Orgánico-funcionales (movimiento involuntario)</p> <p>Facultades Mentales: Sensorio-motrices-volitivas, imaginación, tendencia, acción (movimiento voluntario)</p> <p>Facultad Intelectual Teórico/Práctica</p> <p>Facultad Volitiva (potencial para dirigir hacia el movimiento o reposo)</p> <p><u>Libertad</u> (potencial para actuar o no actuar)</p> <p>Facultad de Movimiento: <u>Voluntario sin Libertad</u> <u>Voluntario con Libertad</u></p>	<p><i>Virtudes Intelectuales:</i> Naturales-Adquiridas (distinción entre Hombres estúpidos, quienes buscan la satisfacción de placeres sensoriales, y Hombres listos, quienes utilizan la imaginación y el conocimiento)</p> <p><i>Morales:</i> Leyes Naturales (cuando los apetitos naturales tienden hacia la seguridad)</p> <p>Justicia (observancia del contrato social)</p> <p>Bien (acuerdo entre acciones voluntarias y ley; se recompensa con placer)</p> <p>Mal (desacuerdo entre acciones voluntarias y ley; el mal se castiga con dolor)</p> <p><i>Cualidades</i></p> <p>-<i>Voluntarias:</i> Amor (esfuerzo a lo que causa deseo)</p> <p>Odio (tendencia a alejarse de lo que causa aversión)</p> <p>-<i>Intencionales:</i> Pensamiento, Reflexión, Consciencia, Elección, Responsabilidad, Autogobierno de las pasiones</p> <p>Deliberación (entre apetitos y aversiones)</p> <p>Acto voluntario ( querer)</p> <p><u>Libertad</u> (hacer lo que se desea; condicionada por lo que causa el deseo)</p> <p>-<i>Naturales:</i> Egoísmo, Deseo de fama, Guerra.</p> <p>-<i>Naturales que guían la razón:</i> Miedo a la muerte, deseo de comodidad, esperanza de alcanzar la comodidad mediante la industria</p> <p>-<i>Sociabilidad</i></p>	<p>Deseo de Poder</p> <p>Razón</p> <p>Contrato Social (poder coactivo)</p> <p>Educación</p> <p>Sociedad Civil <u>Útil</u> y <u>Placentera</u> →</p> <p>Lenquaje: Ideas, Palabras, Relaciones entre Cosas-Ideas-Palabras</p> <p>Conocimiento, Práctica, Hábitos de actos morales.</p>	<p>Paz y Defensa para la conservación de la especie</p> <p>Sociedad Civil y Gobierno estables vs. Virtudes Cardinales de la Guerra (fuerza-fraude)</p> <p>Felicidad (vivir cómoda, segura, agradablemente y disfrutando de la propiedad privada)</p>

### 3.5 Pensamiento Ilustrado o Edad de la Razón

Durante el periodo comprendido entre la última década del siglo XVII y finales del XVIII, se origina y desarrolla en Europa la corriente filosófica que recibió el nombre de Iluminismo o Ilustración<sup>62</sup>. Este movimiento filosófico se caracterizó por el espíritu racionalista que prevaleció en los pensadores y escritores típicos de

<sup>62</sup> Para referir los contenidos filosóficos de la Ilustración se consultaron las siguientes obras: Cassirer, E. *Filosofía de la Ilustración*. Trad. Eugenio Imaz. México: FCE, 1975; Copleston, F. *Historia de la Filosofía*. Vol. V "De Hobbes a Hume" y Vol. VI "De Wolff a Kant". Barcelona-Caracas-México: Edit. Ariel, 1983; Kant, E (a). *Crítica del Juicio*. Trad. José Rovira Armengol. 2ª edición. Buenos Aires: Losada, 1968; Kant, E (b). *Crítica de la Razón Pura*. Prol. Pedro Ribas. 3ª edición. Madrid: Alfaguara, 1984; Rousseau, J.J. *El contrato social*. Trad. Mauro Armíño. Madrid: Alianza, 1993.



la época, quienes a diferencia de los escolásticos medievales, buscaban interpretar y resolver los problemas de la vida humana mediante el uso exclusivo de la razón, sin referencia a una revelación divina incuestionable, ni sometida a la autoridad de las costumbres e instituciones establecidas.

Así pues, en general el pensamiento ilustrado tendría como influencia predominante el Racionalismo y el Empirismo. Sin embargo, en Inglaterra, el Empirismo y Materialismo de Hobbes estimularán la reacción de los platónicos de Cambridge y de los filósofos del sentido moral; el pensamiento de Locke derivará en el deísmo inglés, y suscitará la reacción de Berkeley. Pero, dentro de la vertiente empirista, el principal representante del siglo XVIII será Hume, pensador que provocará movimientos de oposición entre los filósofos escoceses del sentido común.

En el caso de Francia, la filosofía de Hobbes influirá en la corriente materialista, en tanto que el empirismo inglés contribuirá en el sensismo, así también el deísmo inglés en el ateísmo. No obstante, dentro de la Ilustración francesa, el movimiento que caracterizará este periodo será el de los Enciclopedistas. En Alemania, Wolff desarrollará el racionalismo leibniziano; Hamann, Jacobi, y Herder, reaccionarán frente al racionalismo e intelectualismo proponiendo la revaloración del sentimiento y la búsqueda del sentido unitario de la Naturaleza y la Historia; mientras que Lessing por su parte desarrollará el deísmo inglés, promoviendo la perfección moral a través de la religión.

En un sentido más concreto, los objetos propios de estas corrientes filosóficas se explicarán, durante la Ilustración, a la luz del Empirismo, cuyos supuestos afirmaban la evidencia sensible como límite de la razón humana, negando lo suprasensible. Los filósofos y pensadores de la época reconocían que la verdad accesible al hombre puede y debe ponerse a prueba, de donde se sustenta la posibilidad de ser modificada, corregida o abandonada, con la negación consecuente de lo necesariamente válido. Asimismo, se buscaba extender la crítica a toda creencia o conocimiento, negando la existencia de campos privilegiados, como el religioso, moral o político, y contraponiéndose a la autoridad de la tradición.

Luego entonces, con el reconocimiento de la capacidad racional del hombre como instrumento de comprobación y de examen de la verdad, y su aplicación en los campos de indagación accesibles al hombre, proliferan nuevas disciplinas científicas y con ello nuevos elementos del ideal de la cultura.

Finalmente, la Filosofía de la Historia será otra de las corrientes que florecerían durante el periodo de la Ilustración. Pero, a diferencia de las posturas anteriores acerca de la Historia, el enfoque ilustrado aportó un pensamiento integrador de los diferentes periodos de la humanidad<sup>63</sup>, en su esfuerzo por construir una teoría universal del hecho histórico y de la Naturaleza, caracterizándolos como realidades con sus propias leyes, principios y relaciones, dentro de un proceso de desarrollo encaminado hacia un fin supuesto.

Ciertamente, este enfoque teleológico de la Historia —con especial acento la vertiente metafísica— mostraría la idea de lo útil como el principal instrumento en el devenir de lo humano. Así pues, desde esta perspectiva, “en cuanto al desarrollo económico se superan los prejuicios y abstracciones; se llega a lo que para Hegel es el concepto fundamental de la Ilustración: la utilidad. La historia del hombre... se comprende como un proceso en el cual todo aparece como medio para otra cosa, para un fin. La búsqueda de lo útil es lo determinante. La utilidad rige la vida real y concreta.”<sup>64</sup>

En los contenidos de estas líneas del pensamiento ilustrado se perfiló un universo de conocimientos y de discursos diversos sobre temas humanos, en donde los historiadores de la Filosofía registran aspectos semejantes en el horizonte del pensamiento humanista. En efecto, durante esta etapa histórica, “ser culto” ya no significa poseer las artes liberales, sino tener conocimiento general y sumario de todos los dominios del saber hasta entonces conocidos (matemáticas, física, ciencias naturales, disciplinas históricas y filológicas). En este marco, la alta estimación del amor propio, el afán de distinguirse y la aspiración del honor griegos, como premio y sublimación de la virtud aristocrática, se transforma en la

---

<sup>63</sup> A diferencia de las corrientes anteriores de pensamiento, las cuales negaban, de manera considerable, los periodos medievales de la Historia, determinándolos como etapas que no contribuyeron al desarrollo humano.

<sup>64</sup> Guerra, R. *Filosofía y fin de siglo*. México: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 1996. pp. 139.

consciencia burguesa ilustrada, en el refinado culto a la personalidad, y en el enriquecimiento espiritual de la propia personalidad.

Luego, en este contexto, el concepto cultura, por un lado comienza a significar “enciclopedismo”; y por el otro se le considera producción de un ser racional libre, y en cuanto tal, producto y fin último del género humano. Con esto, la idea de cultura se escinde de su significado como formación. Si bien, el cambio de significación —de formación a producto— se produce en el siglo XVIII por la Filosofía Iluminista, será en todo caso Kant<sup>65</sup> quien precise esta nueva referencia.

Para este filósofo alemán, la cultura es entendida como el resultado de la producción de un ser racional que tiene la capacidad de escoger los propios fines, y alude a la noción de humanidad<sup>66</sup> como el principio que mueve a los seres racionales a reconocer la existencia de otros seres racionales, y la exigencia de comportarse en sus confrontaciones sobre la base de ese reconocimiento.

En esos términos, el planteamiento kantiano de humanidad remite a las ideas de respeto (reconocimiento de la propia y ajena dignidad y un comportamiento consecuente); de simpatía (disposición a la comprensión de los demás); y de sociabilidad (facultad del hombre de comunicar su inclinación y tendencia a la asociación y a la disociación).

En síntesis, con esta concepción, la noción de cultura se escinde de su significado original como “formación”, para adquirir ahora una nueva referencia, la de “producto”. Por supuesto, este nuevo contenido de un concepto clave en la orientación humanista, no fue aislado ni único: dada la pluralidad de corrientes, los enfoques diversos sobre el Hombre y lo humano propiciarían nuevos contenidos a las formas significantes acuñadas con anterioridad, y también otras lexías que ampliarían el vocabulario del discurso humanista, como se muestra en los siguientes cuadros.

---

<sup>65</sup> Cf. Kant, E. *Crítica del Juicio*. Buenos Aires: Edit. Losada, 1968. Pp. 361-364.

PENSAMIENTO ILUSTRADO INGLÉS						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Esencial	Facultades	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XVIII D.C.	<p><b>Filosofía Empirista</b></p> <p>Precursora de la contemporánea, cuyo principal representante es D. Hume, quien desarrolla una teoría de la percepción con la cual re-argumenta el contenido empírico de la mente, al distinguir impresiones inmediatas (sensaciones, pasiones, emociones) de la experiencia, y las ideas como copias o imágenes de aquéllas.</p> <p>En razón de esto, refuta la hipótesis de las ideas innatas; en cambio, admite la existencia de las ideas generales por su función representativa, entre otras aportaciones que guían su filosofía moral, a la que designa Ciencia de la Naturaleza humana. Esta última la divide en la parte que estudia al hombre como un ser activo, y otra en la cual lo analiza como ser razonable.</p> <p>Con respecto a la parte que estudia al ser activo, considera que las creencias básicas para la vida práctica derivan del sentimiento moral; al tiempo que se asume que las fuentes de la acción humana son las pasiones o los afectos. Entre los pensadores que acogieron sus ideas cabe mencionar a A. Smith, quien desarrolla una tesis de la simpatía en la aprobación moral.</p>	<p>Naturaleza Ético-Social</p> <p><u>Libertad</u> de Autoprojectarse y de Proyectar una sociedad civil</p>	<p>Facultad Intelectual Práctica (reflexión: impresiones secundarias, entendidas como pasiones directas/indirectas)</p> <p>Facultades Volitivas (voluntad: conciencia de impresiones)</p> <p>Facultad Sensitiva (impresiones primarias)</p>	<p><i>Virtudes:</i></p> <p><i>Virtud Moral:</i> Impresión agradable, sentimiento desinteresado (vs. premio-castigo)</p> <p><i>Virtud Artificial:</i> Justicia, deriva del sentimiento de simpatía con el interés común y la <u>utilidad</u> pública.</p>	<p>Constitución de Sociedad</p> <p>Interés o <u>Utilidad</u> individual// Interés o <u>Utilidad</u> común</p> <p>Educación (sólo transmite creencias)</p>	<p><u>Fuerza-Poder-Habilidad</u> Funcional-Seguridad</p> <p>Felicidad de la Sociedad (estabilidad en la posesión de bienes y su disfrute pacífico)</p>
			<p><i>Cualidades:</i></p> <p><i>Pasiones Directas:</i> deseo, aversión, pena, alegría, esperanza, temor, seguridad, deseo de castigo, deseo de felicidad, hambre, lujuria</p> <p><i>Pasiones Indirectas:</i> orgullo, vanidad, humildad, amor, odio.</p> <p>Fuerza de Espíritu (pasiones tranquilas, productos de la razón, que predominan sobre las violentas)</p> <p><u>Libertad</u> (espontaneidad)</p> <p>Cualidades Morales: Sentimiento de aprobación/desaprobación moral (derivado de la <u>utilidad</u>)</p> <p>Simpatía o sentimiento de solidaridad a situaciones provocadas por las pasiones (vs. <u>utilidad</u>)</p> <p>Sentimientos decentes-torpes (en virtud de efectos pasionales beneficioso/dañino)</p>	<p>Actividad de Simpatía: Acciones meritorias-demeritorias (proporción/desproporción del afecto con su causa)</p> <p>Autoreflexión de otras experiencias</p> <p>Observación de hechos: sus cualidades y relaciones de causalidad</p>	<p>Exigencia Premio/Castigo (<u>orden meritocrático</u>)</p>	

<sup>66</sup> Cf. Kant, E. Ob. Cit. p. 311.

**PENSAMIENTO ILUSTRADO INGLÉS**

Conjuntos Léxicos		Forma Esencial	Facultades	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente						
Siglo XVIII DC.	<p><b>Filosofía del Sentido Moral</b></p> <p>Énfasis en el papel del sentimiento en la vida ética, al privilegiar la forma desde la cual la mente del Hombre ordinario trabaja cuando toma decisiones y hace juicios, pues se consideraba que el Hombre apreñaba de manera inmediata cualidades morales, y no así los principios abstractos.</p> <p>La consideración del sentimiento llevó a incluir en las reflexiones de los filósofos tanto analogías como diferencias, entre la discriminación moral y la apreciación estética</p>	<p>Naturaleza Ético-Social</p> <p><u>Libertad</u> de Autoprojectarse y de Projectar una sociedad civil</p>	<p>Facultad Intelectual Teórica (facultad de discernimiento: conciencia)</p> <p>Facultad Sensible (sentido estético)</p> <p>Facultad Volitiva (sentido moral)</p>	<p><b>Virtudes:</b> Interés: Bien de la Especie o Naturaleza común.</p> <p>Excellencia Moral: benevolencia y altruismo por el deseo de felicidad común (<u>utilitarismo</u> moral)</p> <p>Armonía entre el amor propio y altruismo para el bien común por voluntad divina (<u>utilitarismo</u> teológico)</p> <p><b>Cualidades:</b> Naturales: Naturaleza social, sentido ético, impulsos egoístas-altruistas</p> <p>Morales-Estéticas: rectitud, integridad, percepción de armonía-discordancia; aprecio desinteresado de la virtud; auto-perfeccionamiento; auto-discernimiento entre lo prohibido-prescrito; sentido de obligación.</p>	<p>Equilibrio de afectos/pasiones en el Hombre y con la sociedad</p> <p>Busqueda del propio beneficio</p> <p>Práctica de afectos sociales; ejercicio mental/corporal; hábitos prudentes; buena salud</p>	<p>Bien Común o Felicidad Universal</p> <p>Servicio a los demás (en un orden meritocrático divino: aumento de felicidad total- aumento de felicidad individual)</p> <p>Felicidad (exceso de placer)</p>

PENSAMIENTO ILUSTRADO FRANCÉS						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Esencial	Facultades	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XVIII D.C.	<p><b>Ilustración Francesa</b></p> <p>Los filósofos de la Ilustración francesa, influidos por el pensamiento inglés, en particular por las corrientes empiristas, materialistas y por la concepción newtoniana del método científico, además de desarrollar las vertientes correspondientes, se empeñaron en la coordinación y unificación de los resultados de las ciencias empíricas.</p> <p>Se produjo entonces la Enciclopedia o Diccionario Razonado de Artes y de Materias, cuya principal característica fue la de convertirse en receptáculo de las ideas y de los ideales de librepensadores y racionalistas, constituyéndose así en guía ideológica de la opinión pública.</p>	<p>Razón Pasión Sensación Materia</p>	<p>Facultades Intelectuales: Sensación Percepción Memoria Imaginación</p> <p>Facultad Voltiva (voluntad entendida como deseo absoluto)</p>	<p><i>Virtudes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferencia por el interés general (<b>utilitarista</b>)</li> <li>- Conformación de la voluntad propia con la general</li> <li>- Grandeza del Alma (instinto sublime moralmente indiferente)</li> <li>- <b>Liberalidad</b>-Benevolencia (surgen por el deseo de suprimir la miseria)</li> <li>- Justicia (surge del amor propio)</li> <li>- Generosidad, clemencia, humanidad (nacen de la compasión)</li> <li>- <b>Utilidad</b> Pública</li> </ul> <p><i>Cualidades :</i></p> <p>Naturales: inocencia, sencillez, <b>libertad</b></p> <p>Morales (derivadas de las pasiones): placer-perfección-amor vs dolor-imperfección-miseria; producen ideas de bien/mal; se realizan en beneficio o perjuicio social</p> <p>Amor propio (amor al placer; autoconservación-piedad-compasión)</p> <p>Conciencia del deber (<b>utilizar</b> capacidades al servicio del bien y felicidad comunes)</p> <p><b>Libertad</b> de Obrar (hacer lo que se quiere)</p> <p><b>Libertad</b> Política (de pensamiento-expresión)</p> <p><b>Libertad</b> Civil (obligación a la voluntad general)</p> <p><b>Libertad</b> de Elegir</p>	<p>Ilustración Intelectual-Social → Progreso Social-Intelectual. Desarrollo-Civilización</p> <p>Educación → Formar conductas, producir ideas</p> <p>Lenguaje (signos-simbolos) → Desarrollo Mental</p> <p>Democracia directa o soberanía colectiva → Orden racional- <b>equitativo</b> (vs. sistema económico <b>liberal</b>)</p>	

		PENSAMIENTO ILUSTRADO ALEMÁN				
Conjuntos Léxicos		Forma Esencial	Facultades	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente						
Siglo XVIII D.C.	<p><b>Racionalismo Ilustrado</b></p> <p>En Alemania, el espíritu ilustrado buscaba formalizar una filosofía independiente de la metafísica y de la teología, como lo haría el empirismo inglés y francés; pero, a diferencia de estos filósofos, los alemanes no eran hostiles a la religión, ni la consideraban enemiga del progreso.</p> <p>Luego, en la primera y parte de la segunda mitad del siglo XVIII, destaca la filosofía de Ch. Wolff y la estética de A.G. Baumgarten. En el primero, las concepciones de Naturaleza, <u>Libertad y Voluntad</u>, humanas resultan de la combinación del ideal de perfección, el utilitarismo moral woffianos, y la influencia escolástica, así como la concepción burguesa del espíritu ilustrado protestante.</p> <p>Por su parte, Baumgarten, al incluir dentro del ámbito filosófico el conocimiento sensible, propicia la revaloración integral del hombre.</p>	Razón	<p>Facultad Intelectual Teórica (de representación o conciencia)</p> <p>Facultad Voltiva</p> <p>Facultad Sensible (estética)</p>	<p><i>Virtudes:</i> Voluntad de Hacer (lo que ordena la ley moral natural)</p> <p><i>Cualidades:</i> Auto representación y Conciencia del Mundo</p> <p>Autoconciencia del Alma</p> <p>Autoperfeccionamiento (obligación de autoperfeccionarse)</p> <p><b>Libertad</b> (espontaneidad)</p>	<p>Educación como ilustración intelectual</p> <p>Servicio al bien común</p> <p>Conocimiento sensible</p>	<p>Ciudadano decente y trabajador</p> <p>Perfección: intelectual/moral/estética (equilibrio de impulsos-afectos dirigidos por la razón)</p> <p><b>Sociedad Internacional</b> (gobernada por las civilizaciones más civilizadas)</p>

PENSAMIENTO ILUSTRADO ALEMÁN						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Esencial	Facultades	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XVIII D.C.	<p><b>Filósofos Populares y Movimiento de ruptura contra el Racionalismo Ilustrado</b></p> <p>Los filósofos populares, como H. S. Reimarus, M. Mendelssohn y G. E. Lessing, animaron el movimiento de difusión de las ideas filosóficas al público educado; al tiempo que con la influencia del deísmo inglés y francés abrieron el camino para el idealismo.</p> <p>Asimismo, abrieron camino para los estudios de Psicología Analítica, además de la proliferación de obras sobre Estética. En igual sentido, el pensamiento de Rousseau y de Comenius propició el desarrollo de obras dirigidas a la educación patriótica, feliz y social.</p> <p>El movimiento de reacción contra el Racionalismo Ilustrado, encabezado por J.G. Hamann, J.G. Herder y F.H. Jacobi, plantea la revaloración del Sentimiento; así como también la búsqueda del sentido unitario de la Naturaleza y de la Historia, a la vez que se renueva la admiración por la Edad Media y por la lengua alemana.</p>	<u>Razón/Libertad</u>	<p>Potencialidad Suprema: Religiosidad</p> <p>Razón Superior: Fe</p> <p>Facultad Sensible (sentido estético, receptividad o modificabilidad del alma)</p> <p>Facultad Intelectual Teórica (entendimiento: actividad pensante y productora de imágenes)</p> <p>Facultad Volitiva (voluntad como productora de cambios)</p>	<p>Cualidades: Bondad-perfectibilidad</p> <p>Autoperfeccionamiento del Alma</p> <p>Contemplación Estética desinteresada</p> <p>Humanidad: razón y <b>libertad</b></p> <p><u>Libertad</u> de Pensamiento</p>	<p>Educación Formativa (mediante <u>premios-castigos-sensibles</u>)</p> <p>Historia: Educación divina de la especie humana; Educación progresiva de la humanidad</p> <p>Ideas y Creencias religiosas</p> <p>Práctica de la tolerancia (religiosa)</p> <p>Lenguaje: Música, Canto, Poesía, Escultura, Drama, Tragedia.</p>	<p>Formación integral de la personalidad</p> <p>Educación Permanente</p> <p>Humanizar al Hombre (desarrollar la perfección de la humanidad)</p> <p>Perfección Moral: descubrir racionalmente verdades filosófico-religiosas</p> <p>Pureza interior: Felicidad eterna</p> <p>Desarrollo de la cultura y de la conciencia estética</p>

### 3.6 Pensamiento Utilitarista

La filosofía de David Hume representó el apogeo del Empirismo inglés clásico, y a pesar de los ataques que sufrió por diversos filósofos, resurgió en el siglo XIX dentro del movimiento Utilitarista<sup>67</sup>. No obstante, la diferencia entre uno y otro radicó en la dimensión filosófica y objeto de interés: pues el Empirismo clásico se concentró en la naturaleza, extensión y límites del conocimiento humano; mientras que el Utilitarismo, más bien práctico, se orientó hacia las reformas legal, penal y política.

<sup>67</sup> Las nociones acerca de los planteamientos utilitaristas se consultaron de: Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. Trad. Alfredo Galletti. 3ª edición. México: FCE, 1998; Copleston, F. *Historia de la Filosofía*. Vol. VIII "De Bentham a Russell". Barcelona-Caracas -México: Edit. Ariel, 1983.



Desde ahí, la Filosofía social en Inglaterra transitó por diversas fases sucesivas: primero, el radicalismo filosófico vinculado con el nombre de J. Bentham; después, el benthanismo reformulado por J. S. Mill; y por último, la Filosofía idealista política, aparecida en el último periodo del siglo XIX. En las dos primeras fases predominó el Utilitarismo, que aún cuando en apariencia era individualista, buscaba como fin el bienestar de la sociedad.

Esta finalidad común, y consecuente con los ideales cosmopolitas del siglo XVIII, se vincula también con las nociones derivadas de la economía clásica, cuyo representante A. Smith y seguidores preconizaban un “Mundo Mercantil Universal”, donde el hombre *economicus* sería el “hombre cósmico”, y dentro del cual el comercio y libertad no sólo son compatibles, sino además se presentan como la alternativa hacia la igualdad.

Por ello, en las pretensiones por mejorar el destino de la especie humana, dentro del horizonte del pensamiento inglés del siglo XIX, se conjuga el concepto de productividad y la noción de utilidad; luego entonces, a partir de la premisa de que producir es dar utilidad, esta última se debe contemplar en la fuerza que la produce, a saber, los conocimientos y la división del trabajo.

Dado que los contenidos culturales se hacen evidentes en el léxico con el que se expresa y difunde el discurso, a continuación se presenta el cuadro-léxico del Utilitarismo, mostrando las nociones que influirían en las corrientes posteriores.

PENSAMIENTO UTILITARISTA						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Esencial	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XIX D.C.	<p><b>Utilitarismo Inglés</b></p> <p>Las reflexiones de J. Bentham hacia el utilitarismo, giraron en torno a la utilidad de la ley y las instituciones políticas.</p> <p>Luego entonces, la afirmación de la medida de su utilidad en el grado como conducen a la mayor felicidad del mayor número de societarios. Dentro de este pensamiento, el principio de utilidad se entiende como el principio de máxima felicidad (máximo placer). Se sostiene así un Hedonismo psicológico: buscar el placer, evitar el dolor.</p>	<p><u>Utilidad</u> Sentimiento Social</p>	<p>Facultad de Ejecución (Sensorio/Motriz)</p>	<p><i>Virtudes:</i> Benevolencia (afectos sociales) Placer de Benevolencia Humanidad (deseo de estar unidos al semejante)</p> <p><i>Cualidades:</i> Placer individual autosuficiente Altruismo patriótico (trabajo en favor del bien común)</p> <p><u>Libertad</u> (para engendrar sensaciones)</p> <p><u>Libertad Social</u> (cuyo límite es la libertad del otro) Soberanía Individual</p> <p><u>Utilidad</u> de los objetos para producir un <b>beneficio</b>.</p>	<p>Ley/Gobierno (armonizar intereses individuales) Actividad Individual (trabajo) Educación Sociabilizante Cultivo de los Sentimientos Desarrollo de la personalidad</p>	<p>Máxima Felicidad: Bueno, Justo, <b>Universalmente</b> deseable (Bien Común) Progreso de la Civilización</p>

### 3.7 Pensamiento Positivista

Las ideas fundamentales del empirismo británico, y los ideales cosmopolitas de la Francia revolucionaria del siglo XVIII, constituyen el clima intelectual de donde emerge el Positivismo<sup>68</sup>, una de las corrientes filosóficas del siglo XIX, la cual ha tenido consecuencias duraderas en toda una línea de pensamiento vigente hoy en día.

En virtud de los rasgos fundamentales del empirismo, el pensamiento positivista define la experiencia inmediata de la realidad como criterio o norma de verdad. A partir de este planteamiento, se sostiene la afirmación de la ciencia en tanto único conocimiento (verdadero) posible y, en consecuencia, el reconocimiento del método científico (descripción de hechos y sus relaciones constantes) como el único que se debe expandir a todos los ámbitos de la investigación, y en este sentido orientar toda la actividad humana (particular- asociada).

<sup>68</sup> Cf. Dilthey, W. *Historia de la Filosofía*. Trad. Eugenio Imaz. México: FCE, 1979. Pp. 168.

Empero, el otro entorno intelectual, planteado por pensadores de la Francia revolucionaria (particularmente de los llamados racionalistas de la naturaleza), versa sobre la propuesta de un mundo de valores humanos universales, en lo cual se expresa el ideal cosmopolita que conjugó tanto la necesidad de unidad e identidad nacional, cuanto el carácter universal, además del anhelo de libertad e igualdad para todos los seres humanos.

Como consecuencia de esto, surge la necesidad de proponer proyectos para realizar un conocimiento unificado de las diversas ciencias, así como las pretensiones de un método universal de transmisión que asegure la difusión igualitaria del saber. Asimismo, se genera el interés por vincular la técnica y la economía, ambos considerados medulares para la construcción de una economía sólida, pero donde su especificidad nacional se contemplaba en la formación laboral (profesional) de los societarios.

En virtud de estos razonamientos, la característica primigenia del Positivismo fue su pretensión por absorber en la Ciencia todas las manifestaciones del hombre; igualmente, acompañó y estimuló el nacimiento y la consolidación de la organización técnico-industrial de la sociedad moderna.

Dentro de este contexto, el filósofo francés Saint-Simón fue quien empleó el término “positivismo” para designar el método exacto de las ciencias, defendió la idea de una organización social sustentada en la industria y en la ciencia, pues consideraba que el trabajo científico debía orientarse hacia la construcción de un saber orgánico útil, basado en hechos observables, y vinculado con la producción. Por su parte, Augusto Comte, filósofo y físico francés, no sólo empleó el vocablo “positivismo” para titular su filosofía, sino que gracias a su obra se designa así la corriente que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, tendría una gran influencia en las diversas manifestaciones del mundo occidental.

En cuanto a las propuestas filosóficas de Comte, interesa resaltar la relativa a la tarea de la Filosofía (positiva) que, según él, consiste en la unificación metodológica de los procedimientos que usan las diversas ciencias particulares. Dentro de su postura, más importante resulta su búsqueda por una síntesis doctrinal que puede alcanzarse mediante un método subjetivo, lo que significa

contemplar a las ciencias desde la óptica de sus relaciones con la humanidad, esto es, con las necesidades del hombre como ser social. Y, puesto que la física social o Sociología, como ciencia del hombre, permite unificar las ciencias desde la perspectiva del sujeto convertido en la humanidad en general, propone pues esta disciplina como principio sintetizador del conocimiento científico.

Pero además, la Sociología posibilita la meta práctica de la filosofía positivista: la reorganización social, lo cual es posible sobre la base del conocimiento y formulación de las leyes de la sociedad; luego entonces, esta disciplina tiene por objeto precisamente la solidaridad, el orden y el progreso sociales, medios y metas de la sociedad positivista.

Así pues, la filosofía comtiana sustenta la exigencia de hacer de la ciencia el fundamento de un nuevo orden social y religioso con carácter unitario, y concibe a la humanidad —que bautiza con el nombre de “Gran ser”— como la primera persona de la trinidad positivista (las otras serían el “Gran ídolo” o tierra, y el “Gran Medio” o el espacio).

En esta época, la educación es sinónimo de adquisición de competencias específicas, que confinan al individuo en ámbitos restringidos de actividades y estudios. Lo que la sociedad requería de sus miembros era eficiencia en la tarea o función a desempeñar, y esa eficiencia no requería de una cultura, entendida como formación equilibrada y armoniosa del hombre como tal, sino especialización técnico-científica.

En cuanto a las manifestaciones del Positivismo, México se cuenta dentro de los países que recibieron la influencia de esa corriente; sin ir más lejos, se encuentra en la base del liberalismo de Benito Juárez (1806-1872); en las reformas de estudios de Gabino Barreda (1818-1881); en las propias de Justo Sierra (1848-1912), no obstante, sus críticas al positivismo radical; y en el pensamiento de José Vasconcelos (1882-1957), particularmente el ideal de igualdad racial mediante el mestizaje (Raza Cósmica, 1929).

Finalmente, el léxico que evidencia los contenidos culturales, vertidos en los discursos filosóficos positivistas, se muestra a continuación en el siguiente cuadro

el cual sintetiza con palabras las nociones principales de esta corriente, particularmente con referencia al pensamiento de quienes lo gestaron.

PENSAMIENTO POSITIVISTA						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Esencial	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XIX D.C.	<p><b>POSITIVISMO</b></p> <p>Corriente de pensamiento francés, donde la confluencia de conceptos en torno a lo universal, la uniformidad, la productividad, la utilidad, el conocimiento perceptivo, la libertad e igualdad, nutre las ideas sobre una propuesta de organización social sustentada por medio de la industria, la técnica y la ciencia</p>	<p>Gran Ser Humanidad</p> <p>Sujeto-Hombre en Sociedad (1ª persona de la Trinidad positivista; 2ª Gran Ídolo Tierra; 3ª Gran Medio Espacio)</p>	<p>Cerebro Orgánico</p> <p>Facultad Intelectual Teórico/Práctica (razón práctica)</p> <p>Facultad Volitiva (moral)</p>	<p>Virtudes: Sabiduría (previsión/praxis)</p> <p><u>Utilidad Intelectual</u></p> <p>Cualidades: Productividad</p> <p>Solidaridad: Simpatía (entusiasmo social)/Caridad (tolerancia-fraternidad)/Sociabilidad espontánea</p> <p>Afecto Doméstico (Familia)</p> <p>Sentimiento Nacional (Nación)</p> <p><u>Amor Universal</u> (Humanidad)</p> <p>Aptitud/Capacidad: negociadora, administradora...</p>	<p><u>Cosmopolitismo</u> (vs. Nacionalismo)</p> <p>Filosofía Positivista</p> <p>Sociología</p> <p>Sistema Científico/Industrial: trabajo científico para un <u>saber orgánico útil</u>; tecnología vinculada a la Industria</p> <p>Red técnica de comunicación y de bancos; <u>libertad</u> de intercambio (comercial)</p> <p>Jerarquía de funciones laborales/profesionales; <u>Sistema meritocrático</u></p> <p>Sistema de Instrucción Pública Común: educación positiva, científica, estética, técnica.</p> <p>Código de Moral</p>	<p>Mejorar la Humanidad</p> <p>Felicidad de la <u>Gran Familia</u></p> <p>Unificación/Conocimiento Científico</p> <p>Reorganización de la Sociedad</p> <p><u>Unidad Universal</u>: <u>Asociación Universal</u>: República Universal (orden y progreso); Nueva Sociedad Positiva Industrial-Internacional</p> <p>Civilización Circulante: Armonía individual-colectiva</p> <p>Mejoramiento de la clase trabajadora (<u>igualdad distributiva</u>)</p> <p><u>Universalidad-Uniformidad</u>: Espiritual (ideas, costumbres, festividades...)</p> <p>Perfeccionamiento Cerebral (<u>igualdad racial</u>)</p> <p>Espíritu de Cuerpo común</p>

### 3.8 Pensamiento Marxista

Entre los filósofos que emplean ideas de la doctrina de Hegel, para transformar el idealismo metafísico en una corriente de pensamiento totalmente diferente, sobresale el nombre de Karl Marx (1818-1883).

En efecto, frente a la actitud puramente teórica de la filosofía hegeliana, Marx estaba convencido de la necesidad por desarrollar una teoría que partiera de la actividad práctica, esto es, de la acción<sup>69</sup>. Por ello se propuso elaborar una corriente filosófica que constituyera un medio de transformación, y no simplemente un modo de interpretar el mundo. Así pues, no sólo sostenía que la religión

<sup>69</sup> Las fuentes consultadas acerca de la teoría marxista son las siguientes: Copleston, F. *Historia de la Filosofía*. Vol. VII. "De Fichte a Nietzsche". Barcelona-Caracas-México: Edit. Ariel, 1983; Barth, Hans. *Verdad e Ideología*. Trad. J. Bazant. México-Buenos Aires: FCE, 1951; Rozhin, V. I. *Introducción a la Sociología Marxista*. México: Fondo de Cultura Popular, S. de R.L., 1967; Shishkin, A. F. *Ética Marxista*. Traducción directa del ruso, Andrés Fierro y Adolfo Sánchez Vázquez. *Enciclopedia de Filosofía*. Segunda Serie. México: Edit. Grijalbo, 1966.

significaba alienación, sino que además afirmaba esto mismo de la filosofía (particularmente la alemana), porque la consideraba elemento disociador del hombre y su realidad, en virtud de que dentro del pensamiento filosófico el hombre se limita a ser un simple espectador del proceso, donde él mismo protagoniza y desempeña el papel más importante.

Asimismo, Marx critica tanto la idea hegeliana del Estado absoluto, cuanto la noción de propiedad privada, además de la concepción de Feuerbach sobre el papel de la religión en la auto alienación del hombre. De suerte que, frente a estas proposiciones, donde se predica que el Espíritu Objetivo alcanza su máxima expresión en el Estado (en el cual la familia y la sociedad civil son meros momentos por los que transita el desarrollo dialéctico de la idea, puesta en la forma estatal), la postura marxista sostiene que el Estado mismo, a la manera de Hegel, es una institución abstracta, burocrática y gubernamental, que se instituye al margen de la vida humana y en oposición a ésta.

En el concepto hegeliano, el Estado impera sobre los seres humanos, y se opone a los intereses propios de los individuos, luego entonces, los intereses privados y los de orden público se vuelven contradictorios. Frente a esta idea, el marxismo afirma que esta contradicción se resuelve cuando el hombre existe dentro del Estado, y es precisamente en esa existencia donde alcanza su verdadera vida.

En cuanto a la tesis de Feuerbach sobre la función alienadora de la religión, Marx encuentra el origen de las doctrinas religiosas en la imposibilidad del hombre para realizar su propio ser, en la vida política, social y económica de la sociedad donde transcurre su existencia: como consecuencia, surge la necesidad por inventar un mundo ilusorio dentro del cual pueda realizarse. Por eso, la conclusión marxista apunta que la religión es el opio que el hombre se administra a sí mismo.

Siguiendo la línea hegeliana, y particularmente la proposición en torno a la necesidad de objetivación previa para la realización del hombre, Marx sostiene que la forma primaria de auto-objetivación se da en el trabajo: esto es, en la producción, pues el producto que resulta viene a constituirse como el hombre en-su-ser-otro.

En este sentido, el proceso de trabajo (intelectual-manual) que conduce a la objetivación del hombre es un proceso de auto-enajenación, pues el objeto producido posee una especie de existencia independiente al productor. No obstante, siempre que esos objetos se usen y consuman para conservar la vida humana, entonces el producto como fin-en-sí-mismo se cancela, y el hombre se apropia en-su-uso nuevamente de lo producido. Por eso, mientras el trabajo y el uso formen una unidad, no sólo se anula la auto-enajenación, sino que se renueva la auto-producción. En esta circularidad, el hombre dispone libremente de lo que ha creado porque el producto de su actividad le pertenece, luego su libertad se revela precisamente en el dominio efectivo del resultado de su trabajo.

Ahora bien, a la luz del estudio histórico que Marx realizó sobre diferentes formaciones sociales, se hacen evidentes fracturas o interrupciones en ese proceso productivo, cuando el hombre se ve privado del dominio o control sobre su producto; esto significa que si la apropiación se vuelve problemática, entonces la cancelación de la auto-enajenación peligra. En efecto, en sociedades donde el sistema de producción se fundamenta en la propiedad privada de los medios de producción, los propietarios de esos medios son quienes disponen de la fuerza de trabajo. De esta manera, se va construyendo un mundo objetivo que existe fuera del trabajador, por eso la objetivación del hombre adquiere forma de alienación o enajenación permanente: no sólo porque el trabajo del hombre se contemple de un modo ajeno a éste, sino además porque el hombre mismo es considerado objeto-útil que vale para quien lo contrata, mientras se pueda explotar y utilizar su fuerza de trabajo. Por supuesto, una vez que ha sido utilizado, generando como consecuencia su inutilidad posterior, entonces puede ser fácilmente desechado.

Esta relación desigual se mantiene especialmente en la sociedad capitalista, donde el producto pertenece al burgués y no al obrero, con ello la auto-alienación económica se refleja también en una auto-alienación social. De hecho, la pertenencia a una clase social lleva en sí algo que pertenece a lo propio de la otra clase; por eso, los antagonismos y divisiones de clase derivan en un auto-extrañamiento dentro de la naturaleza del hombre.

De acuerdo con Marx, la superación de esas contradicciones se logrará siempre que se elimine la propiedad privada, y se establezca el comunismo en la sociedad. Así, cuando se disuelva la auto-alienación en el ámbito de la economía y de la estructura social, entonces se eliminará la propia en la esfera religiosa; en suma, sólo de esta manera puede existir el hombre íntegro, el hombre no escindido, y la ética humana desplazará la ética de clase, reinando por fin un humanismo genuino.

En este tenor de ideas, es importante acotar que a la luz del enfoque materialista de la historia, el marxismo evidenció una relación bi-direccional entre los componentes de la super-estructura ideológica (ideología política y jurídica, la filosofía, la religión, el arte, lo moral) y de la estructura económica (relaciones de producción) de la sociedad: en donde, la estructura si bien como fundamento de la ideología determina los cambios en la super-estructura, esta última a su vez revierte en la producción, manteniéndola, revitalizándola y legitimándola.

Los teóricos del marxismo, al estudiar las leyes del desarrollo económico del capitalismo, explicaron las relaciones causales entre la propiedad privada de los medios de producción y la explotación del hombre por el hombre; de la misma manera identificaron formas de propiciar y legitimar esa explotación humana en las prácticas y motivos morales, en las costumbres, en las valoraciones. De ello se deriva su propuesta y lucha por la sociedad comunista, donde los componentes de la super-estructura tienen sus raíces en la auténtica realidad humana: la comunista, en donde los medios de producción son propiedad social y el poder pertenece al trabajo, posibilitando así la construcción consciente de las relaciones sociales. De suerte que las personas trabajadoras se convierten en creadoras de su propia historia, asimismo adquieren la capacidad de gobernarse, además de desarrollar sentimientos y cualidades auténticamente humanas que permiten la colaboración y camaradería entre trabajadores.

Por eso, Marx considera al Comunismo como el ideal moral de la humanidad porque, como señala A. Bebel, la nueva sociedad "... no actuará a favor de uno, supeditando otro a él, sino para asegurar a todos iguales



condiciones de vida y hacer posible que cada cual tenga una existencia digna del hombre”.<sup>70</sup>

De esta manera, las virtudes, cualidades y fines, entre otros, que surgen y retroalimentan la nueva sociedad, perfilan los contenidos culturales del léxico humanista con el que se expresa el discurso marxista, tal como se expone en el siguiente cuadro.

Corriente	Conjuntos Léxicos	PENSAMIENTO MARXISTA				Medios	Finalidad
		Condiciones Materiales de Existencia	Facultades Humanas	Valores/Cualidades			
Siglo XIX-XX D.C.	<b>MARXISMO</b>  El carácter humanista de la teoría marxista se contempla tanto en sentido teórico, como práctico. El primer sentido se expresa indirectamente en el ateísmo: esto es en la negación de la religión, pues ésta considera que todo lo humano del hombre le es ajeno, inculcando a las masas el amor y la obediencia servil a los explotadores.  Por su parte, el humanismo práctico se instaura con el comunismo, porque a través de éste se propicia la eliminación de la propiedad privada, lo que implica la exigencia de una vida auténticamente humana, en tanto propiedad inherente a la condición del hombre.	Persona histórica real  Hombre-Masa-Ciudadano Con plenitud de derechos	Facultades Intelectuales Teórico-Prácticas  Capacidad Laboral  Facultades Voltivas Morales-Políticas	Valores/Cualidades: <b>Dignidad Humana</b> Sabiduría/Honradez (políticas) Solidaridad Proletaria  Fidelidad a la causa común  Patriotismo respetuoso de los demás pueblos (vs. Supremacía de razas o naciones sobre otras) Hermandad Internacional  <b>Libertad como conciencia</b> de la necesidad: elección consciente (responsabilidad) de la posición en la lucha histórica (vs. libre albedrío individualista)  <b>Voluntad de Servicio</b> (por el bien social común)  Cumplimiento del Deber Social <b>Heroísmo Revolucionario:</b> valentía, conciencia de la propia dignidad, sentimiento de orgullo, de independencia (vs. miseria de espíritu, sufrimiento, masedubre, humildad, misericordia) Riqueza espiritual, Pureza Moral, Perfección física  <b>Utilidad</b> como respeto al trabajo socialmente útil: -Actitudes útiles ( <b>utilidad moral</b> ) -Conocimiento al servicio del bien común ( <b>utilidad técnico científica</b> ) -Hacer cosas útiles ( <b>utilidad laboral</b> ) - Hacer Arte útil ( <b>utilidad estética</b> )	Filosofía del Materialismo Dialéctico Histórico: Ética-Ciencia-Arte-Ideas- Teorías Sociales  Lucha Colectiva (Revolución)  Sistema-Estado-Democracia- Orden Jurídico-Socialistas- Moral Universal Comunista (vs. Moral Clasista)  Educación-Técnicas pedagógicas-Disciplina profesional, laboral, moral... (vs. Obediencia mecánica)	Transformar el mundo: pasar de la Humanidad del Capitalismo al Comunismo  <b>Liberación</b> de la Humanidad del yugo del Capital// <b>Emancipación</b> de la explotación del trabajo  Instaurar Sociedad Comunista; <b>Unión</b> de todos los trabajadores: Internacionalismo (vs. Imperialismo capitalista)  Auténtica <b>Igualdad-Justicia</b> : -asegurar a todos <b>iguales condiciones de vida</b>  - Posibilitar <b>Existencia Digna</b> -Progreso social, moral, técnico-científico - Felicidad para los oprimidos <b>-Unidad Político-moral</b> del pueblo  <b>Desarrollo Polifacético</b> de la personalidad, para producir bienes materiales y crear valores espirituales.  Armonizar riqueza espiritual, pureza moral, perfección física.  Conocimiento de leyes naturales y sociales  <b>Consciencia de clase</b>  Formación del carácter en la lucha	

### 3.9 Pensamiento Pragmático

El movimiento pragmatista estuvo representado en Estados Unidos principalmente por Charles Sanders Peirce (1839-1914); por William James (1842-

<sup>70</sup> Bebel, A. *La mujer y el socialismo*. pp. 438. Citado en Shishkin, A. F. Ob. Cit. pp. 116.

1910); y por John Dewey (1859-1952). En Inglaterra, estuvo sustentado por Ferdinand Canning Scott Schiller (1863-1937).

Aunque el pragmatismo de Peirce es fundamentalmente una teoría del significado y un método para aclarar las ideas, también tuvo su proyección en el ámbito de la ética. En cuanto teoría del significado, el pragmatismo peirciano es materia de la Lógica, que este filósofo norteamericano divide en tres partes: la Gramática Especulativa, en tanto estudio de las condiciones formales de los signos; la Lógica Crítica, como indagación de las condiciones formales de verdad de los símbolos; y la Retórica Especulativa, que se ocupa de las condiciones de relación de los símbolos y signos con los interpretantes. Esto significa que en el proceso de comunicación un signo produce otro signo (el interpretante) en un intérprete. En este contexto de ideas, el significado de una proposición o de un argumento es su interpretante, y en virtud de ello, la Retórica Especulativa constituye el método para determinar el significado, así como el vínculo entre la Lógica y esta línea del enfoque pragmático.

Ahora bien, puesto que la determinación del significado implica aclarar las ideas, según Peirce, luego entonces plantea una tipificación en ideas de *primeridad*, *segundidad*, y *terceridad*. La *primeridad* se refiere a aquellas ideas de percepción o de un dato sostenible *per se*; la *segundidad* son las que refieren volición o acción; finalmente, la *terceridad* se plantea como una categoría de la mediación, pues el signo media entre las ideas de primeridad (cualidad) y las de segundidad (acción-reacción), son entonces los conceptos o las concepciones intelectuales. Precisamente, en relación con este último tipo, Peirce formula el principio de su doctrina en los siguientes términos: “para comprobar el significado de una concepción intelectual, hay que considerar las consecuencias prácticas que podrían derivarse necesariamente de la verdad de tal concepción, y la suma de tales consecuencias constituirá el significado completo de la concepción.”<sup>71</sup>

En virtud de la relación del significado de un concepto intelectual con la conducta, se deriva entonces su proyección hacia la ética: pues los conceptos éticos no sólo se interpretan como formas de conducta, sino que la conducta

deliberada lleva a la reflexión de esos conceptos en términos del fin que se persigue. Por ello, el problema fundamental de la ética es la determinación del fin de la conducta, donde el bien se constituye en su concepto básico.

Al respecto, Peirce señala que el estudio de la ética pura tiende al reconocimiento de un fin satisfactorio, y éste debe ser un fin infinito; en otras palabras, se plantea un fin que pueda perseguirse indefinidamente, el cual se encuentra en la racionalización del universo. El fin racional, en tanto bien supremo, es el proceso evolutivo mismo, por el cual lo que existe va siendo episódicamente más racional; así, las últimas etapas se realizan cada vez de manera más autocontrolada, y es ahí donde cabe la posibilidad de “un-deber-ser-de-la-conducta.”<sup>72</sup>

Por su parte, el pragmatismo de W. James fue más una teoría de la verdad que del significado. En efecto, este filósofo utiliza la palabra “humanismo” para definir su propia filosofía, y lo hace considerando el término en dos sentidos: en *sentido restringido*, con el vocablo humanismo alude a la teoría pragmatista de la verdad, en tanto propuesta que enfatiza el elemento humano en la creencia y en el conocimiento, pues éstos surgen de la experiencia humana, y en virtud de ello se concluye que la verdad es relativa a la experiencia cambiante.

En cuanto al *sentido amplio* del término humanismo, se refiere a una visión del mundo, donde el problema entre el pragmatismo y el racionalismo, o bien entre el humanismo y el racionalismo, además de aludir un problema lógico y epistemológico, “... se refiere a la estructura del universo mismo”<sup>73</sup>, pues desde la óptica del pragmatista, el universo está inacabado, es cambiante y maleable; en cambio, desde la perspectiva racionalista, el universo es real, completo y sin cambio.

Otro de los filósofos estadounidenses, que se cuentan dentro del movimiento pragmatista, fue el naturalista empírico John Dewey, quien consideraba el pensamiento como forma desarrollada de la relación activa entre

---

<sup>71</sup> Escritos reunidos de C. S. Peirce (5.9). En: F. Copleston. *Historia de la Filosofía*. Vol VIII “De Bentham a Rusell”. Pp. 303.

<sup>72</sup> Escritos reunidos de C. S. Peirce (4.540). En Idem. Pp. 309.

<sup>73</sup> James, W. *El pragmatismo*. En Copleston, F. Ibidem. Pp. 331.

un organismo vivo y su ambiente; y en consecuencia, afirmaba que la vida intelectual del hombre es un proceso o actividad natural de relación estímulo-respuesta. En cuanto a la concepción ética, Dewey la refiere a la conducta consciente dirigida a un fin, considerado valioso por el agente moral. Aun cuando dicha conducta presupone hábitos o disposiciones, adquiridas para responder de manera determinada a cierta clase de estímulos, considera al impulso como otro de los factores morales que hacen posible la reorganización de los hábitos, en concordancia con las exigencias de las situaciones nuevas; pero ello requiere redirigirlos inteligentemente hacia otras nuevas costumbres.

En este tenor de ideas, Dewey afirma que "... el bien consiste en el significado que atribuimos a una actividad cuando el conflicto y el enredo de varios impulsos y hábitos incompatibles acaba en una liberación por la acción unificada y ordenada".<sup>74</sup> De esta manera, el fin moral es el desarrollo dinámico de la naturaleza humana armoniosamente integrada; esto significa que el fin último es el propio crecimiento, y no un estado de perfección fijo y determinado.

Puesto que el fin moral es el crecimiento humano, correlativamente el valor de las instituciones sociales y políticas se mide por el grado en el que facilitan este crecimiento. Así, en esta correlación, la idea de crecimiento está estrechamente vinculada con la teoría educativa de Dewey, para quien el desarrollo educativo es un proceso moral, y ambos se promueven y perpetúan no sólo mediante la escolaridad formal, sino a través de la vida en sociedad. Por ello, considera fundamental que las reformas sociales, políticas y educativas se encaminen hacia la promoción del crecimiento de los ciudadanos.

En cuanto al principal exponente del pragmatismo inglés, Schiller enfatizó el humanismo de W. James al considerar que el hombre es la medida de toda la experiencia, y así mismo el creador de la ciencia. En consecuencia, afirmaba la tesis del pragmatismo como aplicación del humanismo a la teoría del conocimiento, y con ello sostenía la re-humanización del universo.

No obstante, la re-humanización del universo, o humanismo schilleriano, aborda no sólo al concepto de verdad en sentido lógico, sino a la verdad en

---

<sup>74</sup> Dewey, J. *Naturaleza humana y conducta*. Pp. 210. En Copleston, F. *Ibidem*. Pp. 356.

general. Para Schiller, la verdad absoluta a la que aspira la Lógica Formal, y también la ciencia empírica, no son inmunes a los intereses y fines humanos; de ahí que, sus postulados o axiomas sean exigencias de la experiencia, y precisamente mostrar este aspecto es una de las tareas en la humanización de la Lógica.

Otra de las objeciones a la idea de verdad lógica, tiene que ver con el concepto de “función” y sus limitaciones contextuales. De acuerdo con Schiller, “la verdad es lo útil, lo eficiente, lo funcional, a que nuestra experiencia práctica tiende a reducir nuestras valoraciones de la verdad... (contrariamente lo falso es lo que no funciona)... Este es el gran principio pragmatista de la selección.”<sup>75</sup>

Luego entonces, el léxico humanista expresado en el discurso filosófico del enfoque pragmático se muestra en el siguiente cuadro:

		PENSAMIENTO PRAGMÁTICO				
Conjuntos Léxicos		Forma Existencial	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Corriente	<p><b>Siglo XIX-XX D.C.</b></p> <p><b>PRAGMATISMO</b></p> <p>El Pragmatismo es una de las doctrinas modernas que interpreta la Filosofía como instrumento de transformación del mundo natural o humano. Particularmente, la corriente pragmatista postula una inteligencia práctica, al servicio de la experiencia. Luego, la función del pensamiento es producir hábitos y directrices de acción, que orienten el modo cómo se debe vivir y resolver con eficacia los problemas de la vida.</p>	Existencia Experimentada	Inteligencia	Virtudes: Amor Universal/Cósmico (reconocimiento de intereses comunes)	Instituciones educativas-sociales-políticas	Actualización y desarrollo de capacidades (práctico morales) de los ciudadanos
		Acción Racional	Práctica Intuición Instinto	Solidaridad de Vida Eficiencia <b>Funcionalidad</b>	Reflexión-Investigación-Experimentación científico/filosófica	Planear acciones alternativas (directrices de acción posible) para transformar situaciones problemáticas existenciales de los hombres, instituciones, sociedades. Asegurar bienes en la existencia experimentada.
			Valores: Bien: proceso evolutivo de la razón; acción deliberada-autocontrolada, significado de actividades liberadoras	Metodología científica; Lógica simbólica	Determinar, generalizar, <b>unificar</b> los elementos de situaciones determinadas	
			Verdad: relativa a la experiencia cambiante de <b>lo útil; lo eficiente; lo funcional</b> (personal o social)	Humanización de la Lógica formal (postulados-axiomas como exigencias de la experiencia)	Re-humanizar el Universo	
			Cualidades: Pensamiento (actividad natural de relación estímulo-respuesta biológica)	Ética pragmatista	Promover el proceso evolutivo cósmico; el desarrollo permanente de la naturaleza racional humana= Bien Supremo=Fin Social Común=Fin Cósmico. Proporcionar programa para conducta deliberada futura (deber-ser-de-la-conducta)	
			Instintiva (solución individual-diversa de problemas)			
			Inteligente (solución grupal-uniforme de problemas)			
			Intuitiva (conocimiento de las cosas)			
			Conciencia de la comunidad; vocación moral (condicionada por lugar y <b>función en la comunidad</b> )			
			Humanas: Creencias.	Inteligencia práctica: -hábitos adquiridos (costumbres)	Producir hábitos de acción (creencias):	
			Selectivas ( <b>lo funcional vs. lo no funcional</b> )	-impulsos (espontaneidad) -acción unificada-ordenada	<b>-integración armoniosa unificada</b> del carácter humano	
			Orientación de la vida; conocimiento de valores		-reorganizar hábitos en concordancia con situaciones nuevas -liberar el conflicto entre impulsos y hábitos incompatibles	

<sup>75</sup> Schiller, F.C.S. *El humanismo*. Pp. 58-59. En Copleston, F. Ibidem. Pp. 337.

### **3.10 Mentalidad Mercantil del Siglo XX**

En las primeras décadas del siglo XX, la universalidad de la civilización y cultura europeas, mantenida y difundida desde la Ilustración, entra en un periodo crítico: el desplazamiento del centro de poder económico hacia Estados Unidos replanteó el orden geopolítico tanto de la potencia cultural como del capital técnico.

Sin embargo, la manifestación del conflicto entre las potencias no sólo implicó una confrontación de carácter económico, también contribuyó a este momento coyuntural la fuerza de persuasión que alcanzó la filosofía pragmatista estadounidense del siglo XIX, pues esta teoría sirvió para legitimar el surgimiento de una civilización vinculada con la industria y el mercado. De la misma manera, esta postura de pensamiento obró por la construcción de una identidad nacional en la sociedad “norteamericana”, al propiciar el desarrollo de una teoría sociológica que, tras impugnar y criticar las nociones universales difundidas por las antiguas metrópolis, objetó la validez de los enfoques especulativos del teoricismo europeo.

Asimismo, después de la experiencia generada por el conflicto de la Primera Guerra Mundial se refuerzan los siguientes planteamientos: por un lado, la convicción por parte de sociólogos, politólogos, historiadores —sobre todo estadounidenses— de la necesidad del control estatal de las masas; y por el otro, la creencia en el valor estratégico de la propaganda como medio de “educación popular” para, en todo caso, mantener “la moral”, estimular el “idealismo democrático” (P. Thomas Moon; 1925), fomentar “la solidaridad social”, fabricar “el consentimiento de las masas” (W. Lippman; H. D. Lasswell; 1927), entre otras proposiciones.

En este sentido, el contexto de la posguerra resultó un espacio fértil para la función de los medios de difusión masiva en la construcción nacional de la sociedad emergente. Como consecuencia, en el ámbito de la producción cultural, se genera la confrontación entre el ideal europeo de alta cultura, y el modelo estadounidense de cultura masiva y masificada. Siendo esta última propiciada por

medios de alta tecnología, que en su dinámica de difusión masiva representan y promueven prácticas modernas de imposición y dominación hegemónicas que se nutren de la racionalidad industrial, y se materializan en la circulación mercantil de toda producción simbólica.

Si bien los medios norteamericanos apuntalaron la identidad de la naciente potencia mundial, además sirvieron como instrumento de su hegemonía político-económica, pero fundamentalmente representaron y se convirtieron en el símbolo de la nueva forma de Modernidad, donde el consumismo —como deseo, intención y práctica de comprar, y en tanto corriente que contempla la economía en términos de bienes de consumo— generó una idea de democracia vinculada con la producción industrial; y a partir de esto, surge la concepción de libertad política como acceso al consumo de bienes.<sup>76</sup>

De donde se sigue, los medios masivos de comunicación, al constituirse como el cimiento simbólico de una sociedad, se erigen como depositarios y formadores de cultura: en otras palabras, establecen un complejo sistema de comunicación y representación del mundo que, vinculado con la dinámica de la industria, se sustenta como una realidad (mediática) que sostiene la ideología empresarial de las clases dominantes, susceptible de ser consumida por los individuos (masa) de la sociedad. Con ello, los medios, y su consecuente efecto globalizador, están impactando seriamente en los sentidos y significaciones de la vida humana; en la definición de las formas de imaginar la realidad, de construir un relato sobre las sociedades, de contribuir a la educación emocional y política de los públicos.

Y puesto que los medios de difusión responden a principios industriales de consumo, la producción de una cultura masiva, y por tanto todo objeto de su cultura, adquiere en esta época mediática un valor mercantil; generando una idea de “cultura” que anula y se distancia del carácter humano, en tanto promueve consecuentemente prácticas deshumanizantes, en aras de constituir el llamado “sueño americano” como la nueva forma de vida.

---

<sup>76</sup> En este proceso, queda claro el papel de la publicidad como instrumento y medio capaz de adecuar y crear necesidades sociales que posibiliten el flujo de mercancías. Así pues, la libertad, como condición de consumo, se plantea además como libertad para difundir y consumir mensajes publicitarios.

En la década de los cuarenta, teóricos estadounidenses a favor de la norteamericanización, formularán propuestas en pro de la ideología empresarial y del régimen gerencial. En esta concepción las nuevas tendencias de universalización giran en torno a ideas sobre un “universo directorizado”<sup>77</sup>, dentro del cual los empresarios, gerentes y directivos representan a las figuras de la nueva clase social, cuya posición en la estructura organizacional se identifica con el control de los medios de producción, de manera que su actividad social se circunscribe al mantenimiento de un régimen fundamentado en el orden, la disciplina y la planificación de la economía.

En realidad, la idea de una sociedad gerencial derivó de la Sociología de corte funcionalista, entre otras corrientes de pensamiento; luego, en esta línea sociológica, se retoma el concepto clave de “función”, proveniente de la Biología (y vinculado con lo propio de la Matemática), en donde el sentido de este concepto alude a los procesos vitales que contribuyen al mantenimiento del organismo. De suerte que, la representación de una estructura social racionalmente organizada, se contempla como un organismo en el que “(...) cada serie de acciones está funcionalmente relacionada con los propósitos de la organización”<sup>78</sup>.

Por lo tanto, la organización de esta estructura social, según las tesis planteadas, implica un sistema de relaciones pre-escritas cuyo ordenamiento supone un alto grado de reglamentación o formulismo, para vincular de manera jerarquizada las diversas posiciones, y también poder crear expectativas de actuación en la interacción de los ocupantes de las diversas posiciones (empleos) preestablecidas; además de poder generar medidas de control y seguridad en el desempeño de las actividades y, por supuesto, en el mantenimiento y equilibrio funcional de la organización.

Para sostener esta postura, la Sociología funcionalista norteamericana consideró que lo psicológico implicaba lo estructural, y por consiguiente que el mal

---

<sup>77</sup> Burnham, J. *The Managerial Revolution*. 1940. Citado en Mattelart, Armand. *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*. Trad. Gilles Multigner. 2ª Edición. Colección Transiciones, No. 22. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 2000.

<sup>78</sup> Merton, K. R. *Teoría y Estructura Sociales*. 1ª edición en español. México: FCE, 1964. pp. 202.



funcionamiento del individuo es condición para el conflicto social. Por ello, al interpretar el “conflicto social” como una enfermedad, que pone en peligro la conservación de la sociedad misma, esta corriente de pensamiento justifica la construcción de un sistema de ordenamiento, tendiente a reproducir y conservar las estructuras institucionales de organización social.

En virtud de esto, estudiosos de la “organización racional”, apoyándose en el análisis clásico de Max Weber (*Economía y Sociedad*, 1922) postularon como tipo ideal de esa organización la estructura de la burocracia. Algunas de las proposiciones con las que fundamentaron este tipo de organización, giran en torno a sus características y méritos; pues se le considera una estructura que supone una división de actividades unificadas, cuya reglamentación deriva de un sistema de controles y sanciones diferenciados. De donde se sigue, las aptitudes técnicas requeridas para desempeñar cada actividad se identifican y evalúan mediante formularios impersonales (exámenes); ello en virtud de que, los empleos burocráticos suponen la expectativa de la tenencia vitalicia, y garantizan la seguridad laboral (tenencia del empleo, pensiones, aumento de sueldo, reglamentación para el ascenso), que tiene como función el cumplimiento preciso de las obligaciones oficiales. De manera consecuente, se establecen los méritos fundamentales de la burocracia: eficacia técnica (precisión, **rapidez**, control experto, continuidad, discreción); y eliminación de relaciones personalizadas y de consideraciones no racionales.

En realidad, desde este enfoque, a la burocracia se le contempla como condición indispensable para el trabajo, porque según advierten sus partidarios, sólo en ella se dispone de instrumentos y equipo necesarios y suficientes para que los individuos puedan trabajar.

De acuerdo con estas premisas, los estudiosos del tema afirmarían que con la burocratización “(...) el individuo está en un grado muy importante controlado por sus relaciones sociales con los instrumentos de producción”<sup>79</sup>. Luego, según preconizaba el filósofo estadounidense J. Burnham, si el sistema capitalista y también el socialista promueven la planificación de la economía, la aparición del

---

<sup>79</sup> Ibidem. Pp. 203.

régimen gerencial en ambos sistemas convierte en obsoleta la división entre estos dos modos de producción. Ciertamente, estos argumentos abonaron el terreno de las discusiones sobre la necesidad de terminar con las ideologías para restaurar la paz mundial.

Más tarde, en los años subsecuentes a la Segunda Guerra Mundial, el mundo se polariza en dos ejes: por una parte, la bipartición Este/Oeste cuya característica sobresaliente fue el enfrentamiento prolongado entre las dos superpotencias, Unión Soviética/Estados Unidos, conocido bajo la designación histórica de Guerra Fría; por otra, la división Norte/Sur escindió al planeta en el mundo de los países desarrollados frente al de los subdesarrollados.

En este escenario, el vocablo “global” surge como una expresión que sintetiza el combate contra el sistema y la ideología comunista, y de la misma manera se emplea para referirse a la idea de hegemonía y estrategias de americanización del mundo, lo cual a su vez se convierte en sinónimo de modernización/desarrollo. No obstante, el designio expansionista estadounidense se encubre y legitima en un discurso humanista, que valida su proyecto ecuménico en su finalidad benéfica para toda la humanidad, transfigurando así la palabra “modernización” en un concepto redentor, y el vocablo “desarrollo” en el nuevo universal humano.

De suerte que, dos décadas después, en los años sesenta, dentro de los foros de discusión realizados en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), e igualmente en los correspondientes escenarios de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y también en los diversos Congresos Mundiales, se abordaron los temas recurrentes sobre el “fin de las ideologías” y la “era de los organizadores”, a los cuales se sumó el tópico problemático de la “sociedad-posindustrial”.

El perfil de los debates sobre este último asunto se fue delineando y modificando, en virtud de las condiciones que caracterizaron e influyeron en la gestación y continuidad del pensamiento posindustrial. Si bien en sus inicios la reflexión se concentró en asuntos tales como las diferencias, la desurbanización, el desarrollo armónico, la reconciliación entre teoría y práctica, y el trabajo

creativo; más tarde los argumentos privilegiaron las tesis sobre la **homogeneidad** y la **uniformidad** de los valores de la civilización urbana, así como los planteamientos acerca de la tecnoestructura y la dicotomía trabajo-ocio.

De acuerdo con lo anterior, en esta última línea resalta la influencia de las obras del sociólogo estadounidense Daniel Bell (*El fin de la Ideología*; 1960. *La medición del conocimiento y la tecnología*; 1962), quien contribuyó en la construcción de una teoría de los indicadores del cambio social, buscando con ello desacreditar —o cuando menos neutralizar— el teoricismo europeo y sobre todo la ideología comunista; pero, más importante aún resultó el hecho de acreditar la “nueva legitimidad de la figura del intelectual liberal occidental”<sup>80</sup>, que surja sin compromiso ideológico, y en donde la neutralidad objetiva impera sobre la subjetividad valorativa.

Sin embargo, la realidad de los acontecimientos mundiales echó por tierra los pronósticos de “la sociedad de la abundancia”; en cambio, se preservó “la imagen de las palabras ‘una sociedad de la abundancia’ en la que la tecnología (...) resuelve los problemas engendrados por la tecnología bajo el control de una ‘nueva élite’ de alto nivel científico”<sup>81</sup>.

En efecto, las propuestas y soluciones expresadas en los proyectos de organización técnica, estimularon el desarrollo de una ideología tecnicista cuyo entramado discursivo buscaba, no sólo argumentar bondades, sino introducir —en ese universo mental— las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación como operadores de la unificación planetaria (M. McLuhan, *Aldea Global*, 1962; Z. Brzezinski, *Entre dos Edades*, 1969). Finalmente, gestados en la matriz de la fábrica, los medios masivos —por encima de cualquier otro medio— accionaron bajo los parámetros de la producción en serie, y por tanto del consumo en serie, el cual necesitaba extender su espectro en un sentido de mercado global.

Esto último perfiló a las tecnologías de comunicación y a los medios masivos en paralelo con lo que el futurólogo estadounidense Alvin Toffler (*La tercera ola*, 1980) llama “principios de la sociedad industrial”: a saber, “sincronización” del tiempo social de acuerdo con los horarios industriales;

---

<sup>80</sup> Mattelart, A. Ob. Cit. pp. 356.

“concentración” del espacio geográfico, del trabajo, de los energéticos, y la economía, en determinadas áreas; “maximización” del imaginario en la ocupación del espacio; “centralización” del poder, y su consecuencia el monopolio...

Pero, dos fueron los principios esenciales del industrialismo que propiciaron las transformaciones de las formas comunicativas de consumo: por un lado, la “especialización”, la cual redujo el abanico de posibles relaciones humanas — incluso en el ámbito de la educación— a la dicotomía productor/cliente; por el otro, la “**uniformización**”, de principio comercial/administrativa, pero cuya consecuencia trajo la uniformización de los lenguajes, en detrimento de los dialectos regionales, sustituyendo así los idiomas “no-uniformados” por los “uniformados” (inglés, francés...), en términos de mercado.

Ya antes, en los años setenta, Toffler (*El Shock del futuro*, 1977) utiliza la noción “Ad-Hocracia”<sup>82</sup> para designar la nueva organización de la sociedad superindustrial y que, según su pronóstico, la esboza como “la organización veloz, dinámica y rica en información del futuro, llena de células efímeras y de individuos extraordinariamente móviles”<sup>83</sup>. Esta nueva manera de organizarse, de acuerdo con sus diseñadores intelectuales, subsistirá al orden burocrático: pues la velocidad con la que fluye la información, así como la rapidez de los cambios tecnológicos, hacen insostenible tanto la estructura piramidal de autoridad, como la división del trabajo, así como también la tenencia vitalicia del empleo y la lealtad hacia la antigua organización (burocrática).

Dentro de esta misma década, en el discurso gerencial construido por estudiosos de la “gestión empresarial”, se instaura una semántica de lo global que contempla dos representaciones del mundo contemporáneo. Por un lado, se incluyen nociones tales como “centro global de compras” (global shopping center);

---

<sup>81</sup> Ibidem. Pp. 360.

<sup>82</sup> A. Toffler emplea este vocablo para designar lo que W. Bennis (“Beyond Bureaucracy”, en Transaction. Julio-Agosto, 1965; “Changing Organizations”, en Journal of Applied Behavioral Science. Vol. 2,3) considera como la organización de la sociedad superindustrial, y que se caracteriza por la existencia de “sistemas temporales adaptables y rápidamente variables (...) En este sistema, los ejecutivos y los managers actuarán como coordinadores de los diversos equipos de trabajo temporal. Sabrán comprender la jerga de los distintos grupos de especialistas y establecerán comunicación entre ellos, traduciendo e interpretando sus respectivas lenguas (...) las personas se diferenciarán no verticalmente, de acuerdo a su rango y papel, sino flexible y funcionalmente, según las aptitudes y la instrucción profesional.”(Toffler, A. *El Shock del futuro*. Trad. J. Ferrer Aleu. Barcelona: Edit. Plaza y Janés, 1977. pp. 181).

“élite de los directores del mundo” (world managers); “empresa global”; “Universidad del Mundo” (vinculada con el mundo de las empresas globales); entre otras referencias. Por otro, en ese mismo discurso, orientado a la caracterización y justificación de lo global —particularmente de las aspiraciones supranacionales de la empresa IBM—, se fortalece la contraposición hacia lo nacional y los nacionalismos, al considerarlos obstáculos para el desarrollo de la “racionalidad del mercado” y, por consiguiente, estorbar la misión humanitaria de la empresa global.

Pero, mientras los ideólogos tecnicistas mantenían y reforzaban estrategias persuasivas a favor de la globalización, discursos contestatarios y de oposición se fueron fortaleciendo, y dirigiendo, hacia la reorientación de los planteamientos sobre las nociones de desarrollo en lo global, en virtud de los problemas que se fueron perfilando, agudizando y evidenciando por las prácticas geopolíticas de empresas multinacionales. De los múltiples problemas originados, condicionados o consecuentes por esas prácticas, se pueden listar los siguientes: los derivados de las características particulares de tales empresas; la gobernabilidad de las democracias; el fracaso de estrategias de desarrollo; la uniformidad de los modos de vida; la especificidad de las culturas; entre otros.

En efecto, de acuerdo con los estudios de diversos investigadores, particularmente franceses<sup>84</sup>, las multinacionales (transnacionales hipermodernas, entre otras denominaciones) son empresas que, si bien su administración se sujeta a un modo de gestión centralizado dentro de un mercado mundial, sus acciones, disposiciones y decisiones obedecen a su propio interés mercantil. De suerte que, el poder de estas empresas trasciende los límites de su país de origen, y también el ámbito económico, pues se extiende propiamente al espacio político, ideológico y psicológico.

De esta manera, las multinacionales no sólo atentan contra la soberanía política de los países de origen e igualmente contra los intereses de las naciones

---

<sup>83</sup> Toffler, A. Ob. Cit. Pp. 182.

<sup>84</sup> Servan-Schreiber, J.J. “Les firmes multinacionales”. En *Le Monde. Dossiers et documents*, 1974, No. 8. Pp. 3; Pagès, M. (y otros). *Le Emprise de la organisation*. Paris : Puf, 1979. pp. 230 ; y Cotteret, J. M. (y otros). *Le image des multinationales une France socialiste*. Paris : Puf, 1985. Citados en Mattelart, A. Ibidem. Pp. 378-385.

receptoras, sino además afectan el imaginario colectivo, influyendo asimismo en el inconsciente individual, pues este tipo de organización “(...) actúa, a la vez, como ‘máquina de angustia’ (por su poder objetivo, por la dependencia en la que se encuentra situado el individuo respecto de ella, por su sistema de control omnipresente) y como ‘máquina de placer’: ofrece al individuo ciertos tipos de placer, principalmente sadomasoquistas (conquista mundial de los mercados, superación de los otros en el juego de la carrera, victoria sobre sí mismo en la búsqueda de un ideal inalcanzable) acordes con su lógica y que lo protegen contra la angustia a la que, por otra parte azuza”<sup>85</sup>. En razón de esto, se implanta una semántica de oposición frente a la organización empresarial, evidenciado en calificativos tales como: corrupción, abuso, imperialismo, colonialismo.

Con respecto a los problemas de gobernabilidad de las democracias, estudiosos<sup>86</sup> del tema elaboran y publican en 1975 un informe donde, de acuerdo con su diagnóstico, la crisis de las democracias occidentales se manifiesta en los fenómenos siguientes: diversificación y aumento de factores (variables) desestabilizadores de la economía; crisis estructural de la sociedad industrial; debilitamiento de los medios tradicionales de control social; deslegitimación de la autoridad política; por citar algunos. Por consiguiente, en el ámbito de la economía, se introducen vocablos que refieren un mundo de austeridad y de un nuevo desarrollo.

Por su parte, la denuncia hacia el fracaso de las estrategias de desarrollo ya se había expresado en la UNESCO, entre otros foros, durante la conferencia fundacional de la Organización, en 1945 (y asimismo en otros momentos), por el entonces Ministro de Educación en México, Jaime Torres Bodet, quien puso a descubierto el mito “educación-desarrollo”. Así pues, señaló el engaño (la coartada) de hacer creer que la educación podría ser la condición y el instrumento de la paz en el mundo, cuando durante siglos los países civilizados han permitido la enorme desproporción que pervive entre el progreso cultural de algunos de

---

<sup>85</sup> Toffler, A. Ibidem. Pp. 385.

<sup>86</sup> El francés Michel Crozier, el estadounidense Samuel P. Huntington y el japonés Joji Watanuki, miembros de la Comisión Trilateral (América del Norte-Europa Occidental-Japón) fundada por David Rockefeller, presidente del Chase Manhattan Bank, en Julio de 1973.

ellos, y la desaparición de otros. En razón de esto se sostiene que “en un mundo en el que siguiesen prevaleciendo los abusos del imperialismo, la ley del más fuerte y, bajo formas ocultas, el orgullo arbitrario de las grandes potencias y los prejuicios de razas que se creen y se dicen superiores (...) no hay manera de creer en la fuerza creativa de la educación”<sup>87</sup>.

Más tarde, en 1978, Simón Nora y A. Minc, estrategas franceses de las políticas industriales nacionales, en su informe sobre el porvenir tecnológico y la salida de una crisis de civilización, evidencian el temor de los países del Norte, particularmente Francia, por la **uniformidad** de los modos de vida estadounidenses, bajo la hegemonía del macrosistema tecno-económico de la empresa IBM, pues ello conduce a una alienación cultural. No obstante, también expresan su creencia redentora hacia la red telemática, al proponer como solución la socialización de la información, ampliando la participación de los grupos autónomos.

Finalmente, las violaciones hacia la dignidad humana y las culturas nacionales, perpetradas por los agentes del desarrollo, abonaron el terreno de la reflexión sobre la preservación de la identidad cultural de cada pueblo; de manera que con ello se propició el replanteamiento de las relaciones entre Modernidad y especificidad de las culturas. En efecto, de los planteamientos, discursos y trabajos, realizados por pensadores oriundos del 3er Mundo, o de los países en vías de desarrollo, como M. Gandhi (India), P. Freire (Brasil), M. León Portilla (México), por citar algunos, ha surgido un campo semántico en torno al binomio diversidad-unidad, y que abarca términos tales como: dignidad, auto-respeto, confianza en-sí-mismo, auto-seguridad, auto-gestión, solidaridad, desarrollo auto-concentrado, autónomo, entre otros. Asimismo, el trabajo reflexivo de esos intelectuales partidarios de la diversidad cultural vinculada con el compromiso global, ha permitido develar la memoria histórica de los rezagados del progreso lineal.

---

<sup>87</sup> Torres Bodet, J. “Conférence en vue de la création de une Organisation des Nations Unies pour le Éducation, le Science et le Culture”. 3a Séance plénière, 2 de novembre 1945. Paris: UNESCO, 1946. Pp. 51 y 53. Referido en Mattelart, A. Ob. Cit. pp. 349.

Mientras que, a partir de los años ochenta, los argumentos y procedimientos, con los que se fue construyendo —discursiva y operativamente— el macrosistema tecrofinanciero, minaron los fundamentos institucionales de los macrosujetos tradicionales (tales como los Estados-Nación, los partidos políticos, las instituciones sociales), de manera consecuente se establecieron los cimientos para la difusión ideológica del Tecnoglobalismo e igualmente para la libre ingerencia de sus protagonistas e intérpretes, así como para legitimar la racionalidad mercantil.

A todo esto, precisa añadir que entre los sujetos o actores que han contribuido con la elaboración de esta ideología, así como también en la validación de esa racionalidad, destacan los grandes grupos de comunicación, en virtud de la penetración de los modelos de comunicación empresarial en el conjunto de las instituciones sociales, y también por su visión instrumental de la cultura.

Efectivamente, esos modelos, que responden al enfoque organicista acorde con el pensamiento funcionalista, se plantean como las formas idóneas para no sólo garantizar la fluidez de la empresa y de la sociedad, sino también para asegurar la capitalización de los conocimientos y energías individuales que hacen posible optimizar el proceso productivo. De manera que, se les contempla como ejemplares de eficiencia y flexibilidad para resolver situaciones críticas; además, como respuesta a las voces de la diversidad, se ha montado un discurso sobre la convergencia de las culturas, propiciando en todo esto el fortalecimiento de una semántica que acuña vocablos tales como: integración, interacción, segmentación, comunalidad, masificación, desmasificación.

De hecho, los artífices de esos discursos afirman la existencia de mercados segmentados (social, económica, demográfica, culturalmente) aunque sostienen que tales segmentos reaccionan a necesidades, demandas, valores, gustos preferentemente globales. Por eso, desde su óptica, segmentación y globalización se complementan en la comunalidad convergente (“converging commonality”)<sup>88</sup> de un estilo de vida global. Desde luego, —a la luz de esos estudiosos— esta estandarización se ha logrado gracias a la educación del consumidor mediante los



soportes naturales de universalidad: a saber, los anuncios publicitarios, las películas, los programas sobre todo estadounidenses. Pero, el factor más importante para desarrollar la cultura global y fortalecer la mentalidad mercantil es, de acuerdo con los partidarios de estas ideas, la lengua inglesa que se ha impuesto como elemento universal de esa cultura y de esa mentalidad, en tanto medio o instrumento de homogeneización.

En este proceso de construcción del mercado mundial integrado se han puesto de manifiesto una serie de fenómenos consecuentes y condicionantes de la globalización, de los cuales amerita señalamiento la dominación lingüística y la alternancia entre la comunicación masificada-comunicación desmasificada.

De hecho, los procesos integracionistas traen aparejados fenómenos de imposición, dominación, marginación, y discriminación; en virtud de que, como asienta P. Bourdieu, la integración “es un producto de la dominación política constantemente reproducida por instituciones capaces de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante, constituye la instauración de relaciones de dominación lingüística”<sup>89</sup>. Por eso, los hablantes que no manejan completa y eficazmente el instrumento lingüístico dominante no sólo se encuentran marginados de ese capital verbal y comunicativo, sino que además están sujetos a discriminación: pues su propio capital verbal y comunicativo vale menos “en los mercados oficiales (escolar, político, administrativo) y en la mayor parte de las interacciones lingüísticas en que se hallen comprometidos”<sup>90</sup>.

Cabe señalar, que si bien los fenómenos de imposición, dominación, marginación y discriminación, se han presentado reiteradamente durante el proceso evolutivo de la comunicación humana; el desarrollo de las tecnologías audiovisuales en lugar de constituir una nueva forma de comunicar, dirigida hacia la liberación de las estructuras hegemónicas, representa y propicia prácticas modernas de imposición y dominación, que se alimentan de la racionalidad

---

<sup>88</sup> Explicitado en 1983 por Theodor Levitt, teórico de mercadotecnia y dirección, en “The Globalization of Markets”. En *Harvard Business Review*. Citado en Mattelart, A. Ibidem. Pp. 412.

<sup>89</sup> Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar?* España: Edit. Akal, 1985. Pp. 20

<sup>90</sup> Idem. Pp. 31

industrial y se materializan en la circulación mercantil de toda producción simbólica.

Por lo tanto, en las críticas negativas hacia las formas de integración en macrocosmos cada vez más amplios, donde además se pretende fomentar la relación democracia-mundialización, dentro de una concepción de libertad política como libre acceso al consumo de bienes, se denuncia precisamente la amenaza del modelo de integración que se apropia “la denominación mundial/global para ocultar mejor que no se dirige sino a la minoría de integrados solventes, y aparta a la gran masa de excluidos del planeta”<sup>91</sup>.

En el ámbito de los medios masivos, la **uniformidad**<sup>92</sup> implica, además de la lingüística, los posibles comportamientos y relaciones sociales en la composición de los mensajes. En consecuencia, los objetos —de innegable sustento cultural— empleados como factores de mercado, o como objetos de consumo, adquieren una re-presentación diferente: “son extraídos de su contexto inicial, el cual los hace presentes dotándolos de sentido para ser re-presentados en un contexto mercantil que, de principio, resulta opuesto al contenido cultural inicial del objeto”<sup>93</sup>.

Pero, si bien la transmisión de información producida por los medios masivos contribuye al proceso de uniformidad mercantil y cultural, la consecuente dispersión espacial que conlleva esa mediatización nutre y fortalece la globalización que, en palabras de García Canclini, se define como el “resultado de múltiples movimientos, en parte contradictorios, con resultados abiertos, que implican diversas conexiones ‘local-global’ y ‘local-local’”<sup>94</sup>. Por consiguiente, la globalización lo mismo que la sociedad industrial donde se gesta el proceso globalizador, genera su propia contradicción: la desmasificación en los componentes; luego entonces, la fractura de la unidad global.

---

<sup>91</sup> Mattelart, A. *Ibidem*. Pp. 433.

<sup>92</sup> A. Toffler (*La Tercera Ola*; 2000) identifica la **uniformidad** como el fenómeno característico de la comunicación masificada.

<sup>93</sup> Paulín, Georgina. “La oralidad en el horizonte de la comunicación globalizada”. En *Altertexto*. Revista del Departamento de Letras. Universidad Iberoamericana. México, No. 7, Vol. 4. Año 2006. Enero-Junio. Pp. 74.

<sup>94</sup> García Canclini, N. *La globalización imaginada*. Col. Estado y Sociedad. México: Edit. Paidós, 2000. pp. 47.

Como respuesta social frente al fenómeno mediático globalizador, el mundo contemporáneo se ha convertido en escenario de propuestas, experiencias, iniciativas y prácticas, que se están dando a conocer bajo diversas denominaciones: como la llamada comunicación comunitaria, o también regional, o más aún democrática, entre otras. Esas designaciones se han empleado para nombrar propuestas teóricas de comunicación alternativa, e igualmente como identificadores de prácticas dirigidas al uso de la tecnología audiovisual, pero puesta al servicio social de comunidades locales; esto es, que respondan a los intereses y necesidades de cada región, comunidad, localidad, y cuyas fuentes de información, de representación, de narración, surjan de sus propias realidades, tradiciones e instituciones. En suma, donde la voz de cada comunidad tenga un espacio para hablar con sus propias formas de manifestación y en sus mismas modalidades de realización y, asimismo, el derecho de acceder a los “mercados oficiales”, para poder desarrollar la competencia comunicativa de la lengua dominante.

Por eso, la proliferación y diversificación de medios, resultado de la desmasificación, propicia la dispersión de la información, y con ello la generación de múltiples imágenes del mundo, que construyen y se integran en una continuidad real, aunque sólo existente de manera tangible en la diversidad de sistemas y de medios masivo-electrónicos de información.

De hecho, la base principal de representación de los medios masificados y desmasificados, no procede precisamente de fuentes primarias; por el contrario, resulta de una mezcla de imágenes sometida a los ritmos de la industria de los medios. De donde se sigue un tipo de comunicación que ha perdido el sentido social de la realidad político-social, e igualmente sin capacidad para comprender el sentido que las comunidades locales dan a sus procesos comunicativos.

Esta continuidad altera y trastoca las formas de expresión y de relación humanas; de hecho, desde la década de los ochenta, cuando el presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan, abre a la libre competencia los sistemas de producción y de comunicación para adaptarse a las normas globales del mercado, se presencia “una auténtica desreglamentación de los universos conceptuales que

nos sirven para denominar al mundo. Gran parte de la confusión que reina en torno a la interpretación de la actual etapa de interdependencia de las economías y de las culturas surge, por cierto, de la a-topía social de las palabras”<sup>95</sup>.

Así pues, entre otros de los factores causales de este fenómeno, los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari (1991) advierten que aquello que explica, o da razón de ese desorden conceptual, ha sido precisamente el manejo que de la palabra “concepto” han hecho todas las disciplinas de la comunicación (informática, mercadotecnia, diseño, publicidad); luego entonces, esta noción ha sido convertida en el signo con el que se “designa una sociedad de servicios y de ingeniería informática (...) El problema (...) es que estos conceptos inspirados por las prácticas mercantiles hacen de pantalla respecto de la implantación de las nuevas ‘sociedades de control’ llamadas a suceder a las ‘sociedades de disciplina’.”<sup>96</sup>

Finalmente, sólo queda resaltar el vocabulario en ciertos enunciados de propuestas y predicciones que caracterizan los discursos tecnoutópicos sobre la organización futura del mundo occidentalizado. En efecto, en esos discursos se reitera el poder de la “técnica” (en oposición al de la “política”) para solucionar problemas sociales; asimismo, las nociones de “ciudadanos” convertidos en “consumidores-públicos” (opuesto a “miembro” de la comunidad que participa en esa organización política, mediante el disfrute de derechos y el cumplimiento de obligaciones), que sólo tienen “la obligación neodarwiniana de adaptarse al nuevo entorno competencial del librecambismo mundial. No ya sólo (...) la supervivencia de los más aptos, sino (...) la de los más veloces”<sup>97</sup>.

De la misma manera, se esgrime la alianza entre los gerentes (managers) y los intelectuales, como factor necesario y suficiente para la construcción de la

---

<sup>95</sup> Como apunta A. Mattelart en la referencia donde cita al historiador de la economía Kart Polanyi. Véase Mattelart, Armand. *Ibidem*. Pp. 406.

<sup>96</sup> Deleuze, G. y Guattari, F. *Que est-ce que la philosophie?* Paris : Minuit, 1991. pp. 15-17 (trad. Al castellano: *¿Qué es la Filosofía?* 4ª Edición. Barcelona: Anagrama, 1997). Citado en Mattelart, A. *Ibidem*. Pp. 406.

<sup>97</sup> Enunciado con el que Mattelart (*Ibidem*. Pp. 432) remite a los razonamientos del estadounidense Francis Fukuyama (consejero del departamento de Estado, en los años noventa); “The End of History”. *Public Interest*. Verano de 1989. Traducción en francés “La fin de le Historie”. *Commentaire*, No. 47, 1989. Traducción en castellano “¿El fin de la Historia?”, en *Claves de la razón práctica*. No. 1, 1990. pp. 85-96.

sociedad planetaria de la información-saber. Así pues, tal y como afirma Peter Drucker, uno de los teóricos de la gestión empresarial, en esta relación de aliados “cada uno necesita del otro (...) El intelectual, si no se completa con el manager, crea un mundo en el que cada uno hace lo que quiere pero donde nadie está sin hacer nada. El mundo del manager, si no se completa con el intelectual, se convierte en una burocracia en una rutina embrutecedora donde reina el ‘hombre de la organización’. Pero si encuentran su equilibrio, entonces pueden nacer la creatividad y el orden, el sentido de la misión y del cumplimiento”<sup>98</sup>.

Por cierto, en los discursos referidos se eliminan o no se hacen explícitas las nociones de “igualdad” y de “justicia” como metas o medios para realizar los proyectos de modernización y de desarrollo; asimismo, se suprime o sustituye la voz “colaboración” (que alude más bien al sentido de relación humana), por la de “integración” (dirigida al sentido de relación o función orgánico-mecánica). De la misma manera, se advierte un énfasis en la concepción y definición utilitarista del intelectual, que lo centra como “objeto-útil”, y lo determina a un cierto uso, entre otras peculiaridades discursivas.

Así pues, de manera sintética se muestra a continuación el léxico acuñado en las referencias acerca de la Mentalidad Mercantil del siglo XX, los cuales evidencian contenidos que aluden a las cualidades de lo humano, dentro de este periodo histórico.

---

<sup>98</sup> Drucker, P. *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993. Traducción en francés : *Au-delà du capitalisme. La métamorphose de cette fin de siècle*. Paris: Dunod, 1994. Pp. 229-230. Traducción en castellano: *Las sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe, 1993. En Mattelart, A. *Ibidem*. Pp. 432.

PENSAMIENTO CONTEMPORANEO						
Corriente	Conjuntos Léxicos	Forma Existencial	Facultades Humanas	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
Siglo XX D.C	<p><b>Mentalidad Mercantil</b></p> <p>Surge el vocablo "global" como una expresión que sintetiza el combate contra el sistema y la ideología comunista.</p> <p>De la misma manera se emplea para referirse a la idea de hegemonía y estrategias de americanización del mundo, lo cual a su vez se convierte en sinónimo de modernización/ desarrollo.</p> <p>Se genera la idea de estructura organizacional identificándola con el control de los medios de producción.</p> <p>La actividad social se circunscribe al mantenimiento de un régimen fundamentado en el orden, la disciplina y la planificación.</p> <p>El desarrollo de una ideología tecnocrática introdujo las nuevas tecnologías de la comunicación como operadoras de la unificación planetaria</p>	<p>Hombre Masificado/Desmasificado</p> <p><b>Intelectual Funcional Útil</b></p> <p>Hombre Globalizado</p> <p>Ciudadano-Consumidor</p>	<p>Facultad de Ejecución (destrezas productivas <b>útiles y funcionales</b>)</p> <p>Facultad Sensorio Motriz</p>	<p>Valores: Libertad Global de Mercado (como sustento no ideológico del sujeto)</p> <p>Racionalidad Mercantil</p> <p>Neutralidad Objetiva</p>	<p>Medios de Comunicación Masiva</p>	<p><b>Unificación</b> planetaria del mercado (empresa global)</p> <p>Cultura <b>Global/Instrumental/Útil</b></p> <p>Ad-Hocracia (organización <b>veloz, dinámica, informada</b>)</p>
		<p>Empresarios Gerentes Directivos</p>	<p>Facultad Intelectual Técnico Práctica (habilidades <b>técnico-administrativas</b> en la producción)</p> <p>Facultad Volitiva (disciplina laboral)</p>	<p><b>Cualidades Sociales:</b></p> <p><b>Funcionalidad racional</b> (Control, Orden, Seguridad Disciplina, Planificación) de la Economía</p> <p><b>Adaptación, Velocidad, Mantenimiento y Equilibrio funcionales</b></p> <p>Organización social <b>veloz</b> dinámica e informada</p> <p>Deseo de placer sadomasoquista y de consumo</p>	<p>Medios propagandísticos y publicitarios</p> <p>Consumismo (relaciones de consumo de bienes)</p> <p>Sistema de reglamentación laboral</p> <p>Sistema organizacional de la sociedad y medios de producción y comunicación</p>	<p>Control y consentimiento de las masas</p> <p>Educación Moral del pueblo <b>Solidaridad Social</b></p> <p>Idealismo Democrático</p> <p>Democracia vinculada con la producción industrial</p> <p>Libertad Política (dinamismo mercantil)</p> <p>Burocracia (estructura organizativa <b>unificada</b> de relaciones pre-escritas)</p> <p>Universo Directorizado Organización Racional <b>Sociedad Uniformada</b></p>
			<p>Facultades Laborales:</p> <p>Eficacia Técnica (Precisión, <b>Rapidez</b>, Expertiz, Continuidad, Discreción)</p> <p>Flexibilidad (para resolver situaciones)</p>	<p><b>Laborales:</b></p> <p>Eficacia Técnica (Precisión, <b>Rapidez</b>, Expertiz, Continuidad, Discreción)</p> <p>Flexibilidad (para resolver situaciones)</p>	<p>Sistema organizacional de la sociedad y medios de producción y comunicación</p>	<p>Globalización Mundial Sociedad de la Abundancia (reducción de todo a valor de cambio)</p> <p>Empresa Global</p> <p>Universidad Global</p> <p><b>Utilidad mercantil del hombre</b></p>
			<p><b>Productivas:</b></p> <p><b>Uniformización</b> (de prácticas sociales y de mercado)</p> <p><b>Especialización</b> (dicotomía productor/cliente)</p> <p>Sincronización (del tiempo de acuerdo con horarios industriales)</p> <p>Concentración (del espacio Geográfico)</p> <p>Maximización (de la imaginación)</p> <p>Centralización (del poder y de la producción)</p>	<p>Modernización y Desarrollo del capital Humano</p> <p>Méritos Laborales (eficacia en el trabajo como condición de ascenso social)</p> <p>Intelectual/Mánagers (<b>objetos funcionales útiles</b>)</p>	<p>Globalización Mundial Sociedad de la Abundancia (reducción de todo a valor de cambio)</p> <p>Empresa Global</p> <p>Universidad Global</p> <p><b>Utilidad mercantil del hombre</b></p> <p>Trabajo (mercancía y fundamento del cambio, fuente de todo valor)</p> <p>Diseñadores y Constructores de la Sociedad Planetaria de la información</p>	

Desde luego, las referencias sobre la modernización y globalización son importantes pues, además de revelar los sustentos de la mentalidad mercantil contemporánea, son evidencias en las cuales explorar los efectos de la des-humanización generada por el binomio "crisis del humanismo-triunfo de la civilización técnica", y que al mismo tiempo se caracteriza por promover una formación del hombre centrada en la técnica, dentro de un proceso de acentuada racionalización.

Esta “mentalidad” ha encontrado sustento ideológico y científico en las propuestas de la Sociología Funcionalista, como un ámbito de pensamiento conservador cuyos planteamientos tienden hacia la continuidad del *status quo*. El carácter científicista de la “funcionalidad y utilidad del individuo” en la sociedad mercantil, ha trastocado el sentido de la especulación europea, condicionando el horizonte reflexivo de lo humano hacia el ámbito del consumo, la producción y el mercado global.

Por su parte, los medios de comunicación han difundido masivamente esta “ideología”, propiciando la formación de una cultura globalizada y mediática, cuyos mensajes y contenidos, al ser transmitidos mundialmente para un público homogéneo (la masa de consumidores), generan la pérdida de referentes conceptuales provenientes de una cultura propia. Frente a este proceso globalizador de masificación, los medios desmasificados buscan, en principio, establecer alternativas regionales y nacionales de comunicación local.

Sin embargo, ambos medios, masificados y desmasificados, promueven la mundialización y globalización del mercado, y con ello se rompe el sistema axiológico originario de cada cultura (generado de la experiencia y reflexión acerca de su propio mundo), para establecer un sistema de valores —basado en el mercado— que impone contenidos culturales ajenos, en donde las nociones e ideas propias de una sociedad se transfiguran, dando lugar a formas míticas del pensamiento, pero además atentando contra la continuidad histórica, la memoria cultural, los valores cívicos, etcétera.

De hecho, la formación del hombre centrada en la ciencia-técnica, y el proceso de racionalización, son consecuentes con el pensamiento de los siglos precedentes inmediatos, pues cuando se establecen los cuadros del saber que fundamenta las ciencias empíricas e igualmente prescriben el orden por el cual se hace factible el conocimiento y la comprensión del mundo, se re-inaugura, por un lado, el modo de pensar teórico que hace posible presentar las cosas bajo la forma de generalidad y totalidad; y por otro, un modo de hacer que —mediante la transformación y modificación de la forma inmediata de la presencia— construye y produce lo que no hay, para prever y asegurar la realidad.

En este sentido, Arnold Gehlen<sup>99</sup> señala que el “progreso” de la “Modernidad” es rutina, ya que el aumento de la capacidad humana de disponer y planificar técnicamente de la naturaleza hace que los “nuevos” resultados, surgidos de la disposición y planificación, sean menos nuevos, puesto que la renovación se exige para asegurar la supervivencia del sistema, y así lo nuevo — la novedad— es lo que permite que las cosas marchen de la misma manera.

Adentrados en este contexto, esta re-novación Moderna, en el plano práctico, hace que la técnica inmovilice y que el progreso se convierta en rutinario. Por otro lado, en el plano teórico, provoca que la secularización de la noción de progreso se vacíe de contenido al perder su finalidad (que en la visión cristiana era la salvación) o en su defecto al constituirse como su propio fin. De la misma manera, se introduce el concepto “trabajo” dentro del ámbito económico, y su consideración como fuente de todo valor lo convierte en mercancía y fundamento del cambio, reduciendo con ello al trabajador a un valor más, dependiente de otro sujeto que lo reconoce y valora.

Esta reducción del sujeto al valor de cambio, es una manifestación de lo que Heidegger denomina como “imposición y provocación del mundo técnico”, que a su vez es manifestación del “ereignis” o evento del ser, en el que toda apropiación se efectúa como trans-apropiación o disolución del ser en valor de cambio —en el que hombre y ser pierden todo carácter metafísico.

La reducción de todo a valor de cambio produce alienación, reificación u obnubilación de la subjetividad, de donde la conversión del “mundo” en fábula o narración de experiencias no auténticas, como esfuerzo por superar la alienación, paradójicamente mediante intentos de re-apropiación.

Dentro de este panorama, la ética se ha convertido en el móvil de la conducta humana, consecuente con la búsqueda de la conservación de situaciones privilegiadas de ciertos grupos, de sus culturas, de sus modos de ver el mundo y de producirlo, sobre aquellos que difieren y se identifican como

---

<sup>99</sup> Cf. Vattimo, G. *El fin de la modernidad. Nihilismo y Hermenéutica en la Cultura Posmoderna*. 1ª. Impresión. México: Edit. Gedisa, 1986, pp. 33-41.



diferentes, y a quienes se les impone formas de pensar, sentir, hacer, para controlarlos y mantenerlos subordinados.

Por ello, no obstante los cambios producidos en las nociones de humanidad y de cultura se mantuvieron el carácter aristocrático y “elitista” de competencias y capacidades, consideradas como privilegio de las clases dirigentes. Sin embargo, la relación entre dominantes y dominados no puede verse solamente como una situación en la que el privilegio del “hegemón” se sustente en las capacidades de las que carece el subalterno, en virtud de que el sentido de dominación subyace en el modo de pensar y de ser de la cultura occidental. Empero, dentro de esta cultura se manifiesta precisamente en una estructura social jerárquica, donde las posiciones sociales permiten un sistema de relaciones caracterizado por posiciones reales y valorativas entre quienes, de acuerdo con las características también determinadas y valoradas en ese mismo sistema, deben, pueden y tienen posiciones y papeles hegemónicos, frente a quienes tienen posiciones y papeles subalternos.

En este tenor de ideas, la reflexión lleva a cuestionar no tanto el “valor refinado” y “los propósitos e intereses clasistas” de las Humanidades, cuanto los fundamentos en virtud de los cuales los pensadores contemporáneos debaten entorno a la crisis del Humanismo, y por supuesto de las propuestas humanistas.

En efecto, las Humanidades o Ciencias Humanas surgen en el ámbito de la metafísica tradicional, desde ahí, la concepción del hombre como un ser racional lo convierte “idealmente” en “cosa”, al tiempo que inaugura con ello la visión pancientífica del hombre, característica del etnocentrismo occidental. En esta línea de reflexión, Heidegger<sup>100</sup> precisa que con Platón, la Filosofía desaparece en la metafísica, o teoría asociada al conocimiento, y este último a las ideas. Luego, la disolución de la Filosofía en metafísica fue resultado del error que Platón cometió cuando, al contestar a la pregunta filosófica por el Ser, entró al ámbito del contenido del Ser (el ente) y se olvidó de aquello que hace posible ese contenido (el Ser).

---

<sup>100</sup> Cf. Heidegger. *Identidad y diferencia*. España: Edit. Anthropos, 1988. Pp. 17-23.

El Ser, a la luz del error platónico, es la Idea; pues esta permite la comprensión de las cosas en su totalidad y generalidad, constituyéndose en el medio desde el cual todo se puede comprender, organizar y producir.

Pero, para poder tener presente lo que hay bajo la forma de la generalidad y de la totalidad, hay que construir ese todo, transformando y modificando el mundo físico. Así, en la metafísica occidental, el conocimiento tiende a la planificación y dominación de las cosas, y la realidad individual (frente a la generalidad) se divide y determina desde la óptica del hombre y no desde la cosa misma.

Desde este enfoque metafísico, la determinación del hombre como “ser racional” lo convierte en un todo que se puede organizar, clasificar, producir, destruir; es decir, en una “cosa” que se somete a un cálculo y un plan, que lo obliga a comportarse como objeto de ese cálculo y de ese plan. Luego, el hombre no tiene un papel central o exclusivo en su propia determinación. Por eso, cuando el pensamiento humano reduce todo al hombre como explicación primera y última, sobreviene el ocaso de la metafísica y con ello del Humanismo. Luego entonces, la técnica, la tradición metafísica y el Humanismo, en lugar de contraponerse, son momentos diferentes dentro de un proceso único.

Sin embargo, aún cuando a partir del Renacimiento el hombre ocupa un lugar central en el orden del mundo, no es sino hasta el siglo XIX cuando se da una consciencia epistemológica del hombre como tal, que hizo posible un ámbito académico de debate entre las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias del Espíritu. Este debate se plantó, en un principio, en torno a problemas metodológicos; pero más tarde se concentró en aspectos teóricos.

De manera más extensa, en el debate de carácter metodológico se buscaba —en las Ciencias de lo Humano— el rigor y la exactitud que se exigía en el modelo del “Saber Metódico” seguido y autorizado por las Ciencias de la Naturaleza, pero con la condición de reconocer el Núcleo Humanista (la libertad, la elección, lo imprevisible) que la tradición reconocía en la actividad humana.

El debate de carácter teórico que se plantea en el Husserl de Crisis, pone de manifiesto el vínculo entre la crisis del Humanismo y el proceso mediante el

cual la subjetividad humana se pierde en la objetividad científica y tecnológica. Por su parte, el planteamiento del Núcleo Humanista, en términos de contenido teórico, deriva en una concepción restaurativa y en otra provocativa. La primera, concibe que la salida de la crisis está en la recuperación de la función central del sujeto, lo cual es posible pues considera que lo que se ha afectado no son los contenidos de la Naturaleza humana, sino sólo sus elecciones de supervivencia.

Desde otro enfoque, la corriente provocativa considera que la imposición de la técnica provoca la expresión de lo espiritual, pues las condiciones de vida, que la estructura de la Nueva Ciudad Moderna impone, llevan al desarraigo del hombre en la aldea, de la familia, y a la destrucción estilística (evidente en el expresionismo). Así, ese desarraigo y esa destrucción de formas, propician expresiones espirituales —en la comunidad orgánica y en el expresionismo— constituyendo, con ello, un crepúsculo de la humanidad y del humanismo.

De esta manera, las Humanidades, como disciplinas que se ocupan del hombre en lo que tiene de empírico, se empiezan a configurar precisamente cuando el Humanismo metafísico entra en crisis, y con ello inicia la revitalización de los contenidos humanistas que la tradición reconocía en la actividad humana.

De hecho, la indagación bibliográfica sobre fuentes de información —tanto de divulgación cuanto de obras de autores— traducidas en lengua castellana, así como la posterior estructuración de esa información, en el orden causal señalado en la introducción para su presentación en este capítulo, ha permitido los siguientes avances:

- 1) Precisar el vocabulario del lenguaje humanista empleado discursivamente en las fuentes consultadas, a lo largo de los diferentes periodos históricos y en las diversas corrientes del pensamiento occidental aquí estudiados.
- 2) A la luz del mismo criterio de ordenación, se precisan conjuntos léxicos en torno a lo humano en las categorías siguientes:

Sujeto ideal: se registran los siguientes significantes en razón de cualidades ideales del hombre: superior, noble, de calidad, trabajador, disciplinado, educado, político, urbano, religioso, filósofo,

racional, cósmico, doliente, fuerte, sano, virtuoso, ciudadano, perfecto, político, nacional.

Forma esencial: animal racional, ser pensante, espíritu, ser sociable, naturaleza ético-social, libertad de auto-proyección, pasión, sensación, utilidad, sujeto en sociedad.

Forma existencial: persona histórica real, existencia experimentada.

Facultades: intelectuales —teórico/prácticas—, volitivas, ejecutivas, sensorio-motriz, del sentir.

Virtudes/Cualidades: aptitud, astucia, destreza, fuerza, rapidez, excelencia humana, señorío, valor, prudencia, justicia, sabiduría, disciplina, utilidad, nobleza, fidelidad, lealtad, sufrimiento, productividad, piedad, poder, humildad, liberalidad, libertad, voluntad de servicio, funcionalidad.

Medios: medios intelectuales, méritos, razón, educación moral, educación pública, educación del carácter, educación sociabilizante, educación formativa, revelación divina, artes, conocimiento, deseo de poder, sociedad civil, utilidad, democracia, leyes, gobierno, cosmopolitismo, red técnica, lucha colectiva, instituciones (educativas), reflexión-investigación.

Finalidad: perfección, orden moral, igualdad, cultura superior, raza divina, autodomínio, libertad, salvación, felicidad, bienestar material, paz, seguridad, progreso, desarrollo, civilización, unidad universal, existencia digna, integración.

- 3) En términos de la misma ordenación, el concepto Universidad surge como producto cultural, en tanto se ordena dentro de la estructura semántica y social del discurso, en el ámbito de la escolástica medieval. Y, en cuanto ese mismo concepto contiene la realidad que postula, entonces se presenta como objeto físico que indica posición social, de donde adquiere los valores sociales y simbólicos de la cultura correspondiente. Al mismo tiempo, se convierte en significante de unidades semánticas referentes a las actividades (formación, investigación, divulgación...) que se le atribuyen gracias a su designación, todo lo cual se irá precisando en el capítulo subsiguiente.
- 4) Sobre el planteamiento de la concepción restaurativa, la cual concibe que la salida de la crisis del humanismo está en la recuperación de la función central del sujeto, pues considera que lo que se ha afectado no son los contenidos de la Naturaleza humana, sino sólo sus elecciones de supervivencia, surge la pregunta: ¿qué elecciones de supervivencia ofrece la Universidad, particularmente la UNAM, para que los hombres cultiven y desarrollen su **humanidad**?
- 5) Por último, se evidencia la importancia del vocabulario del discurso humanista y los contenidos culturales sobre los que se han ido modelando (manteniendo, transformando, deformando) estados y ámbitos del mundo o de los mundos contemporáneos. Pues, se busca restaurar (reformular) o provocar (revolucionar), la herencia cultural vertida en el vocabulario, y transmitida por los discursos humanistas dentro del contexto europeo-estadounidense, remite a dos vías de acceso (capitalismo-comunismo), cuyos contenidos semánticos se agrupan en torno a dos nociones: libertad, en la línea del capitalismo; igualdad, en la del comunismo. Ambas vinculadas en y por los contenidos que se han acuñado en relación con los conceptos utilidad-funcionalidad, tal y como se constata en los cuadros precedentes. No obstante, habría que considerar o construir una tercera vía de humanismo, la de los **olvidados del progreso lineal**: a saber, la de los países y naciones del 3er. Mundo o también llamados en vías de desarrollo;

pues mientras éstos existan en esas condiciones de vida, las nociones humanidad-humanista-humanismo-universal-universalidad continuarán siendo una **coartada universal** del capitalismo mundial integrado.

Finalmente, como conclusión de este capítulo, a continuación se presenta un cuadro general, que sintetiza las unidades léxico-semánticas del pensamiento humanista, con lo cual se busca mostrar, en la evidencia a través del cambio en las relaciones entre palabras y categorías, por un lado, tanto la inversión de valores como la deformación de contenidos; por otro, el surgimiento asimismo de nuevas concepciones valorativas. Considerando estas condiciones, las corrientes de pensamiento que se han elegido para esta síntesis son aquellas que evidencian con claridad, en una lectura vertical, los cambios de sentido dentro de los términos y correspondencias que se exponen en los conjuntos léxicos.

Antes bien, debe señalarse además que, bajo estos criterios, en cada corriente de esta síntesis no se realiza una presentación en extenso del léxico respectivo, sino que se han tomado solamente las unidades que aluden a los contenidos y sentidos que muestran un cambio de pensamiento, considerando sólo las categorías causales concepto de hombre, virtudes/cualidades, medios y finalidad. De suerte que, en esta revisión de las nociones vertidas en cada rubro, se evidencia un posible desarrollo del léxico humanista, en donde se resalta la continuidad y deformación de las relaciones entre las palabras que han conformado históricamente el discurso humanista.

<b>SÍNTESIS DE CORRIENTES</b>				
Conjuntos Léxicos Corriente	Concepto de Hombre	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
<b>MUNDO GRIEGO</b>	Hombre Superior Humanitas (como valor en sí mismo)	<p><i>Virtudes</i></p> <p><i>Sociales:</i> Prudencia, Aptitud, Astucia</p> <p><i>Guerreras:</i> Destreza, Fuerza, Rapidez.</p>	<p>Educador: poeta</p> <p>Modelos de conducta a imitar</p> <p>Fama: reconocimiento del valor de los nobles para mantener su posición</p>	<p>Perfección: trascendencia de la Humanidad Noble</p>
	Ciudadano Perfecto Hombre Racional (educado, político, urbano)	<p><i>En la polis:</i> Valor, Prudencia, Justicia, Sabiduría</p> <p><i>Cualidades</i></p> <p>Disciplina, Responsabilidad, Servicio (utilidad moral); Hábitos prácticos (utilidad del saber), Aptitud política (destreza-astucia retórica)</p>	<p>Educación Pública</p> <p>Educador: Estado (polis)</p> <p>Educación del carácter (disciplina)</p> <p>Formación integral</p> <p>Capacitación-adiestramiento (profesional-laboral)</p>	<p>Formación/Consolidación del Estado</p> <p>Cultura Superior (como cultivo de lo humano)</p> <p>Bienestar del conjunto social</p> <p>Libertad del Ciudadano</p> <p>Igualdad (justicia para todos)</p>
<b>PENSAMIENTO MEDIEVAL</b>	Alma Intelectual Humanitas (como limitación)	<p><i>Virtudes:</i></p> <p><i>Morales:</i> Humildad, Liberalidad, Magnificencia, Filitimia, Rectitud, Amor, Etrapelia, Temor, Audacia, Dolor.</p>	<p>Comprensión (conocimiento de la verdad)</p> <p>Razonamiento (tránsito de un conocimiento a otro)</p> <p>Deliberación (juicio, libertad)</p>	<p>Fin Supremo: Perfección del Hombre</p>
		<p><i>Cualidades:</i></p> <p><i>Bienaventuranzas:</i> Pobreza de Espíritu, Mansedumbre, Sufrimiento, Pureza, Pacificación, Misericordia</p> <p><i>Hábitos Naturales:</i></p> <p>Autodominio, Saber hacer (utilidad productiva), Saber hacer bien (utilidad intelectual), Obrar Bien (utilidad Moral), Obrar libremente.</p>	<p>Prudencia Universal</p> <p>Hombre Sacrificable</p> <p>Gracia (sumisión de la razón humana a Dios)</p> <p>Méritos (por obras meritorias)</p>	<p>Fin Terrenal: Dicha Natural</p> <p>Reinado del Hombre sobre la Creación (orden jerárquico vs. igualdad)</p> <p>Cultura Superior (como cultivo de lo humano)</p> <p>Recompensas Eternas: "Reino de Dios" "Gozos Eternos" "Santidad Eterna" "Bondad Divina"</p>
<b>PENSAMIENTO ILUSTRADO</b>	Libertad de Autoproyección Razón/Pasión Razón/Libertad	<p><i>Virtudes:</i></p> <p>Impresión agradable, Sentimiento desinteresado, Justicia, Utilitarismo Moral, Utilitarismo Teológico, Liberalidad, Utilidad Pública, Voluntad</p>	<p>Constitución de la sociedad</p> <p>Utilidad como interés individual/común</p> <p>Educación formativa como Ilustración intelectual (mediante premios-castigos)</p>	<p>Felicidad universal</p> <p>Exigencias Premio-Castigo (orden meritocrático)</p> <p>Progreso Social</p> <p>Orden Racional</p> <p>Sociedad Internacional</p>
		<p><i>Cualidades:</i></p> <p>Pasiones, Fuerza de espíritu, Libertad (de obrar, pensar, política, civil, de elección), Sentido ético, Amor Propio, Conciencia del deber, Autoperfeccionamiento, Contemplación.</p>	<p>Acciones meritorias/demeritorias</p> <p>Historia: Educación progresiva</p> <p>Conocimiento sensible</p> <p>Autoreflexión</p>	<p>Perfección: intelectual/moral/estético</p> <p>Formación integral permanente</p> <p>Perfección Moral</p> <p>Cultura como producto y producción humana</p>

<p style="text-align: center;"><b>PENSAMIENTO PRAGMÁTICO</b></p>	<p>Existencia Experimentada Hombre como ser práctico</p>	<p><i>Virtudes:</i> Solidaridad Eficiencia Funcionalidad</p> <p><i>Valores:</i> Verdad: el valor de verdad se sustituye por el de utilidad</p> <p><i>Cualidades:</i> Pensamiento Instintivos Inteligentes Intuitivos</p>	<p>Instituciones Educativas-Sociales-Políticas</p> <p>Reflexión-Investigación-Experimentación (científica y filosófica)</p> <p>Metodología científica; Lógica Simbólica</p> <p>Humanización de la Lógica Formal</p> <p>Inteligencia Práctica: -hábitos -impulsos -acción unificada</p> <p>Orden Burocrático</p>	<p>Actualización y desarrollo de capacidades (práctico morales de los ciudadanos)</p> <p>Determinar, generalizar, unificar</p> <p>Re-humanizar el Universo</p> <p>Cultura Útil</p> <p>Promover el proceso evolutivo cósmico; el desarrollo permanente de la naturaleza racional humana</p> <p>Producir hábitos de acción (integración armoniosa unificada)</p>
<p style="text-align: center;"><b>MENTALIDAD MERCANTIL</b></p>	<p>Hombre Masificado/Desmasificado</p> <p>Objeto Funcional útil</p> <p>Hombre Globalizado</p> <p>Ciudadano-Consumidor</p>	<p><i>Valores:</i> Libertad Global de Mercado Racionalidad Mercantil Neutralidad Objetiva</p> <p><i>Cualidades:</i> <i>Sociales :</i> Funcionalidad racional (Control, Orden, Seguridad Disciplina, Planificación) de la Economía</p> <p>Adaptación, Velocidad, Mantenimiento y Equilibrio funcionales</p> <p>Organización social veloz, dinámica e informada</p>	<p>Medios de Comunicación Masiva</p> <p>Sistema de reglamentación laboral</p> <p>Consumismo (relaciones de consumo de bienes)</p> <p>Méritos Laborales (eficacia en el trabajo como condición de ascenso social)</p> <p>Burocracia</p> <p>Intelectual/Mánagers (objetos funcionales útiles)</p>	<p>Unificación planetaria del mercado</p> <p>Cultura global/instrumental/funcional Cultura Mediática</p> <p>Ad-hocracia (organización veloz, dinámica, informada)</p> <p>Control de las Masas Democracia vinculada con la Producción</p> <p>Utilidad mercantil del Hombre Empresa Global Universidad Global Sociedad Uniformada</p>

De este entramado, resulta importante señalar los cambios dentro de los conjuntos en las siguientes unidades léxico-semánticas: **cultura, utilidad, funcionalidad, mérito, formación**. En los vínculos en que intervienen estas nociones se muestran las concepciones de lo humano, así como los cambios de sentido en el paso de una corriente de pensamiento a otra.

Desde otra perspectiva, se muestra también la repetición de ciertos vocablos, como son **fuerza, destreza, velocidad...**, pero en conexiones y ámbitos diferentes; así como la aparición de nociones que, o bien se contraponen con las anteriores (como es el caso de las **virtudes** en el mundo griego frente a las virtudes en el mundo cristiano), o en todo caso surgen y se establecen dentro de un ámbito, pero que continúan arraigadas en las corrientes posteriores (como es el caso del vocablo **mérito, burocracia...**).



#### **Capítulo 4. El objeto Universidad como artificio significante**

Si bien la pretensión del capítulo anterior fue evidenciar el vocabulario humanista en las diversas corrientes del pensamiento occidental, de manera que ello nos llevó a contextualizar el objeto Universidad dentro de ese macrotexto discursivo. En cambio, el interés del presente apartado se centra en ese mismo objeto (Universidad), pero ahora para mostrar cómo las unidades significantes con las que se nombra ese referente engarzan y organizan contenidos humanistas que se van adecuando a ese mundo universitario que el hombre ha ido postulando a lo largo de su historia.

Luego, la intención de plantear el objeto universidad, como artificio significante, tiene el propósito de mostrar precisamente algunos de sus posibles usos dentro de ciertos niveles de significación. Con todo, es importante insistir que aún cuando el referente sea el objeto Universidad, siempre que se usa el lenguaje para mencionar estados del mundo universitario, las expresiones no designan en todo caso el objeto "per se"; en cambio transmiten contenidos culturales que se organizan en diversos niveles estructurales de significación, a saber, semántico, simbólico, social, funcional, entre otros.

Así, el objeto Universidad, en su dimensión lingüística, es una entidad semántica por su relación con el significante *universidad*, y porque queda sistematizada dentro de un eje de oposiciones con otras unidades semánticas como: academia, escuela, instituto, tecnológico, por señalar algunos vocablos afines. Además, la Universidad, entendida como objeto físico, indica cierta posición dentro de la estructura social donde adquiere valores sociales y, por supuesto, simbólicos. Asimismo, cuando la Universidad se presenta como objeto, se convierte en el significante de unidades semánticas tales como: formación, investigación, divulgación, difusión, por señalar algunos. De lo anterior resulta la presente proposición de la Universidad en tanto fenómeno cultural, y desde ahí la propuesta de estudiarla en su funcionamiento como artificio significante.

#### **4.1 El concepto de Universidad**

Una observación común es que el conocimiento de las cosas surge del trato experiencial de las mismas; ahí donde realmente se logra su personal asimilación. En efecto, ni duda cabe que para comprender la naturaleza y el sentido de algo, y en el caso concreto de la UNAM, hay que vivir-la en el desempeño real de actividades universitarias.

No obstante, también es verdad que, a partir de ciertas ideas previas de lo que es la Universidad, y de lo que son actividades universitarias, es posible aproximarse tanto a los atributos que se han identificado, histórica y culturalmente, como propios y comunes en la naturaleza de aquello denominado Universidad, como —a la luz de sus fundamentos tradicionales— contrastar los cambios de significación, y así entender los modos diversos de significar la Universidad, e igualmente las formas diferentes de realizar actividades universitarias.

Luego, aunque no susceptible de verdadera definición, nuestra idea de Universidad admite el desarrollo de ciertas modalidades descriptivas, estos es: 1) por sus aspectos constitutivos, y 2) por sus propiedades. En relación con los **aspectos constitutivos**, es posible distinguir entre: a) la **definición nominal** que atañe al significado de la palabra Universidad; y b) la **definición real** con la que se alude a la esencia de la cosa nombrada. Así mismo, la Universidad también puede ser descrita por sus **propiedades**, aquellas que, no estando incluidas en su definición, derivan de ella: como es el caso de sus atributos humanistas, con los cuales es posible describir una de las modalidades de la Universidad, y en particular de la UNAM, que la identifican y distinguen de otras realidades designadas con este vocablo o con otras voces afines.

#### **Significado de la palabra Universidad**

Puesto que el vocablo Universidad es una entidad semántica por su relación con el significante *Universidad*, e igualmente porque en este nivel queda sistematizada en un eje de oposiciones con otras unidades semánticas, entonces,

la definición nominal de la palabra Universidad es susceptible de dos modalidades: la **etimológica** y la **sinonímica**. Con respecto a la primera, es posible identificar los significados y sentidos históricos del término; en tanto que, mediante la sinonímica, con otras voces afines, se pueden aclarar y ampliar sus significados primigenios.

Desde el significado etimológico<sup>101</sup>, la palabra castellana Universidad procede de la voz latina **universitas,-atis**, y remite (desde el siglo XII) a dos sentidos castellanos básicos: el de **universalidad**, totalidad; y el de compañía de gente, **comunidad**.

En cuanto al sentido de universalidad, del latín **universalitas, -atis**, calidad de universal, se alude a lo siguiente: la generalidad de las cosas, de doctrinas, de documentos, de noticias, de ciencias, de materias. Por su parte, el adjetivo universal, del latín **universalis**, significa en la traducción castellana: lo que es común y puede predicarse de muchos; tal sentido, en el ámbito de la Filosofía — particularmente de la metafísica— es el que se contempla objeto de la inteligencia, y lo que hace posible la ciencia o el conocimiento científico. Este vocablo se aplica también a las personas versadas en muchas ciencias, y que poseen información en muchas y diversas materias, entre otros significados y sentidos.

Por cierto, los sentidos básicos de la palabra latina **universitas**, traducen contenidos de dos tradiciones —la helénica y la cristiana— que han influido en las concepciones de las diversas corrientes del pensamiento occidental. Por su especial influjo, tanto en las resonancias prácticas y en las acepciones concretas de la palabra Universidad, como en los vocablos relativamente afines, dichos sentidos merecen destacarse en este momento.

El sentido de universalidad (en el sentido de *universalis*) nos remonta al siglo V a. de C., época cuando los sofistas desarrollaron la técnica de la disputa, originando entre otras doctrinas la filosofía del concepto, representada por Sócrates, quien buscaba alcanzar conocimientos universalmente válidos para

---

<sup>101</sup> Información documentada fundamentalmente en: Corominas, J., Pascual, J.A. *Diccionario Crítico Etimológico. Castellano e Hispánico*. 2ª. Reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, 1991; Real Academia Española. *Diccionario de Autoridades*. Edición Facsímil. Tomos 1, 2, 3. Madrid: Editorial Gredos, 1984; y Martín, Alonso. *Enciclopedia del Idioma*. 1ª. Reimpresión. Madrid: Editorial Aguilar S.A., 1968.

conducir al interlocutor a la verdad moral. El tipo de filosofía que este filósofo proponía no era un simple proceso de pensamiento, sino al mismo tiempo exhortación, educación, e investigación.<sup>102</sup>

Con relación al método que Sócrates proponía para llegar a la esencia de las virtudes cívicas (valentía, justicia, prudencia, piedad) lo que buscaba era un campo de realidades distinto del mundo visible; ambos mundos en su concepción existían, es decir, el visible en su incesante devenir, aquél en su existencia perdurable e inmovible, y es entonces que el conocimiento de este último se alcanzaba inductivamente mediante el examen de los casos concretos, que hacían posible la verdad general: esto es el concepto.

Empero, si el concepto universal de Sócrates no implicaba el conocimiento teórico, de lo que eran lógicamente los conceptos generales, Platón en cambio se plantea el problema del carácter de aquello que, en las indagaciones de Sócrates sobre lo variable, se alcanzaba como unidad y perdurabilidad. Estas indagaciones llevaron a Platón a concebir la unidad y la perdurabilidad como la esencia de esos fenómenos, como su verdadero ser. Con ello, Platón formuló las premisas teóricas de su teoría de las ideas<sup>103</sup> intentando captar el sentido y la esencia de la dialéctica socrática y que describió como una sinopsis o síntesis de lo diverso en la unidad de la idea.

Por su parte, Aristóteles consideraba la noción de ser como una síntesis de realidad sensible e inteligible, por lo que la noción “universal” posee múltiples significados; pero todos ellos comportan una referencia común a una unidad: la sustancia, con lo que afirmó que la ciencia está sólo en lo universal.

Las tesis y conceptos que Platón y Aristóteles derivaron de la concepción socrática contribuyeron a delimitar el objeto de la metafísica tradicional, y desde ahí, el significado clásico de la palabra universal en su doble aspecto: ontológico y lógico. Por el primero, se le define como la esencia, la sustancia que comparte una pluralidad de cosas, y que da a las cosas mismas su naturaleza o sus caracteres

---

<sup>102</sup> Cf. Platón. *Diálogos*. 12ª edición. Col. “Sepan cuantos...” México: Porrúa, 1975. pp. X-XI.

<sup>103</sup> Cf. Platón. *Diálogos*. (Diálogo “Menón”) Col. “Sepan cuantos...” México: Porrúa, 1975; y Jaeger, W. *La Paideia. Ideal de la cultura griega*. Tomo II. México: FCE, 1945. Pp.186 ss.

comunes. En su aspecto lógico, la voz universal significa: lo que por su naturaleza puede ser predicado de pluralidad de cosas.

Con estos significados se han relacionado otros usos del término universal; tal sucede con el significado de la palabra Universidad, que vinculado con el alcance ontológico de la voz “universal”, designa una realidad que si bien no es universal “per se”, si lo es por accidente, ya que existe en y por el conocimiento inteligible en todos sus grados y modalidades, cuya existencia se manifiesta en los diversos ámbitos disciplinarios, científicos-humanísticos, que a su vez son expresión y evidencia de la actividad intelectual del hombre, y esta actividad es el ejercicio de la correspondiente facultad universal del ser humano.

Por ello, en su aspecto lógico, el significado universal que se incluye en la definición de la palabra Universidad, predica uno de los atributos de su realidad, y se hace extensivo a todo aquello que lo expresa o manifiesta: así el significado de universal se hace extensivo al conocimiento que se transmite, genera y transforma en la Universidad; lo mismo en sus productos como en su producción, cuanto en sus productores.

Por lo que respecta a la tradición que contextualizó aquellos significados, sentidos y usos, nuevos vocablos evocadores de las aspiraciones griegas sobre la trascendencia humana, abrieron otras líneas de pensamiento que ampliaron y diversificaron aquellas concepciones. Tal es el caso de las palabras: cosmos (Kósmos) con el significado de mundo como orden; cosmopolita (de Kosmopolitees; de Kósmos, mundo, y politees, ciudadano) ciudadano del mundo, y cosmopolitismo, traducido al castellano como doctrina que niega la importancia de las divisiones políticas y considera al hombre, particularmente al sabio, ciudadano del mundo.

De hecho, el filósofo Heráclito de Efeso (siglo V a. de C.) utilizó el vocablo “cosmos” para fijar la morada del hombre sabio o que vive sapientemente; y fue entonces que bajo la designación “ser cósmico” la vida del hombre sapiente se contempló como regulada por las leyes y normas que “... enseñan al hombre a seguir, en sus palabras y en sus acciones, la verdad de la naturaleza y sus leyes

divinas.”<sup>104</sup> En realidad, la sabiduría cósmica que postula Heráclito es el conocimiento de los contrarios, y el de la unidad del todo; ahí la vida se concibe como una biología que unifica lo espiritual y lo físico. De esta manera, la idea de los contrarios cobra sentido en tal concepto de vida, y la noción de unidad en el correspondiente al de la armonía pitagórica, que expresa la relación de las partes con el todo, y se vincula con el concepto matemático de proporción.

Dentro de este horizonte de pensamiento, la sabiduría cósmica implica el conocimiento, tanto en su dimensión teórica como práctica; en los ámbitos lógico, ético, y estético del quehacer humano, y sin más límite que la norma universal inmanente a las cosas humanas y naturales. Así pues, la doctrina cósmica se plantea como una contra puesta a los racionalistas de la época, quienes limitaron la noción de sabiduría, no sólo al conocimiento de los universales (esencias), sino que además los subordinaron a las leyes del Estado (polis), en tanto medida de todos los valores y actividades humanas.

Por eso, el dilema de la concordancia entre las leyes del Estado, y las leyes de la naturaleza, no sólo abrió el abismo conceptual entre unas y otras, sino que condujo al cosmopolitismo de los tiempos helénicos. Entre los representantes de ese cosmopolitismo destacó el sofista Hippias de Elea, quien expresa la **igualdad natural** entre los hombres, y considera la ley del Estado contra natura. Además de los sofistas, los cínicos y los estoicos defendieron el cosmopolitismo en la antigüedad, afirmando una ley común (natural), donde la igualdad y fraternidad rige para todos los humanos y los hace connacionales y conciudadanos del mundo.

Después, cuando el cristianismo irrumpe en la escena del pensamiento occidental, universalismo y cosmopolitismo mantendrán, en los ideales de proyección temporo-espacial humana, su anhelo de abatir limitantes a la libertad humana, e igualmente su deseo de encontrar la medida que pueda hacer efectiva y eficaz la posibilidad de Justicia para todos los hombres; con todo, sus fundamentos doctrinarios distinguirán y aún contrapondrán tendencias universalistas y actitudes cosmopolitas. Así, en el caso del universalismo

---

<sup>104</sup> Jaeger, W. Ob. Cit. T. I. Pp. 178.

eclesiástico, su fundamento antropocentrista enuncia la universalidad del hombre, en términos de su creación y salvación divinas, a saber, por un Dios uno y único, el de los cristianos. De ello resulta que, la universalidad e igualdad del hombre por participación coincide con la unidad divina (de credo) que unifica a todos los cristianos, y además atribuye a la totalidad de tal manera privilegiada el señorío y dominio de todo lo demás. Dentro de esta tendencia, F. Bacon fue quien llevó a su máxima expresión el antropocentrismo bíblico; en tanto para él, la verdadera función del conocimiento era la extensión del dominio (hegemónico) del hombre sobre la naturaleza, y su insistencia en la función práctica de la ciencia dio pie, desde el siglo XIV, a un movimiento que hoy ha culminado en la moderna civilización técnica.

Por ello, no es de extrañar, el sentido de universal en lo técnico; pues este conocimiento y su actividad expresan atributos universales del mundo (global) de la tecnología, y desde ahí su posición privilegiada dentro de las modalidades del conocimiento “inteligible”, así como en los ámbitos disciplinarios y también entre quienes los ejercitan. En esta dirección, se marcan algunas de las tendencias universalistas y cosmopolitas de los siglos posteriores, mismas que afirmarán los sentidos básicos del significado universidad e igualmente nutrirán sus funciones así como legitimarán sus fines y propósitos en su vocación humanista y social

Con referencia al significado que expresa el sentido de compañía de gente, comunidad, colectividad, gremio... éste procede de la voz latina **universitas**, y también como evolución de **universitas scholarium**, que integra la noción de colectividad de los estudiantes, incorporada en Bolonia y París desde el siglo XII. Por eso, además los sentidos de Universidad como: “cuerpo compuesto de maestros y discípulos que enseñan y estudian en algún lugar determinado variedad de ciencias, y forman en él comunidad, con subordinación a un superior” (Real Academia Española. Diccionario de Autoridades, 1984).

En esta referencia es importante insistir en algunas de las condiciones que favorecieron el surgimiento de la Universidad. En realidad, el origen de la Universidad se localiza en el periodo de la escolástica medieval (siglos VI-XIII), cuando en el proceso de construcción del cuerpo doctrinal del cristianismo, y en el

intento de vincular los principios racionales —platónicos y aristotélicos— con la fe, la Iglesia auspició escuelas donde se realizaron trabajos de transcripción y conservación de los clásicos, además de diversos estudios sobre la Biblia y Textos Litúrgicos.

Así también se promovió la enseñanza de las artes liberales (gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría y música); y todo ello en un principio como formas de erudición: Más tarde, en el segundo periodo escolástico (siglos IX-XII), tales trabajos se integraron en el contexto teológico, y en consecuencia se convierten, sobre todo la lógica y la dialéctica, en instrumentos para interpretar (exégesis) la Escritura, o construir una doctrina sistemática (dogmática).

Posteriormente, en el siglo XIII —Edad de Oro de la escolástica— fue la época cuando la Escuela se configura como Universidad, y cuya institucionalización y consolidación representó: a) la creación de un tercer poder al lado del Pontificado y el Imperio, unificadores de las esferas eclesiástica y política respectivamente; b) la popularización de la institución educativa, y desde ahí, la concepción de nobleza o “gentileza” como cultura adquirida.

Así, en este periodo la Universidad, y sobre todo la de París, se constituye en el espacio donde se forman maestros, sacerdotes y laicos, difusores de la “doctrina revelada.”<sup>105</sup>

Pero, si bien, la Universidad abrió sus puertas a todos los que desearan ingresar, sin importar su posición social, la concepción griega, sobre todo platónica y aristotélica, en torno a las disciplinas y actividad propia de los hombres libres, ahora gentiles, se mantenía vigente, como lo muestra la afirmación de Boccaccio: “... es gentil quien ha estudiado largo tiempo en París, no para vender su ciencia al menudeo, como hacen muchos, sino para saber la razón de las cosas y su causa.”<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> Cf. Copleston, F. *Historia de la Filosofía*. Vol III. “De Ockham a Suárez”. 1ª reimpresión en México. Barcelona-Caracas -México: Edit. Ariel, 1983.

<sup>106</sup> Reale, G.; Antiseri, D. *Historia del Pensamiento Filosófico y científico. I Antigüedad y Edad Media*. 2ª Edición. Barcelona: Ed. Herder, 1991. Pp. 419.



Y, desde ahí, su nexo con el vocablo comunidad, del latín **communitas**, -**atem**, que en traducción castellana significa: “junta o congregación de personas que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas como los conventos, los colegios... los claustros” (Martín, Alonso. Enciclopedia del Idioma. 1968). Asimismo, tiene el sentido de “generalidad y libertad de las cosas, que son comunes para todos, y de las que cualquiera puede participar y gozar libremente” (*Real Academia Española*. Ob. Cit.); como es el caso de los recursos naturales, del patrimonio intelectual y material. También su vínculo con la palabra gremio, del latín **Gremium**, que durante los siglos XVII y XVIII se empleó para designar el cuerpo de doctores y catedráticos de las Universidades; de la misma manera, a partir del XVIII se usa con el sentido de corporación formada por los maestros, oficiales y aprendices de una misma profesión u oficio regida por ordenanzas o estatutos especiales (Idem).

Por su parte, dentro de los sentidos de comunidad, es posible también su conexión con la palabra Cultura, del latín **cultura**, **e**, que en castellano se traduce como: “la labor del campo o el ejercicio en que se emplea el labrador o jardinero (y cuyo sentido metafórico)... es el cuidado y aplicación para que alguna cosa se perfeccione: como la enseñanza de un joven, para que pueda lucir su entendimiento” (Idem). Además, desde el siglo XVI se usa como sinónimo de civilización y progreso, particularmente intelectuales; pues desde entonces designa “... ya el conjunto de condiciones o factores determinantes del desarrollo y afinamiento intelectuales en la vida de los individuos (educación) y de los pueblos (civilización), ya los resultados en formas especiales de cultura en los diversos pueblos y en las distintas épocas de cada pueblo” (Martín, Alonso. Ob. Cit.).

Luego, el nexo con el vocablo enseñar, de las voces latinas **insinuare** (en sentido moral, significa introducir blanda y suavemente algún efecto en el corazón o en el ánimo); **docêre** (enseñar o disciplinar a alguno que se pretende instruir); y **eruditè** (doctrina, disciplina escogida y selecta). Vocablos, pues, que en castellano se traducen como: “instruir, adoctrinar, amaestrar, dar reglas y preceptos para la inteligencia de las cosas” (*Real Academia Española*. Ob. Cit.). Por eso, su vínculo

con la palabra formar, del latín **formare, informare**, cuyo sentido general es dar forma a alguna cosa; se enlaza con la voz forma, que significa “la parte del ente natural, que determinando la materia constituye y distingue la especie”(Idem); y puesto que, lo que constituye y distingue a la especie humana de otras especies vivas es su vida intelectual, se sigue que dar forma al hombre es ordenar sus diversas facultades (sensible, motriz, racional) hacia la consumación de esa vida intelectual.

Por otro lado, comunidad significa además “... juntos todos los individuos de un cuerpo” (Martín, Alonso. Idem.). Este sentido se puede relacionar con la locución francesa **Esprit-de-corps**, que se traduce en Espíritu de Cuerpo o de Grupo; y cuyo sentido moral designa la “actitud de fidelidad de los miembros de un grupo con respecto a los demás y con relación al interés del grupo” (H. Pratt, Fairchild. *Diccionario de Sociología*. 2001).

Dentro de este mismo nivel semántico, el significante Universidad, en su sentido de comunidad de estudio, se vincula desde el siglo XVI con las voces **Instituto público**, cuyo sentido señala el lugar “donde se cursan... varias de las facultades de derecho, medicina, farmacia, filosofía y letras, y ciencias exactas, físicas y naturales... (también)... donde se hacían los estudios mayores de ciencias y letras... y con autoridad para conferir los grados correspondientes; (asimismo)... (los) edificio(s) destinados a las cátedras y oficinas de una Universidad” (Martín, Alonso; Ob. Cit.).

El contexto histórico de este sentido de lo público se remonta al Renacimiento (siglos XIV-XVII), cuando la educación laica se presentó como expresión de la oposición contra las fuerzas conservadoras de la época; pues el humanismo renacentista representó y mantuvo un código liberal, en donde la libertad de pensamiento, de expresión y la actividad creadora constituían los objetivos de la educación humanística, imprimiendo en la educación liberal la característica de promover y buscar el desarrollo armonioso de la mente, del cuerpo y de lo moral.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> Cf. Atkinson, Carroll. *Historia de la Educación*. Barcelona: Edit. Martínez Roca, 1966. Pp. 499.

Así pues, el Renacimiento representó el comienzo del laicismo como doctrina que defiende la liberación del hombre, de la sociedad civil y del Estado de todo influjo eclesiástico o religioso. De hecho, representa el momento cuando se origina el proceso de secularización de la cultura occidental; así que, en los periodos subsecuentes se pone en práctica la eliminación de privilegios, predominio y reconocimiento de una iglesia como religión común.

En efecto, la rebelión contra la Iglesia de Roma, por parte de los reformadores del siglo XVI, el dilema de la instrucción para futuros gobernantes y para aquellos destinados a la producción, asimismo la necesidad de conciliar el trabajo (manual) productivo y el trabajo intelectual, el desarrollo de la ciencia y de la industria modernas, en concurrencia con procesos de politización, democratización y por supuesto laicización, plantearon en el terreno de la instrucción problemas en torno a la instrucción útil; a la relación instrucción-trabajo; a la cultura popular; al desarrollo de capacidades productivas; a la participación de las masas en la vida política; entre otros. Por eso, se buscan modelos de instrucción popular y moderna orientados hacia los objetivos científico-técnicos, de manera que, en las diversas propuestas se fue acumulando una serie de significantes con los que se buscaba designar estas nuevas realidades educativas, dirigidas hacia: el ejercicio del derecho de todos a la instrucción y a la renovación de los contenidos educativos, en el sentido de la preeminencia de las cosas (las ciencias) sobre las palabras (las humanísticas); asimismo en el sentido de estrechar la relación con la vida productiva. De tal manera que, a la noción "público" se le fueron asociando vocablos tales como: laico, popular, estatal, uniforme, única, igual (dad), gratuita, neutra, por citar algunos.

En esta secuencia de vocablos, donde las designaciones u objetos semánticos e igualmente sus relaciones significantes han precodificado los límites de las unidades culturales, que transmiten los significados de la palabra Universidad, se observa el empleo de voces y giros relativamente parecidos, que si bien semánticamente son independientes del significado Universidad, gracias al sistema (semántico) que ordena las relaciones que se establecen entre ellos, es

posible identificar el valor distintivo de cada entidad, cuando se comparan sus semejanza y diferencias con las diversas unidades de ese sistema.

Así que, para fijar la característica específica del vocablo Universidad es necesario identificar qué lo diferencia de significantes afines, y luego sus variaciones significantes a la luz de la cultura que las organiza.

De hecho, la mayoría de las unidades semánticas sinonímicas, afines por su significado como comunidad de estudio y asimismo en tanto objetos de su función educativa y de investigación, traducen en cierto sentido corrientes filosóficas que han preñado la literatura y el idioma común. Por su peculiar influjo, interesa destacar expresiones que se acuñaron en la antigüedad griega, en la tradición escolástica y, finalmente, en las corrientes modernas y contemporáneas originadas y derivadas a partir del positivismo.

La traza de la antigüedad griega se observa en la lengua castellana con el empleo de términos tales como: **Academia, Liceo, Ateneo, Gimnasio, Escuela, Museo, Biblioteca**, entre otras voces. Como es natural, todas estas expresan formas de vida o de actividad humana (investigación y formación) que se practicaron en la cultura griega, y que de algún modo traducen corrientes y doctrinas filosóficas con las que se fundamentó su ideal de hombre, y los caminos para su consecución. Ahora bien, resulta necesario precisar que lo trascendido hacia nuestro lenguaje son más bien resonancias prácticas y acepciones concretas, que tienen especial influjo en las concepciones sobre esas actividades de investigación y de formación, en la configuración, institucionalización y consolidación de la Universidad.

En efecto, a partir del inicio (Jonia, siglo VII a.C.) racionalizador de la concepción religiosa del mundo, se origina el pensamiento filosófico de la cultura griega. Más tarde, durante los siglos V-IV a. C., las figuras de Platón y Aristóteles resaltan como máximos y últimos exponentes de la cultura filosófica griega.

Después de Platón y Aristóteles, el interés filosófico por los temas y problemas metafísicos cedió el lugar a la especulación moral y a la actividad de exégesis o comentario. Este cambio, expresión de la crisis del mundo antiguo, se

originó, entre otras causas, por la degradación de la vida cívica, que produjo la división entre el hombre individual y el ciudadano, entre la ética y la política.

Los problemas morales que derivaron de esa escisión, fue terreno fértil para el surgimiento de diversas escuelas (corrientes) filosóficas, entre las que se contaron el cinismo, el cirenaísmo, el epicureísmo, el estoicismo, el escepticismo y el eclecticismo, en cuyos objetivos se plasma el nuevo enfoque filosófico y se expresa la diferencia con la platónica y la aristotélica. Pues, si Platón fundó su Academia para formar en la filosofía hombres que se dedicasen a renovar el Estado, y Aristóteles creó el Peripato para organizar la búsqueda del saber, las nuevas escuelas se erigen para ofrecer a los individuos el camino de la paz y tranquilidad del alma, y contrarios a Platón y su discípulo Aristóteles, argumentan propuestas tanto a favor de la igualdad entre todos los hombres, cuanto en contra de la esclavitud, así como una acentuada tendencia al cosmopolitismo.

Pero, si la difusión de la cultura griega, más allá de sus límites territoriales, empobreció la actividad filosófica, la científica alcanzó un gran desarrollo en Alejandría. En esta parte de Egipto, a partir del siglo III a. C. el peripatético Demetrio de Falero y los Ptolomeos crearon el Museo, institución donde se reunieron los instrumentos necesarios para la investigación, y la Biblioteca, que contenía la producción literaria de los griegos.

En el Museo florecieron las matemáticas, la mecánica, la astronomía, la medicina, la geografía, entre otras ciencias helenísticas, gracias a hombres como Euclides, Arquímedes, Aristarco, Herófilo, Erasistrato, Eratóstenes, entre algunos de los científicos que se concentraron en Alejandría.

Las actividades que hombres como Zenodoto, Apolonio de Rodas, Dionisio de Tracia, entre otros, desarrollaron en la Biblioteca: la sistematización de volúmenes, compilación de catálogos, biografías, gramática griega, y con ello sentaron las bases de la ciencia Filológica.

La caracterización de la ciencia helenística alejandrina fue la especialización; liberándose de los prejuicios religiosos y de los dogmas filosóficos, se concentró en el aspecto teórico de las ciencias particulares. Pero

“...la ciencia helenística fue la que fue, porque a pesar de cambiar el objeto de la indagación si lo comparamos con el de la filosofía (atendiendo aquella a las partes, más bien que al conjunto), conservó el espíritu de la antigua filosofía, el espíritu contemplativo que los griegos llamaban Teórico”.<sup>108</sup>

Ahora bien, de esas unidades semánticas interesa particularmente la que se designa con el vocablo **Academia**. Así pues, esta palabra del griego **akadeemeia** se traduce como “lugar en Atenas donde Platón enseñaba la filosofía” (*Real Academia Española*; ob.cit.), para formar hombres que se dedicasen a renovar el Estado.

En este caso, además del nivel semántico (por su relación con el significante Academia), se hace referencia a un objeto físico (lugar), igualmente a su función formadora cuyos límites se marcan tanto en los sujetos que participan en este proceso, como también en el ámbito cognoscitivo mediante el cual se forma; asimismo, se alude a su dimensión social cuando indica cierta posición dentro de la estructura social y en ella adquiere un valor que se hace extensivo a quienes forman parte de la **Academia**. Aquí, resulta interesante esta última dimensión, en virtud de que aún subsiste como indicador de cierta posición dentro de la estructura universitaria, donde adquiere un valor simbólico.

Pues bien, Platón en su diálogo *La República*, distingue tres estamentos sociales, y con ello tres formas de vida: la de los mercenarios, consagrados al lucro, cuya forma de vida es para Platón la menos perfecta, propia de la capa social llamada a obedecer; la de los guerreros que velan por la libertad del estado, con un grado mayor de perfección; y la de los magistrados, que tienen a su cargo la educación de los ciudadanos.

En el caso de los magistrados, identifica su figura con la del filósofo, y a éste lo representa como el más alto exponente de su hombre virtuoso. En relación con este tipo de hombre, Platón señala que la actividad reflexiva sobre los verdaderos valores de la vida, la tiene que realizar en aislamiento involuntario dentro de su mundo actual, pues el estado y la sociedad que influyen en la formación de los hombres no aseguran una buena educación.

---

<sup>108</sup> G. Reale y D. Antiseri. Ob. Cit. Pp.266.

Por eso, la necesidad de que los hombres que aspiren a conocer el mundo, se retraigan a la vida privada, para salvar y mantener su temperamento filosófico. Esta expresión revela la nueva conciencia colectiva, del propio círculo de la escuela o, de la secta.<sup>109</sup> En realidad, se conservan los contenidos culturales de la antigua aristocracia griega, que se manifiestan en el modo como se concibe la organización social de su mundo, y la forma de vida para alcanzar lo que se consideraba el bien supremo, a la luz de su concepción sobre lo humano (humanitas) y de los medios para alcanzarlo; la formación espiritual dirigida sólo al estrato de los regentes, en quienes por sus dotes particulares impera su temperamento filosófico, esto es, su facultad racional sobre la instintiva, y son ellos los llamados a formar parte de la Academia (pues para los demás miembros del estado, en los que domina la parte instintiva, sólo queda domesticarlos; capacitarlos); desde ahí significa e implica un estilo y tono existencial de la sabiduría: a saber, el del dominio de la razón.

De hecho, la continuidad del lenguaje humanista clásico se evidencia en la serie de vocablos con los que se menciona el mundo de la Academia (platónica), tales como **perfección, excelencia, calidad, hombre virtuoso**, que se vinculan con la posición y valor social de la Academia y del Académico, en términos de su **exclusividad, selectividad, prestigio**, entre otros.

Ahora bien, resulta interesante explorar cómo estos contenidos, sobre todo en su dimensión social, se han transmitido —desde luego con sus variaciones culturales— en el léxico respectivo del mundo occidental, y particularmente en los sentidos traducidos al castellano.

En efecto, a partir del siglo XVII, la palabra **Academia** en la traducción latina y luego en la castellana (*Real Academia Española*; ob.cit.) significa estudio general, desde donde se vincula con el sentido universal de la voz Universidad. De igual manera, se mantiene ese vínculo cuando se le concibe como objeto físico y se convierte en significante de su función formadora, en tanto su sentido de lugar donde se **enseñan las ciencias y facultades**, así como también, en su acepción de **comunidad** en tanto **corporación científica, literaria o artística**. Mientras

---

<sup>109</sup> cf. Jaeger, W. Ob. Cit. Tomo II. Pp.327-334.

que, dentro de su dimensión y valoración sociales, en su significado como “la Junta o Congreso de personas eruditas, que se dedican al estudio de las buenas letras, y a tratar de conferir lo que conduce a su mayor ilustración...” (Idem), se conecta más bien con las nociones platónicas. En esta dirección, las voces **erudición** e **ilustración** son las que suministran ese hilo conductor.

Así, la entidad semántica **erudición**, del latín erudito, se traduce como doctrina (en tanto, enseñanza y documento que se da a quien se pretende instruir y enseñar, asimismo, la opinión buena o mala que se sigue de algunos autores en una facultad, entre otros sentidos), y también como disciplina escogida y selecta (en su sentido de doctrina, enseñanza, gobierno e instrucción de alguna persona... en lo Moral, Artes liberales y Ciencias... Igualmente el arte y la ciencia misma; aunque al acotarlo con el vocablo Selecta, significa sólo aquello que... se ha escogido y apartado por mejor, de entre otras cosas en su especie).

Estos sentidos implican una relación causal entre lo que se elige como **selecto** y quién lo elige (esto es, quien le da valor de selecto); tal acción valorativa y selectiva, en tanto efecto directo del ejercicio teórico-práctico de cualidades que hacen de una persona ser erudita (vs. parecer erudita). Y asimismo, que se han determinado en los significados de ese vocablo, del latín **eruditus**, **sapiens**, **doctus**, que se traduce como **docto**, en tanto estudioso, versado en ciencias o facultades; y **sabio**, en cuanto persona que tiene y posee sabiduría.

Esta última, como conocimiento intelectual de las cosas, y también en su sentido de “conocimiento extendido y penetrativo de muchas cosas, o de diversas facultades” (Idem), que se distingue del conocimiento particular y especializado.

Aquí conviene reparar en esta definición, pues dentro de ella se entrelazan varias ideas sobre los distintos saberes humanos; en términos tanto de sus ámbitos, modos y objetos de conocimiento, como también desde la dimensión del sujeto conocedor. Dado que su delimitación, en los diversos sistemas conceptuales del pensamiento occidental, ha permitido estructurar unidades semánticas y contenidos culturales con los que, y dentro de los cuales, se ordenan oposiciones derivadas de la dicotomía: **saber universal/saber particular**.



En efecto, la **sabiduría** en su sentido de conocimiento profundo de la realidad total (así nombrada también **sapiencia**), o también en su significado de modo racional de conducir las cosas humanas (donde su implicación con los vocablos prudencia, justicia, templanza y fortaleza, que designan las virtudes, capacidades o hábitos que disponen al hombre para ordenar racionalmente las relaciones humanas), se vincula con la interpretación tradicional de filosofía; ya como actividad contemplativa, ya como actividad práctica, respectivamente.

Sin embargo, la sabiduría se distingue de la filosofía, porque aquella es precisamente la posesión del saber universal (ideal al que aspira el hombre), mientras que la filosofía constituye el modo como se va alcanzando ese conocimiento (esto es, la **sabiduría in fieri**).

En cambio, en la época Moderna —particularmente a partir de la Ilustración— cuando las ciencias particulares se van independizando de la filosofía Antigua y Medieval, los cuestionamientos sobre las delimitaciones del saber en esas ciencias llevan a objetar la preeminencia de la filosofía como ámbito del saber, y aún más como único ámbito donde es posible alcanzar el saber universal.

No obstante, si bien esas ciencias particulares se han ido independizando de la filosofía, pues ésta constituye el eje de donde se escinden, simultáneamente es ella la que las articula y organiza dentro de un saber universal.

En efecto, como afirma Millán Puelles “... lo filosófico primordialmente consiste en el saber de totalidad, y... sólo de un modo secundario —por su integración en el sistema de ese universal saber— son filosóficos los demás saberes.”<sup>110</sup> Por eso, en la diversidad cabe la noción de universal en tanto universo de conocimientos, pero lo universal del saber de este universo implica articulación e integración de los conocimientos particulares en un sistema universal, que versa necesariamente sobre lo real y causal de sus objetos de conocimiento.

De ello resulta que así como el conocimiento filosófico, los saberes de las otras ciencias se inscriben unos y otros en el ámbito de la sabiduría humana cuando buscan el ser propio de las cosas; esto es, además de la descripción de

---

<sup>110</sup> Millán Puelles, A. *Fundamentos de Filosofía*. 10ª. Edición. Madrid: Rialp S.A., 1978. Pp.25.

los hechos, indagan las determinaciones y también las relaciones tanto en su dimensión racional (teórica), como factual (empírica), que fundamentan, especifican y explican sus objetos de estudio. Ciertamente, toda ciencia particular, en virtud de su carácter sistemático, tiene su propia filosofía: a saber, esos principios generales sobre los cuales se construye una teoría o doctrina particulares y de donde derivan las verdades particulares. Sin embargo, entre los problemas que enfrenta la filosofía, como saber de totalidad ante el universo de conocimientos contemporáneos, el metodológico cobra gran importancia para el sabio que forma Academia.

En efecto, la tarea que ahora debe contemplar ese tipo de académico no es de carácter enciclopédico; esa que se circunscribe a definir los objetivos y límites de cada ciencia o disciplina pues, más allá de dicho listado, se requiere la ordenación paulatina del universo conceptual, para posibilitar la comunicación entre las diversas ciencias y de igual manera entre los científicos, sin atentar a la autonomía de unas y de otros. Lo cual implica, la problematización —en cada fase de la investigación científica— de las relaciones entre las diferentes disciplinas, o las diferentes rutas de investigación, para el conocimiento profundo de la realidad investigada, que redunde en el desarrollo de las disciplinas particulares, y en beneficio del uso que de tal conocimiento puede o debe hacer el hombre.

Dentro del mismo conjunto semántico que se localiza en torno al vocablo Academia, se ordenan las entidades semánticas asociadas al significante **Ilustración**, del latín **illustratio**, que se traduce como iluminación, claridad, luz, resplandor y reflejo. Asimismo, el verbo **ilustrar** con el sentido de dar luz o aclarar alguna cosa material o espiritualmente; relacionado con el adjetivo **ilustre** traducido como “magnífico, noble, claro, o elevado sobre los demás, notoriamente por naturaleza, o **méritos**” (*Real Academia Española*; ob.cit), y vinculado con este último vocablo, del latín **meritum, i**, que se traduce como “la acción o derecho que uno tiene al premio por lo bien hecho; o la razón de ser castigado por lo contrario” (Idem).

De hecho, estas voces evidencian contenidos culturales que orientan relaciones y fundamentan jerarquías en realidades sociales estratificadas; aunque

al paso del tiempo esos contenidos se han ido resignificando. En efecto, uno de los momentos cruciales de ese cambio de sentido fue el periodo de la Ilustración, cuando el concepto de cultura se escindió del sentido griego como **formación** y comienza a significar **enciclopedismo**; así ser culto ya no significa poseer conocimientos que perfeccionen al hombre, sino tener conocimiento general y sumario de todos los dominios del saber hasta entonces conocidos (matemáticas, física, ciencias naturales, disciplinas históricas y filológicas).

No cabe duda que este cambio de orientación ha repercutido en el significado de la palabra universal, o cuando menos en la ambigüedad que surge del empleo indiscriminado que suele hacerse de los sentidos que se codifican afines; a saber, en tanto universo de conocimientos y en cuanto saber universal, ya mencionados anteriormente.

Pero, más allá de esa resignificación, interesa resaltar aquí sus efectos en los contenidos culturales del vocablo Academia, particularmente en lo referente a las nociones **mérito** y **sabio**. La primera, porque se ha convertido en significante de un mundo donde las posiciones y recompensas sociales se distribuyen según el mérito, y cuyo orden se garantiza por el premio y el castigo. En cuanto a la palabra sabio —quien forma Academia— se vincula con la voz moderna **élite**, vocablo que se enmarca más bien dentro de la corriente positivista, en el ámbito de la industrialización.

En relación con el **mérito**, como indicador de cierta posición social, y en tanto significante de otras unidades semánticas, tales como premio y castigo, es importante referir ciertos contenidos culturales en los cuales esta expresión se utilizó en relación con un ámbito histórico específico.

Precisamente en el contexto evangélico —gracias a las interpretaciones de las Sagradas Escrituras, que realizaron los Santos Padres desde los primeros tiempos de la Iglesia— se origina la **doctrina del mérito**. En efecto, según registra la *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana* (Tomo XXXIV, sin fecha) en los textos que aquellos señalaban para fundamentar tal doctrina, la gloria se presenta como recompensa, premio, retribución, de nuestras buenas obras; de manera que como premio o recompensa supone de quien lo recibe un

mérito, e implícitamente a las buenas obras se les atribuye el carácter de meritorias.

En tal sentido, pareciera que en las nociones de **mérito**, **premio** y **castigo**, se mantienen cuando menos la continuidad del léxico griego en sus respectivas traducciones latinas y castellanas. Sin embargo, la inversión de los valores les da contenidos contrarios y aún contradictorios, así las “buenas obras” que se premian dentro de la moral cristiana son: la pobreza de espíritu (frente a la abundancia de los bienes exteriores); la mansedumbre (frente a la complacencia en las pasiones); entre otras diferencias.

Después, en el período de la Ilustración (siglo XVIII), caracterizado por el espíritu racionalista que prevaleció en los pensadores y escritores típicos de la época, quienes a diferencia de los escolásticos medioevales, buscan interpretar y resolver los problemas de la vida humana, mediante el uso exclusivo de la razón humana, sin referencia a una revelación divina incuestionable, ni sometida a la autoridad de las costumbres o instituciones establecidas.

Por consiguiente, la Reforma que suponía el libre examen de los textos sagrados, y con ello la disolución de la Iglesia y la supresión de casi todo contenido religioso, junto al movimiento de Contra-Reforma de los países católicos, escindió a Europa en dos bloques: el de los países católicos y el de los protestantes.

Luego, la Reforma Protestante, tuvo su correlato en el desarrollo de la filosofía burguesa, que al secularizar la idea de servicio divino, en la vida social, no sólo se contrapuso al ideal de vida contemplativa y ascética, sino que al separarse de su fundamento religioso, promovió la idea de que el progreso social y el éxito individual terrenos, eran señales del favor divino.

En estos términos, la filosofía se valoró de acuerdo a una concepción utilitarista con fundamento empirista; pues se le asignó la tarea de promover el bien social y la felicidad individual temporal, y puesto que su razón de ser era la utilidad y no la contemplación, se convirtió en instrumento de progreso, al constituirse en instrumento del conocimiento útil.

En esta línea de pensamiento, la alta estimación del amor propio, el afán de distinguirse, la aspiración del honor griego, como premio y sublimación de la virtud aristocrática, se transforma en la conciencia burguesa ilustrada y en el refinado culto a la propia personalidad.

Este aparente regreso al mérito y premio griegos, fue también resultado — en parte— del repudio a la doctrina del mérito cristiana; pues entre otras críticas se consideraba que esa doctrina enfatizaba la moralidad de las acciones aisladas, sin considerar la tendencia general y constante de la voluntad. Sin embargo, lejos estaban de los contenidos culturales que intentaban imitar, al exacerbar el individualismo y el refinamiento pedante.

No obstante, entre los opositores de la doctrina cristiana del mérito, Balmes (*Ética*, cap. 27, citado en *Enciclopedia Universal Ilustrada*), intentando una explicación racional y no teológica, argumenta que el orden del universo debe tener medios de ejecución y garantías de duración; pero, mientras en el mundo de los seres sin libertad ese orden queda garantizado por las leyes de la naturaleza, en el mundo de los seres libres esas leyes no son aplicables, de ahí la necesidad de la influencia moral para garantizar y conservar el orden. Luego, el fundamento racional de la doctrina del premio y del castigo radica en la necesidad de normar la voluntad libre condicionando su acción mediante la esperanza del premio y la amenaza del castigo.

De suerte que, cuando la distribución de las posiciones y de las recompensas sociales se realiza según el mérito, entonces se habla de un **gobierno meritocrático**. Esto es importante, porque según los sentidos registrados y codificados en los diccionarios castellanos dicha noción se incorpora como unidad cultural y objeto significativo, dentro del mundo de la educación y el conocimiento. Así, en el *Diccionario de Sociología*<sup>111</sup> donde se citan los sentidos sociológicos de la palabra meritocracia, se alude a su significado en términos de la educación como principal criterio de estratificación social, y se precisa que hay igualdad de oportunidades ante ella, sin necesidad de abolir la herencia de la

---

<sup>111</sup> cf. Giner Salvador; Lamo de Espinosa, Emiliano; Torres, Cristóbal. (eds.) *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1998.

riqueza; de suerte que la educación se convierte en el significante de unidades semánticas tales como **movilidad social**.

De la misma manera, la referencia en las ideas del sociólogo estadounidense D. Bell (1970) sobre las sociedades actuales, como meritocracias en virtud de que el conocimiento es la fuerza productiva central, y donde las diferencias en status e ingresos están relacionadas con las aptitudes técnicas y la educación superior, remite a un mundo donde la **aptitud (técnica)** y la **educación (superior)** adquieren **valor social (de utilidad)** atribuyéndoles el carácter de meritorias, y por eso premiadas y retribuidas con **posición (social)** y **recursos (económicos)**. Estas relaciones pudieran remembrarnos el mundo aristocrático griego, sólo que en ese mundo la posición y los recursos eran condiciones de la trascendencia, y aquí pareciera que son más bien los fines de la aptitud y de la educación.

En relación con esta referencia, es interesante destacar que D. Bell es uno de los representantes de las primeras generaciones del pensamiento post-industrial, que se gesta a partir de los años 60 del siglo XX, cuando además del contexto intelectual proclive a la eliminación de las ideologías y a la instauración de la era de los organizadores, se piensa una “sociedad de la abundancia” donde la tecnología “... resuelve los problemas engendrados por la tecnología bajo el control de una nueva élite de alto nivel científico.”<sup>112</sup>

En años posteriores, a partir de la última década del siglo XX, el vocablo meritocracia se incorpora parcialmente a las ideas de la nueva derecha que — según cita el *Diccionario de Sociología*, antes referido— se oponen en general a las políticas de igualdad de resultados. Esta referencia es consecuente con el proyecto neoliberal del planteamiento tecnofinanciero, que en detrimento de los ideales de igualdad y justicia enarbola solamente soluciones técnicas, y donde los “‘ciudadanos consumidores’ tendrán únicamente la obligación neodarwiniana de

---

<sup>112</sup> Mattelart, Armand. *Historia de la Utopía Planetaria*. Traducción Gilles Multigner. Primera edición. Barcelona: Paidós, 2000. Pp. 360.

adaptarse al nuevo entorno competencial del librecambismo mundial, no ya sólo... la supervivencia de los más aptos, sino... la de los más veloces...<sup>113</sup>

Dentro de este esquema, los vocablos **apto** y **veloces** evocan las cualidades del hombre superior de la aristocracia griega, aunque unidades semánticas codificadas en los diccionarios de lengua castellana, y según los sentidos derivados de las traducciones de sus significados primigenios en griego y/o latín, resultan interesantes las distinciones culturales que el castellano ha transmitido a través de esas voces y vocablos afines.

Así pues, el adjetivo **apto**, del latín **aptus**, significa cualidad natural que hace que un objeto sea apropiado para su fin y/o para desempeñar una tarea específica. De manera que, se establece una distinción (*Real Academia Española*, Ob. Cit.) entre la aptitud de los “rationales” y la de los “brutos” o cosas “inanimadas”. En el primer caso, se vincula con las palabras **idóneo**, **habilidad**, **destreza**, **maña**, y **capacidad**; donde **idóneo** señala disposición en parte innata y también incluye la idea de facultades adquiridas (saber y experiencia); en este campo léxico entra el vocablo **competente**, cuyo sentido incluye **aptitud** (cualidad natural) e **idoneidad** (saber y experiencia) en la dimensión intelectual o ámbito de la aptitud teórica.

Por su parte, las aptitudes prácticas añaden las voces: **habilidad** o **saber hacer bien** (circunscrita al conocimiento); **destreza** o hacer bien y con facilidad (aptitud en el orden de la ejecución, por lo tanto de la eficiencia); y **maña**, que sintetiza las dos anteriores (habilidad y destreza). Asimismo, abarca la cualidad activa designada como **capacidad**, cuyos sentidos registrados por la *Real Academia Española* (Ob. Cit.) se traslapan con las voces anteriores, mientras que el *Diccionario Razonado de Sinónimos y Contrarios* (José María Zainqui, 1985) se le refiere como facilidad de acción, aunque sin discriminar entre bueno y malo. Con este rasgo, se presenta la diferencia del sentido moral de aptitud en tanto disposición para lo bueno, y la remite a las referencias de un hacer mecánico o automatizado.

---

<sup>113</sup> Giner Salvador; Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. Ob. Cit.

En relación con la aptitud de los brutos o de las cosas inanimadas, se enlaza con las voces: **conveniente**, **oportuno** y **acomodado**, y en relación con el adjetivo conveniente se emplea para referirse a lo útil, y también a lo oportuno y acomodado. En este conjunto de voces, **útil** vale por lo que produce provecho, comodidad, fruto o interés de alguna cosa en lo físico o moral; luego, la **utilidad** de las cosas o de los brutos consiste en la capacidad o aptitud para servir o aprovechar. En cuanto a oportuno, se indica la conveniencia del tiempo en que se realiza algo; esto es lo que se hace o sucede en tiempo apropiado (para su fin). Por último, **acomodado** incluye las voces anteriores referidas a las cosas, y añade como participio pasado del verbo acomodar, la ordenación, composición y ajuste de las cosas, e igualmente su distribución y disposición con orden y método, según el fin a que son destinadas.

Mientras que, el adjetivo **veloz** se aplica a lo rápido en el movimiento; donde rápido alude actividad y movimiento fuera de lo común; luego sus voces afines: **raro**, **singular**, **único**, cuando se emplean para significar algo especial o excelente en su línea o particularidad, convierten a tal adjetivo en significante de cualidades que se valoran positivamente en términos de la diferencia con aquellas calificadas como comunes, y que en relación con la actividad y movimiento contienen una referencia negativa a los vocablos (que se emplean para designar) lentitud y sus afines, los que a su vez se convierten en significantes de cualidades que se valoran negativamente, dentro de la estructura social correspondiente.

Ahora bien, dentro de esta línea de vocablos, el sustantivo velocidad significa ligereza o prontitud del movimiento, y también presteza o agilidad en ejecutar o aprender alguna cosa; donde ligereza significa propiedad y calidad de las cosas leves o que tienen poco peso, y de ahí liviandad en tanto falta de peso en obras o palabras.

Luego, el conjunto de unidades semánticas que se encadenan en torno a las voces aptitud y velocidad, se convierten en significantes de funciones, usos y valores dentro del ámbito de la educación y asimismo de la investigación. En efecto, cuando la orientación profesional se funda en las determinaciones de las aptitudes, esta última se emplea como significante del criterio de selección y de



encauzamiento del individuo para desempeñar tareas apropiadas a sus aptitudes. Y en este uso, remite al sentido acomodar (ver supra) del vocablo aptitud referido a cosas inanimadas.

En cuanto a velocidad, en su sentido de ligereza del movimiento, aunque no referido a los animales (“caballos nobles”), ni como significante de virtud guerrera en los griegos, pero si en referencia a la rapidez de movimiento de máquinas (“tecnología de punta”), así como en su sentido de ligereza o prontitud en el ejecutar o aprender una cosa, y en tanto significante de cualidades apreciadas en el mundo contemporáneo, representan algunos de los artificios significantes mediante los cuales se transmiten contenidos culturales de dicho mundo.

En virtud de esta asociación semántica de voces, donde el entramado de sus relaciones en diversos niveles de significación evoca ciertos contenidos culturales del mundo aristocrático griego, resulta interesante la forma como esos contenidos se reflejan en algunas referencias que Mattelart<sup>114</sup> cita en torno a las reflexiones que diversos pensadores han expresado sobre los efectos del “americanismo” y de la “americanización” contemporáneos; particularmente, en el ámbito de la educación y por lo tanto en la significación de designaciones y valoraciones de cualidades de educandos y educadores, así como en el tipo de orden que se planteó desde ahí.

Así, en el periodo de entreguerras (del siglo XX), cuando el poder económico europeo se iba desplazando hacia Estados Unidos de Norteamérica, y consecuentemente se replanteaba el orden de la potencia cultural y del capital técnico, la crisis de la universalidad, de la civilización, y de la cultura, vividas y difundidas por Europa desde la Ilustración, produjo tal desconcierto entre los intelectuales europeos de manera que sus debates se centraron en el tema del sujeto con capacidad de asumir el relevo de Europa; esto en virtud de que, según argumentaba José Ortega y Gasset (1926), entre otros participantes en esos debates, el “hombre masa” producido por la civilización americana no tiene esa capacidad, pues es “... un hombre hecho de prisa, montado nada más sobre unas cuantas y pobres abstracciones... vaciado de su propia historia, sin entrañas de

---

<sup>114</sup> Cf. Mattelart, A. Ob. Cit.

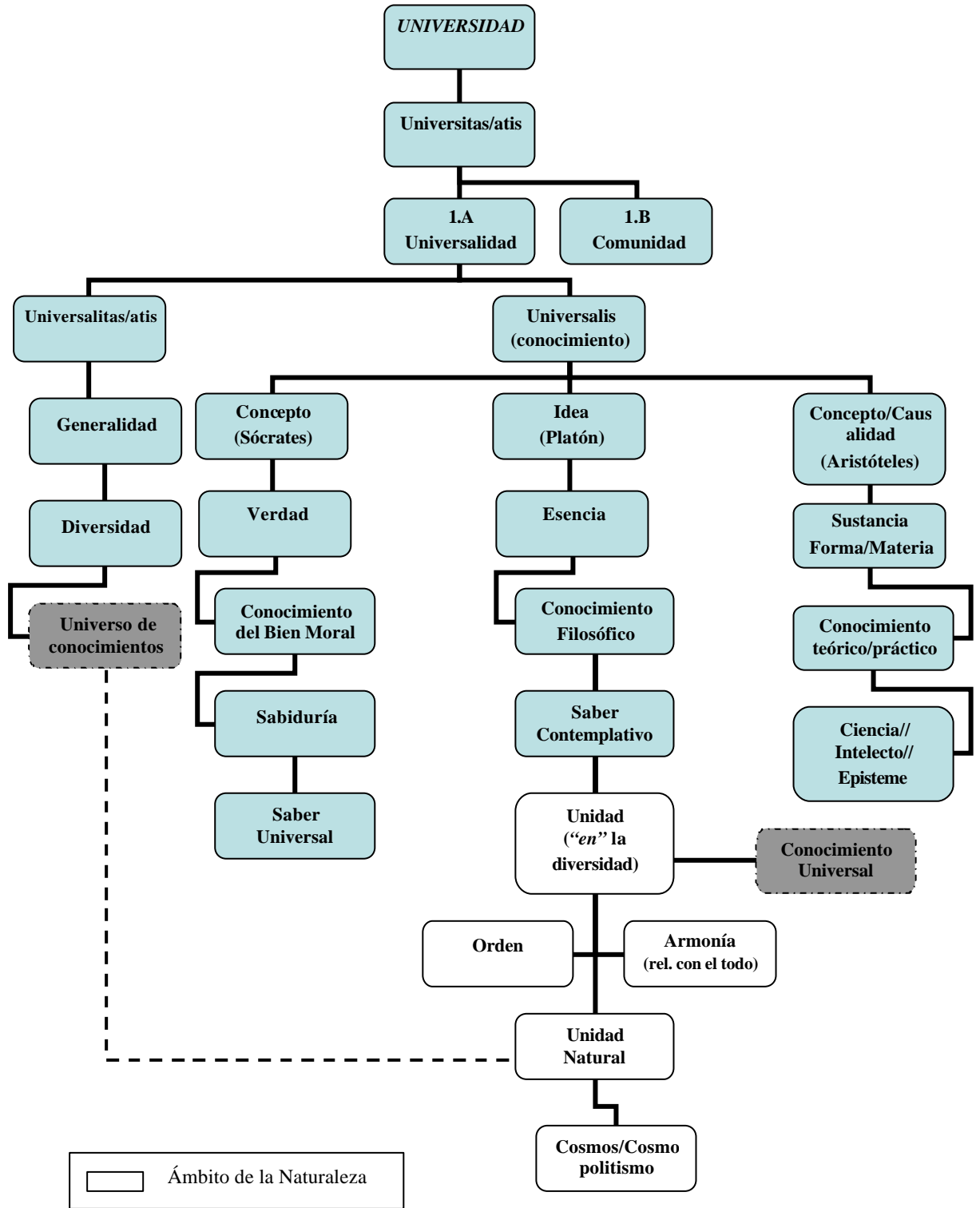
pasado y, por lo mismo, dócil a todas las disciplinas llamadas internacionales, un hombre que carece de un “dentro” y sin la nobleza que obliga —sine nobilitate—, snob.”<sup>115</sup>

De esta manera, la exploración etimológica y sinonímica de la palabra Universidad ha proporcionado suficiente información como para poder construir un esquema abstracto del conjunto de asociaciones semánticas posibles, dentro de la lengua castellana y, al mismo tiempo, permitir ahora la representación topológica (mapa semiótico) de las connotaciones convencionales atribuidas al lexema Universidad. De esta manera, es posible observar cómo la configuración del significado del término o lexema señalado resulta de la multiplicidad de sus vínculos con diversos lexemas, lo cual permite ir configurando la estructura de una memoria semántica, que se caracteriza por la superposición de planos en diferentes niveles de significación, cuyos nudos o lexemas correspondientes conforman los diversos campos semánticos, y universos de discurso, que delimitan las referencias y los presupuestos con los que se ha creado y mantenido el mundo universitario, como se muestra a continuación:

---

<sup>115</sup> citado en Mattelart, A. Ibidem. Pp. 297.

**DIAGRAMA 1**



**DIAGRAMA 2**

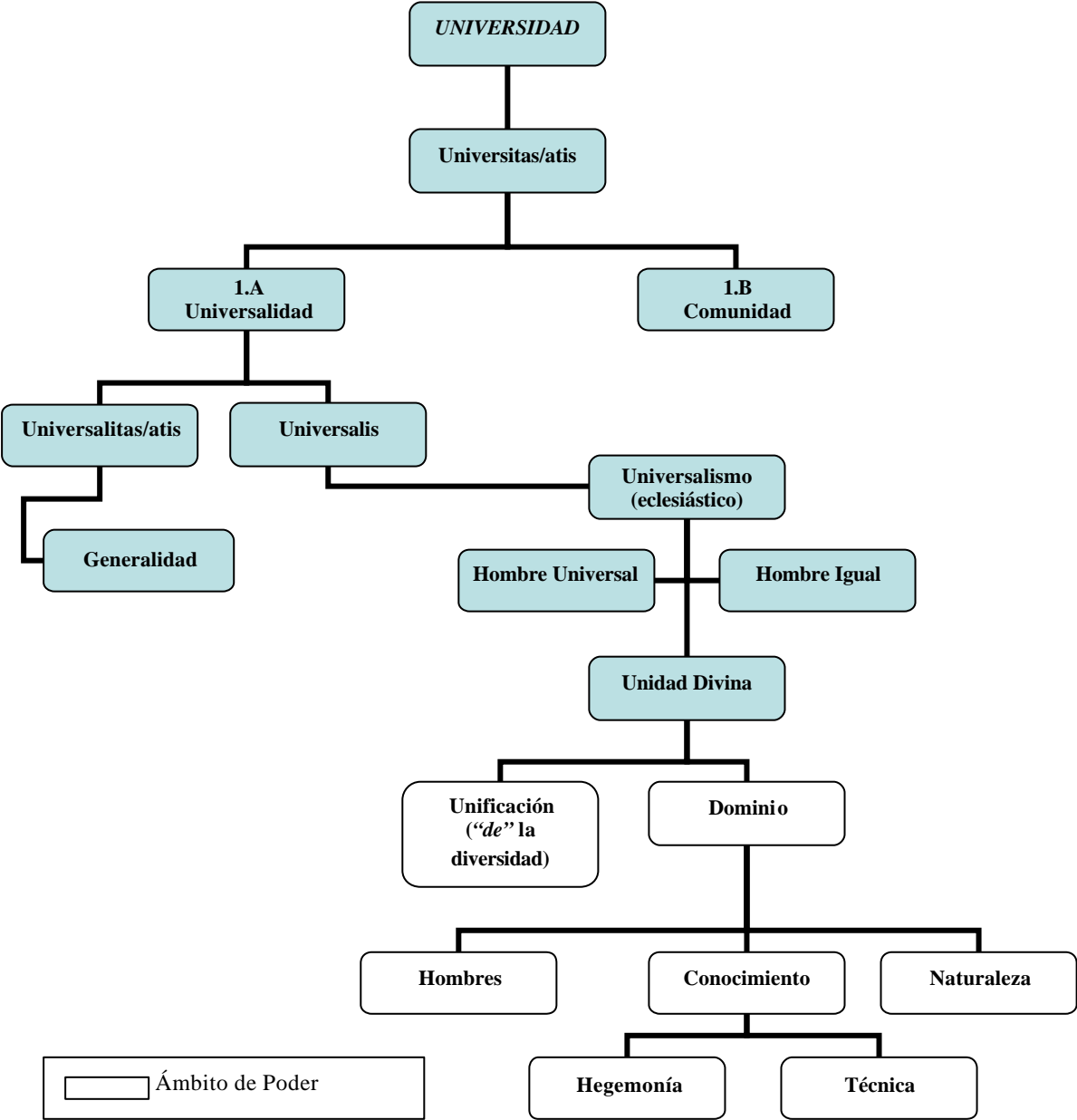
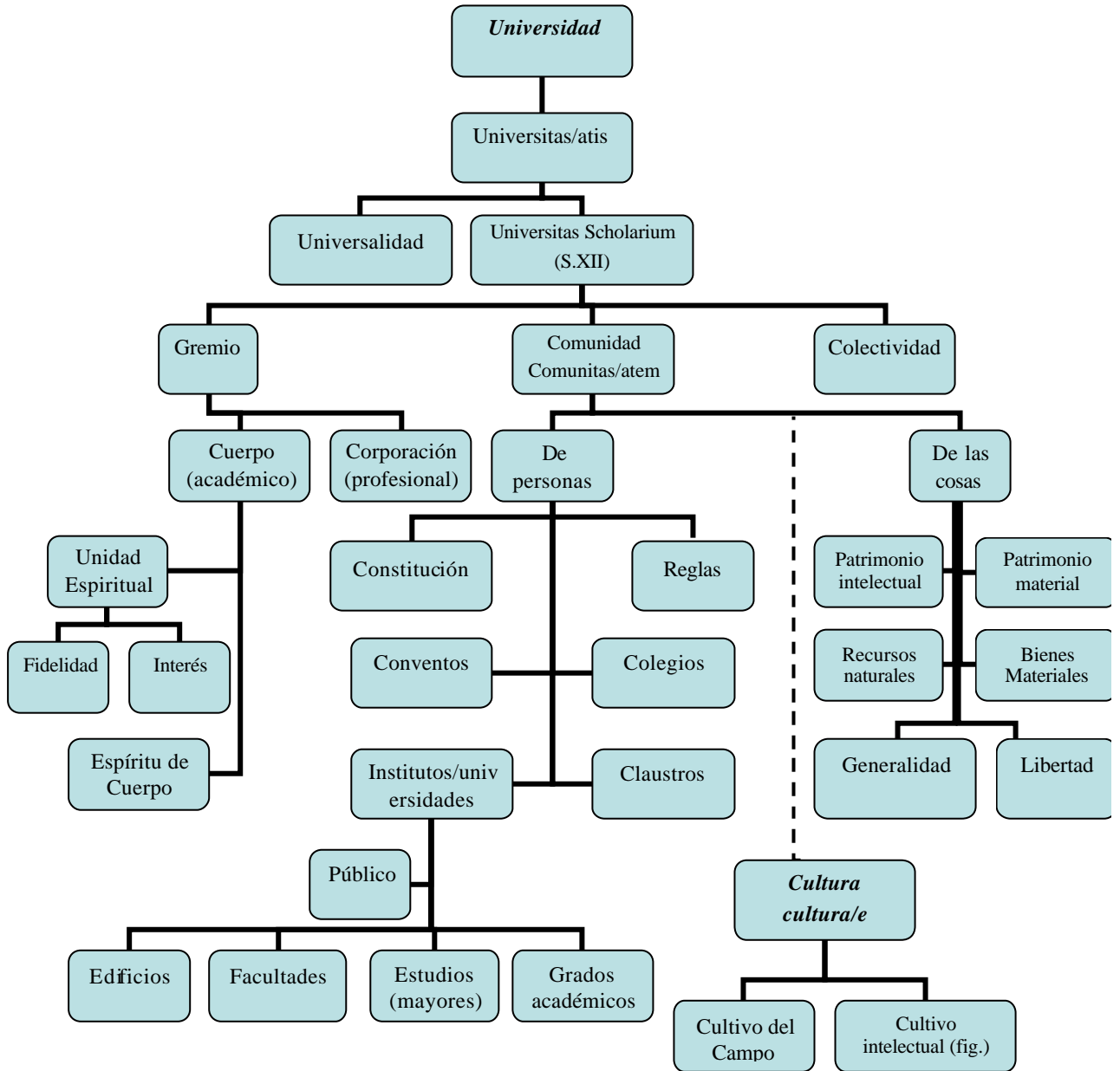
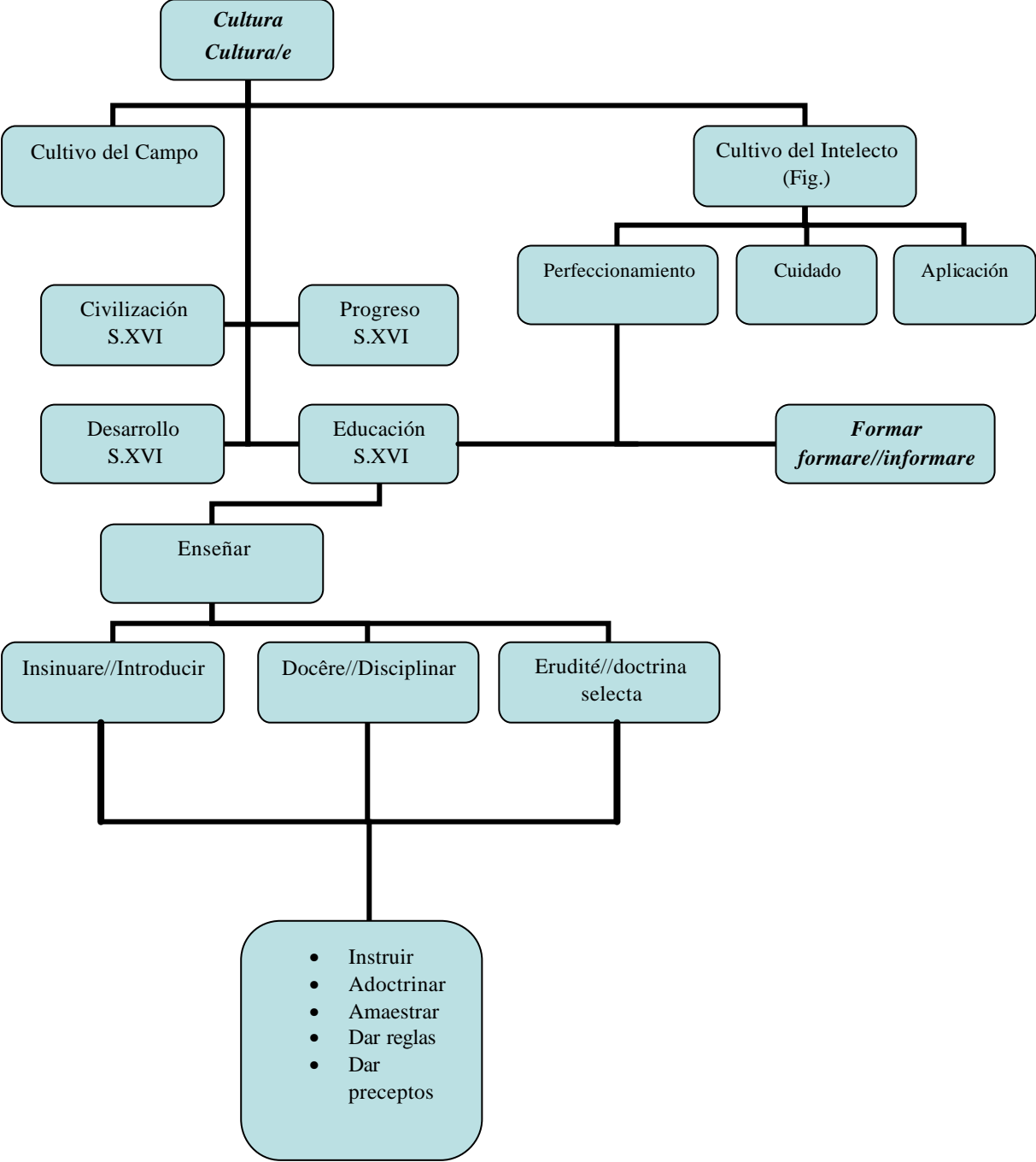


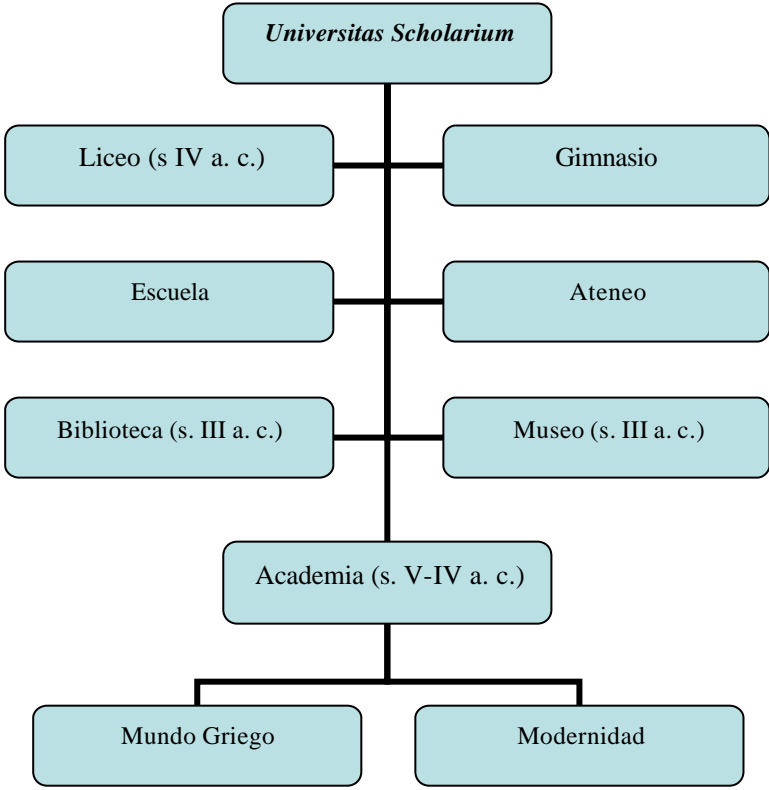
DIAGRAMA 3



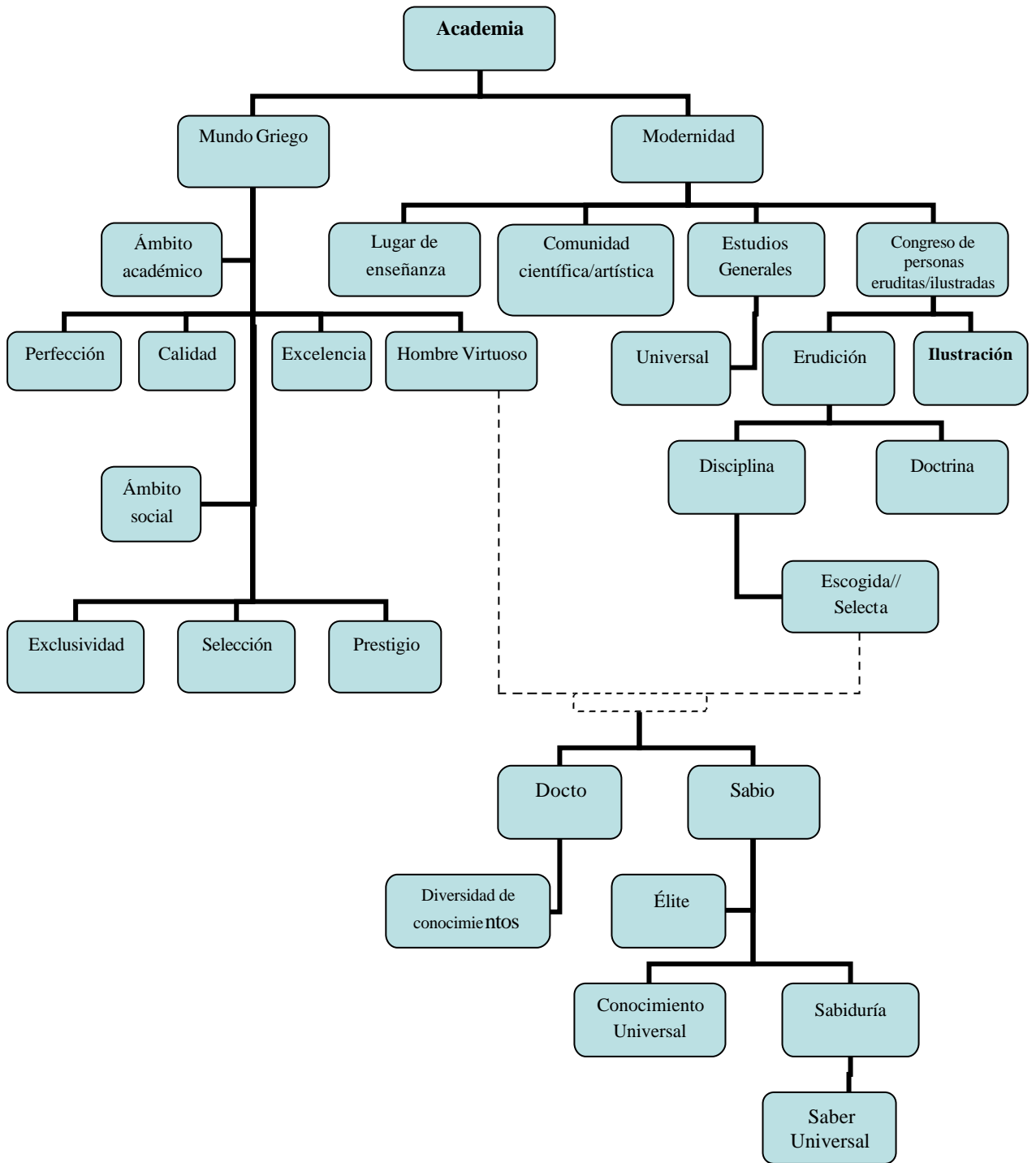
**DIAGRAMA 4**



**DIAGRAMA 5**

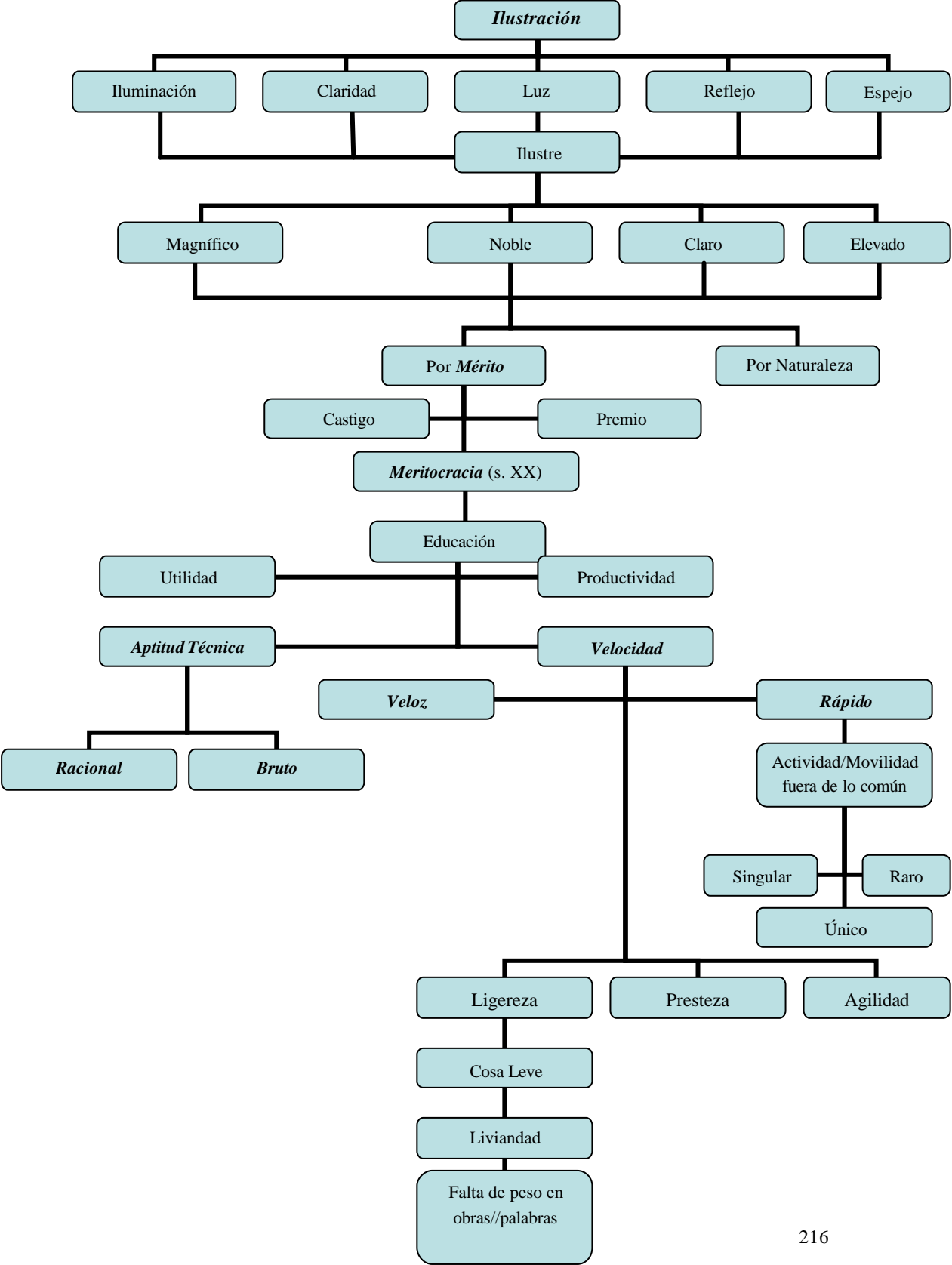


**DIAGRAMA 6**

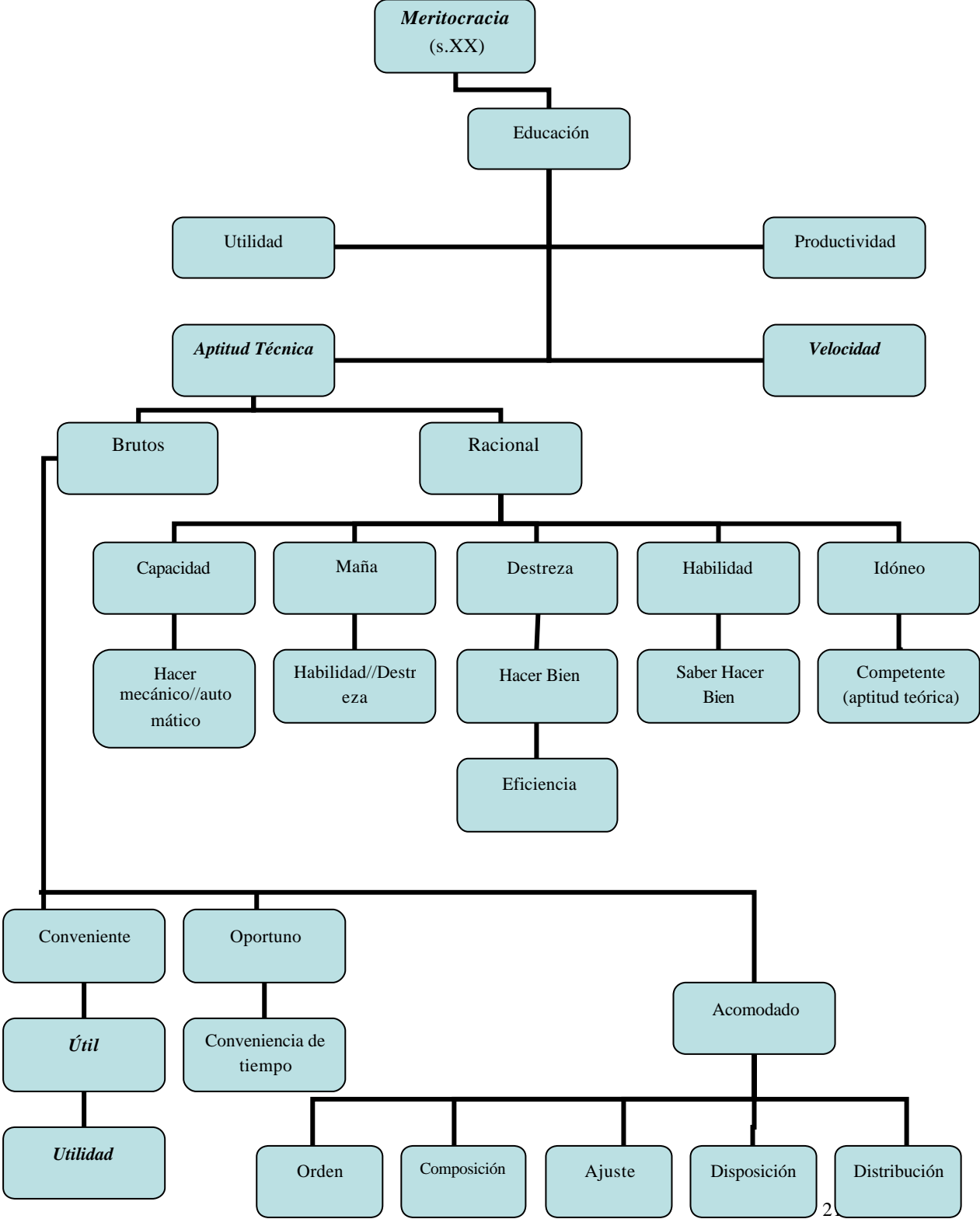




**DIAGRAMA 7**



**DIAGRAMA 8**



Así pues, los mapas o representaciones topológicas anexas permiten concluir ciertas precisiones:

- 1) *Diagrama 1*: la palabra Universidad connota dos sentidos, el de **Universalidad** y el de **Comunidad**. Por el sentido de Universalidad se abre el **campo-conocimiento**, que en el mundo griego, a la luz del contexto discursivo de la filosofía naturalista, se originan dos nudos: universo de conocimiento y conocimiento universal, este último entendido como **unidad en la diversidad**.
- 2) *Diagrama 2* el tránsito al mundo cultural cristiano mantiene el campo-conocimiento en el sentido de universalidad, pero se abre el **campo-poder** que hace posible el movimiento del lexema unidad al de **unificación-dominio-hegemonía**.
- 3) *Diagrama 3*: por el sentido de comunidad, se abre el **ámbito-social** y el **cultural**. En relación con el primero, se configuran los campos **institución** (constitución, reglas, grados...), **profesión** (corporaciones), **ético** (espíritu de cuerpo), **de justicia** (público), y los **objetos físicos** (edificios, facultades...).
- 4) *Diagrama 4*: en relación con el sentido comunidad en el **ámbito-cultural**, identificamos una relación metafórica o sentido intuitivo en el núcleo **cultivo-intelecto** (cultura como formación del individuo); la asociación con voces afines resultado de la concepción de **cultura como producto** (civilización, progreso, desarrollo, educación). Además del vínculo con otro núcleo semántico: **enseñar**.
- 5) *Diagrama 5 (continuación del sentido de comunidad)*: observamos en las voces afines de objetos y realidades griegas, la continuidad nominativa de espacios y actividades de investigación y educación (liceo, biblioteca, gimnasio, ateneo, museo, academia...) hasta nuestros días.
- 6) *Diagrama 6 (continuación del sentido de comunidad y de la voz afín Academia)*: el núcleo Academia en el mundo griego, en el ámbito de lo social, abre el campo **cualidad-valor** (perfección, excelencia, exclusividad...) que se mantiene en el pensamiento occidental moderno y

contemporáneo (erudición, ilustración...). En estos dos contextos históricos parece que se establece una articulación a través de **hombre-virtuoso** y **disciplina-selecta**, que resulta en cualidades atribuidas al académico, y que además mantiene la conexión con el sentido de universalidad (conocimiento universal, saber universal...). Asimismo, a partir del lexema **sabio**, se establece la conexión con el lexema **élite** (que al parecer tiene mayor aceptación en la mentalidad contemporánea).

- 7) *Diagrama 7 (continuación del sentido de comunidad, de la voz afín Academia del lexema Ilustración):* este núcleo abre el **campo-cualidad-intelectual**: iluminación, claridad, luz... (continuidad con el pensamiento mítico-religioso) y el **campo-valor ético**: noble, magnífico... (continuidad mundo aristocrático griego); de la misma manera, en el ámbito de lo social, se vincula con la dimensión **mérito-meritocracia** (continuidad del pensamiento cristiano en la dimensión eclesiástica), que se articula con el ámbito **educación**, y en esta conexión se abren campos semánticos de lo **práctico-pragmático** (utilidad, productividad, aptitud, velocidad...). En relación con el núcleo **velocidad**, se establecen referencias indirectas a cualidades (en los productos y expresiones humanas) y se abre el campo **cualidad-valor**: singular, raro, único... (continuidad del pensamiento aristocrático griego).
- 8) *Diagrama 8 (continuación del sentido de comunidad, de la voz afín Academia del lexema Ilustración, del núcleo mérito-meritocracia, del núcleo aptitud técnica):* se abren campos semánticos en dos dimensiones paradigmáticas, el de los entes irracionales o cosas, y el de los racionales. En cuanto a la primera dimensión, se configuran los lexemas con los que se interpreta la **aptitud** en estas entidades (es interesante el registro aquí de las nociones **útil**, **utilidad**, y no en el de las entidades racionales). Por lo que respecta a la dimensión racional se registran lexemas que refieren **habilidades**, **capacidades**, propias de las facultades humanas (facultades racionales, volitivas, mecánicas...).

Finalmente, la información precedente permite las siguientes afirmaciones descriptivas en torno al concepto Universidad:

- a) La esencia de la Universidad es el saber universal (teórico-práctico) articulador de la diversidad de conocimientos.
- b) La materia de la Universidad son las facultades racionales de los seres humanos.
- c) La cualidad que le confiere a tales seres es el perfeccionamiento de su potencial espiritual.
- d) La comunidad de académicos y los edificios, bibliotecas, herramientas... son las causas (moral-instrumental) que producen los efectos buscados.
- e) La libertad, autonomía, es la condición para el desarrollo, perfeccionamiento, del pensamiento humano y de su producción espiritual.
- f) El carácter de público es lo que hace posible la igualdad de condiciones para el ejercicio del derecho a la educación e investigación.
- g) El fin que se busca es cultivar seres humanos íntegros, y desarrollar conocimientos científico-humanistas para la convivencia humana entre todos los individuos.

### ***Definición Real de la palabra Universidad***

Las anteriores consideraciones sobre el doble valor, etimológico y sinonímico, de la palabra Universidad son ciertamente necesarias para aclarar el respectivo concepto; sin embargo, resultan insuficientes para perfilarlo íntegramente. Más bien, constituyen estímulos para la elaboración de una definición real; aunque dicha definición es uno de los problemas medulares de la Universidad.

En efecto, no existe una definición de Universidad donde todos los estudiosos estén de acuerdo; cada pensador propone una distinta según el sentido que de la palabra en cuestión consideran esencial: a saber, lo universal o

el sentido de comunidad; discrepancia que se agrava cuando los objetivos que se persiguen buscan enfatizar la función de investigación o la de docencia; y se polarizan aún más cuando dentro del ámbito de la investigación se contraponen lo científico-técnico con lo humanístico-ético; mientras que en el terreno de la docencia, las diferencias discrepan entre sí en la medida en que intentan monopolizar la interpretación de la docencia como formación o como capacitación.

No obstante, las definiciones cuando versan sobre un concepto genérico idéntico, esto es el concepto Universidad, entonces las diferencias específicas se oponen entre sí sólo en el modo como la interpretan. Y es aquí precisamente, donde adquiere su íntegro sentido la diversidad de las definiciones; pues es la realidad Universidad lo que se busca abarcar y por ello cada una, desde su respectiva óptica, se implica y complementa en la noción de Universidad. Así, la definición según la cual la Universidad es la institución del saber (en tanto producción de la facultad intelectual que es universal del género humano) fuera de ser discutible en algún punto, recoge con amplitud en su primera parte la fundamental coincidencia genérica de diversas definiciones.

En ese sentido de implicación y complementariedad, resultan importantes para la comprensión del concepto señalado, definiciones que desde la óptica de pensadores europeos, estadounidenses y mexicanos han desarrollado en torno a la Universidad. Desde luego, no se pasa por alto la importancia y necesidad de un estudio extensivo e intensivo sobre todas y cada una de las definiciones e interpretaciones que se han desarrollado en torno al concepto Universidad, y con las que se ha ido construyendo el mundo universitario dentro del pensamiento occidental. No obstante, por el carácter exploratorio de este trabajo se ha buscado presentar tesis y definiciones donde se han conjugado preocupaciones todavía vigentes sobre el sentido y misión de la Universidad en el contexto contemporáneo, y que por supuesto han influido en concepciones, proyectos y prácticas con las que se busca organizar y reglamentar las actividades de las universidades modernas.

Así pues, dentro del pensamiento europeo, se han elegido autores que resaltan, unos el concepto ciencia, como es el caso de E. Kant y de M. Heidegger;

otro, que subraya el de educación, tal acontece en J. Ortega y Gasset. Asimismo, dentro de la reflexión estadounidense, interesa destacar las referencias de sistema ocupacional y de funcionalidad de T. Parsons. Y por último, en el ámbito mexicano, resultan importantes las ideas que Miguel Bueno expone y argumenta sobre el humanismo cultural como basamento de su reflexión sobre el objeto Universidad.

Así, dentro del clima del despotismo ilustrado alemán, cuando maduraban las ideas del laicismo y del estatismo, promotores ambos del control estatal de las escuelas y asimismo de la uniformidad oficial de sus enseñanzas, E. Kant (*El conflicto de las Facultades*, 1798) emplea designaciones tales como Universidad, Escuela superior, Institución erudita, para referirse al conjunto de la ciencia que incluiría a quienes se dedican a ella, y también a maestros públicos o profesores de las diversas materias científicas. Del mismo modo, distingue entre aquellos científicos y profesores de la ciencia que, aún cuando pertenecen a la Universidad, unos cultivan el gran complejo de la ciencia, en tanto que otros sólo una parte de ella. Respecto a los primeros, los nombra como **eruditos corporativos**; a los segundos **aficionados**, cuya labor consiste en ampliar o difundir la ciencia, dentro de corporaciones libres (academias o sociedades científicas).

Además, Kant establece una distinción entre los que él llama **sabios** y los **letrados**. Acerca de estos últimos, los considera como agentes del gobierno "... que ocupan un cargo que aquél les otorga a favor de su propia causa (y no justamente en bien de la ciencia)."<sup>116</sup> Estos hombres de negocios o técnicos de la ciencia —como los llama este filósofo alemán— si bien han hecho estudios en la Universidad, sólo les queda el conocimiento empírico que concierne a la práctica. En consecuencia, para Kant **sabio** es el científico universitario que posee los principios básicos de la ciencia (teoría).

Igualmente, este pensador alemán indica una distinción más en términos del reconocimiento oficial que el gobierno hace de las enseñanzas impartidas en las Facultades; así, para la designación de esa división emplea los adjetivos

---

<sup>116</sup> Kant, E. *El conflicto de las Facultades*. Título original en alemán *Der Streit der Fakultäten*. Buenos Aires: Edit. Losada, 1963. Pp. 20.

**superior-inferior**, que en su sentido funcional son indicadores de posición dentro de la estructura social vigente en esa época. Por consiguiente, Facultades superiores son aquellas donde el gobierno tiene interés en sus enseñanzas, porque éstas le reportan un beneficio, esto es, le son útiles para influir (ideológicamente) en las masas. En cambio, Facultades inferiores son las que tienen libertad para disponer de sus proposiciones; mientras las doctrinas que se imparten en las primeras son sancionadas por el gobierno (son dependientes de esta entidad), las que se imparten en las Facultades inferiores se sujetan sólo a la inteligencia de los especialistas —cuyo único límite es la verdad.

Por ello, Kant enfatiza la necesidad de que "... en la Universidad la institución científica pública posea otra Facultad que, independiente de las órdenes del gobierno... tenga la libertad... de juzgar a todos los que se interesan por la ciencia, es decir, por la verdad... porque sin esta libertad la verdad no podría manifestarse (lo que va en perjuicio del gobierno mismo..."<sup>117</sup>

Desde otra perspectiva, y en el contexto del nacionalismo alemán de 1933, M. Heidegger (*La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-1934*; 1945) define a la Universidad (alemana por supuesto) como "... la escuela superior que, desde la ciencia y mediante la ciencia, acoge, para su educación y disciplina, a los dirigentes y guardianes del destino del pueblo alemán."<sup>118</sup> Así que, la autoafirmación de la Universidad se sustenta en la ciencia y en la misión histórica espiritual del destino del pueblo. No obstante, para entender de qué ciencia se está hablando, Heidegger sitúa el inicio de ésta en el surgimiento de la filosofía griega, que asimismo constituye el origen de la existencia histórico-espiritual del hombre occidental.

En razón de esto, Heidegger indica que, para que la esencia primigenia de la ciencia siga existiendo, se necesita recuperar dos rasgos característicos del originario ser griego: es decir, la ciencia vista como centro que determina la existencia de un pueblo, y en tanto poder que abarca y da rigor a toda la existencia.

---

<sup>117</sup> Kant, E. Ob. Cit. Pp. 22 y 23.

<sup>118</sup> Heidegger, M. *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*. Colección los clásicos del pensamiento. España: Tecnos, 1989. Pp. 8.



Luego, en virtud de que la esencia de la ciencia es, tanto cuestionamiento como exposición frente a lo inseguro y a la inseguridad del mundo cambiante, entonces la voluntad esencial de querer esa ciencia es la que instituye —de acuerdo con Heidegger— el verdadero mundo espiritual del pueblo. Pues, espíritu “... es el decidirse, originariamente templado y consciente, por la esencia del ser... es el poder que más profundamente conserva las fuerzas de... (la) raza y de... (la) tierra... (de un pueblo)...”<sup>119</sup>

Cuando esa esencia de la ciencia es la que se quiere, entonces brota en el profesorado y en los estudiantes la voluntad de esencia de la Universidad: educar y disciplinar a los dirigentes y guardianes del destino de un pueblo. Porque desde esa voluntad, la perseverancia del profesorado, que conduce a un preguntar en común y a un decir potente (enérgico) en comunidad, le dará la fortaleza para poder dirigir, para poder ser guía del estudiantado, quien con ello se fundamentará y hará consciente su vocación comprometida con el destino del pueblo del que procede y al que se debe. De esta manera, en la decisión libre por el servicio comprometido (con el pueblo) se establecen vínculos entre Universidad y Sociedad, que Heidegger precisa en tres niveles: 1.- con la comunidad nacional mediante el servicio del trabajo; 2.- con el honor y el destino de la nación, por medio del servicio de las armas (la disposición de lucha y entrega hasta el límite); y 3.- con la misión espiritual del pueblo, a través de servicio del saber.

Por otro lado, en un ambiente republicano reformista, el filósofo y ensayista español José Ortega y Gasset (*Misión de la Universidad*, 1930) busca una definición de la Universidad a partir también de la delimitación de lo que considera como su tarea o misión, la cual consiste en:

“1º... (entender) por Universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.

2º... sólo pretenderá del estudiante lo que prácticamente puede exigírsele.

3º se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico...

---

<sup>119</sup> Heidegger, M. Ob. Cit. Pp. 12-19.

4º Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidas en forma pedagógicamente racionalizada —sintética, sistemática y completa— no en la forma que la ciencia abandonada así misma preferiría: problemas especiales, ‘trozos’ de ciencia, ensayos de investigación”<sup>120</sup>, entre otras tareas de dicha misión universitaria.

No obstante, esta estructura funcional surge de las reflexiones sobre las delimitaciones e interconexiones que Ortega y Gasset precisa en torno a cultura, ciencia y profesión intelectual. Así pues, al distinguir entre ciencia y profesión, determina a la primera hacia la investigación (plantear problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución), de donde se sigue una primera consecuencia: aprender o enseñar una ciencia no es hacer ciencia. Ahora bien, si la Universidad es la institución donde se imparte enseñanza superior a todos los que la reciben, entonces esta función se delimita a la enseñanza del contenido sistemático de diversas ciencias, aunque esos contenidos, al formar parte de una profesión, tienen que desarticularse en tanto científicos, para organizarse como técnica profesional. Por lo tanto, se infiere que enseñar no es investigar, y aprender técnicas profesionales tampoco es adquirir conocimiento científico, cuando menos teórico.

En cuanto a las reflexiones que llevan a Ortega y Gasset a ponderar la enseñanza de la cultura como tarea universitaria primaria y central, es interesante la distinción que hace entre el simple conocimiento ornamental y el sentido de cultura referido al espíritu humano. En esta última referencia, la cultura es, de acuerdo con este pensador español, lo que permite al hombre darle sentido claro y digno a su vida; porque la cultura desde la dimensión humana es el “... sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive (es)... el repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles menos.”<sup>121</sup> Luego, vivir es ser-estar-ocuparse-en el mundo, tener un plan de vida

---

<sup>120</sup> Ortega y Gasset, J. *Misión de la Universidad*. Col. Arquero. Madrid: Revista de Occidente, 1968. Pp. 71.

<sup>121</sup> Idem. Pp. 57-58.

que justifique ese plan y esa vida, en virtud de las ideas que nos forjamos, y a la luz de las cuales interpretamos y actuamos en el mundo circundante.

De ahí la afirmación de la enseñanza de la cultura como tarea primaria y central de la Universidad, pues esta enseñanza no sólo se limita a futuros profesionistas, sino que se hace extensiva a los científicos. Porque si bien en la actualidad las ideas con las que se interpreta nuestra existencia vienen en su mayor parte de la ciencia, ésta cada vez más va adquiriendo un carácter instrumental (técnico científico) y perdiendo así el carácter fundamental de una ciencia real. De suerte que, muchos de los científicos de las nuevas generaciones enfrentan la necesidad de completar su especialismo, con una cultura integral de disciplinas que se peculiarizan por su carácter sintético y sistemático, como son: la Física, en tanto ofrece imágenes físicas del mundo; la Biología, en cuanto presenta temas fundamentales de la vida orgánica; la Historia, porque permite el conocimiento del proceso histórico de la especie; la Sociología, pues enseña la estructura y funcionamiento de la vida social; y la Filosofía, porque muestra el plano del universo.

En este tenor de ideas, Ortega y Gasset argumenta la necesidad de crear una Facultad de Cultura, donde se fomente el talento integrador, que sería una especialización en la construcción de una totalidad. Pero, si este autor subraya que en la Universidad lo que se ha institucionalizado es la enseñanza (cultural y profesional), en realidad no resta importancia a la ciencia, aunque considera que ésta es una actividad que no puede estar sujeta a coerción, ni a reglamentación. Sin embargo, la atmósfera académica y la vida universitaria tienen que ser científicas: pues la ciencia, en tanto "intelecto en forma", es el principio vital (alma) de la Universidad. Luego entonces, éste es el nutriente fundamental de la cultura y de la profesión; contrariamente, si éstas quedaran aisladas de la ciencia y de la investigación se atrofiarían en escolasticismo.

No obstante, para que este "principio vital" se realice en el ámbito de la cultura, resulta necesario, en palabras de este filósofo, que la Universidad entre en contacto con la existencia pública, con esa realidad histórica presente y actual, en virtud de que la sociedad misma necesita de la intervención intelectual

universitaria. Y se habla de necesario pues en la vida real se ha deformado el sentido de “lo actual”, por efecto de la dinámica social de los medios masivos de comunicación, reduciéndolo meramente a lo “instantáneo”, y este último a lo “resonante”.

Por eso, frente al poder de los medios masivos (en particular la prensa) como poder espiritual de la vida pública, Ortega y Gasset plantea la intervención de la Universidad en la actualidad social, imponiendo su punto vista (cultural, profesional o científico) como un “poder espiritual” superior al de la prensa, capaz de abordar los temas del día desde su propio enfoque universitario; y con ello, se destaca el papel de la Universidad como la encargada de hacer cultura, en tanto recupera su función como principio promotor de la historia (europea).

En suma, J. Ortega y Gasset concibe la Universidad como entidad donde confluyen, se articulan y dinamizan “el espíritu del intelecto” (ciencia-investigación) y el “espíritu de la escuela” (enseñanza: cultura-profesión), y es en razón de estas cualidades que considera a la Universidad como fundamento de la cultura de un pueblo.

Desde un enfoque diferente, y dentro de la corriente funcionalista de sociólogos contemporáneos estadounidenses, preocupados por el mantenimiento de las estructuras existentes, así como por las formas y medios de asegurar su funcionamiento, T. Parsons (*El sistema social*, 1951) interpreta el concepto Universidad a la luz de su teoría de los sistemas de la acción.

Aunque propiamente Parsons no precisa el concepto Universidad, ni desarrolla una definición explícita en torno a éste, de acuerdo con sus referencias es posible inferir algunos datos que pueden acercarnos a su concepción. En efecto, señala que “... la tradición cultural ha venido a encarnarse sobre todo en la Universidad como su principal marco institucionalizado.”<sup>122</sup> De donde se sigue, la Universidad es el cuerpo, la personificación, no sólo de la cultura, también de la ciencia, asimismo en ella se institucionaliza la tradición cultural, la investigación científica pura y aplicada, la enseñanza humanística y científica.

---

<sup>122</sup> Parsons, T. *El sistema Social*. Traducción de la 3ª edición de la versión original publicada en 1959 con el título *The social system*. Madrid: Revista de Occidente, 1966. Pp. 348.

Además, de acuerdo con Parsons, la Universidad en el terreno profesional es una organización ocupacional, como tal forma parte del sistema ocupacional general, y en tanto institución confiere roles institucionalizados.

Ahora bien, la asociación de los significantes Universidad, Institución, Cultura, Ciencia, Enseñanza, roles institucionalizados, amerita la referencia de algunas proposiciones en la teoría de este sociólogo. Desde luego, la noción medular es la referente a “sistema social”, que de manera sintética consiste “... en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene... un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a obtener un óptimo de gratificación y cuyas relaciones con sus situaciones están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos.”<sup>123</sup>

En esta cita, es importante la consideración con respecto a la orientación hacia una situación en términos del logro de gratificaciones, pues sugiere un orden meritocrático del que ya se mencionó anteriormente. No obstante, lo que interesa resaltar aquí es la mención de lo cultural como sistemas simbólicos que sirven de medios para la comunicación, ya que en ellos Parsons identifica los principios de una cultura que, por su parte, es un producto de los sistemas de interacción social en tanto determinante de esos mismo sistemas. De ahí la preeminencia que Parsons asume en el papel de la tradición cultural como elemento estabilizador y perpetuador de las estructuras sociales. Así, en virtud de que para este sociólogo el carácter sobresaliente de la tradición cultural de occidente, en relación con la valoración del conocimiento (racional, científico), se evidencia en la asociación entre las nociones **caballero** y **hombre educado**, sustentada en la valoración del rol aristocrático, que convirtió al conocimiento en el distintivo esencial del valor “superior” y de la condición de “superioridad”, entonces el núcleo primario de la tradición cultural de una “educación superior” fue precisamente lo humanístico.

Sin embargo, la investigación y enseñanza humanística tradicional no es ajena a la propia de la ciencia, pues al igual que ésta busca la objetividad

---

<sup>123</sup> Parsons, T. Ob. Cit. Pp. 25.

imparcial mediante la evidencia empírica. Desde esta perspectiva, el humanista no sólo es el predecesor del científico, sino que hoy en día es su “par”, en el conjunto poblacional de más elevada educación.

Por consiguiente, la Universidad es el cuerpo del “espíritu del intelecto” (ver supra Ortega y Gasset), pero es también el marco institucionalizado de la tradición cultural y de la ciencia; por lo tanto, se localiza dentro de las Instituciones Culturales que Parsons caracteriza como aquellas que “... definen las obligaciones de aceptar las pautas culturales, convirtiendo la aceptación privada en deber institucionalizado (y que incluyen)... a) creencias cognitivas; b) sistemas de símbolos expresivos; c) obligaciones morales privadas.”<sup>124</sup>

Así pues, el científico dentro de este marco institucional forma parte del complejo cultural donde anidan las humanidades; precisamente porque científicos y humanistas comparten, dentro de la institución universitaria, la función de portar y de transmitir los valores de la cultura (tradición humanista) y de la ciencia, mediante la educación de los miembros de la “élite” dirigente, quienes deben ser personas educadas (“cultas” ver supra Ortega y Gasset).

De manera que, Parsons considera también que la Universidad, en el terreno profesional, es una organización laboral (sentido de gremio), y como tal es parte del sistema ocupacional general. Por eso, en su carácter de Institución, confiere “roles institucionalizados” con los correspondientes beneficios y sanciones del orden normativo (burocrático), donde se integran y regulan las posiciones y funciones correspondientes; entre esos beneficios destacan: remuneración, mercado para los “productos”, canales para la publicación, medios (instrumentales), relaciones profesionales, “status” aceptable en la sociedad, por citar algunos.

Finalmente, en la Universidad el “rol” profesional se halla institucionalizado en términos de “orientación-colectiva” y no de “auto-orientación”, de donde se deriva el sentido de utilidad y de servicio sociales.

Por su parte, dentro del contexto mexicano, se han elegido dos pensadores que continúan en la línea humanista, y que a la luz de este horizonte de

---

<sup>124</sup> Idem. Pp. 75-76

pensamiento conciben e interpretan el concepto Universidad; tal es el caso de Miguel Bueno (*Humanismo y Universidad*, 1960) y de Oscar Uribe Villegas (*Por una auténtica renovación universitaria*, 1984).

De acuerdo con M. Bueno, la Universidad es “casa de cultura” y por tanto su esencia radica en el vínculo que se establece entre su función de investigación y su tarea educativa. No obstante, para precisar más las notas características de la Universidad busca establecer contrastes con los rasgos específicos de los “tecnológicos”. En este sentido, señala que la Universidad es un laboratorio del saber fundamentalmente teórico, en cambio los tecnológicos tienden primariamente a la aplicación práctica del saber, esto es a utilizar el rendimiento de la investigación teórica con fines propiamente económicos.

En síntesis, para este autor la Universidad es “casa de investigación y difusión” del saber, de la cultura y de los valores humanos, por ello su función es preponderantemente teórica, fundada sobre el concepto del hombre como unidad de valores. Asimismo, en ella se realiza también investigación concreta “... que se verifica en el recinto inquisitivo universitario; la finalidad primigenia de la Universidad es su misión educativa, que se presenta como el aspecto más relevante aunque no puede ser comprendido sin los otros lineamientos que se han establecido previamente”<sup>125</sup> (esta referencia nos remite a la propuesta de J. Ortega y Gasset).

En relación con las referencias de O. Uribe Villegas, interesa destacar su concepto de lo universal, como diversidad de conocimientos y en tanto saber articulador de esa diversidad. En efecto, como señala Uribe Villegas, “la Universidad es UNA formada de diversidades (pero) a) cuando no contribuye a hacer que converjan esas diversidades en un único centro de interés (presidido por el valor verdad...) atenta contra su ser; b) cuando no irradie desde ese centro hacia la sociedad en la que se inserta (presidido por la búsqueda de los otros

---

<sup>125</sup> Bueno, M. *Humanismo y Universidad*. Cuadernos de sociología. México: IIS/UNAM, 1960. Pp. 58.

valores: justicia, bondad, belleza, etcétera) la convierte en un ente inútil y aún perjudicial.”<sup>126</sup>

Asimismo, es importante su postura humanista y el modo como vincula dentro de este marco conceptual lo “nacional” con lo “universal”. De hecho, precisa que: “la Universidad es HUMANITARIA, lo cual significa que a) le interesa lo nacional por ser humano y no se desinteresa de lo humano no nacional...; b) está obligada a contribuir a la humanización del hombre de todas las latitudes y de todas las épocas... por ello, debe crear espacios de libre discusión... y garantizar por todos los medios la libre difusión de las ideas (y) c) tiene derecho de beneficiarse de las aportaciones hechas a esa humanización creciente del hombre, no sólo por sus investigadores, docentes, estudiantes y difusores, sino por los de todos los países, de tal manera que está obligada a atender continua y oportunamente todos los desarrollos éticos, culturales, sociales, políticos de todas las latitudes; a someterlos a examen, crítica, evaluación, experimentación, y correlativamente, someter a esas instancias las aportaciones de sus propios investigadores.”<sup>127</sup>

Como puede observarse, a la luz de estas definiciones e interpretaciones, hay un consenso en torno a la idea de Universidad como institución del saber, con sus especificidades de acuerdo con la corriente de pensamiento donde se inscribe cada autor y a las condiciones reales de existencia de la sociedad donde la institución universitaria se circunscribe, y donde se delimitan sus principales funciones (investigación, docencia, difusión, extensión). En el caso de la docencia, que se ha considerado por los autores citados una de las tareas fundamentales de la Universidad, ésta también refleja las diferentes concepciones y finalidades con las que se contempla y se practica esta función; por ello, a continuación se presenta el sentido y finalidad de la función docente a la luz de diversas concepciones, y para determinados propósitos que no siempre corresponden a los sentidos esenciales de la Universidad.

---

<sup>126</sup> Uribe Villegas, O. *Por una auténtica renovación universitaria*. Publicación de circulación interna. México: IIS/UNAM, 1984. pp I.

<sup>127</sup> Uribe Villegas, O. Ob. Cit. Pp. II



## **4.2 La función formadora de la Universidad**

### **El concepto Educación**

Adoptar una definición del concepto Educación que tenga validez general es imposible —tanto espacial como temporalmente —, ya que sus significados varían de acuerdo con los valores y fines educativos que en cada época y clase social se privilegian dentro de su mundivisión respectiva.

No obstante, lo que aquí interesa es buscar en esa diversidad las semejanzas y diferencias que permitan aproximarse, por un lado, a qué es la Educación y cuál es la diferencia en relación con procesos afines; y por otro, para qué se educa y cuáles son los valores que se prefieren según los fines que se proyectan y buscan alcanzar.

Sobre estas pretensiones se intentará realizar un recorrido de las definiciones formuladas por algunos de los autores que se citan con mayor frecuencia en la literatura antropológica y filosófica (occidental) que versa sobre el tema de la Educación. Así pues, dentro de las diversas definiciones se detectan como predicativos de este tópico los siguientes:

#### **EDUCACIÓN ES:**

- proceso humano (Fermoso, 1982)
- proceso intencional (Flitner, 1972)
- proceso de perfeccionamiento con metas y fines previamente fijados (Finalismo; Perennialismo)
- proceso sin imagen preestablecida o ideal humano a imitar (Antifinalismo)
- proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas (J. Dewey, 1926)
- adaptación (relativismo y subjetivismo axiológico; Perry, 1927)
- desarrollo natural (antifinalismo)
- necesidad cultural (Teorías Evolucionistas y Culturalistas de la Educación)
- función social (Dewey, 1926; Luzuriaga, 1953)
- realización de los valores (Scheler, 1915)

- ayudar a comprender los valores... establecer una jerarquía de valores y vivir según ella (posición axiológica objetiva y absoluta; Hutchins, 1953)
- la práctica de los medios aptos para desarrollar las posibilidades humanas (Fullat, 1983).

En otras definiciones, en donde el sujeto de la oración es el proceso educativo, resaltan como predicativos los siguientes:

#### PROCESO EDUCATIVO ES:

- maduración y aprendizaje (Peters, 1969; Piaget, 1968)
- comunicación (Platón; San Agustín; Sto. Tomás, 1260; Pascal, 1654; G. Gentile, 1926; E. Spranger, 1948; K. Jaspers, 1950)
- interiorización (Sócrates; San Agustín; Descartes, 1637; Max Scheler, 1935)
- endoculturación (Brauner, 1969)
- formación (Aristóteles; K. Jaspers, 1959)
- perfeccionamiento (K. Jaspers, 1950)
- adquisición de hábitos (Aristóteles; St. Tomás, 1260; J. Locke, 1693; J. Dewey, 1929; Peters, 1969).

Para el manejo de estos listados se considerará por un lado, los atributos que caracterizan a la Educación como proceso, necesidad y función; y por otro, los ámbitos dentro de los que se circunscriben dichos atributos: lo humano, lo cultural y lo social, respectivamente.

#### *La Educación como proceso*

La Educación como proceso alude a nociones como actividad, acción, realización, concreción; y, es por este carácter procesal por el que se diferencia de la Pedagogía. Esta última disciplina es el producto de la acción educativa, y en tanto producto es el resultado de la sistematización y organización de los saberes en torno a la Educación. En este sentido, se podría hablar de dos ejes del fenómeno educativo: uno, representado por el conocimiento (esquemas mentales,

teorías, sistemas); el otro, mostrado por la actualización (realización concreta o práctica educativa).

En términos esquemáticos, la convergencia equilibrada de los ejes se daría cuando las realizaciones educativas, sustentadas sobre el conocimiento y toma de consciencia de las necesidades y recursos que en materia educativa tienen los miembros de una sociedad, en particular, y la humanidad en general, constituyeran la ejecución del proyecto que sobre educación se haya planeado en el eje de la pedagogía.

No obstante, parece que en la realidad educativa se evidencia un desfase entre Pedagogía y Educación, pues en palabras de Octavi Fullat: “nunca el sistema —la Pedagogía— agota la riqueza de la existencia —la Educación—... por más cosas sabias que se digan en torno al acto educativo, éste únicamente se ofrece con plenitud en la peripecia concreta educador educando”.<sup>128</sup> Lo cual es explicable, en razón de que los cambios que se producen en los procesos son más rápidos que los que pudieran darse en los productos.

Pero, si la Educación se desvincula totalmente de los sistemas, las teorizaciones y los esquemas mentales, que interpretan, valoran y le dan sentido a la práctica educativa, entonces esta última será ejecución inconsciente e irreflexiva. Por el contrario, si el conocimiento que ofrece la Pedagogía no se concretiza en proyectos ejecutados, sólo habrá conciencia de nuestras necesidades y limitaciones, pero no satisfacción y superación de las mismas.

No obstante, si bien con esta dicotomía se intenta establecer la diferencia entre Educación y Pedagogía en razón de la distinción proceso/producto, y aún cuando la dinámica del proceso deje rezagado al producto (modelos pedagógicos), empero este último se convierte en marco referencial de lo que se constituye como materia educativa, como medios tecnológicos y como objetivos próximos y remotos. Pues, como señala Fullat: “Distintas teorías, propias de cada sociedad explican el uso de determinadas técnicas. La confección de las diversas listas de conocimiento, de habilidades y de actitudes está en función del sistema

---

<sup>128</sup> Fullat, Octavi. *Filosofías de la Educación*. España: CEAC, 1983. Pp.11

de valores o ideales vigentes en cada sociedad, sistema que actúa como fin de todo el proceso educacional".<sup>129</sup>

### *La Educación como Necesidad Cultural*

Dentro de las Teorías Evolucionistas y Culturalistas de la Educación, el término necesidad se contempla en relación con el modo de ser característico del hombre. De acuerdo con esa postura, lo que es propio del hombre —aquello que lo especifica como tal— es su espiritualidad, que contrasta con la materialidad o corporeidad que, siendo también del hombre, es genérico a los demás seres vivientes. En este sentido, se establece una distinción entre necesidades materiales (biológicas, corpóreas: sensación, crecimiento, automoción, reproducción) y necesidades espirituales (apertura, autoconciencia, autorrealización, autodecisión, comunicación...).

Así, la necesidad espiritual resulta de la capacidad que el hombre tiene de crear cultura y —concomitante a esa capacidad— de su posibilidad para recibirla. La satisfacción de esa necesidad revierte en la operatividad de la capacidad espiritual del hombre, y promueve su proceso de personalización (K. Jaspers, 1950; G. Jung, 1950; R. Zavalloni, 1958; Allport, 1970; C. Rogers, 1972).

### *La Educación como Función Social*

Si bien, los filósofos griegos (Sócrates, Platón, Aristóteles) evidenciaron el atributo funcional de la Educación, es en el marco de las Teorías Funcionalistas de la Comunicación y de la Axiología Educativa, en donde se hace relevante este significado, al concebir a la educación como una institución cuya actividad contribuye al mantenimiento del organismo social. Ya que mediante ese proceso se perpetúa la cultura (tecnológica, teórica y simbólica) a través de las generaciones y los siglos. Por consiguiente, la operatividad de esa función promueve en las personas los procesos de socialización (E. Durkheim; J. Dewey, 1926; García Hoz, 1963...) y de moralización (Herbart, 1806; W.J. Revers, 1951; J. Fankl, 1959).

---

<sup>129</sup> Fullat, Octavi, Ob. Cit. Pp.26

En el sustrato de estas dos últimas concepciones “la Educación como necesidad cultural” y “la Educación como función social”, subyacen dos términos: el de **transformación** y el de **transmisión**, que se han constituido en ejes centrales de las vertientes fundamentales del pensamiento en torno al concepto Educación y sus fines (la socialización y la liberación).

La Educación como transformación refiere un proceso de cambio tanto de los sujetos, como de los productos transmitidos de generación en generación, pero a instancias de los sujetos mismos. Al respecto, la Educación tiene como meta el perfeccionamiento del individuo y de los productos, así como la creación de nuevas obras, con lo cual no se busca anular ni la vigencia del producto ni la permanencia del grupo, ya que la vigencia de aquél y la permanencia de éste se da en su adecuación a las exigencias de la propia dinámica social. Aquí la Educación se define desde el punto de vista del individuo, y consiste en formar su capacidad no sólo para corregir o perfeccionar lo que encuentra ante sí, sino para crear o producir nuevos resultados. En este sentido, la Educación es el proceso que transforma en acto lo que estaba en potencia (hilemorfismo aristotélico).

En tanto, que la Educación como transmisión alude a un proceso de tránsito, que tiene como fin la reproducción de los artefactos (herramientas), de los sociofactos (modos y organización de vida) y los mentifactos (formas de ver el mundo), que ya están en posesión de un grupo social, y que al transmitirlos a las nuevas generaciones aseguran tanto la existencia de esos productos como la permanencia del grupo. Aquí la Educación se define desde el punto de vista de la sociedad, y consiste en el encuentro de algo ya hecho (idealismo platónico), en donde la “formación” del individuo se reduce, en palabras de Hegel, a la conquista de lo que encuentra ante sí.

La teleología educativa en la historia de la Educación se ha movido en torno a esos dos ejes: en el de la transformación se busca la liberación y en el de la transmisión, la socialización. Con la liberación se hace referencia tanto a la trascendencia espiritual como al libramiento del constreñimiento social. En tanto que, la socialización implica el sometimiento a la experiencia.

### *La Educación como Proceso Humano*

Desde su perspectiva, Aristóteles estableció una tríada de conceptos, sobre los cuales se han sustentado diversas proposiciones educativas, que permiten la distinción entre: **Educabilidad** o el PODER SER de la Educación (“la capacidad en potencia”); **Educación** o el SER de la Educación (“la perfección conseguida”) y **el Ideal de la educación** o el DEBE SER de la misma (“el modelo de perfección”).

La Educabilidad concebida como facultad de “poder ser educado” se ha constituido en basamento del principio de igualdad de oportunidades en materia educativa, y la Educación en un derecho humano. La Educabilidad vista como un “poder realizarse” atañe a la responsabilidad personal de un proyecto vital propio, que se dinamiza en la Educación y se intencionaliza cuando se proyecta en términos del “deber ser”.

Por eso, para Feroso, como para otros autores modernos y contemporáneos, la Educación es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades propias del hombre tales como la inteligencia, por medio de la cual aprende y planea su perfeccionamiento; la libertad para autorealizarse, poder relacionarse y comunicarse, y la posibilidad de socializarse.<sup>130</sup>

#### *a) La Educabilidad: capacidad típicamente humana*

La presuposición de capacidades típicamente humanas conlleva a la noción de Educabilidad. Este concepto, determina que la condición primordial del proceso educativo es tanto una posibilidad como una categoría humana: por la primera, el proceso educativo se torna viable; por la segunda, se alude a una de las cualidades del hombre, al lado de las de sociabilidad, historicidad y perfectibilidad.

En este sentido, la Educabilidad se define como posibilidad y categoría humana, por ser el conjunto de disposiciones y capacidades —plásticas y dúctiles— lo que permiten al hombre recibir influencias y asimilar todo lo que le estimula, y con ello elaborar nuevas “estructuras espirituales”.

---

<sup>130</sup> Cf. Feroso, Paciano. *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*. España: CEAC S.A., 1982. Pp.155

En las afirmaciones anteriores, importa detenernos en las nociones de ductibilidad, plasticidad y estructura espiritual. De acuerdo con Feroso, uno de los autores que utilizó los conceptos ductibilidad y plasticidad fue Herbart quien, aunque partió originalmente del sentido físico y biológico de esos vocablos, estableció a partir de este sentido una analogía para hacerlos extensivos hacia lo humano. Así, si bien estos conceptos (como capacidades que permiten recibir influencias del exterior) son extensivos a los elementos de la materia y a los animales, en el hombre están referidos no sólo a lo sensitivo de su animalidad, sino a la voluntad y a la inteligencia.

Esta última distinción sirve para diferenciar las propuestas de “desarrollo espontáneo” (Teorías Naturalistas) frente a las de “autodirección del propio perfeccionamiento” (Teorías Perennialistas). Las primeras contemplan el plano sensitivo animal del hombre como sujeto de desarrollo y cuya condición es la habituación (Rousseau); las segundas, advierten esta capacidad como genérica, pero subrayan como específica la que atañe al plano espiritual del hombre (inteligencia y voluntad) y cuya condición es la educabilidad (Aristóteles, Sto. Tomás, Thorndike, Dewey).

De esta manera, lo que explica la Educabilidad es la espiritualidad (Max Scheler) del ser humano, ya que la condición necesaria para poder ser educado es la libertad, la indeterminación y la autodecisión (Zubiri), operaciones propias del espíritu. En todo caso, éstas contrastan con las respectivas operaciones del cuerpo (de lo biológico) cuya actividad se caracteriza por la determinación y programación (a priori) por leyes físicas, biológicas, fisiológicas, psicosomáticas...

En este sentido, en la actividad del hombre hay tanto respuestas y reacciones (Conductismo) como proyectos o respuestas propositivas (Dewey) frente al mundo circundante, y esto es lo que determina al ser humano como sujeto de habituación, adiestramiento, y entrenamiento (por la vía estímulo respuesta) como de Educación (por la posibilidad de proponer).

Así como la condición de la Educación es la Educabilidad, la de esta última es la espiritualidad, cuyas cualidades, la inmaterialidad y la indeterminación, hacen del hombre un ser perfectible (de donde surge el vínculo estrecho entre la idea de

Educación y la noción de mejorar). La inmaterialidad (Scheler) junto con su complemento, la indeterminación (Sto. Tomás), hacen del hombre un ser inconcluso que debe y puede ser completado; de ahí el uso común del vocablo “formación” como significado o sentido del de Educación.

Desde su enfoque hylemorfista, Aristóteles manejó tres voces griegas que explican el paralelismo entre Educación y Formación, y la disyunción de los fines educativos propuestos entre Finalistas y Antifinalistas. Los vocablos a los que se aluden son: Artuein, Poíesis y Physis.

De manera más amplia, Artuein es una práctica que le da forma al hombre; Poíesis es producción o fabricación de los educandos, y Physis o producción natural o de la naturaleza, que en sí misma lleva aquello que hay que hacer.

Así pues, para Aristóteles, Educación es Artuein, es dar forma a lo que no está configurado: esto es, al espíritu, que por su indeterminación está inconcluso y es perfectible (nunca estará terminado). En este sentido, lo que el educador hace es Poíesis y no Physis, ya que si bien el hombre posee estructura educanda (el qué educacional), lo que hay que producir no está en el educando sino en la mente del educador (el para qué educacional).

Esta tesis se entiende a la luz de la dicotomía materialidad/inmaterialidad o corporeidad/espiritualidad, en donde lo material, lo propiamente natural, está ya determinado: luego entonces, no puede formarse sólo desarrollarse (crecer, aumentar cuantitativamente). Y lo inmaterial, lo espiritual, es la facultad de convertir en acto las potencias mediante la formación: la transformación de lo imperfecto a lo perfecto — de lo animal en el hombre a lo esencialmente humano del hombre. Pero, esta potencia no se agota en un sólo acto, pues tiene como característica la posibilidad de que ese mismo acto se torne en potencia de otros actos, dado que no cabe la determinación de lo que ontogénicamente es indeterminado; por ello, es posible hablar de perfectibilidad y no de perfección.

De ahí que, Aristóteles marque la diferencia entre la producción no-natural y la natural. Lo no-natural se va construyendo según el proyecto educativo que, temporal y espacialmente, propone el mismo hombre según los fines que intenta alcanzar; en cambio, en lo natural el fin ya está dado en la misma naturaleza. Esta



diferencia es la que marca la disyunción entre las Teorías Educativas Finalistas y las Antifinalistas; pues, si bien, ambas incorporan la noción de perfeccionamiento (donde radica la referencia a valores), en las Finalistas el ideal de lo perfecto está más allá del proceso educativo, en tanto que en las Antifinalistas lo está en el proceso mismo.

b) *Operaciones del Espíritu sujetos de Educabilidad*

Dentro de las operaciones del espíritu, que están sujetas a la acción de la Educabilidad, y con las que se fundamenta la tesis de que el hombre es educable, se listan las siguientes: apertura o capacidad de libre elección (Jaspers; Herbart), y la memoria existencial o capacidad reflexiva (Jaspers; Max Scheler), a las cuales se subordinan las capacidades de autorrealización, comunicación y aprendizaje.

- *Apertura o capacidad de libre elección*

La apertura es la capacidad de realizaciones múltiples. Dada la indeterminación del espíritu, el hombre está abierto a un abanico de amplias posibilidades, donde ha de elegir entre la diversidad de opciones que se le presentan. Esa operación se alcanza por la inteligencia y la libertad, y es en la posibilidad de elegir libremente en donde se contraria el determinismo del desarrollo espontáneo, que anula las opciones al determinar los estímulos y las repuestas.

- *Memoria existencial o capacidad de reflexión*

La memoria existencial es la capacidad de reflexión: en la mismidad (sobre sí mismo) y en la otredad (sobre lo otro); en la temporalidad (retrospectiva, presenciativa y prospectivamente).

Max Scheler<sup>131</sup> distingue entre **memoria asociativa** y **memoria existencial**: la primera, propia de los seres vivos, está condicionada por las asociaciones que se establecen a partir de experiencias similares ya vividas; la segunda, propia del hombre, se explica por la temporalidad humana, que hace posible, en su proyección hacia el porvenir de un deber ser, estar frente a las cosas, en su retrospección de lo que ya fue, reconocer los ensayos y errores pretéritos, y en su

---

<sup>131</sup> Cf. Feroso, P. Ob. Cit. Pp.193-195

presencialidad, autodescubrirse, autoencontrarse y autorrealizarse, por la reflexión objetivadora (en lo otro)/subjektivadora (en sí mismo).

Pareciera que la línea directriz de la postura de Scheler, Jaspers, Herbart, y los que apoyan la tesis de la capacidad de libre elección y de reflexión en el hombre, es el pensamiento aristotélico. En efecto, Aristóteles distingue entre Educación “eleutérica” y “aístesica”. La primera es condición del “theorein” o inspección de la verdad (de lo que las cosas son); es por la visión inteligente por la que alcanza su autodisponibilidad (ser para sí mismo y no en vista de otro). La Educación aístesica es condición de la “empeiría” o experiencia sensible: es la visión no inteligente (sometida) de la realidad.

Ello será el sustento de las corrientes de pensamiento, que en el transcurso de la historia de la Educación han privilegiado, unas (las seguidoras de la tradición clásica) el cultivo de la teoría, el ejercicio intelectual teórico; otras (las corrientes reformadoras, científicas, psicologistas...), el cultivo de la empiria, el ejercicio intelectual práctico, la praxis.

Así mismo, se explica la disyunción que en el tiempo se ha perfilado entorno a los contenidos valorativos de dos móviles de la Educación: la búsqueda de la verdad frente a la búsqueda de la utilidad.

- *Capacidad de auto-realización*

Por la capacidad de apertura y la de reflexión, el hombre puede auto-realizarse como persona y como miembro de una sociedad. La realización individual y la social se posibilitan mediante la personalización y la socialización, procesos constitutivos del de Educación.

*c) La Educación como proceso de personalización*

La **personalización** es la actualización de las potencialidades (espirituales), que se va logrando en el grado en el que el hombre va adquiriendo autonomía e independencia mental y moral; en la medida en la que se individualiza y diferencia (se encuentra a sí mismo) y puede ir proyectando su propio autoperfeccionamiento sobre la base de SUS elecciones, producto de SU reflexión, que él mismo realiza

frente a las opciones de “perfeccionamiento” (lo que implica referencia a los valores vigentes o no) que le ofrece la sociedad en la que se encuentra inmerso.

La personalización como constitutivo de la Educación, o ésta como proceso de personalización (G. Jung, 1940; K Jaspers, 1950; R. Zavalloni, 1958; Allport, 1970; C. Rogers, 1972), promueve y dirige el ejercicio de la autonomía y de la libertad; promueve cuando crea motivaciones tanto internas (estableciendo “niveles de aspiración” que se introyectan como ideales y se convierten en fines y modelos) como externas (incentivos, expresados en los premios y castigos). Aquí, hay que señalar que la Educación es considerada como tal cuando: no programa, en cambio presenta programas, modelos; no determina, pero condiciona la preferenciabilidad; no estandariza, sino que dirige y estimula la fuerza proyectiva y libre del ser humano (la diversidad); no cosifica, pues fomenta la iniciativa.

Sin embargo, en los “NO” es en donde residen las argumentaciones a favor y en contra de las teorías Finalistas y Antifinalistas de la Educación tradicional y la moderna. Para los Finalistas, debe haber una escala de fines y de valores exteriores al hombre, pero elaborados por el mismo; una escala, producto y productora de preferenciabilidades y referentes valorativos y teleológicos, productos y productores, de la acción propositiva y proyectiva del hombre. De esta manera, la liberación se alcanza en la autodeterminación y autocreación de sus propios ideales y proyectos de vida.

Para los Antifinalistas, la Educación teleológica programa al educando, al constreñirlo a los fines y valores que se le impone n. De donde, el sometimiento a las directrices de la sociedad, que promueve su sumisión y anula su libertad. En cambio, para los Finalistas, el fomento y la dirección del desarrollo natural, posibilita modificaciones “útiles” de la conducta para que el hombre se “adapte” a la vida, pero ello no le asegura la posibilidad de existir; de trascender.

#### *d) La Educación como proceso de socialización*

La socialización se ha contemplado o como adaptación a las instituciones (Durkheim: sometimiento a las presiones sociales; Funcionalistas: adaptarse para

asegurar al grupo), o como apertura a los otros (Teorías de la Comunicación: intercambio).

No obstante, en ambas se ventila la noción de interacción entre la sociedad y el individuo. Mediante dicha interacción el individuo asimila y comparte pautas, normas y costumbres, comunes a los miembros de la sociedad, y aprende a conducirse, a adaptarse y a abrirse a los demás.

La socialización como parte del proceso educativo, o la Educación como proceso de socialización (E., Durkheim, 1927; J. Dewey, 1928; García Hoz, 1963; Hilgard, 1966; Malrieu, 1975) es un aprendizaje referido a los demás, en donde lo que se promueve y dirige es el respeto, la tolerancia, la comprensión y la ayuda en la posibilidad de relacionarse con el otro.

Aunque esa posibilidad de relación muchas veces se alcanza formalmente mediante protocolos de urbanidad, para poder convivir (ser y estar en el otro, sin anularse ni anular al otro) es necesario aprender a: valorar la relación, al otro y a lo otro; establecer límites de la conducta humana. En una palabra, aprender a convivir de una manera responsable y comprometida, siendo terreno de lo moral.

#### *e) La Educación como proceso de moralización*

El proceso de **personalización** y el de **socialización** tienen en común la referencia a valores: el primero, en lo que concierne a las opciones de “perfeccionamiento”; y el segundo, en lo que atañe, a la responsabilidad y compromiso del “con-vivir”.

De ahí que, la moralización se constituya en proceso vinculador de los otros y medular de la Educación (para los seguidores de las Teorías Finalistas de la Educación, y punto crítico para los Antifinalistas). La moralización como constitutivo de la Educación, o ésta como proceso de moralización (Sócrates; Platón; Kant; Herbart, 1806; Quiles, 1942; W.J. Revers, 1951; J.Frankl, 1959; Millán Puelles, 1963; Peters, 1969...) es contribuir a que el hombre sea dueño de sí mismo con responsabilidad plena de sus actos. En este sentido, la elección y el compromiso, son actividades propias de lo moral, no sólo en cuanto implican referencia a valores sino responsabilidad de las preferencias.

Al respecto, Fullat señala que: “no sólo hay que educar; es necesario además educar honestamente... la educación tiene que ser conforme a honestidad y justicia. La máquina educadora encierra una necesaria referencia a valores... esto fuerza a tener que pre-ferir (un código de valores) por encima del otro, dando cuenta luego de la preferencia...lo impracticable es educar sin normas. En el plano de la conciencia, educar conlleva siempre el tener que optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores. La libertad... juega un papel primordial en la faena educadora”.<sup>132</sup>

La cita de Fullat pone de relieve otro de los objetivos que se mantienen dentro de la Educación tradicional, cuya línea directa es el pensamiento aristotélico-tomista: lo valioso en términos de las virtudes humanas son la honestidad, justicia..., que son la manera que el hombre tiene de perfeccionarse en cuanto humano. Aristóteles se refiere a este ámbito de la Educación cuando utiliza el vocablo griego Phrónesis (prudencia) o sabiduría práctica que presupone el bien propio del hombre gracias al cual éste sabe decidir, sabe actuar en la vida según el bien y el mal. Pero, también admite la debilidad del saber moral, cuando señala que tanto lo hecho con las cosas como las acciones que nos constituyen en actividad podrían ser de otra manera.

En realidad, la concepción de la Educación como proceso de personalización, socialización y moralización, es la que sustenta los fines de la misma y la que se constituye en el sustrato de todas las polémicas que han surgido en torno a la Educación, dado que los valores contenidos en esos fines, están condicionados por los ideales educativos de las diferentes épocas históricas.

#### *f) La Educación como proceso de Comunicación*

El hombre es educable por su capacidad de comunicar (Platón, 428/347 A.C.; San Agustín, 354/430 D.C.; Sto. Tomás, 1260; Pascal, 1654; G. Gentile, 1926; K. Jaspers, 1940; E. Spranger, 1948), y esta capacidad le viene de su posibilidad de crear y recibir cultura.

---

<sup>132</sup> Fullat, Octavi. Ibidem. Pp.82

Al crear cultura, el hombre concretiza en los productos las abstracciones que le permiten universalizar sus conocimientos. Esta universalización hace posible establecer códigos y referentes comunes por los que es viable transmitir, interpretar, entender y comprender los saberes que el maestro emite y los que el educando recibe.

Pero, para que la Educación se convierta en comunicación debe haber donación y participación: el maestro debe estar dispuesto no sólo a mostrar o enseñar lo que sabe, sino saber lo que está mostrando y enseñando, y el alumno la disposición de participar en el proceso, aprendiendo lo que está recibiendo.

Al respecto, Aristóteles sostiene que el maestro es un técnico (de *Tékne*: saber hacer cosas) que obra con conocimiento de causa, por lo que su saber es universalizable y enseñable, y contrario a simplemente hacer cosas, propio de la *empeiría* o experiencia. Con lo que se opone a los sofistas griegos, para quienes enseñar es un arte (como destreza) y consideran que todo puede ser enseñado al margen de lo verdadero y de lo falso. Para Aristóteles un educador que no se cuestiona sobre su acción desprecia a los alumnos y a la cultura, y que un pedagogo no-educador, simple investigador o reflexionador, pierde de vista la comunicabilidad de la verdad.

En lo que concierne a las teorías educativas modernas y contemporáneas (Finalistas y Antifinalistas) no hay discrepancia aparente en la concepción de la Educación como proceso de comunicación, pero sí en lo que puede ser comunicable. Para los Finalistas, el objeto de la comunicación en la Educación deben ser la verdad, las virtudes...; para los Antifinalistas, la realidad natural (vs. lo cultural, lo artificial).

#### *g) La Educación en el ámbito de la tecnología educativa*

Dentro de las definiciones con las que se ha tratado de esclarecer el concepto Educación, los términos transmisión y transformación, se han constituido en ejes centrales de las vertientes fundamentales de pensamiento en torno a dicho concepto.

Precisamente, dentro de la vertiente transformadora, se inscribe la tradición pedagógica de occidente (en cambio, en la de transmisión más bien la moderna y contemporánea), pues en ella se establece una relación casi sinonímica entre Educación y Cultura. En efecto, como se evidenció anteriormente, entre los griegos la Cultura era Paideia, y entre los romanos Humanitas, y ambos consideraban que la Educación del hombre, como ser racional y político, consistía en la búsqueda y realización de lo que hace al hombre humano. Esta búsqueda y realización se daba mediante la Filosofía y en la vida comunitaria: mediante la Filosofía, porque en ella se incluían la investigación sensible e inteligible, y posibilita el conocimiento de sí, de su mundo, y la búsqueda de la verdad; y en la vida comunitaria, porque sólo en esta es posible la comunicación y la interacción, pues en estos procesos se realiza la transmisión de valores y códigos simbólicos que permiten significar el conocimiento y la experiencia, y darle sentido a la vida misma en comunidad.

En este periodo, la realización de la Naturaleza humana no se concibe como un dato empírico (comportamiento observable), sino como un ideal; y asimismo se contraponía tanto a la actividad infrahumana como a la suprahumana: la primera circunscrita a las actividades utilitarias, al trabajo manual, que el animal también realiza para satisfacer sus necesidades, y con ello se desdibuja la distinción entre uno y otro; por su parte, la actividad suprahumana, en tanto dirigida a un destino supraterráneo, trasciende el ámbito de realización del hombre en este mundo. Sobre estas consideraciones, como se ha apuntado en capítulos anteriores, se distinguieron dos posturas: la aristocrática, la cual valoraba positivamente la actividad intelectual, y negativamente el trabajo o actividad manual; y la naturalista, eliminaba la actividad religiosa y ponderaba aquellas con las que el hombre se relaciona con su mundo terreno. A pesar de esta distinción, ambas posturas privilegiaban la vida contemplativa por encima de la práctica.

En la Edad Media, como se ha visto, se mantiene la tendencia aristocrática y contemplativa, que veía en la Educación la realización de la sabiduría, asimismo la búsqueda de la verdad como actividades que especificaban la Naturaleza del

hombre. En este periodo las artes liberales son las consideradas dignas de los hombres libres, y la Filosofía, como conocimiento indispensable —pero no en el sentido de los griegos, sino en la orientación cristiana para preparar a los hombres en sus deberes religiosos—, se contempla como un bien instrumental, mediante el cual se accede a las verdades reveladas por la religión. Aquí, si bien se mantiene la postura que ve la Educación como proceso de transformación, en tanto realización del hombre, se mezcla la postura que concibe a la Educación como un proceso de transmisión en tanto búsqueda de verdades ya establecidas.

En cambio, en el Renacimiento se sigue la postura naturalista, que concibe a la Educación como formación del hombre en su mundo. Dentro de esta concepción, se destaca el carácter activo de la sabiduría humana, esto es, la posibilidad que el hombre tiene de cambiar las circunstancias modificables del mundo que le rodea, para vivir del mejor modo posible. Por ello, la actividad práctica (el trabajo) encuentra sitio en esta postura, iniciándose un proceso que vincula la actividad intelectual (teoría) y la actividad que sale del hombre para manipular los objetos que encuentra ante sí (práctica). No obstante, aún cuando se mantiene el carácter aristocrático de la Educación, la religión se contempla también como parte de la Cultura, que proporciona máximas morales para la convivencia en esta vida.

Más tarde, el periodo de la Ilustración se caracteriza por su tendencia racionalista y democratizante: en la primera se promueve la crítica racional a todos los objetos de investigación; y en razón de la segunda, la difusión de la Cultura a todos (universalización de la educación). Con esto último se abona el terreno para la construcción del Positivismo.

Entre el Renacimiento y la Ilustración aparece uno de los grandes pedagogos, que revolucionó la Educación y la Pedagogía. Estamos hablando de Juan Amós Comenius. Para este autor<sup>133</sup>, la Educación es la adquisición de conocimientos encadenados mediante la asociación, relación, correspondencias, analogías, diferencias, desemejanzas, y argumentación de las cosas.

---

<sup>133</sup> Cf. Comenius, Juan Amós. Referido en *Los grandes pedagogos*. Jean Château (director). Trad. Ernestina de Champourcin. México: FCE, 1980. Pp. 111-124.



El fin de la Educación, según Comenius, es convertir al hombre en ser razonable, ya que el razonamiento posibilita la comprensión para: 1.- servirse legítimamente de las demás criaturas; 2.- gobernarse así mismo; y 3.- servir a sus semejantes.

Luego entonces, uso, gobierno y servicio son cualidades del hombre que se desarrollan mediante la actualización (realización) del razonamiento humano, en las dimensiones de la erudición o conocimiento, de la virtud moral, y de la religión o veneración; dentro de estas últimas se hacen operativas las facultades del intelecto y de la voluntad, pues mediante la primer facultad se posibilita la observación y la distinción de las cosas, y por la segunda, la elección entre lo útil y lo nocivo. Éstas, a su vez, posibilitan y se posibilitan mediante la aprehensión (conocimiento sensorial), la nominación (abstracción de la imagen sensorial), la memoria (acumulación para lo futuro de lo asimilado por el intelecto y la voluntad), la relación (análisis), la crítica (el juicio y su aplicación), las cuales a su vez estimulan la facultad de la imaginación, que es propiamente la facultad de la creatividad y originalidad.

La formación integral de estas facultades conduce al hombre a su dicha y libertad, lo que significa, para Comenius, la evolución armoniosa de sus cualidades (que orientan hacia lo que es bueno, verdadero y útil), al gobierno de sí mismo (que fortalece la voluntad), para no ceder ni someterse a los deseos y sentimientos de otros.

Desde esta perspectiva, Comenius puntualiza la concepción de la Educación como transformación del individuo, pues al indicar que cuando el hombre desarrolla su potencial intelectual, tiene la posibilidad de realizar su Naturaleza humana y, mediante ésta, desarrollar su capacidad de convivencia con los demás. Así mismo, por intermedio de esa Naturaleza y esa convivencia puede alcanzar su trascendencia. Otra de sus aportaciones pedagógicas es la articulación de métodos que permitan el desarrollo del conocimiento sensible e intelectual, también la integración de los saberes, de la misma manera la vinculación entre teoría y práctica, en suma, sintetiza en el concepto **utilidad** la ventaja material y el bien moral, esto es, relaciona el bien hacer con el buen obrar,

y con ello, establece los cimientos para la concepción moderna de la Educación como formación.

Posteriormente, dentro de la Ilustración la corriente enciclopédica, cuyas características son la difusión de la Cultura entre todos los hombres (como democratización) y la universalización de los saberes (como diversidad), aparecen como disciplinas nuevas las Matemáticas, la Física, las Ciencias Naturales, la Historia, la Filología. En este periodo la meta de la Educación es la formación de una vida humana equilibrada; no obstante, se presenta ahora la separación entre las disciplinas naturalistas (Biología, Física, por citar algunas) y las no naturalistas (Filosofía, Retórica, Gramática, entre otras), que preludia el Positivismo, y que además, aunada a la industrialización inglesa, nutrirán las condiciones conceptuales para promover la Educación como un proceso que posibilita el desarrollo de competencias específicas mediante aprendizajes particulares. Así pues, la Educación se convierte en instrumento, no sólo de socialización, sino que se circunscribe al servicio de las necesidades utilitaristas de un sistema consumista. En síntesis, ya no parte del potencial del individuo como tal, ni en términos de su potencialidad social, sino que se restringe a las necesidades de un sistema social en una época y momento específicos para fines determinados espacial y temporalmente.

Entonces, cuando la Educación se empieza a reducir al modelo y a los métodos tecnológicos, la realización del potencial humano y su búsqueda por la verdad se constriñen a la mecanización, automatización y eficacia (velocidad y funcionalidad). Esta concepción educativa se propicia no sólo por las condiciones reales de existencia, dentro de contextos económicos de sociedades donde ocurren los diversos estadios de las revoluciones industriales y tecnológicas, sino además por las corrientes teóricas que surgen y promueven estas nuevas formas de concebir lo científico del conocimiento. En efecto, el desarrollo de las corrientes neopositivistas y experimentalistas dan lugar al surgimiento de las teorías neoconductistas, cognoscitivistas, de sistemas y modelos de comunicación y administración empresarial, que van a proporcionar las categorías teóricas de la

tecnología educativa moderna. Y de la misma manera, a establecer los modelos técnicos de corte eficientista y de supuesta neutralidad ideológica.

Dentro de esta postura, los procesos de transmisión y transformación implícitos en la Educación, se reducen a la transmisión de ciertos productos culturales, básicamente, las herramientas y sus técnicas, para propósitos de retroalimentación de los productos que posibilitan la vigencia de su instrumentalización y de los grupos que mantienen su posición gracias a la producción misma de esos productos. En cuanto a la transformación, puede decirse que este proceso se anula, pues el potencial que el hombre realiza se limita a sus facultades motoras, ya que lo importante es que se haga bien el producto que se le ha encomendado, y no que piense si lo que está haciendo es útil o beneficioso para la realización de la especie, no sólo como homínido, sino fundamentalmente como humano.

Ahora bien, no se puede negar la utilidad que proporciona el tener competencias y habilidades específicas, así como destreza y precisión en los instrumentos; lo que se cuestiona, en todo caso, es que la Educación se reduzca a la capacitación de esas habilidades, y a la transmisión de conocimientos específicos y atomizados, porque es una Educación incompleta que propicia: 1) el desequilibrio de la personalidad humana, ya que al encaminarse en una sola dirección hace que el hombre se concentre en torno a pocos intereses, lo que le hace incapaz para enfrentar situaciones o problemas que vayan más allá de esos intereses; 2) limitaciones en la comunicación e interacción humanas, debido a que al centralizar al hombre en un mundo restringido por la especialización e intereses, lo vuelve intolerante frente aquellos que se encuentran fuera de su ámbito; y 3) incapacidad para comparar y sintetizar los desarrollos que se dan dentro de las diversas especializaciones.

Sobre estos lineamientos, el eficientismo y la neutralidad ideológica, inmersas en la tecnología educativa, se constituyen en elementos de control tecnocratizante de mayor fuerza que el control aristocratizante en las sociedades primitivas y con fuertes estructuras eclesíásticas. Pues de la misma manera que el conocimiento de lo sacro estaba confinado al clero y a los nobles, y vedado al

pueblo quien en su desconocimiento era controlado mediante estrategias meritocráticas (temor a la pérdida de una vida supraterrrenal feliz), el conocimiento de la tecnología está confinado a unos cuantos especialistas (“sabios”, élites, científicos de alto nivel) de ciertos países que tienen el dominio de los conocimientos científicos que posibilitan no sólo la reproducción, sino la transformación tecnológica y técnica (resultado del vínculo entre teoría y práctica) y vedado al pueblo quien por su desconocimiento es controlado igualmente mediante estrategias meritocráticas (temor a la pérdida de un estatus que le permita la vida terrena).

#### *h) Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Educación*

Para que la Educación cumpla su cometido, tanto como transmisora de los modos de pensar, sentir y actuar, de un grupo social a otro cuanto como transformadora del potencial individual en comportamientos racionales que permiten al individuo servirse legítimamente de los demás, gobernarse así mismo y servir a sus semejantes, requiere de la articulación de dos términos que se implican en el proceso educativo: el de enseñanza y el de aprendizaje.

Dentro de los modos de impartir conocimiento se pueden distinguir dos formas de relación entre la enseñanza y el aprendizaje: la **relación dependiente** y la **interdependiente**. Con respecto a la primera, propia de las exposiciones magistrales tradicionales, las posiciones entre el maestro y el alumno están delimitadas tajantemente (el maestro es el que enseña y los estudiantes son los que aprenden o reciben la información que el maestro expone); esta es una relación en donde los alumnos dependen de lo que piense y diga el maestro, y en la que este último expone —de acuerdo a su capacidad expositiva, a su competencia en la materia, a los requerimientos de las circunstancias... — la información que considera deben recibir los educandos. Por ello, los alumnos son totalmente pasivos dentro de este proceso, y su aprendizaje se limita a la retención de ciertos datos.

En la relación **interdependiente** se busca un cambio en las pautas de conducta de las personas sujetas al aprendizaje, este cambio se produce en la

medida en la que se promueven o propician los procesos de interacción y comunicación señalados anteriormente. Estos procesos implican dos tipos de relación: la del sujeto con el objeto, y la del sujeto con el sujeto. En la primera relación se busca el vínculo entre el sujeto cognoscente y el objeto que se intenta conocer; en cuanto a la segunda relación, se articulan los sujetos que se han apropiado de un saber determinado, que al encararse permiten la confrontación de sus marcos de referencia, de sus experiencias, sus ideas vitales, y con ello la ratificación de sus fundamentos teóricos, de sus interpretaciones de la realidad, y de sus pautas de conducta.

En este último sentido, la Educación transforma al individuo cuando el conocimiento se convierte en un saber utilizado que le permite problematizar y buscar alternativas de solución mediante la elaboración de hipótesis, la definición de conceptos, el análisis de los elementos, la proposición de alternativas, la identificación de medios, la evaluación de resultados, entre otras posibilidades que pudiera ofrecer este proceso educativo.

En general, se puede decir que, en el transcurso del pensamiento occidental, los ideales educativos han estado condicionados por valores filosóficos, culturales, sociales, políticos, prácticos, individuales, utilitarios... que se han convertido en fines educativos, y éstos a su vez se han determinado por el ideal de hombre que se pretende formar. En efecto, cuando los valores se centran en el dinero, entonces el sentido instrumental y final de la Educación es la preparación de productores y economistas; en cambio, cuando se enfocan en la belleza, entonces se preparan estetas; cuando en las virtudes, se forman seres morales; si lo que se busca es el dominio de la naturaleza por la técnica, entonces técnicos, o bien tecnócratas. En realidad, de todos los ejemplos posibles, aquí se busca en todo caso evidenciar el vínculo que se establece entre valores, ideas sobre lo humano y fines educativos. Así pues, la idea de Educación y la noción de mejora se dan siempre unidas, pero la práctica de los medios aptos para desarrollar las posibilidades humanas varía en cada época histórica, y asimismo los modelos de Educación que se construyen para esa práctica y esos fines.

Ahora bien, en relación con esta unidad entre la idea de Educación y la noción de mejora, resulta conveniente mostrar este planteamiento a la luz de la caracterización de los diferentes modelos pedagógicos<sup>134</sup>, con la intención de aportar elementos que resalten este sentido del proceso educativo. Así, los modelos se presentarán a continuación de manera esquemática, enunciando tan sólo algunas de sus cualidades:

- **Tradicionalista.** Plantea metas humanistas y religiosas. Propone desarrollo de las facultades y el carácter a través de la disciplina. Se sustenta en el conocimiento de los autores clásicos. Establece la relación autoritaria maestro arriba del alumno. La enseñanza es un proceso transmisionista, memorista y repetitivo.
- **Transmisionista.** Establece como meta la ingeniería social y técnico-productiva, así como el relativismo ético. Propone como desarrollo la acumulación y asociación de aprendizajes. Se sustenta en el conocimiento técnico inductivo. Establece la relación maestro-alumno a través de un intermediario (ejecutivo de la programación). La enseñanza es un proceso de evaluación formativa y sumativa, mediante la fijación a través del refuerzo.
- **Romántico.** Propone como meta la máxima autenticidad y libertad del individuo. Para ello, el desarrollo debe ser natural y espontáneo. Se sustenta en las necesidades del alumno. Plantea la relación del alumno arriba del maestro, en donde éste último tiene una función auxiliar. La enseñanza es un proceso sin interferencias y libre expresión.
- **Progresista.** Tiene como meta el acceso a niveles intelectuales superiores. El desarrollo es progresivo y secuencial. Se sustenta en estructuras jerárquicas diferenciadas y en la experiencia de acceso a las estructuras superiores. Propone la relación del maestro arriba del alumno, en donde el primero tiene la función de estimular el desarrollo del individuo. La

---

<sup>134</sup> La información acerca de los modelos pedagógicos se consultó de: Flórez, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Citado en Posner, George. *Análisis de currículo*. Trad. Gladis Arango Medina. 2ª edición. Buenos Aires: Mc. Graw Hill, 1999. Pp. XXXI.

enseñanza es un proceso episódico de evaluación según criterios establecidos en cada etapa evolutiva.

- **Social.** Establece como metas el desarrollo pleno, individual y colectivo. Este desarrollo, progresivo y secuencial, jalona el aprendizaje en las ciencias. Se sustenta en el conocimiento científico-técnico, politécnico y polifacético. Propone una relación horizontal alumno-maestro y maestro-alumno. La enseñanza es un proceso de confrontación y evaluación grupal y social; se destaca la importancia del trabajo productivo, y la conjunción de la teoría y la praxis.

Ahora bien, en el sentido de esta breve exposición, resulta pertinente enunciar de manera sintética las “propuestas educativas” que subyacen en los modelos pedagógicos expuestos unas líneas atrás. Esto en virtud de que son estas propuestas las que, además de nutrir los modelos, han orientado los planes y programas de Educación en sus diversos niveles en la época contemporánea, y particularmente en el entorno mexicano. Por consiguiente, se elaborará la revisión correspondiente a las proposiciones realizadas por los pensadores de la Filosofía Realista (Tradicionalista); la Crítica Freiriana al Modelo Tradicional (Bancaria); la propuesta de P. Freire (Modelo de la Razón Práctica); la propuesta de Makarenko (Modelo de la Capacidad Productiva); y la de Montessori (Modelo de la Capacidad Sensorio-Motriz).

Así pues, para la presentación del contenido de estas últimas propuestas<sup>135</sup> se ha considerado pertinente exponer la información en el orden causal dispuesto en el capítulo 3 de este trabajo; a saber: causa material (sujeto de la educación; aquello en lo que se hace algo); causa formal (cualidad que le confiere al educando); causa eficiente (la que produce el efecto buscado), donde se incluye también la condición (la que hace posible producir el efecto, removiendo obstáculos o preparando la acción de la causa), y la ocasión (lo que hace posible

---

<sup>135</sup> La fuente de información que orienta esta exposición es el trabajo de investigación que la Dra. Carmen Cervera Ceballos realizó para su tesis doctoral: “Crítica de algunas corrientes pedagógicas, a la luz de la Filosofía del Hacer”, Ateneo Filosófico A.C. Agosto de 1983.

que los educandos puedan recibir la educación); y la causa final (el fin que se busca).

- **Educación Tradicional (propuesta de la Filosofía Realista).**

*Causa Material:* la inteligencia y voluntad del ser humano libre.

*Causa Formal:* hábitos operativos: directivos (inteligencia); imperativos (voluntad libre); ejecutivos (motrices); cualidad: perfectiva (racionalidad, autodeterminación).

*Causa Eficiente:* efecto que produce, el hombre deviene de no educado a educado. Moral: educador (guía). Instrumental: escuela, métodos, material didáctico, textos.

*Condición:* educador; edad en uso de razón.

*Ocasión:* paz, orden social, sistema educativo nacional.

*Causa Final:* perfección del hombre.

- **Educación Bancaria (Crítica freiriana).**

*Causa Material:* facultades perceptivas y retentivas del hombre ignorante.

*Causa Formal:* comportamientos de aprehensión, memorización, y transmisión de información y valores.

*Causa Eficiente:* el hombre deviene de ignorante a conocedor de saber archivado. Moral: educador (instructor). Instrumental: por medio de una educación verbalizante, narrativa, del aprendizaje mecánico de la lectura y escritura, a través de procedimientos analítico-deductivos y contenidos programáticos adaptados al instructor.

*Condición:* ingenuidad, inhibición de la creatividad.

*Ocasión:* mantenimiento de la ideología (mitos) dominante, sistema de la ignorancia.

*Causa final:* mecanización del comportamiento, hacer hombres autómatas, negación de la vocación ontológica de ser.

- **Educación Liberadora (Propuesta de Freire).**



*Causa Material:* la razón práctica (reflexión, crítica, conciencia) del hombre no emancipado (oprimido, inconcluso, inauténtico...), aquel que esta en lucha permanente por recuperar su humanidad.

*Causa Formal:* fomentar o propiciar la capacidad de problematizar (investigación crítica y comprometida), y el conocimiento de sí mismos.

*Causa Eficiente:* el hombre deviene de oprimido (ser-para-otro) a liberado (ser-para-si). Moral: educador (investigador crítico y coherente con su práctica). Instrumental: método psico-social; contenidos programáticos surgidos de situaciones existenciales.

*Condición:* relación epistemológica educando-educador; teoría del conocimiento puesta en práctica.

*Ocasión:* dualidad social opresores-oprimidos; relación dialógica educador-educando.

*Causa Final:* recuperación de la humanización, conducir al hombre hacia su ser más, liberar al hombre de la opresión.

- ***Educación Laboral-Profesional (Propuesta de Makarenko).***

*Causa Material:* capacidad productiva del hombre masa, sujeto productor miembro de la colectividad.

*Causa Formal:* actitudes y hábitos hacia el trabajo creador-productivo, útil para la sociedad y al servicio de ésta; repetición mecánica de actos productivos.

*Causa Eficiente:* el hombre deviene de no trabajador a trabajador productivo (se desarrolla como un trabajador productivo). Moral: autodisciplina. Instrumental: plan financiero e industrial de organización empresarial.

*Condición:* padres, maestros adoctrinadores; ideología política.

*Ocasión:* instituciones estatales; técnicas pedagógicas (reafirmadoras del patriotismo, del orden meritocrático y burocrático, de la capacitación técnica).

*Causa Final:* creación de riqueza social gracias a la actividad productiva-creadora dirigida.

- ***Educación Diferencial (Propuesta de Montessori).***

*Causa Material:* facultades sensorio motrices (sentidos, motricidad, sensibilidad) del hombre no disciplinado, inteligencia.

*Causa Formal:* autoeducación como perfeccionamiento (refinamiento) disciplinado; cultura sensorial, relación con el medio ambiente; cultivo de aptitudes sensorio motrices, desarrollo a través de actividades continuas, reflejas, asociativas, reproductoras, que permiten a la mente construirse así misma.

*Causa Eficiente:* el hombre deviene de no formado completamente a formado completamente. Moral: trabajo en equipo. Instrumental: maestro (sustituido por la disciplina) como vínculo (intérprete y comunicador) entre el educando y el medio; métodos que incluyan el desarrollo de conocimiento abstracto y concreto; material didáctico dirigido a la repetición de actividades, a la elección de la autodisciplina como forma de vida y, a la obediencia.

*Condición:* ambiente preparado adecuadamente (disciplina fundada sobre la organización racional del trabajo y además libertad de movimiento).

*Ocasión:* Experiencia, observación y material didáctico.

*Causa Final:* favorecer el desarrollo natural del individuo, habilitar al individuo para manejarse mejor en el medio ambiente y utilizar el material didáctico adecuadamente (utilidad).

A lo largo de este capítulo se muestra cómo las unidades significantes, que forman conjuntos semánticos en torno al referente Universidad, organizan y engarzan contenidos humanistas que se van adecuando a los cambios que, en diversas épocas, han afectado al mundo universitario así como los postulados que el hombre ha fundamentado en el transcurso de su historia. Por otro lado, en este breve recorrido se precisaron los aspectos constitutivos, así como los rasgos esenciales, además de las propiedades, con las cuales ha sido posible describir el concepto Universidad que, si bien como ideas previas (a priori), nos permite dar el paso siguiente, el cual consiste en explorar cómo esas concepciones, definiciones, valoraciones... que se evidencian en las unidades significantes designadas, se

utilizan —y asimismo se reinterpretan— en la empiricidad (asertos históricos) y normatividad (Legislación) de la realidad concreta de la institución UNAM.

Finalmente, en torno a los aspectos constitutivos y rasgos esenciales del objeto Universidad, la relación intelectual de conceptos permite afirmar:

1.- La palabra **Universidad** representa una **naturaleza real**, y adquiere un sentido **universal** cuando, sin dejar de ser real, la concebimos como “algo”, producto de una relación racional (a saber, los atributos que se predicán de esa naturaleza) por lo cual se puede generalizar el término designándolo a cualquier **universidad real**. En otra dirección, el **universal Universidad** se torna objeto predicable cuando, sin perder su carácter universal, lo concibe la mente de manera necesaria como **naturaleza racional** atribuible a una pluralidad de universidades. Por ello, la naturaleza universal Universidad expresa la **esencia** de todas las universidades en su particularidad y, por tanto, es la **especie** a la que estas pertenecen.

2.- Los rasgos que fluyen de la esencia de esta naturaleza universal son: por una parte, la **Universalidad**, pues el carácter de este término es su sentido de universal como objeto de la inteligencia, del conocimiento científico... que a su vez admite dos sentidos, entendido como universo de conocimiento, y en tanto saber de totalidad, de ahí el origen del **Espíritu del Saber**; por otra, el de **Comunidad**, como congregación que forma cuerpo de maestros-discípulos (**Espíritu de Cuerpo**), en tanto transmisión y transformación del saber mediante la formación-cultura (**cultivo**) de sus congregados, de donde la fuente del **Espíritu Escolástico**.

3.- Asimismo, se contempla como parte de la naturaleza Universidad el concepto **Institución**, determinado este último por el concepto **Cultura** (inteligencia, razón), de ahí la afirmación “la Universidad es una Institución Cultural del Saber” como predicado que se atribuye a una entidad individual — que en este caso es la UNAM.

4.- De donde se plantean proposiciones tales como:

a) La Universidad es una **Institución Cultural del Saber** y una **Institución forjadora de Cultura Superior**.

b) La Universidad es la **única Institución forjadora de Cultura Superior**.

c) Las **Instituciones distintas** de la Universidad **no son forjadoras de Cultura Superior**.

d) El carácter de Autonomía que la Universidad tiene fluye de su propia esencia; esto es, la **Universidad es Autónoma si la razón es libre**.

e) **Toda Universidad**, excepto las confesionales y privadas, **es Autónoma** (porque la razón es libre).

f) La Universidad que **capacita**, en tanto que capacita, no puede ser Universidad; aunque la Universidad que capacita puede ser Universidad por lo que en ella no es capacitar.

Y en relación con su actividad científica...

g) La **Universidad moderna** es el **marco institucionalizado** de la **tradicción cultural** y de **la ciencia**; donde se combinan los más altos niveles de desarrollo de la **investigación**.

h) En la Universidad se **institucionaliza la investigación científica** como tipo de rol humano; dentro de esta base, el científico es considerado como parte del complejo cultural en el que se incluyen las humanidades.

i) Por ello, el **científico universitario** comparte con las humanidades la **función de educar** (a la élite de la generación venidera de la sociedad).

j) Por tanto, el científico participa en las universidades del status de los otros grupos que son portadores de cultura; de ahí que los **valores de la ciencia** llegan a **vincularse** en el sistema de **valores de la sociedad**.

k) Finalmente, la pertenencia a la Universidad confiere **roles institucionalizados**: establece relaciones entre colegas; facilita canales para la publicación de trabajos; proporciona status aceptable en la sociedad; protege la libertad de llevar a cabo su función ante fuerzas externas que obstaculicen la labor institucional...

l) De donde se puede concluir, que el rol profesional que el científico desempeña en la Universidad se halla institucionalizado en términos de una **orientación-colectiva** y no de **auto-orientación**.

Se refieren estos planteamientos por citar algunas posibilidades de exploración teórica para autoafirmar la esencia y propiedades de la UNAM, en circunstancias en las que los contenidos del concepto se han deformado, debido a los contenidos de otros conceptos que emergen dentro de la mentalidad tecnocrática y mercantilista contemporáneas.

## **Capítulo 5. Referencias Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México.**

Un recorrido por la historia de la Universidad (UNAM) permite ciertamente recordar la tradición o los contenidos culturales más antiguos de la comunidad universitaria. Sin embargo, aquí la intención de referir hechos del pasado no tiende al acto conmemorativo; en cambio se dirige a la exploración de formas significativas pre-codificadas, y asentadas en los discursos de quienes se han ocupado de divulgar los hechos humanos, que han influido en el curso de la historia de esta institución. En efecto, el propósito de esta indagación es mostrar (tanto en los objetos conceptuales cuyos contenidos implican significados y sentidos propios de la noción Universidad, como en aquellos otros que hacen referencia a los hechos, donde la participación humana evidencia el cumplimiento de atributos y de funciones que la especifican) el vocabulario heredado del pensamiento occidental con el que, en otra dimensión discursiva, se legitima la institución en términos de su sentido, valor y práctica humanística/social.

Por lo que se refiere al procedimiento que se siguió en esta exploración, éste consistió en: 1º revisar documentos escritos<sup>136</sup> que cumplieran fundamentalmente con las funciones de difusión y de divulgación; pues se supone

---

<sup>136</sup> Las fuentes de información bibliográfica fueron:

Bolaños Martínez, Víctor. *Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual*. 2ª. Edición. México: Educación, Ciencia y Cultura, 1984.

Guadarrama, G.; Loyo, A.; Weissberg, K. "El Instituto de Investigaciones Sociales y la Sociología Mexicana (1930-1990)" En *La Sociología Mexicana desde la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 1990.

Valadés, Diego. *Panorama del Derecho Mexicano: Derecho de la Educación*. México: Editorial Mc. Graw-Hill, 1997.

Yáñez, E. "IDEAS". En *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Número Extraordinario: XL Aniversario. México: Editorial UNAM, 1994.

En relación con las referencias de internet, se consultaron las siguientes direcciones electrónicas:

<http://www.unam.mx>

<http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm/1940/html> (además de las fechas: 1950, 60, 70, 80, 90)

<http://www.unam.mx/gaceta>

Con respecto a la hemerografía, se revisó:

Juárez Cruz, Víctor (director) "Suplemento del 75 aniversario de la Autonomía de la Universidad". En *Gaceta UNAM*, órgano informativo de la UNAM. México (Ciudad Universitaria): Editorial UNAM, 2004. Del 6 de Septiembre al 18 de Noviembre. Números del 3,745 al 3,764.

que los medios de transmisión (hemerográficos, electrónicos), que sirven a ese cometido, alcanzan un número mayor de lectores, y sobre todo —en ellos— la forma de los mensajes se estructura precisamente con la intención de recordar acontecimientos, y/o con el propósito de mantener vivos los contenidos culturales que se busca prosperen, germinen y fructifiquen en el imaginario de sus destinatarios. En esta línea de revisión, se incluyen también las fuentes donde se consigna la Legislación Universitaria<sup>137</sup>, puesto que en esa reglamentación se especifica lo qué es la Universidad, y también porque ella es la causa que regula y explica la participación humana en los hechos que han influido en su historia.

Posteriormente, se procedió: 2º a seleccionar enunciados que evidenciaran significantes con contenidos del discurso humanista. Aquí es importante subrayar que, si bien se conservaron esas formas léxicas, en orden redaccional, se intentó una expresión libre para poder sintetizar diversos párrafos de varias fuentes; claro está, siempre que correspondieran a un mismo periodo histórico y a contenidos culturales semejantes.

Después, y en paralelo a la presentación descriptiva y cronológica, se realizó: 3º la elección de formas significantes cuyos contenidos culturales se repitieron diacrónicamente; esto es a lo largo de la historia de la UNAM, o cuando menos, en la descripción historiográfica en la fuentes consultadas. Esto permitió una primera aproximación a la estructura conceptual o, al menos, a la dimensión léxica que se usa o se ha empleado en el discurso tradicional universitario; igualmente hizo posible la elaboración de los estímulos—verbales, correspondientes a la parte designada “Asertos Históricos”, del cuestionario que se manejó en la indagación empírica.

Ahora bien, una vez atendidas estas precisiones, requiere comenzar haciendo mención de enunciados, filosóficos y sociológicos, con los cuales se hace referencia a los orígenes humanistas de la Universidad: a saber, la curiosidad del ser humano frente al mundo y a la vida; el ansia de conocimiento; el prestigio de ciertas mentalidades selectas que atesoran, difunden, meditan y crean

---

<sup>137</sup> Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos. *Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976*. 1ª Edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977. Tomo I-II.

el saber, así como la formación entorno suyo de oyentes ávidos de escuchar sus enseñanzas.

En sentido histórico, los filósofos griegos son los antecedentes remotos de la Universidad ya que las ideas del concepto griego **philosophía**, entendida como amor por la **sabiduría** —mismo que, posteriormente, incorporará la finalidad pragmática para hacer de la Filosofía un **arte de la vida**—, concuerdan con uno de los sentidos de la definición de Universidad como **universalidad** y **unidad** de los conocimientos, con el fin de enaltecer la vida y de lograr la dignificación de la humanidad.

En esta misma dimensión histórica, los contenidos culturales del pensamiento griego se materializan en el continente europeo, cuando en el siglo XIII D. de C. —período que se caracterizó por el florecimiento de la Escolástica Cristiana— la Escuela se configura como Universidad, y cuya institucionalización y consolidación representó lo siguiente: a) la creación de un tercer poder, al lado del Pontificado y del Imperio, siendo estos últimos unificadores de la esferas eclesiástica y política respectivamente, por cierto de gran influencia en la vida social de la época; y b) la popularización de la institución educativa, y desde ahí, la concepción de nobleza o “gentileza” como cultura adquirida.

Efectivamente, la Universidad, sobre todo la de París, produjo un conjunto de maestros, sacerdotes y laicos, en quienes la Iglesia depositó su confianza para enseñar la doctrina revelada.<sup>138</sup> Pero, si bien la Universidad abrió sus puertas a todos los que desearan ingresar, sin importar su posición social, la concepción griega, sobre todo platónica y aristotélica, en torno a las disciplinas y actividades propias de los hombres libres (ahora gentiles) se mantenía vigente, como lo muestra la afirmación de Boccaccio “... es gentil quien ha estudiado largo tiempo en París, no para vender después su ciencia al menudeo, como hacen muchos, sino para saber la razón de las cosas y su causa”<sup>139</sup>.

---

<sup>138</sup> cf. F. Copleston; *Historia de la Filosofía*. Vol. III “De Ockham a Suárez” 1ª. Reimpresión. Barcelona-Caracas-México: Ed. Ariel, 1983. Pp.14.

<sup>139</sup> Citado en: Reale, G; Antiseri, D. *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Tomo I. “Antigüedad y Edad Media”. 2ª edición. Barcelona: Herder, 1991. pp.419.



En este orden de ideas, México se convierte en receptor de la institucionalización y consolidación europea de la Universidad. Precisamente en el S. XVI nuestra civilización se **incorpora al movimiento intelectual de occidente**, y en virtud de esto, la naciente Universidad de México se vincula con las **formas y modelos** académicos de las Universidades europeas. En este sentido, se establece la posibilidad de **educación pública**, en razón de la cédula mandada por el obispo Zumárraga, donde se hace manifiesto que la Universidad debe ser de **estudios generales** para que aprendan los hijos de españoles y de naturales.

Si bien hace casi quinientos años (1553) se llevó a cabo el acto inaugural de la fundación de la Universidad de México; no es sino hasta el periodo entre 1595 y 1597 que la Universidad se convirtió en **Pontificia** por la Bula del Papa Clemente VIII, y con ello sus estudios adquirieron plena validez.

En esa época, la máxima autoridad de la ahora denominada **Real y Pontificia** Universidad de México era el **claustro**, que tenía amplias facultades legislativas y administrativas; de hecho, en cuanto a su organización y constitución, se consideraron como modelo los estatutos de la Universidad española de Salamanca<sup>140</sup>. Pero aún cuando la institución era un foco de atracción cultural teóricamente igual para todos, los que realmente asistían fueron jóvenes de la clase media, clérigos españoles, criollos, mestizos, y uno que otro indio favorecido por circunstancias especiales. De esta manera, por medio de la educación universitaria se **augmentó** el volumen de la **clase media ilustrada**, nutriendo a lo largo de la época colonial los **cuadros** de la **burocracia** y la **Iglesia**.

Así mismo, en esta occidentalización intelectual, desde 1630, la Universidad fue acrecentando la importancia política de la Nueva España y su prestigio, pues **completó** la **organización** de la colonia asemejándola a los **estados más desarrollados** de la época, en donde las universidades eran **complemento** necesario de su **estructura social**. En el siglo XVIII, con la Ilustración, se da un

---

<sup>140</sup> Aunque ciertamente la Real y Pontificia Universidad de México no tuvo únicamente la dirección de los estatutos de la Universidad de Salamanca, en ocasiones estuvo regida por los de Lima, por los del arzobispo Moya Contreras, y en otras ocasiones por los del doctor Pedro Farfán. Para ampliar esta información consultar: Sánchez Vázquez, Rafael. *Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México*. Texto publicado en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/14/cnt/cnt10.pdf>.

creciente apoyo a la tecnología y asuntos de tipo práctico; favoreciendo con ello la necesidad de fundar las universidades de Guadalajara y Chiapas (1791).

Sin embargo, las tres universidades (en la Ciudad de México, Guadalajara y Chiapas) se limitaron a enseñar una o dos lenguas indígenas, además de escasos **conocimientos técnicos** de medicina y derecho. Así, el único método que utilizaban era el escolástico (deductivo/casuístico) que funcionaba tanto para teología como para derecho, pero no propiamente en medicina.

A pesar de las limitaciones y efectos negativos de la influencia de la sociedad colonial, que la sometía n al poder político-eclesiástico, la Universidad de México **propició** la **formación** de **hombres** que contribuyeron, durante la época de la colonia, a formar una **élite** de pensamiento que influyó decisivamente en los destinos del país .

Siguiendo esta línea de desarrollo, para el año 1792 se crea el **Colegio** de **Minería** y el **Jardín Botánico**. En las ordenanzas reales se señalaba que el Colegio de Minería debía ser no sólo una **institución docente**, sino promotor de la **investigación** en tanto encargado de fomentar la expansión de la minería, vinculando el **progreso** de esta **técnica** en el país. Por su parte, el interés del Jardín Botánico se centraba en el descubrimiento de las características físicas del mundo, y con ello respondía a ciertos **modelos europeos** de investigación.

En ese momento, la Real y Pontificia Universidad de México ocupaba el **centro** de los **estudios superiores** en el país, y las universidades o colegios establecidos en las provincias estaban incorporados a esta institución. Sin embargo, a pesar del crecimiento de la Universidad, en 1815 José Joaquín Fernández de Lizardi denunció tajante la falta de una educación superior: pues desde su trinchera ya veía la necesidad de una reforma social capaz de separar la Iglesia y el Estado, teniendo como cimientos la educación racional (universal y obligatoria), pero considerando además la libertad en la discusión de ideas.

Ciertamente, la Independencia de México se reflejó débilmente en la Universidad (1821): sólo una **minoría ilustrada** promovió iniciativas de reforma en los ámbitos de la educación científica y literaria, pero enfrentó la oposición del clero. De suerte que, la decadencia de la Universidad, que ya era grave a fines de

la época colonial, se acentuó con la constante inquietud política que sufría el país, la cual repercutió en las concepciones de educación superior. De ahí que se hiciera evidente una divergencia entre conservadores y liberales, pues los primeros consideraban que la educación superior era condición de **progreso económico**, en tanto los otros como requisito de **evolución política**.

En este ambiente de confrontación, para 1833 la Universidad fue suprimida por Don Valentín Gómez Farias, Vicepresidente de la República, en razón de considerarla inútil, irreformable y perniciosa, sosteniendo así que en aquella nada se enseñaba ni se aprendía, y por eso mismo su preservación daría lugar a la pérdida de tiempo, además del derroche de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por cerrar las puertas universitarias, durante el gobierno de Santa Ana se derogan las reformas de Gómez Farias, como consecuencia se restablece el antiguo orden colonial y junto con éste la Universidad, la cual continuó bajo la influencia de los conservadores. Al fragor del ambiente político entre liberales y conservadores, durante el gobierno de “su altísima serenísima”, la institución universitaria adquiere la denominación de **Universidad Nacional** (31/07/1834).

Posteriormente, el 12 de noviembre de ese año, se establece un Plan Provisional para los estudios superiores, en el cual se plantea la posibilidad de que la Universidad se **gobierne** de manera **independiente**. No obstante, tras la caída del gobierno de Santa Ana, durante la segunda mitad del siglo XIX, la institución enfrentó diversos conflictos que marcaron un vaivén en su historia. En este sentido, en 1854, Ignacio Comonfort se hace cargo de la presidencia y nombra una comisión para estudiar las condiciones de la educación universitaria; pero las acciones se realizaron en sentido contrario, pues en 1857 Comonfort suspende a la Universidad, sin tomar en cuenta para su decisión el informe liberal rendido por los comisionados.

El año siguiente, en marzo de 1858, Félix Zuloaga trabaja para restaurar la Universidad como centro de educación superior; sin embargo, en 1865, el emperador Maximiliano cesa esta institución con un decreto en el cual establece que la instrucción debería ser accesible a todos, **pública** y, en cuanto a la instrucción primaria, **gratuita** y **obligatoria**.

Transcurre la pátina y, derrocados los imperios extranjeros, durante el gobierno de Benito Juárez, se encomienda a Antonio Martínez de Castro la reestructuración de la enseñanza, quien a su vez nombra a Gabino Barreda para que establezca una comisión encargada de determinar las bases de la nueva organización de la **educación pública** (1867). Como resultado del trabajo de dicha comisión, se dicta la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal, que sistematiza y organiza a todas las escuelas mexicanas de **carácter profesional**. Dentro del ámbito formativo de la educación superior, en la segunda mitad del siglo XIX, surgen grandes pedagogos como Gabino Barreda, Carlos A. Carrillo, Enrique Rebsamen, Justo Sierra, entre otros...

En particular, es de mencionar la labor de Gabino Barreda, fundador de la Escuela Preparatoria, quien reorganizó la educación acorde con los **principios liberales** del movimiento de reforma, estableciendo una estrecha relación con el positivismo, eliminando así “la religión de la humanidad” para subrayar como eje de la educación la lógica de las ciencias (matemática, física, química...). Como evidencia de este cambio ideológico, sustancial en la enseñanza del país, y dentro del marco planteado por el positivismo, el Plan de Enseñanza establecía la **Ilustración del pueblo** como el medio más seguro y eficaz de **moralizarlo**, y con ello poder establecer, de manera sólida, la **libertad**.

Ya en formación la Escuela Nacional Preparatoria, Gabino Barreda, desde su concepción del liberalismo mexicano, entendería la expresión del espíritu positivo como la **emancipación de la humanidad** y, en este sentido, le dio forma a la educación media superior al ostentar el lema “**Libertad, Orden y Progreso**”, en donde la libertad es el medio; el orden, la base; el progreso, el fin; pero considerando la Constitución como el **faro luminoso**. En esta concepción del liberalismo mexicano, para alcanzar el más alto fin de la educación, dispuesto en el estudio de las ciencias, se establece como condición necesaria la libertad de conciencia, de expresión y discusión, capaz de generar un amplio espacio de ideas.

Para el 15 de mayo de 1869, el presidente Benito Juárez, tras modificar la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, reafirma las ventajas de la instrucción

media o secundaria de carácter laico, positivista y científicista: ya que se buscaba como fin habituar a los educandos en la previsión científica, en tanto fundamento de la actividad racional. Posteriormente, una generación liberal de estudiantes, constituidos en el Comité Central, propone en 1875 una forma de organización de la Universidad, en donde se presenta la posibilidad de **libertad de cátedra**. En su Manifiesto Estudiantil, expresarían sus deseos de hacer valer sus **derechos** y su **dignidad**, dentro de una **Universidad libre**, sin la autoridad que ha mantenido las **prácticas** y **credos** provenientes de la **dominación española**; y en donde los estudiantes se constituyan como **asociación de socorros mutuos**, entendida como una **sociedad mutualista** que ayuda a los estudiantes pobres.

Entrado el año de 1881, durante el proceso de desarrollo del porfiriato, Justo Sierra presentó ante la Cámara de Diputados un proyecto para la **emancipación** de la instrucción superior, en donde se proponía el establecimiento constitucional de la **Universidad Nacional**; además, como parte de los planteamientos centrales de esta iniciativa, la institución debía erigirse en calidad de **corporación independiente**. Como consecuencia de esta acción, en 1908 se estableció la Escuela de Altos Estudios, considerada la **máxima institución de cultura** en el país, y cuyos objetivos asentados en el artículo 2º de su Ley Constitutiva consistían en:

- 1º. “Perfeccionar, **especializándolos** y subiéndolos a un **nivel superior**, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos;
- 2º. Proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los **medios** de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los **conocimientos humanos**, y
- 3º. Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales”.<sup>141</sup>

Unos años más tarde, la **Universidad Nacional de México** fue inaugurada con esta denominación por el entonces presidente de la República, Porfirio Díaz.

---

<sup>141</sup> Comisión técnica de Estudios y Proyectos Legislativos. Ob.cit. T.I. Pp.8

Esta institución era totalmente diferente a la versión de 1881, pues a diferencia de aquella, su propósito ya no sería salvar el positivismo, sino afirmar a la **historia** como el huésped permanente de su pensamiento; en este ámbito, resaltan los planteamientos acerca de la **educación nacional** y la **proyección internacional**.

En efecto, si bien se asumió a la Universidad Nacional de México como instrumento para **unir al país** con el **mundo**, y en su creación se consideró la organización de las universidades francesas, alemanas, inglesas, estadounidenses<sup>142</sup>; no obstante se vigiló que la de México no fuera una réplica de aquéllas, sino que correspondiera a las condiciones actuales de **evolución educativa** y **social**, satisfaciendo las **necesidades espirituales** del país. Con esta idea Justo Sierra alcanzó la cumbre de su pensamiento nacionalista, pues concebía la **investigación científica desinteresada**, inclinada constantemente sobre **elementos mexicanos**, por eso el lema de la Universidad era, en ese entonces, “en el **amor de la ciencia** y de la patria está la **salud del pueblo**”

Sin embargo, y a pesar de la inauguración de este episodio de la Universidad, ciertamente la institución no era independiente, porque el presidente de la República participaba en las decisiones que correspondían con su gobernabilidad, y en este sentido era el encargado de designar al rector.

Sobre las cualidades propias de la Institución, Justo Sierra plantea una propuesta donde el sentido de Universidad (1910), alude a su organización como un **grupo selecto** por su **amor a la verdad**. Algunos de los puntos de su propuesta son los siguientes: organizar un núcleo de **poder espiritual**; reconocer su carácter como institución del Estado, pero con elementos que le permitan desenvolverse por sí misma; y establecer el quehacer universitario no como algo que puede pensarse para sí mismo, pues no puede olvidarse ni de la **humanidad** ni de la **patria**. Durante el transcurso del año 1910, ya en ciernes el conflicto armado revolucionario, el rector Joaquín Eguía Lis, estableció el ideal de la

---

<sup>142</sup> Durante esta época, dos influencias combinadas formaron la Universidad: por un lado, la corriente francesa, planteada por Justo Sierra, la cual se cimentaba en los principios de profesión científica de La Sorbona de París, a través de los cuales se justificó el establecimiento e incorporación de la Escuela de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Arquitectura; por otro, la corriente alemana representada por Ezequiel A. Chávez, tendencia con la cual se promueve la creación de la Escuela de Altos Estudios y la integración de planteles de investigación (**institutos** y **museos**).

Universidad, en particular, y de toda la enseñanza en general: la “libertad absoluta”.

Posteriormente, en la época del gobierno maderista, Pino Suárez encomienda a José I. Novelo la elaboración de un proyecto para dar autonomía a la Universidad. El entonces rector, Ezequiel A. Chávez, elabora un documento donde “acota” ciertas **cualidades** de la institución universitaria: entendida como **unificación** en la que existen gérmenes de la **vida independiente**; la **investigación científica** como saber de la **humanidad, importancia internacional** y **prestigio** ante los pueblos; la creciente **descentralización** frente al poder del Estado; entre otros. En este sentido, el rector, junto con los estudiantes (encabezados por Julio García y Jesús Galindo y Valle) elaboraron el primer proyecto estudiantil donde se planteaba la independencia de la Universidad, además de incluir como punto importante la elección del rector por parte de la comunidad universitaria. Resulta importante señalar que este proyecto fue ampliamente aprobado por José Vasconcelos, entonces Secretario de Instrucción Pública.

En el contexto ulterior al gobierno maderista, el ahora presidente Victoriano Huerta encarga a la Universidad Nacional de México la **orientación y vigilancia** de la educación de todo el país. No obstante, sería en el marco del constitucionalismo donde Félix Palavicini diseñaría un Proyecto para dar **autonomía** a la Universidad (1917); en éste se establecía: 1.- la elección del rector por la comunidad; y 2.- en cuanto al orden económico, asentaba que se tendrían tres formas de obtener recursos (subsidio federal, támenes escolares, y los que pudieran obtenerse por otro título). Al respecto, los maestros universitarios redactaron un documento denominado “Memorial”, en el cual definen la autonomía como una **forma idónea** de existencia de la organización comunitaria.

Un año después, durante el Congreso realizado en Córdoba, se redacta un Manifiesto Estudiantil en el cual se exponían las siguientes demandas: la necesidad de un gobierno democrático; que la soberanía universitaria radicara principalmente en los estudiantes; y que en la enseñanza debiera existir un **vínculo espiritual** entre el que enseña y el que aprende... Algunos de los logros

estudiantiles conseguidos de este Congreso fueron el reconocimiento de la importancia de la participación de estudiantes en las tareas de investigación, una intervención más amplia de este grupo en el gobierno de la Universidad, y el establecimiento de un **contacto más estrecho con el pueblo (extensión universitaria)**.

En 1920, ya en su papel como rector de la Universidad Nacional de México, José Vasconcelos cambia el lema institucional por el que actualmente ostenta: **“Por mi raza hablará el espíritu”**, y es en esta década cuando los estudiantes universitarios trabajaron de forma activa en aras de la **consolidación moral** de la institución universitaria. Así, entre 1921-1925, se realizaron los siguientes congresos:

- El primer congreso internacional de estudiantes se celebró en la época en la que fue rector de la Universidad José Vasconcelos. Las conclusiones de este congreso se adelantaron a su tiempo, al aceptar postulados de **política universal** y de **política social**, que apenas emergían en el horizonte cultural del mundo, lo cual se hace evidente en expresiones donde afirmaban que la juventud universitaria luchará por el advenimiento de una **nueva humanidad**, fundada sobre los principios modernos de **justicia** en el **orden económico y político**.
- El segundo congreso nacional de estudiantes se celebró en la ciudad de Puebla. El encuentro tuvo marcada tendencia socialista, reflejo de la política nacional del momento. Entre sus declaraciones, destaca aquella donde el gremio acepta su **obligación moral** de velar por el **mejoramiento del pueblo...**
- Por su parte, el tercer congreso nacional de estudiantes se celebró en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Entre sus acuerdos resalta el que enuncia la absoluta igualdad entre el hombre y la mujer, así como la necesidad de equiparar los derechos de ambos en los órdenes político, social, económico y moral.
- En 1923, la Federación de Estudiantes elaboró un proyecto de **autonomía universitaria** y, entre 1926 y 1927, se llevó a cabo el Cuarto Congreso



Nacional de Estudiantes, donde sobresalió el acuerdo de su intervención en la política del país; mientras que al Licenciado José Vasconcelos se le declaró, en este mismo foro, Benemérito de la clase estudiantil.

En esta vorágine ideológica y política, no sólo los estudiantes construían el cuerpo moral de la Universidad. Por su parte, Antonio Caso declaraba que la **formación académica** era un ejemplo de las **siguientes generaciones**, y en esta línea se adoptaría el sentido moral de la noción de **comunidad de maestros**; sentido que, en el ámbito internacional, se reconocía ya en los atributos de **sabiduría** y **abnegación**, con los que se caracterizaba su **práctica docente**, y legitimaba su **autoridad (moral)**.

- El quinto congreso nacional de estudiantes (1927-1928) se celebró en la Ciudad de Culiacán, Sinaloa. Los resultados de este Congreso se sintetizaron fundamentalmente en la toma de **conciencia de clase** y **comunidad de intereses**, factores importantes en los movimientos de huelga que tuvieron injerencia práctica y directa en los destinos de la Universidad.

Entre las propuestas del congreso se encuentran las siguientes: integración de la nacionalidad mexicana; establecer el **respeto a la vida humana** como principio básico indeclinable; plantear la unificación de los planes de estudio; crear la Confederación Nacional de Estudiantes, la cual debía encargarse de velar por los intereses de sus **agremiados**; y aceptar, como **postulado humano**, el respeto a la **libertad de conciencia** y la **tolerancia**.

De esta manera los estudiantes se consolidan como unificación juvenil; esto es como una agrupación estable, sólida, con autoridad moral y medios de poder.

Durante el transcurrir del año 1928, se originaron una serie de acontecimientos que derivaron en la “huelga del 29” y, como consecuencia de esto, se dio paso al reconocimiento oficial de la **autonomía académica**. En efecto, en ese periodo el Lic. Narciso Bassols, director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, y el Lic. Alfonso Caso, director de la Escuela Nacional

Preparatoria, impusieron medidas y planes para elevar el nivel de la educación, sin tomar en cuenta las observaciones del estudiantado. Este procedimiento unilateral originó un movimiento de “Huelga”, conflicto en el que los estudiantes presentaron un pliego petitorio al presidente de la República en donde solicitaban, entre otras cuestiones, la autonomía universitaria.

En respuesta, el entonces presidente de la República, Lic. Emilio Portes Gil, envió el proyecto de ley de autonomía al Congreso de la Unión. De acuerdo con esa iniciativa, la Universidad seguiría siendo nacional y como tal una institución del Estado, aunque **académicamente autónoma**, sólo que en esa iniciativa se le exigía la **obligación de observar la ética y la responsabilidad sociales**; en tanto el gobierno se comprometía con la erogación de un apoyo económico anual de acuerdo con las necesidades institucionales. A partir de entonces, y debido a la aceptación de consejeros alumnos, en igual número que de profesores, el Consejo Universitario pasó de ser un órgano técnico a un instrumento político.

El séptimo Congreso Nacional de estudiantes (1930) se reunió en la ciudad de Monterrey, Nuevo León; ahí se trató el aspecto universitario y la declaración de principios de la juventud estudiosa frente a los **problemas sociales** de México y del mundo. Así mismo, se llevó a cabo la inauguración de las labores del Congreso Iberoamericano, de donde surgió la Confederación Iberoamericana de Estudiantes; entre las conclusiones a las que llegaron, se listan las siguientes: luchar porque las universidades sean verdaderas **agregaciones** de maestros y discípulos, pues se consideraba que ellos son quienes crearán el **patrimonio de las ideas** de cada momento de la vida científica, social y política, igualmente quienes laborarán en la **investigación y formación** de la **cultura** y la **técnica**; además, se reconocía su contribución en la valoración y la **extensión de la cultura hispano-americana**.

Durante el periodo comprendido entre 1930 y 1933, la tensa relación entre la Universidad y el Estado originó una serie de acontecimientos que básicamente giraron en torno a la discusión sobre las características de lo **nacional**, lo **público** y la **autonomía** de la institución universitaria; por supuesto, esta situación derivó en un conflicto ideológico que más tarde propició la huelga del año 1933.

En efecto, en esa época el Secretario de Educación, Narciso Bassols, planteó una ley que privaba a la **Universidad** de su cualidad **Nacional**, debido a que, según su criterio, dentro de ella se daba prioridad a las luchas faccionales organizadas por políticos universitarios en el espacio de las cátedras. Con esta iniciativa se pretendió convertirla en una organización privada, lo cual trajo como consecuencia la cancelación del subsidio por parte del Estado y la asignación de 10 millones de pesos, cuyos intereses servirían para sostener a la institución (a cambio del subsidio de 3 millones anuales que tenía). Frente a esta situación, se puso de manifiesto la amenaza de que en cualquier momento se revocara la autonomía académica.

En realidad, la autonomía del veintinueve transformó a la Universidad, de ser establecimiento oficial a convertirse en **institución descentralizada** del Estado; de manera que, ni era completamente libre, ni disponía de los recursos económicos necesarios para cumplir su misión decorosamente. Frente a este problema económico y político, que repercutió en las condiciones materiales de la comunidad universitaria, se buscó en la dimensión ideológica una posible alternativa de solución.

De ello resultó que, en el Décimo Congreso Nacional de Estudiantes, celebrado en Veracruz, Vicente Lombardo Toledano propusiera la adopción del Materialismo Histórico como orientación de las tareas docentes, científicas y culturales de la Universidad. Desde luego, algunos representantes de este Congreso, encabezados por Don Antonio Caso se opusieron, proclamando la **libertad de cátedra** y el **eclecticismo** en la **enseñanza**, además del reconocimiento de los valores individuales, como base de la investigación científica; a pesar de ello, el proyecto de Lombardo Toledano fue aprobado, lo que originó un conflicto ideológico cuyo resultado fue el estallido de la huelga (1933).

Una de las consecuencias de esos acontecimientos fue un nuevo proyecto presidencial de Ley de **Autonomía** de la Universidad; donde se liberaba a la institución de toda injerencia del Gobierno en el nombramiento de sus propias autoridades.

Por su parte, al calor de la lucha ideológica de la época, en el ámbito de la investigación social, y bajo el rectorado de Ignacio García Téllez, el 11 de abril de 1930 se funda el **Instituto de Investigaciones Sociales**, el cual se establece como el centro de investigaciones más antiguo dentro de las instituciones adscritas hoy en día a la Coordinación de Humanidades de la UNAM. De entre sus fundadores e investigadores destacan los nombres de Vicente Lombardo Toledano, Alfonso Caso, Narciso Bassols, y Lucio Mendieta y Núñez. Desde su fundación, el objetivo primordial de esta institución sería realizar investigaciones científicas en ciencias sociales, las cuales contribuyeran, por un lado, al **desarrollo del conocimiento** en el área, y por otro, a la solución de **problemas nacionales**.

En los años restantes de la década de los 30, las relaciones que se planteaban entre la Universidad y el Estado, particularmente con las autoridades federales, no modificaron substancialmente ni sus formas, ni tampoco sus contenidos; así pues, se repitieron las cuestiones del subsidio federal, la libertad de cátedra, la autonomía, entre otras.

Específicamente, en el periodo comprendido de 1934 a 1937, los conflictos entre la Universidad y Estado continuaron durante el gobierno de Lázaro Cárdenas bajo la misma tónica: entre estos, se encuentra el que refiere la cuestión del subsidio federal, que no fue otorgado de 1934 a 1936, y que, posteriormente, fue decreciendo desde 1937. Asimismo, se acrecentaron las diferencias de ideologías debido a que el ahora Secretario de Educación, Ignacio García Téllez, declaró que la educación a nivel secundaria preparaba a los estudiantes para realizar una carrera técnica, pero no una profesional. En razón de esto, el rector Fernando Ocaranza propuso la creación de una escuela secundaria de tipo especial, lo que provocó el desagrado del presidente Cárdenas, aunque poco después aceptaría un proyecto de creación de secundarias especializadas.

Por otro lado, a los problemas económicos se sumó el de la **libertad de cátedra**, en virtud de que el Presidente Cárdenas comunica (septiembre, 1935) al rector universitario la contemplación de un nuevo proyecto de Ley Orgánica ante la

Cámara de Diputados, para adecuar la autonomía universitaria a los intereses gubernamentales.

Como consecuencia, y en franca señal de protesta, presenta su renuncia el rector de la máxima casa de estudios, además de muchos universitarios distinguidos. Frente a esta reacción, el presidente cambia su proyecto universitario por el de la creación del Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica, donde se precisaba que el Estado crearía nuevas instituciones educativas que cumplieran con los programas gubernamentales.

Así que, el 30 de octubre de 1935, se publicó el decreto que aceptaba la creación del Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica. El proyecto estaba orientado en ofrecer apoyo a la planificación de la enseñanza superior y de la **investigación científica** según los **principios revolucionarios**; pero, entre otros de sus objetivos, también buscaba poner la **alta cultura** al alcance de los **trabajadores**. El presidente Lázaro Cárdenas señaló, además, que no correspondía al Estado otorgar ningún tipo de ayuda a la Universidad.

En efecto, para Cárdenas la educación superior en México debía vincularse “con los intereses y aspiraciones del proletariado nacional... (y)... para provecho exclusivo, inmediato y constante de la clase trabajadora del país”.<sup>143</sup> De ello resultó el nuevo impulso hacia la educación técnica, y por eso la inauguración de la Universidad Obrera (8 de febrero de 1936), y la creación del **Instituto Politécnico Nacional**, al que se le adjudicó el carácter de Nacional que le había retirado a la Universidad; igualmente, ambas representaron medidas para contrarrestar la educación superior universitaria, acusada de ‘reaccionaria’ por “defender una ‘cultura libresca y de adorno’ que combatía la educación socialista del régimen”.<sup>144</sup>

En el discurrir de esta exposición, es importante recordar que, por un lado, los discursos historiográficos remiten a aquellas ideas o referencias que, en su

---

<sup>143</sup> Citado en Gaceta UNAM. Suplemento del 75 Aniversario de la Autonomía de la Universidad. No. 3,760. Noviembre 4. México: Editorial UNAM, 2004.p. IV.

<sup>144</sup> Idem.

propósito difusor y divulgador, han sido elegidas para insistir en la afirmación de ciertos contenidos culturales, cuyos significados, sentidos y valoraciones, se desean mantener vivos en el imaginario de sus destinatarios.

En cambio, los documentos que reglamentan la organización y actividad de la Universidad, permiten identificar no sólo la procedencia cronológica —y también la precedencia— de hechos humanos que han influido en el curso de la historia de la UNAM, sino además posibilitan la precisión de principios constitutivos por los cuales se ha ido determinando la institución universitaria, en tanto escenario en donde han ocurrido aquellos hechos humanos.

En razón de esto, antes de referir acontecimientos universitarios de las subsecuentes décadas, interesa en este momento citar fragmentos de la Exposición de Motivos del proyecto para el Estatuto de la Universidad, fechado el 13 de febrero de 1934. En este documento, el vocabulario de su lenguaje tradicional permite reconocer tanto referencias del objeto Universidad, cuanto sus contenidos culturales en diversos niveles significantes (semántico, social, simbólico, funcional).

Así pues, en el texto aludido resalta la mención al objeto **comunidad** que en relación con el significante **Universidad** constituye, en su nivel semántico, uno de los sentidos de esta última noción (el otro, corresponde a lo universal). En efecto, las siguientes citas ilustran lo dicho:

“La Universidad es, y sólo puede concebirse así, una **comunidad** integrada por todos los elementos que en ella trabajan. Diferenciados en cuanto a funciones, en cuanto a su vinculación con el instituto, todos deben estar unidos por el **común propósito** de cultura, aparte de estarlo también la **devoción común** a la Universidad”.<sup>145</sup>

“Ya el Consejo que va a estudiar el Estatuto, ha tenido ocasión, en sesiones anteriores, de expresar su opinión, que es unánime entre todos los universitarios, en contra del **sistema de dispersión** que ha existido en la

---

<sup>145</sup> Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos. Ibidem. T.I. p.113 (Las negritas son de quien esto escribe)

Universidad, haciendo de ella más que una **comunidad unificada**, la simple suma de distintos miembros dispersos, escuelas o facultades, que a menudo no llegaron a concederse otra liga que la de estar sujetos a una misma centralización administrativa, no siempre muy eficaz”.<sup>146</sup>

Asimismo, el objeto **Universidad** se convierte en significante de contenidos **éticos**, tal acontece en los fragmentos subsecuentes:

“Este estado de cosas, fundamentalmente contrario a la idea misma de la Universidad, ha permitido la formación de una especie de feudalismo, de particularismo extremado, que hace de cada una de las instituciones universitarias un estado independiente y que, sin eludir los peligros ni las dificultades de la centralización y de la forzosa contigüidad, ha hecho imposible la tarea esencial de **unificación del espíritu universitario**, de los métodos de las tendencias, de la orientación de la Universidad entera.”<sup>147</sup>

“Aspira esta estructura (universitaria) a ser, sobre todo, una **estructura de prestigios** en la que, sin perderse la aspiración de eternidad que ha de caracterizar a toda institución como la nuestra, haya siempre la ocasión de dar a sus actividades concretas el camino que señalen no la moda ni la pasión, o la necesidad transitorias, sino los cambios reales que en la colectividad entera se efectúen.”<sup>148</sup>

También, el objeto **Universidad** se convierte en el significante de sus **funciones** posibles como sucede en el siguiente párrafo:

“Tres son en principio, las grandes **líneas de actividad** que en la Universidad han de presentarse y exigir decisión constante; la que corresponde a la orientación general del instituto, a sus fines permanentes de cultura, a las necesidades de su trabajo para adaptarse a las formas y a

---

<sup>146</sup> Ibidem. p.117

<sup>147</sup> Idem.

<sup>148</sup> Ibidem. Pp.123

las necesidades, cambiantes, también de la sociedad entera; la que corresponde a los medios técnicos necesarios y adecuados para desarrollar con éxito la orientación dicha y hacer que la Universidad cumpla su **triple misión de formar y extender una cultura, de investigar científicamente y conocer las condiciones y problemas** especiales de la República, y la de formar los técnicos capacitados y responsables que el servicio social demande; finalmente, la de **poner los medios** materiales y la organización administrativa adecuada para el sostenimiento y la realización de las demás actividades antes indicadas.”<sup>149</sup>

De la misma manera, **Universidad** se contempla en relación con aquello que permite la ejecución de sus **actividades**, e igualmente el logro de sus **finés**; así se muestra a continuación:

“La Universidad en manos de los universitarios, confiada exclusivamente a su sentido de responsabilidad, a su adhesión a los propósitos que la institución persigue, a su comprensión de los hechos y de las orientaciones de la colectividad entera, deberá garantizarse por sí misma el orden adecuado a su trabajo.”

“Los medios para lograrlo sólo pueden ser la **autoridad moral**, el **trabajo** y la **adhesión a los fines** de la Universidad.”<sup>150</sup>

Por otro lado, es importante la relación entre el objeto **Universidad** y las **condiciones** o **requisitos** para el ejercicio de las actividades universitarias, como se verbaliza en las presentes citas:

“El propósito capital perseguido al pensar en la estructura de gobierno de la Universidad, ha sido el de mantener y afirmar su **carácter democrático**, propósito tanto mas importante cuanto que, ya **plenamente autónoma**, la Universidad y sus órganos no tienen ni pueden aspirar a otra fuente de

---

<sup>149</sup> Ibidem Pp.114.

<sup>150</sup> Ibidem Pp.124.



autoridad que la que derive de los universitarios mismos. Junto con la afirmación del principio **democrático** y para volverlo vital, se establece el conjunto de procedimientos que la doctrina y la experiencia recomiendan a fin de conciliar con la estabilidad institucional, la necesaria libertad de acción de los órganos de la comunidad...”<sup>151</sup>

“Sólo, eso si, porque coincide con la aspiración más íntima y constante de nuestra Universidad, como de todas las universidades del mundo, queda considerado en el Estatuto junto con la expresión de la misión de la Universidad, el **principio de respeto a la libertad de cátedra**”.<sup>152</sup>

Finalmente, en el texto que a continuación se incluye encontramos **Universidad** vinculada con la **función docente**, aunque enmarcado en un contexto de crisis:

“La Universidad atraviesa por una crisis, no sólo porque haya dependido o no del Estado, sino porque no ha tenido todos los profesores que necesita, teniendo en número más de los necesarios; porque no ha sabido mantener en los alumnos esa disciplina nacida de la convicción que es indispensable para el aprendizaje con frutos; porque se ha limitado casi exclusivamente a la preparación de unas cuantas actividades profesionales, descuidando o no pudiendo atender las puramente culturales, científicas y de investigación, y no reparando siquiera que aun en materia de preparación profesional, la comunidad está exigiendo desde hace tiempo otras muchas cosas más y mejores que las que la Universidad ha hecho; porque los planes de estudios son deficientes o excesivos; porque los programas de las cátedras son incompletos o desorientados; pero, sobre todo, no se cumplen; porque falta método; porque no hay la coordinación debida ente los diversos grados de la enseñanza; porque se necesitan más laboratorios y mejores y bibliotecas más vivas; porque se trabaja poco; porque más que desorientación, ha

---

<sup>151</sup> Ibidem Pp.122.

<sup>152</sup> Ibidem Pp.124.

habido desorden de ideas y de conducta, falta de seriedad, de autoridad, de sentido de responsabilidad y de proporción en el cuerpo universitario; porque la Universidad no tiene la posición que le corresponde en la comunidad, ni se ha ganado su confianza y su respeto, y los universitarios que salen a la vida, en su mayoría impreparados para su oficio, y laxos en su disciplina, y los pocos que siguen la esforzada labor de investigación o de docencia, no encuentran en la comunidad ni en la Universidad siquiera, sino escepticismo, cuando no hostilidad abierta, ni hallan los estímulos de acogida, de aprecio y respeto, que los harían esforzarse por ahondar su trabajo o por ennoblecer su práctica.”<sup>153</sup>

Hasta aquí la revisión de los contenidos del Estatuto General (1934). Ahora bien, continuando con las nociones provenientes de la revisión de la historia universitaria, pese a los evidentes conflictos con el Gobierno Federal, durante el mandato del presidente Ávila Camacho se inició, por iniciativa de éste, un proceso de reinstitución de la Universidad como **unidad de organización** de las escuelas profesionales dispersas; esto generó entre los estudiantes el **espíritu de cuerpo**, integrando diferentes fuerzas que dieron **consistencia** y **prestigio** a su **organización**.

En el marco de este desarrollo, se elaboró la tercera Ley Orgánica de la Universidad, entre 1944 y 1945. En este lapso, del 7 de agosto al 23 de octubre de 1944, se inicia la etapa de reconstrucción de la institución universitaria, a sugerencia del presidente de la República, quien invitó a los ex rectores a reunirse para solucionar los problemas universitarios. De esta reunión surgieron dos consecuencias importantes: 1) la prevalencia del **espíritu universitario**; 2) los ex rectores constituyeron la base de la Junta de Gobierno, establecida por la Ley Orgánica de 1945.

Por su parte, Alfonso Caso, elegido rector en 1944, consideró que la Universidad necesitaba, más que el rédito de diez millones de pesos, la restitución de su carácter Nacional, pues fue de ésta de donde salieron los **hombres** que

---

<sup>153</sup> Ibidem Pp.125.

**engrandecieron** la **cultura** del país, y al plantear esta necesidad, también se buscó defender su **carácter público**, como uno de los elementos esenciales de su constitución.

Así pues, en la necesidad del carácter Nacional de la Universidad se implicó la idea de voluntad al **servicio patrio**, sin distinción de sectas, credos, partidos o facciones, donde la vida universitaria se pudiera realizar de **forma libre** y **al margen** de cualquier **dogma**, credo e ideología. En consecuencia, y en razón del planteamiento avilacamachista, la Unidad Nacional se reprodujo como “unidad de todos los universitarios”, entendida como una **comunidad de cultura**.

Más tarde, y todavía en funciones como rector de la Universidad, el Dr. Alfonso Caso formuló un proyecto, que posteriormente se convertiría en ley, según el cual el nombramiento del rector corresponde a la Junta de Gobierno (vigente hoy en día).

Para finales de la década de los 40, con el propósito de difundir la cultura, y en virtud de los motivos de la Extensión Universitaria, se crea la Dirección General de **Actividades Académicas** y el departamento de **Difusión Cultural** (1947). Con esto, la comunidad universitaria estrechaba sus relaciones con el pueblo de México, fortaleciendo su cualidad como comunidad de cultura. De suerte que, este vínculo de la Universidad con la sociedad se fortalecería en los años venideros; así, esta institución sería vista como un retrato del país o, en palabras del rector Nabor Carrillo, sería una “planta piloto” de los problemas sociales de México.

Así pues, frente a las crecientes tensiones económicas, políticas y sociales que emergieron en los primeros años de la Guerra Fría, el rector Luis Garrido, por iniciativa del director del Instituto de Investigaciones Sociales, Lucio Mendieta, promueve la creación de la **Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales**. En este punto, y por intereses del presente trabajo, conviene detenernos un poco en el desarrollo de esta dependencia universitaria, en general, y en la evolución de la carrera de Periodismo, en particular.

En un álgido periodo para la geopolítica mundial, entre 1951 y 1952 inician las funciones de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, estructurada bajo los estudios realizados por Lucio Mendieta y Núñez. En cuanto a la formación

académica, los Planes de Estudio de esta dependencia contemplaban dos años iniciales de estudios en Ciencias Sociales, y posteriormente consideraba un cuadro de asignaturas para las licenciaturas en **Periodismo**, Ciencias Políticas, Ciencias Sociales, Ciencias Diplomáticas, y Ciencias Administrativas. En principio, la estructura de áreas de conocimiento se fundamentó en los **intereses y necesidades del país**, además de considerar las disciplinas que se impartían en las escuelas europeas.

Con la conciencia de la obligación implicada en el estudio de la sociedad, el rector Luis Garrido estableció los principios ético-profesionales que guiarían las actividades académicas de la nueva Escuela, los cuales delimitarían el sentido humanista de la investigación social y política en México. Del discurso ceremonial emitido por el rector, se citan los siguientes fragmentos, que resaltan el carácter humano y universal de los estudios en Ciencias Sociales:

“se ha avanzado espléndidamente en el campo de las ciencias, pero la **humanidad** está al borde de una catástrofe, porque se ha trabajado muy pobremente en el campo de la **interdependencia universal**. Es hora de que volvamos los ojos a las **ciencias espirituales**<sup>154</sup>, sólo ellas pueden contribuir a garantizar el disfrute pacífico de las conquistas que el hombre ha logrado sobre la materia.”

“... el auge de las ciencias sociales redundará en un mayor beneficio de nuestra **organización colectiva**. La vida de nuestros días... requiere con urgencia hombres preparados en el **campo de la cultura**, con una visión amplia y generosa para mejorar los **servicios públicos** y las instituciones sociales de **carácter superior**...”

“... Se hace necesario que hombres aptos en las **disciplinas culturales** velen para que, el advenimiento de la era que se aproxima, la generación

---

<sup>154</sup> Ciertamente, el discurso del rector Luis Garrido parece recordar los planteamientos del pensamiento humanista de Dilthey, así como a los conceptos de Universidad manejados por los diferentes filósofos; para efectos reflexivos se sugiere remitirse al Capítulo I y III del presente trabajo.

de hoy y las que sigan estén rodeadas de un **clima humano**, que les garantice no sólo las satisfacciones de las necesidades fundamentales, sino un bienestar también basado en el sosiego de los **espíritus**, en una **fraternidad de las naciones**, en una razón de confianza de la **humanidad**.<sup>155</sup>

Encaminados por este sentido humanista, dentro del perfil profesional de las diferentes carreras, impartidas en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, se buscó dirigir la educación universitaria hacia el cumplimiento de su responsabilidad con la sociedad. En el caso específico de la licenciatura en Periodismo, si bien no se busca enseñar al educando en la práctica, en todo caso se afirma como finalidad del profesionista que “con una buena preparación científica y artística, el periodista podrá servir mejor a la causa del débil, la defensa de los **valores humanos** y la **educación del pueblo**.”<sup>156</sup>

En cuanto a su desarrollo como institución, en 1968 la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales se declara como “Facultad”, por el rector Javier Barros Sierra, al quedar establecidos los cursos de doctorado. Específicamente, en cuanto a la Licenciatura en Periodismo, la denominación de la carrera cambió en razón de la incorporación de ámbitos disciplinarios y teóricos más amplios que la técnica periodística, además de considerar la comunicación como objeto de estudio complejo dentro del proceso social. Así pues, en los Planes de Estudio del 67, la especialidad cambió de nombre a “Periodismo y Ciencias de la Información”, en los del 71 a “Periodismo y Ciencias de la Comunicación”; finalmente, para 1976, se estructuró la licenciatura propiamente como “Ciencias de la Comunicación”, dentro de la cual el ámbito del periodismo era tan sólo una especialidad.

---

<sup>155</sup> Discurso inaugural del Sr. Doctor Luis Garrido, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, pronunciado en la Ceremonia que se efectuó en el Salón de Actos de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, el 25 de Marzo de 1952. (Nota: las letras resaltadas en negro son efecto de quien esto escribe).

<sup>156</sup> Discurso inaugural del Sr. Doctor Luis Garrido, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1952.

En el decurso de esta época, a mediados de los años 60, el rector Javier Barros Sierra, planteó las condiciones y características de la vida universitaria; de entre ellas importa resaltar: la prohibición de la acción de fuerzas externas que hagan de la comunidad un instrumento; su **representatividad de lo Nacional**, pero progresista en el más alto grado; la **libertad de cátedra** lo cual hace factibles los programas de estudio; y, finalmente, la **autonomía**, no como idea abstracta, sino entendida como praxis responsable, respetable y respetada, que se traduce en la **libertad de enseñar, investigar y difundir la cultura**.

Por consiguiente, esta conciencia universitaria, vertida durante tantos años, resultó determinante en las acciones de los estudiantes que, empeñados en una lucha antiautoritaria, pusieron en jaque a un sistema político esclerotizado con su demanda de diálogo público. En el campus universitario, los planteamientos críticos respecto a los logros de cincuenta años de regímenes revolucionarios — desigualdad social y económica, falta de participación democrática— iban en aumento, a medida que transcurrían los años sesenta. Así mismo, los jóvenes incorporaban actitudes y símbolos de **movimientos políticos y culturales** heterogéneos, como fueron la independencia de Argelia, la Revolución Cubana y la guerrilla, los Beatles y el movimiento hippie. Estos elementos, además de la dura posición gubernamental (caracterizada por el abuso de poder y violencia), del régimen de Díaz Ordaz, dio como resultado la huelga y el conflicto armado de 1968.

Sin embargo, los conflictos estudiantiles continuaron en las décadas posteriores, reflejo de las crisis sociales de México. Con referencia a esto, en 1986 se aprobaron veintiséis medidas para elevar el nivel académico, que implicaron cambios en los reglamentos generales de exámenes, de inscripciones, de posgrado y del Estatuto General de la UNAM, lo cual propició el repudio por parte de los estudiantes. Por ello, el 31 de octubre se integró el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), demandando —un mes después— un Congreso Universitario para discutir las reformas. En 1987 el CEU rechaza las nuevas propuestas de Rectoría, dando como resultado la huelga del 29 de enero; pero, este movimiento,

aun cuando tuvo el apoyo del Sindicato de Trabajadores de la UNAM, se levantó el 18 de febrero de ese mismo año.

Después en 1995, luego de publicarse los resultados de los exámenes a nivel bachillerato y licenciatura, se inicia el conflicto de “rechazados”, cuando un grupo de estudiantes miembros del CEU llegó a las instalaciones universitarias, y en mitin improvisado invitaron a los jóvenes “discriminados del sistema educativo” a organizarse para reclamar más espacios. Finalmente, el 10 de agosto se integró el Movimiento de Excluidos de la Educación Media Superior.

Finalmente, el 19 de abril de 1999, se conformó el Consejo General de Huelga, un día antes del paro de labores, originalmente en protesta por la aprobación del nuevo Reglamento de Pagos. De nuevo, se volvía a plantear el problema del subsidio federal, de la **gratuidad de la educación** media superior y superior en contra del sistema de cuotas, la **autonomía** y lo **nacional**, conquistas de los universitarios que han sido puestas en solfa por diversas autoridades federales a lo largo de la historia de la Universidad.

Luego de un largo desarrollo histórico de la institución, marcado por los constantes conflictos internos, en el año 2002 se conformó la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU), cuya encomienda sería la de realizar un diagnóstico de la institución como una contribución para el proceso de Reforma de la Universidad, el cual, para principios del año 2000, era una necesidad imperante después de haberse realizado la huelga más larga de su historia (1999).

Así pues, en la composición de esta Comisión, integrada de manera “equilibrada” por académicos y alumnos, así como trabajadores, eméritos, y funcionarios (en general consejeros y no consejeros universitarios), prevalecen los criterios de “**representatividad**”, “**legitimidad**”, “**pluralidad**” y “**operatividad**”; teniendo como objetivo primordial, dentro de su libre organización: a) construir espacios para que la comunidad universitaria pueda participar en la reforma de la UNAM; y b) plantear propuestas y posibilidades de solución que permitan responder a los rezagos, problemas y retos internos y externos de la institución, como resultado del proceso de consulta realizado a la comunidad universitaria y cuerpos colegiados.

Luego de tres años de haber iniciado sus labores, la CECU presentó un diagnóstico de la Universidad (2005), en donde se reconoce que el proceso de reforma debe realizarse esencialmente en tres ámbitos: académico, de gobierno, y administrativo. Con esta determinación se implican múltiples reformas específicas, que deben “contribuir a una transformación y adecuación de la Universidad a las circunstancias del **contexto nacional e internacional**, y a un mayor y mejor desarrollo de sus funciones sustantivas.”<sup>157</sup>

Finalmente, en este mismo diagnóstico se reconoce como necesidad imperante la “**descentralización**” de la Universidad en la toma de decisiones, lo cual ha impedido la realización de la autonomía en las diferentes instancias y subsistemas institucionales; pues resulta necesario considerar de manera amplia que la Universidad está constituida por un “**universo plural y complejo** de unidades operativas”. En todo caso, la actual centralización en el poder de decisión nos remite, de nueva cuenta, hacia los problemas históricos de la institución acerca de su autonomía y gobernabilidad, los cuales se han matizado en el acontecer con la sangre de la lucha universitaria.

En suma, dentro de los sucesos enunciados a través de los discursos que han servido como fuente para esta presentación, resaltan formas significantes cuyos conjuntos léxicos evidencian contenidos culturales de la tradición humanista, que se han presentado de manera constante a lo largo del proceso de construcción de la Universidad Nacional Autónoma de México.

### **5.1 Asertos Históricos**

Así pues, de los enunciados que se han destacado, por su continuidad en el desarrollo universitario, y por la diversidad léxica con la que enriquecen contenidos culturales de ese mundo en diferentes niveles de significación, se destacan los siguientes **asertos históricos**<sup>158</sup>, los cuales se han tomado aquí como categorías que ordenan las diversas denominaciones presentes en los textos históricos.

---

<sup>157</sup> CECU. *Una visión de la Universidad. Aportaciones para el proceso de reforma*. México: UNAM, 2006. Pp. 31.

<sup>158</sup> Los asertos históricos del mundo universitario son proposiciones que expresan contenidos culturales sobre objetos/estados del mundo. Asimismo, dichos contenidos, que se han construido con los datos de la



### a) Conocimiento universal y postulados humanistas

Aserto que remite a discursos y documentos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de lo **universal** y lo **humanista** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

En efecto, desde 1867, en el marco del positivismo, se utilizó el vocablo **universal** para aludir al lenguaje de la ciencia, y se manejaron ideas en torno a temas humanistas al contemplar en la ilustración de las personas un medio para **moralizar**, **liberar**, **emancipar**, **dignificar** (1875). Posteriormente, se usó el concepto **universal** (1920-1929) vinculado con las ideas de comunidad política, y los temas humanistas se citaron a través de las voces: **nueva humanidad**; **obligación moral**; **mejoramiento del pueblo**; **igualdad**; **libertad de conciencia** y **tolerancia**; **respeto a la vida humana** (1923-1924); **derecho**; **equidad**; y **gratuidad de la educación pública** —este último concepto desde el siglo XVI.

Así pues, estos asertos históricos se vierten en el discurso legislativo universitario (1945), como acontece con los contenidos que aluden a lo siguiente: **libertad** (Est. Gral. Título 1, art. 2, 2.1); **útiles** (Ley Org. art. 1, 1.1); **beneficio** (Ley Org. art. 1, 1.3; Regl. Gral. del Serv. Soc. Cap. I, art. 3,4); **servicio** (Est. Gral. Título 1, art. 3, 3.1); **humanidad** (Est. Gral. Título 1, art. 3, 3.1); **ético** (Est. Gral. Título 1, art. 3, 3.2); **solidaridad** (Regl. Gral. del Serv. Soc. Cap. 1, art. 4); entre otros...

### b) Autonomía académica y su influencia en la educación general del país.

Aserto que remite a discursos y documentos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de **autonomía** y **educación** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

---

experiencia, remiten a ideas o referencias vertidas en testimonios y documentos. Estas referencias, que se supone han sido controladas por el historiador, cronista, investigador... nos permiten introducirnos, no al fenómeno u objeto nombrados —o designados mediante expresiones verbales—, sino a sus contenidos culturales cuyos significados, sentidos y, por tanto, valoraciones cobran vigencia dentro del contexto que los enmarca. Para ahondar en el concepto **asertos** y su clasificación, consultar: ECO, Umberto. *Tratado General del Semiótica*. Traducción Carlos Manzano. 1ª Edición. Barcelona: Nueva Imagen, 1978.

En relación con el vocablo **autonomía**, desde 1834, y bajo la influencia de los conservadores, se manejan las nociones de **gobierno independiente** y, posteriormente, con los liberales (1875) se habla de **organización libre** de **credo**s y **prácticas** ligadas al modelo colonial; en 1881, dentro del marco positivista, se usan los términos **corporación independiente**. Al parecer, a partir de 1910 es cuando se maneja propiamente el vocablo **autonomía** ligado a nociones tales como: **libertad absoluta**; **vida independiente**; **institución descentralizada**; **responsabilidad social**; **forma idónea de existencia**, de **organización**; **libertad de cátedra** y de **investigación**; **sistema democrático**; **libre de facciones** o **grupos políticos**; **ejercicio responsable, respetado y respetable**; **libertad de enseñar, investigar y difundir** la cultura; entre otras...

En cuanto a la noción **educación**, en los registros históricos de 1792 se enuncian contenidos que aluden a la Universidad como **centro** de estudios superiores en el país y, consecuentemente, la **incorporación** de otras universidades y colegios de provincia a aquella. A partir de 1881 se vinculan voces como las siguientes: **Universidad Nacional**; **Altos Estudios** o **máxima institución de cultura del país**; **educación nacional**; **orientación y vigilancia** de la educación del país; etcétera...

### **c) La incorporación a los movimientos intelectuales de la civilización de Occidente.**

Aserto que remite a discursos y documentos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de **proyección internacional** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

De acuerdo con los registros históricos, en el siglo XVI el término **Universidad** se vincula con la noción **incorporación** a las **formas y modelos académicos** de las universidades europeas; a partir de 1867, se manejan los vocablos **emancipación** de la **humanidad** —implicando una tendencia universalizante—, mismos que se materializan en nociones tales como **universidad, instrumento** de **unión** con el **mundo** (1881); posteriormente el

---

término **formación** (1910-1912) remite nuevamente a modelos europeos (francés y alemán); ya en 1913 las nociones **investigación científica universitaria** se vinculan con expresiones como: **saber, humanidad, importancia internacional, prestigio** ante los pueblos. Posteriormente, durante la década de los 30's del siglo XX, en los Congresos Nacionales de Estudiantes se manejaron términos como los siguientes: **extensión, cultura, hispano-americana**, (adopción) **materialismo histórico**, entre otros ejemplos...

#### **d) La aportación teórico-práctica a la organización del Estado mexicano como en los países desarrollados.**

Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de **proyección nacional** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

Con base en los registros históricos, desde 1630 la voz **Universidad** se relaciona con las siguientes expresiones: **complemento necesario** para la **estructura social** de la **colonia española**. A su vez, esta última se vincula, consecuentemente, con las voces **organización social** y **estados europeos**. A finales del siglo XVIII, la designación **Universidad Colonial de México** está relacionada con las nociones **formación de hombres** (que contribuyeron en la época colonial).

De nuevo, durante el siglo XX, surgen diferentes voces que enlazan las nociones **Universidad Nacional** con **Estado mexicano**, tales como: **amor de la patria, servicio patrio**, etcétera...

#### **e) Formación de hombres que contribuyen a construir una élite de pensadores que influyen en los destinos de México.**

Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de **élite de pensadores** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

A la luz de los registros históricos, desde 1791 se evidencia el vínculo entre los siguientes vocablos: **Universidad** (Colonial de México); **formación de**

**hombres** (que contribuyeron a construir una...); **élite de pensamiento** (capaz de influir en los...); **destinos de México**. Posteriormente, en 1910 la voz **Universidad Nacional** se asocia con la expresión **núcleo de poder espiritual, seleccionado por su amor a la verdad**.

A partir de la década de los años 20's del siglo XX, se reitera la noción de **élite** en relación con los vocablos **autoridad moral, sabiduría, abnegación, ejemplos de generaciones, alta moral**; y ya en los años 40's, se reitera la relación entre los términos **Universidad y Nacional** como contextualizadores de la expresión: donde salieron los **hombres** que **engrandecieron la cultura del país...**

#### **f) Apoyo al desarrollo de la tecnología y a cuestiones relacionadas con la actividad práctica.**

Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas del **apoyo a la tecnología y a la actividad práctica** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

De acuerdo con los registros, en el siglo XVIII los vocablos **ilustración, tecnología, y práctico** se vinculan con las siguientes expresiones: **investigación, minería, progreso, y técnica**. Asimismo, a las correspondientes (jardín) **botánico, características físicas, mundo, modelos europeos**, entre otros...

#### **g) Aportación de medios en la investigación de humanidades y ciencias exactas; así como en extensión y difusión cultural de interés para la sociedad.**

Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de **aportar instrumentos** (medios) **para investigar, extender y difundir** (conocimiento y cultura) se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

De acuerdo con los registros históricos, a partir de 1881 aparecen las siguientes expresiones: **Altos estudios, Institución de cultura**, (proporcionar) **Medios** (para la investigación en humanidades, ciencias exactas, ciencias sociales...), **enriquecer conocimientos** humanos. En 1918, se usan las

expresiones **contacto** con el **pueblo**, vinculadas con la noción de **extensión universitaria**. En 1947, se crea la Dirección General de **Actividades Académicas y Difusión Cultural**, esta última referencia asociada con otras designaciones, tal es el caso de: Escuela de Verano (1947); Casa del Lago (1959); Radio Universidad (1961); Dirección de publicaciones (19...); entre otras designaciones relacionadas con esta actividad. Posteriormente, aparecen vinculadas las expresiones **difundir la cultura** con las correspondientes locuciones **libertad de enseñar** y **de investigar**.

#### **h) El establecimiento de bases y consideraciones intramuros con espíritu de cuerpo universitario**

Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de **espíritu de cuerpo universitario** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

Con base en los documentos históricos, la locución **espíritu de cuerpo universitario**<sup>159</sup> se formaría, durante la primera mitad del siglo XX, en relación con las nociones siguientes: **solidaridad** (estudiantil); **conciencia de clase**; **comunidad de intereses**; **consistencia**; **núcleo de poder**; **unidad** (de los universitarios); **unificación** (estudiantil); **espíritu** (universitario); y “por mi **raza** hablará el **espíritu**...”

#### **i) Elaboración de propuestas acordes con las condiciones de evolución educativa y social a efecto de satisfacer las necesidades espirituales, de movilidad social y de interés nacional.**

Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas **propuestas nacionalistas** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

Con base en los documentos históricos, a finales del siglo XIX y principios del XX, las ideas vinculadas con **propuestas nacionalistas** van cobrando forma

---

<sup>159</sup> “Espirit-de.corps”. Espíritu de cuerpo o de grupo, moral o lealtad. Actitud de fidelidad de los miembros de un grupo con respecto a los demás y en relación con el interés del grupo. Definición obtenida de Fairchild, Henry. *Diccionario de Sociología*. Trad. T. Muñoz. 2ª edición. México: FCE., 1997.

en las siguientes expresiones: **amor de la patria; salud del pueblo; evolución educativa y social; necesidades espirituales; investigación científica desinteresada** (inclinada sobre elementos mexicanos); entre otras voces...

**j) Organización, de maestros y estudiantes, con el fin de fortalecer el patrimonio humano en áreas de la ciencia, la política y la sociedad.**

Aserto que remite a discursos y documentos históricos del pasado remoto y próximo, donde las ideas de **comunidad orgánica** y **gremios** se codificaron como contenidos culturales del mundo universitario.

Según los registros, las referencias acerca de **comunidad orgánica** y **gremios** se evidencian desde finales del siglo XIX en las siguientes expresiones: **sociedad mutualista, asociación de socorros mutuos**, etcétera. En la década de los años 30's del siglo XX, aparece el vocablo **agremiación** vinculado con voces tales como: **patrimonio de las ideas; vida científica, social y política; investigación y formación, cultura y técnica; Confederación Nacional de Estudiantes; comunidad de cultura** (1940-1945). Posteriormente, a partir de la década de los años 60's, la palabra **gremio** se vincula con el término **sindicato** (Sindicato de Profesores de la UNAM; Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM); y ya en la década de los años 70's, se retoman los vocablos **colegio** y **claustró** con referencia a la noción **comunidad orgánica** de maestros, estudiantes y, después del año 2000, de académicos.

Si bien, estos asertos históricos significan hechos humanos que han influido en el curso de la historia de la UNAM, cuando se ponen en contacto con las circunstancias concretas del mundo vivencial de los individuos que lo habitan, esos mismos enunciados se usan para mencionar referentes (fenómenos, cosas, u objetos) cuya interpretación se realiza a la luz de la confrontación, referencial y causal, con los esquemas o modelos culturales que intervienen en este proceso interpretativo.

En esta última dirección, los enunciados se pueden ordenar ya no por su referencia histórica, sino en razón de los aspectos constitutivos, y de las propiedades del concepto Universidad. Así pues, desde sus definiciones

tradicionales, cuna de los sentidos y significados primigenios de esta institución, los asertos históricos listados aquí permiten su reagrupación en términos de las referencias causales siguientes:

- En primera instancia, asertos que hacen referencia a los aspectos constitutivos del concepto universidad, tal es el caso de: *a) Conocimiento universal y postulados humanistas*; así también de *j) Organización de maestros y estudiantes*. Ambos asertos mencionan, además de vincularse, con las dos referencias que dan sentido al concepto señalado: a saber, lo **universal** y la **comunidad**. Asimismo, ambos se conectan con los fines último y principal de la Universidad, esto es el desarrollo del conocimiento universal y la formación de los educandos; abarcando además —en el caso de organización de maestros y estudiantes— uno de los requisitos (condición) para el ejercicio del **conocimiento universal**, quienes (causa eficiente moral) con su intervención hacen posible este ejercicio.
- En estrecha relación con los aspectos constitutivos de la Universidad (tanto en razón del significado nominal, como en términos de su materialización histórica) se localiza: *h) establecimiento de bases y consideraciones intramuros con espíritu de cuerpo universitario*; en tanto alusión a aquellos paradigmas morales que orientan actitudes (de lealtad, fidelidad) propias de la comunidad y con las que se propician condiciones para el desarrollo de la identidad universitaria. Asimismo, se encuentra el aserto *e) formación de hombres que contribuyen a construir una élite...*, pues por un lado menciona una de las funciones y propósitos de la universidad, concretamente la relativa a la **formación**, específicamente a la cualidad intelectual y moral (**causa formal**) que confiere a sus educandos; por el otro, dadas esas cualidades, refiere a las personas capaces de orientar, ayudar, e influir en otras personas (**causa eficiente moral**).
- En otra agrupación, aquella donde se mencionan requisitos (**condiciones**) y situaciones favorables (**ocasiones**) para el ejercicio de los aspectos constitutivos de la Universidad, se encuentran los asertos: *b) autonomía académica...* y *c) incorporación... a la civilización de occidente...* En efecto,

la **autonomía** es la **condición** para el desarrollo del conocimiento universal (en sus vertientes teóricas, prácticas y aplicadas, tanto en el ámbito de la investigación como en el terreno de la docencia); asimismo, un sistema autónomo constituye la situación favorable para la realización de esos procesos. En cuanto al aserto c), interpretado como proyección internacional, y particularmente occidentalización, representa un requisito para el ejercicio de lo **universal**, así como también un fin próximo y secundario que se ordena en razón del desarrollo de conocimiento universal.

- Dentro de la referencia de los fines (próximo y secundario) y en el orden de la eficiencia o producción de los sujetos activos (habitantes del mundo universitario), se puede advertir otro grupo, donde localizamos los asertos: *d) la aportación teórico práctica...* así como *i) la elaboración de propuestas...* en tanto hacen referencia a los efectos del ejercicio de los constitutivos de la Universidad, pero circunscritos a un espacio, un esquema y a la dimensión práctica del conocimiento.
- Finalmente, es posible identificar otro grupo de asertos, aquellos donde se alude al aspecto **instrumental** que concurre en la consecución de los efectos resultantes del ejercicio de los constitutivos de la Universidad. Este es el caso de *f) el apoyo al desarrollo de la tecnología...* y *g) la aportación de medios...*

## **5.2 Legislación Universitaria**

En realidad, tomar como referente la Reglamentación de la UNAM tiene la intención de exponer la huella o traza del discurso humanista, presente en el léxico codificado dentro de su Ley Orgánica y Estatutos correspondientes. Asimismo, el propósito de esta exposición es mostrar cómo los contenidos de ese vocabulario permiten interrogantes diversas, desde la corriente de pensamiento donde esos significantes han ido adquiriendo sus respectivos sentidos. En todo caso, en la formulación final de preguntas se busca también la delimitación del



problema (o problemas) que entraña vincular lo tecnológico con lo humanístico dentro de una Institución que, como la UNAM, requiere que sus académicos precisen su posición dentro de las corrientes contemporáneas, y en consecuencia, se pueda y deba asumir con libertad responsable la misión reformadora o revolucionaria de la UNAM.

Así pues, para presentar señales del discurso humanista en el mundo universitario se han elegido fragmentos del artículo 1º de la Ley Orgánica (6 enero, 1945) y de los artículos 2º y 3º , Título I, del Estatuto General (9 marzo, 1945) de la Legislación Universitaria, en virtud de que los fines, condiciones y propósitos que se precisan en ellos permiten explorar la manera como se predetermina la Institución: esto es, los motivos por los que la UNAM realiza o pretende realizar sus fines, y que por supuesto se encuentran estrechamente vinculados con las características constitutivas del **objeto Universidad**.

Ahora bien, como cada artículo está formado por diversos enunciados se ha considerado pertinente segmentar el texto, en razón de los objetos conceptuales del discurso humanista que se contempla, dentro de los enunciados respectivos. De ello resulta, la reflexión o cuestionamiento consecuente, a la luz de las proposiciones y contenidos conceptuales surgidos durante el desarrollo de los capítulos precedentes de este trabajo.

## *LEY ORGÁNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO*

(6 de enero de 1945. Manuel Ávila Camacho, Presidente.)

### Artículo.1

- 1.1 “La UNAM es una **corporación pública** —organismo descentralizado del Estado— dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines:
- 1.2 **impartir** educación **superior** para **formar** profesionistas,

investigadores,  
profesores universitarios y  
técnicos

1.2.1 **útiles** a la sociedad;

1.3 **organizar y realizar**  
**investigaciones**  
**principalmente** acerca  
de las condiciones y problema **nacionales**

1.4 **extender**  
con la mayor amplitud posible  
los **beneficios** de la **cultura**".

#### *REFLEXIONES:*

1.1 *"La UNAM es una corporación **pública** —organismo descentralizado del Estado— dotado de plena capacidad jurídica..."*

Está claro que la situación jurídica de la Universidad se enmarca —en primera instancia— dentro de la Constitución del Estado Mexicano (1994), pues en este marco se inscribe también la Ley General de Educación (1993), y que es a partir de ese espacio constitucional donde se puede seguir la delimitación reglamentaria de las funciones educativas universitarias. En cambio, por lo que respecta a los contenidos culturales de dichas reglamentaciones, éstos pueden rastrearse desde el Renacimiento europeo: a saber, en los orígenes del laicismo, en los procesos de politización y democratización que se fueron desarrollando en los siglos subsecuentes. Por eso, en el conjunto de unidades significantes (tales como: público, laico, popular, estatal, gratuidad, igualdad, libertad, entre otros vocablos que se irán advirtiendo posteriormente) identificamos en aquellos espacios jurídicos fundamentalmente la huella de la Ilustración, el Utilitarismo, el Positivismo, y del Pragmatismo.

En efecto, en el artículo 2º de la Ley General de la Educación se contempla a la UNAM como una corporación pública porque brinda un servicio al público; es

decir que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional.”<sup>160</sup>

En cuanto a su situación como organismo descentralizado y las condiciones de subsidio estatal, sin menoscabo de su capacidad jurídica y por supuesto de su autonomía, en el artículo 5º, fracción VII de la Ley Orgánica de la Universidad se expresa como patrimonio universitario: “Los rendimientos de los inmuebles y derechos que el gobierno federal le destine y el subsidio anual que el propio gobierno le fijará en el Presupuesto de Egresos de cada ejercicio fiscal. (Asimismo) El Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa, con sujeción a las correspondientes disposiciones de ingresos y gasto público que resulten aplicables concurrirán al financiamiento de los servicios educativos.”<sup>161</sup>

Acerca del presupuesto hay que señalar que, si bien en el artículo 3º de la Constitución Mexicana se precisa que la educación pública es impartida y sostenida por el Estado Mexicano, en este mismo apartado se pronuncia además su papel como agente directo de esa función educativa, su acción extensiva en otras manifestaciones y modalidades de la Institución Cultural del Saber, pues se añade que “(...) además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas –incluyendo la educación superior...”<sup>162</sup>

Igualmente, en el artículo 9º de la Ley General de la Educación, se contempla que la promoción y atención de todos los tipos y modalidades educativas se llevará a cabo “(...) directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien por cualquier otro medio (...) además se establece que el Estado (...) apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.”<sup>163</sup>

---

<sup>160</sup> Ley General de la Educación, Artículo 2, 1993.

<sup>161</sup> Ibidem, Artículo 5. A este respecto, cabría la reflexión sobre un posible financiamiento del Gobierno del D.F. a la Universidad, puesto que ésta no sólo se encuentra ubicada dentro de tal entidad, sino que la mayoría de sus alumnos viven en la misma.

<sup>162</sup> Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3; fracción V, 1994.

<sup>163</sup> Ley General de la Educación, Artículo 9, 1993.

Ahora bien, en términos de las modalidades educativas, la Ley General de la Educación (Artículo 1º), señala que existen tres formas de impartir educación: “(...) la educación que imparta el Estado —Federación, Entidades federativas y Municipios—, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.” De manera que, la Universidad pertenece al tipo de organismo descentralizado del Estado, porque el Estado no la administra directamente.

Para tal efecto, la Universidad cuenta con un patronato que se encarga de “(...) administrar el patrimonio universitario y sus recursos ordinarios, así como los extraordinarios que por cualquier concepto pudiera allegarse.”<sup>164</sup>

Por su parte, en la fracción VII del artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que las “universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a si mismas”. Entonces la autonomía universitaria (como la capacidad de establecer sus propias normas, designar a sus autoridades, ejercer libremente su administración y presupuesto) y el subsidio estatal están reconocidos y reglamentados: la una, como derecho y condición de la Universidad; el otro, como obligación del Estado; y ambos, como agentes, medios e instrumentos, no sólo de la Institución Cultural del Saber, sino de las finalidades dignificadoras del ser humano, que se han expresado en el discurso humanista tradicional (*vid supra* Cap. II).

1.2 “(...) que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos, útiles a la sociedad”.

Con relación al calificativo **superior** se está implicando su correlativo **inferior**, planteando la necesidad de establecer la diferencia entre **Educación Superior** y **Educación Inferior**, niveles que nos hablan de la distinción tradicional entre facultades superiores (intelectual) e inferiores (sensorio-motrices); asimismo de posibles modalidades como *mejor* y *peor*. Lo que a su vez nos podría llevar a

---

<sup>164</sup> Ley Orgánica de la Universidad, Artículo 10, 1992.

interpretar (o concluir) que la educación superior significa elitismo, frente a la masa destinada sólo a la educación inferior. Pero como la **Educabilidad**, concebida como facultad de poder ser educado, se ha constituido en basamento del principio de igualdad de oportunidades en materia educativa y, respectivamente en este sentido, la educación en un derecho humano, la **Educación Superior** es un proceso que todos deben seguir para ser auténticamente Humanos. Sin embargo, como no todos pueden completarlo, entonces: ¿cuál sería el sucedáneo social de complementación de unos por otros?; tal vez ¿la estratificación social donde los que forman parte de la Educación Superior sean los dirigentes y los de Educación Inferior los dirigidos?

No obstante, este calificativo puede llevar a evocar también la distinción que Kant precisa en razón del reconocimiento oficial que el gobierno del siglo XVIII hacía de las enseñanzas; cuando emplea los adjetivos superior-inferior en su sentido funcional, como indicadores de posición dentro de la estructura social. En esta dirección, **superior** es el valor que se le da a aquellas áreas donde el gobierno tiene interés en sus enseñanzas; en tanto, **inferior** para las que tienen libertad de disponer de sus proposiciones.

En efecto, esa valoración estaba vigente en la ideología conservadora de funcionarios (y también algunos académicos) mexicanos de finales del siglo XX, como se registra por ejemplo en la nota que apareció en la prensa, sobre declaraciones del Secretario de Educación Pública de ese entonces, donde calificaba como “(...) inadmisibles la expansión de cada universidad pública hasta el final de sus deseos... (y más aún en su comparación con las Universidades Tecnológicas)... cuyo surgimiento e impulso han contribuido a satisfacer la demanda global de la educación superior y a orientar la oferta educativa en función de las necesidades nacionales.”<sup>165</sup>

En cuanto a la **función docente**, es importante deslindar los sentidos que se implican en el vocablo **formación**. En efecto, resaltan cuando menos desde el texto de la Legislación dos posibilidades de interpretación: por un lado, como

---

<sup>165</sup> Ibarra, María Esther. “Las Universidades públicas no deben crecer por deseo o voluntad”. En *La Jornada*, Sección *Sociedad y Justicia*, 4 de diciembre de 1999. Pp.51.

proceso de perfectibilidad del potencial humano; y por otro, en cuanto introyección de saberes especializados. En el sentido de **perfectibilidad**, el valor del educando descansa en su dignidad humana, no en su determinación funcional de ser útil; y, puesto que su formación no está limitada a un saber específico, sino al desarrollo de su potencial inteligible que puede aplicarse a cualquier ámbito del saber o del actuar, entonces la cualidad del educando es la de producir utilidad. En cuanto a su interpretación como **especialización** y **profesionalización**, se incluyen además los sentidos de capacitación, adiestramiento... entre otros afines, cuyos procesos se dirigen al desarrollo de actividades prácticas. En este ámbito es donde se habla de preparar profesionistas funcionalmente útiles, sentido que como cualquier utensilio tiende a perder su utilidad, en la medida en la que su **saber** ya no sea funcional o que ellos mismos ya no sean funcionales. Estas precisiones son indispensables, puesto que los contenidos culturales y sus prácticas respectivas, refuerzan, promueven y condicionan procesos de humanización o de deshumanización.

Pero, más allá de la lectura lineal de los enunciados explícitos en la Legislación Universitaria, amerita detenerse en los vocablos **formación-utilidad**, cuyos contenidos culturales evocan corrientes de pensamiento que plantean, unas, el problema del conocimiento en torno al concepto de **verdad**, y otra, específicamente el Pragmatismo, que reemplaza este concepto por el de **utilidad**.

Esta modificación, sustitución o inversión del concepto verdad manifiesta una variación de "**mentalidad**"<sup>166</sup> en el pensamiento de quienes construyeron y desarrollaron la corriente pragmatista, pero también entre sus seguidores que la adoptan por imitación. De hecho, este cambio se empieza a gestar desde la antigüedad griega, cuando Platón emplea el concepto Filo-sofía como actividad transformadora, y en el vocabulario se incorpora en esa asociación el vocablo **práctico**. No obstante, se mantiene la concepción del ser humano como un ser que fundamentalmente es teórico o pensante, y en consecuencia su intelecto está dirigido a la investigación y al conocimiento de la verdad.

---

<sup>166</sup> Cfr. Bouthoul, Gastón. *Las Mentalidades*. Colección ¿qué sé? No. 21 Barcelona-España: Oikos-tau, 1971.

En cambio, en el pragmatismo el ser humano se concibe como un ser predominantemente práctico —de voluntad y de acción—; por lo tanto, su intelecto propende principalmente a orientarse en la realidad. Así pues, la verdad de este conocimiento práctico consiste “(...) en la congruencia de los pensamientos con los fines prácticos del hombre, en que aquéllos resulten útiles y provechosos para la conducta práctica de éste.”<sup>167</sup>

Este nuevo concepto no sólo deforma el sentido de verdad como concordancia entre el pensamiento y el objeto; sino que abre las posibilidades representativas a las coartadas de la **mentalidad empresarial** para encubrir sus prácticas cosificantes y deshumanizadas.

Estas consecuencias apresuradas —que ameritan una línea de investigación antropofilosófica, epistemológica e ideológica, cuando menos— buscan resaltar la necesidad de delimitar los fines de la Universidad mediante la precisión de sus conceptos. Pues, la voz **Formación** se ha interpretado tradicionalmente en el contexto del **conocimiento racional** que se identifica con el **conocimiento universalmente válido**; en tanto, el vocablo **utilidad** se inscribe dentro del ámbito práctico, del conocimiento intuitivo que representa algo subjetivo, y aunque es posible su objetividad, ésta no implica validez universal. De suerte que si en la Legislación se usa el significante formación tendría que ser consecuente con la cualidad que pretende conferirle al educando, que en cuyo caso sería la racionalidad (la cultura). Pero si la cualidad es la utilidad, entonces no estaría formando, sino capacitando, adiestrando; esto sólo por señalar algunas de las repercusiones —tanto teóricas como prácticas— del uso ambiguo de los términos, particularmente de los que se emplean en los enunciados con los que se pretende ordenar y normar la vida universitaria.

De la misma manera, surge la necesidad de reflexionar sobre el modo cómo se jerarquizan los tipos de educandos que se busca formar, pues de acuerdo al texto legal se da prioridad a los profesionistas sobre los investigadores y profesores universitarios, lo cual nos lleva a pensar en un predominio o énfasis del

---

<sup>167</sup> Hessen, J. *Teoría del Conocimiento*. 1ª edición. Col. Austral. México: Espasa-Calpe, 1988. P.44.

**espíritu de la escuela** sobre el **espíritu del intelecto**, que delata un concepto pobre de la Universidad.

Ahora bien, en términos del orden redaccional del texto legal, se infiere que la impartición de la Educación Superior depende de las categorías de educandos que se forman y del valor utilidad; de ello resulta una serie de preguntas que amerita su reflexión, y entre las que interesa destacar las siguientes:

- ¿Qué se entiende por **Educación**?
- ¿**Superior** en relación con qué?, ¿qué es **inferior**?
- ¿Qué es **ser útil** a la sociedad?; ¿A qué sociedad, de qué tiempo, de qué estructura, de cuál modo de funcionamiento, en busca de cuáles valores?
- ¿La **utilidad** es condición necesaria o suficiente para la formación de profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos?; ¿utilidad **PARA QUIÉN**; para qué agrupamientos? o si ¿para la **sociedad en su conjunto**?; ¿Hay grados de la utilidad?; ¿Cuál es el sentido de la utilidad: práctica (pragmática); teórico; axiológica, principalmente ética no pragmática?
- ¿Si los profesionistas, investigadores... no son útiles, no están formados?; ¿si son útiles (condición suficiente), entonces lo están? Pero, ¿plenamente?, ¿en su totalidad?
- De ahí la importancia de la definición antropo-filosófica de qué es el Humano (abstracción)...en sociedad, dentro de la convivencia (concreción humanista).

1.3 “...organizar y realizar **investigaciones principalmente** acerca de las condiciones y problemas **nacionales**.”

El adverbio **principalmente** evoca un sentido de prioridad, de manera que con ello se puede inferir un propósito o una intención de ponderar, dentro de la escala de los fines, la investigación y la generación de conocimiento. De hecho, esto es lo que se debe destacar para que la *Universitas* sea una institución **Universal y Humanizante** y no un apéndice instrumental de un gobierno, una iglesia, un partido, un sindicato, una empresa, etcétera.

Sin embargo, el sentido de lo universal y lo humanizante, suscita la necesidad de reflexionar sobre el ámbito y tipo de conocimiento que se ocupa de



estos temas, y que permite no sólo alcanzar conocimiento objetivo (situado temporo-espacialmente, y contextualizado cultural y socialmente), sino lograr **conocimiento universalmente válido**. De ello resultan preguntas en torno a: ¿cómo se ordena y articula la investigación?, ¿se privilegia la investigación empírica sobre la teórica, la científico-técnica sobre la humanística-ética?, ¿por quién o por qué órganos, los Consejos Universitarios, Técnicos, Internos..?; ¿la historia de éstos muestra que HAN cumplido o dejado de cumplir esa función, dejando la UNAM A LA DERIVA (anómica)?

En cuanto a las investigaciones acerca de los problemas nacionales, cuyo fundamento es el artículo 3º, capítulo 1, fracción b, de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (1994), donde señala que la Educación “(...) será nacional en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura”, caben las siguientes reflexiones o necesidades de precisión: ¿qué tanto en la Universidad existe un sentido de prioridad y de jerarquización de las condiciones y problemas nacionales, consecuente con los propios de la investigación?, o en su caso ¿se pondera la investigación de las condiciones o problemas del grupo hegemónico, que comparte instituciones fundamentales (lenguaje, códigos, sistema político, etcétera), y cuya **unificación** ha sido más estable hasta ahora, por encima de los intereses de los grupos subalternos que no comparten su lengua, códigos y costumbres? En este sentido es muy sintomático que los planes de estudio de todos los niveles educativos no incluyan, por ejemplo, la enseñanza de alguna de nuestras lenguas nativas —o no se pida como requisito—, pues la protección y la promoción del desarrollo de las lenguas indígenas es una parte importante de nuestra cultura nacional, no una reliquia de museo, o algo que sólo pertenezca a la cultura de los grupos subalternos.

En relación con la finalidad universitaria de extender los beneficios de la cultura, es importante determinar la diferencia entre extender la cultura y extender los beneficios de la cultura, puesto que limitarse a esta última significa difundir

solamente los productos y no la capacidad para buscarlos, lo que obviamente contraría la línea primordial de la investigación en la Universidad.

ESTATUTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

(9 DE MARZO DE 1945. CONSEJO UNIVERSITARIO)

Artículo 2º “Para realizar sus fines la Universidad se inspirará en los principios de:

2.1 **libre** investigación y

**libertad** de cátedra

2.2 y acogerá en su seno con propósitos exclusivos de docencia e investigación, **todas las**

**corrientes de pensamiento** y

las **tendencias de carácter científico y social**

pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política **militante**

aún cuando tales actividades se apoyen en aquellas corrientes o tendencias”.

*REFLEXIONES:*

*2.1 “...libre investigación y libertad de cátedra...”*

En relación con la **libertad** de investigación hay que señalar la congruencia de este enunciado con la primacía de capacitación para investigar. Por su parte, la libertad de cátedra, es indispensable para retroalimentar la investigación SI y SÓLO SI, el Docente universitario es —por el otro extremo— el universitario QUE HA investigado y SIGUE investigando.

Con respecto a la noción de libertad, ésta requiere precisión conceptual, pues se la puede considerar: a) como ausencia de condiciones o b) como posibilidad de elección así sea **entre límites**.

Como ausencia de condiciones y de límites, implica investigar y enseñar: 1) lo que sea, 2) como sea, y 3) para lo que sea. En tanto que como elección, se tiene que puntualizar si sus límites y condiciones están dados por lo formativo, la utilidad o lo superior en la educación.

Lo que retrotrae la cuestión sobre lo formativo, cuyo sentido lleva a discutir y optar entre la concepción que lo contempla como proceso creciente de humanización, y aquélla que lo enfatiza como capacitación y adiestramiento técnico, pasando por la postura que lo ve como instrucción enciclopédica.

2.2 El sentido de este propósito: "... acoger todas las corrientes de pensamiento y las tendencias de carácter científico y social, pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante", distingue claramente entre tomar las corrientes y tendencias como objetos de estudio, y utilizarlas como formas de adoctrinamiento.

En términos de objetos de estudio, hay que reconocer la pertinencia de tal propósito, pues precisamente la heterogeneidad de ideologías, de temas, de marcos teóricos y conceptuales, de metodologías, de tipos de investigación, de modelos de educación y de técnicas, pueden enriquecer teórica, empírica y metodológicamente la formación principalmente de investigadores y de profesores universitarios, sensibilizándolos y responsabilizándolos no sólo en las problemáticas sociales y humanas, sino convirtiéndolos en investigadores y profesores competentes y eficientes, en el tratamiento de esos problemas y en la adecuación de sus propuestas de solución.

No obstante, los sujetos que investigan y que enseñan o forman, ¿podrán mantenerse completamente ajenos a cualquier doctrina ideológica o religiosa?; ¿en qué medida estarán condicionados por sus marcos ideológicos y valorativos?; y ¿en qué grado esos marcos orientarán su investigación y labor docente? En otras palabras cabe preguntarse si realmente es posible la neutralidad ideológica en la investigación.

Ahora bien, si partimos del supuesto que la ideología del investigador y del docente, orienta sus respectivas actividades, ello permitirá retroalimentar esas corrientes ideológicas, religiosas, etcétera, convirtiendo la generación de conocimientos en parte de la acción militante del grupo en la que aquellos se inscriben o de la que participan pues es parte de su mentalidad.

El correlato de esta militancia generadora y mantenedora de ciertas tendencias, en el ámbito de los educandos que se encuentran en formación, nos lleva a la conclusión de que el docente introyectará sus marcos ideológicos y valorativos en aquéllos, lo que a su vez nos enfrenta a una serie de cuestionamientos en torno a las consecuencias o efectos que producirá el que un estudiante en formación, reciba referentes ideológicos y valorativos diversos: el que unos dominen sobre otros, más aún cuando la enseñanza se limita al proceso de transmisión y no de transformación.

En este último sentido, cuando el docente hace uso de las exposiciones magistrales tradicionales, donde las posiciones entre el maestro y el alumno están delimitadas tajantemente, el maestro es el que enseña y los estudiantes son los que aprenden o reciben la información que el maestro expone, haciendo que los alumnos dependan de lo que piensa o diga el maestro, y en la que éste expone la información que considera debe recibir su auditorio, los educandos son pasivos en este proceso; su aprendizaje se limita a la retención de ciertos datos (educación bancaria) y el proceso se convierte en adoctrinamiento.

Mientras que en el proceso de transformación se busca un cambio en las pautas de conducta de las personas sujetas al aprendizaje; cambio que se produce, cuando en el intento de apropiación de un conocimiento, se posibilitan los procesos de interacción y de comunicación. La inclusión de estos procesos, implican dos tipos de relación: la del sujeto con el objeto, y la del sujeto con el sujeto. En la primera relación, se busca el vínculo entre el sujeto cognoscente y el objeto que se intenta conocer; en la segunda relación, se establece un enlace entre los sujetos que se han apropiado de un saber determinado y que al encararse permiten la confrontación de sus marcos de referencia, de sus experiencias, y con ello la rectificación o ratificación de sus fundamentos teóricos o

cuando menos de sus creencias, de sus interpretaciones y valoraciones de la realidad, y de sus pautas de conducta. Empero, dentro de esta forma de impartir conocimiento, existe el riesgo de que los referentes teóricos y valorativos a los que se llegan no concuerden con los que dominan en las sociedad o con los esquemas de grupos hegemónicos, o que sencillamente su madurez reflexiva los convierta en críticos de lo establecido: ¿éste tipo de educandos, será de utilidad a la sociedad?

Art.3 “El propósito esencial de la Universidad será

- 3.1 estar íntegramente al **servicio** del **país** y de la **humanidad**
- 3.2 de acuerdo con un **sentido ético** y de **servicio social**,
- 3.3 superando cualquier **interés individual**”

▣ REFLEXIONES:

3.1 *“estar íntegramente al servicio”*

En el sentido de la exposición, la frase puede implicar:

- a) una relación de dependencia de la UNAM con respecto al país y a la humanidad;
- b) una función instrumental para determinado fin, donde la UNAM puede ser vista como un instrumento para la consecución de los fines del país y de la humanidad, y si incluimos
- c) el valor utilidad en el servicio al país y a la humanidad, entonces ser útil nos lleva a dos referencias:
  - c.1) lo que sirve para la conservación del hombre en su propia persona y en la de los demás, y
  - c.2) lo que satisface las necesidades e intereses de los hombres.

El primer sentido guarda correspondencia con lo que se implica en el concepto de humanidad: cultura, principios esenciales de la especie, evolución biológica, historicidad del hombre, naturaleza racional, comprensión de los hombres. Desde este punto de vista, si los fines del país son los de la humanidad, el servicio y la utilidad convergen en una misma meta.

Contrariamente, si los fines del país y de la humanidad son divergentes u opuestos la pregunta que surge es ¿cómo conciliará la UNAM esos fines?; ¿cómo servirá a los propósitos de la humanidad y al mismo tiempo a los del desarrollismo económico?; ¿cómo integrará, en la acción formativa de un mismo educando, la formación humanista con la tecnicista? En realidad, el contraste álgido entre estos fines está en lo ampliamente humano y lo estrechamente nacional.

### *3.2 “de acuerdo con un sentido ético y de servicio social”*

En relación con el propósito de con-juntar los sentidos ético y social, en la acción de servir, habría que comenzar por analizar los contenidos que se sugieren en cuando menos dos significados del **vocablo** ética; por un lado, el que alude a la conducta que busca la perfección (el bien, el desarrollo, la creatividad, la autenticidad, tanto individual como social); y por el otro, el sentido técnico con el que se hace referencia a las reglas que dirigen la conducta para obtener todo aquello que beneficia al hombre en particular, y a la sociedad en general. Pero para precisar **cuáles dimensiones** tiene que tener la conducta DEBIDA necesariamente se requiere recurrir al debate filosófico-político en Facultades como Filosofía y Ciencias Políticas y Sociales.

Por su parte, el sentido del servicio social universitario se registra en el Capítulo I del Reglamento General del Servicio Social de la UNAM (1985), como “(...) la realización obligatoria de actividades temporales que ejecuten los estudiantes de carreras técnicas y profesionales tendientes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o interés de la sociedad”. (art.3).”

No obstante, es pertinente señalar que el servicio social debe verse también y sobre todo, involucración directa y por lo mismo **formativa** del estudiante universitario en los problemas **humanos**, concretados en su sociedad nacional.

En el mismo capítulo del citado reglamento se describen, en el art. 4 los objetivos de tal servicio, en términos de:

- I. La extensión de los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura a la sociedad;

- II. La consolidación de la formación académica y capacitación profesional del prestador del servicio social; y
- III. De organizar, desarrollar y estimular en el prestador una conciencia de solidaridad con la comunidad a la que pertenece.

En este último objetivo, es pertinente subrayar que el fomento de la conciencia solidaria debe comenzar por ser identificación de sí mismo con la sociedad y co-responsabilización en la solución de sus problemas.

Lo que lleva a distinguir para su reflexión no sólo el tema relacionado con la conciencia intuitiva y moral, de orientación práctica, sino también a considerar su sentido como instrumento de conocimiento (racional); en ambas direcciones esta noción alude a los modos como los filósofos (clásicos, modernos y contemporáneos), interesados en este asunto buscan justificar la relación del hombre con el mundo, y desde ahí sus diversas interpretaciones como la auto-evidencia existencial del YO; la intencionalidad; la trascendencia, entre otras delimitaciones.

La reflexión sobre el objeto conciencia, es crucial para precisar el sentido de conciencia solidaria; sentido que puede ir desde su interpretación como una solidaridad afectiva, también funcional, y hasta intencional. En esta dirección resulta conveniente aludir aquí la referencia durkheimiana sobre los tipos de solidaridad **orgánica** y **mecánica**, pues en el ámbito del saber (universitario), debería prevalecer y fomentarse la solidaridad orgánica sobre la mecánica. En virtud de que la primera se establece en las **diferencias**, esta es la solidaridad por la que nos vinculamos con quién no es como nosotros, porque somos concientes que ello permite la complementación, la cooperación, la dialéctica y la dinámica social, sin lo cual **yo mismo** perecería junto con quienes exclusivamente son como yo, lo que permite construir un Nosotros por Fusión.

De manera que construir un nosotros por fusión conlleva la posibilidad de superar la solidaridad mecánica de las **semejanzas**, donde automáticamente (intuitivamente) uno se vuelve solidario con el otro, precisamente por ser semejante, y cuyo resultado es el fortalecimiento de un Nosotros por Oposición.

De ahí que, la proposición que afirma a los Nosotros por Fusión como más ricos espiritual y culturalmente hablando, porque la fusión en el Nosotros es aprehensión consciente y clara de la unidad de un Nosotros inclusivo (universal, en su sentido de diversidad) y del mundo de significaciones que ello implica. Por eso se considera a este tipo de Nosotros como **portador** de ideas, valores e ideales; en tanto, que a los Nosotros por oposición, como **reproductor** de los valores, las ideas, los símbolos, los signos colectivos de los Nosotros por Fusión.

### 3.3 “superando cualquier interés individual”

Sin embargo, parece que el enunciado donde subyace una síntesis de atributos derivados de la interpretación del concepto Universidad tanto en su sentido de lo universal como de comunidad, es el “(...) de superar constantemente cualquier interés individual”. De hecho, este objetivo puede leerse, en principio, desde su nivel semántico a la luz de un eje de oposiciones con otras unidades semánticas; así, se contrapone:

- al *atomismo social* (o sociedad vista como suma de individuos);
- al *anarquismo* (o individuo que se hurta a la acción del Gobierno y que no participa en la actividad cívico-política dentro del Estado);
- al *egoísmo* (en donde las actividades económicas o de otra índole se desarrollan según las directrices de un interés privado que daña u obstruye el logro de satisfacciones más amplias).

Pero, más allá de estas oposiciones, el desinterés, la conciencia solidaria y la voluntad de servicio, si bien surgen de un sistema organizado de pautas de conducta, mediante las cuales es posible ordenar, mantener y controlar las actividades de los individuos y las relaciones que mantienen entre si, la fuerza motriz para la expresión de esas pautas se encuentra en el **espíritu** de **cuerpo** de la comunidad universitaria. En esta línea, resulta interesante la tesis de M. Heidegger en torno a la autoafirmación de la Universidad alemana (*vid.supra*: Cap. 3).

Desde luego, no se trata de reproducir las propuestas de ese filósofo, sino de reflexionar sobre cuál es o debiera ser lo que sustente a la UNAM. Pues, si



bien sus fuentes primigenias se importan del pensamiento occidental europeo, heredero a su vez de la cultura originaria griega, de donde Heidegger deriva el sustento científico y la misión histórica espiritual del destino del pueblo (alemán); la existencia histórico-espiritual del mexicano imprime sus características distintivas a esa herencia, y con ello la necesidad de buscar lo que determina la esencia y existencia de nuestra nación.

Aunque, desde luego la cultura del saber (en sus dimensiones lógico-ético-estéticas), permite trascender lo estrechamente nacional y convertir al hombre en ciudadano del mundo. Por ello, resultan pertinentes el objetivo y la finalidad que el autor citado señala para la Universidad: educar y disciplinar a los dirigentes y guardianes del destino de un pueblo, y de esta manera “fomentar la conciencia solidaria” (art. 3, Estatuto General. UNAM); esto es su vocación comprometida con el destino del pueblo del que procede y al que se debe. Luego en la decisión libre por el servicio comprometido se establecen vínculos entre Universidad y Sociedad, en niveles tales como: 1) la comunidad nacional, mediante el servicio del trabajo; 2) el honor y el destino de la nación, por medio de la lucha dignificante ; y 3) la misión espiritual del pueblo, a través del servicio del saber.

Lo que hace inevitable que la UNAM no sólo forme al educando sino que le ofrezca el espíritu de cuerpo y la infraestructura necesaria para afianzar su sentido de pertenencia a la sociedad, responsabilizándolo en su participación cívico-política y comprometiéndolo en la búsqueda del bien común.

Finalmente, sólo resta señalar que las declaraciones contenidas en los artículos contemplados anteriormente, evidencian la huella del lenguaje humanista, en vocablos tales como:

- **libertad** (Est. Gral. Título 1, art.2;2.1)
- **útiles** (Ley Org.art.1;1.1)
- **beneficio** (Ley Org.art.1;1.3; Regl.Gral. del Serv. Soc. Cap.-1, arts.3,4)
- **servicio** (Est. Gral. Título 1, art.3; 3.1)
- **ético** (Est.Gral. Título 1, art.3;3.2)
- **solidaridad** (Regl.Gral. del Serv.Soc.Cap.1, art.4)
- **superar interés individual** (Est.Gral.Título1, art.3; 3.3)

En efecto, estos significantes se han manejado en las diferentes corrientes del pensamiento occidental (*vid.supra.* Cap.II), aunque a lo largo de la historia sus contenidos culturales han ido modificando sus sentidos y sus relaciones. Pero no cabe duda que desde la lectura somera de la Legislación Universitaria se vislumbran concepciones humanistas que tradicionalmente se han caracterizado por la búsqueda de la verdad y el cultivo de lo que hace humano al hombre.

Por ello, se puede decir (aunque esto amerita un estudio riguroso) que el sentido de los conceptos gira en torno a la naturaleza racional del hombre; a la perfectibilidad; al mejoramiento individual y social; a la tolerancia; a la transformación; a la dignificación del hombre.

Pero estos conceptos dentro del marco ideológico de la Mentalidad Mercantil (*vid.supra.* Cap. 2) del siglo XX-XXI pueden adquirir otro sentido. En efecto, si el contexto ideológico pondera la técnica sobre la ciencia, la atomización del conocimiento sobre la integración del conocimiento; la mecanización sobre la crítica racional; el desarrollo económico sobre la actualización de lo humano; la transmisión sobre la transformación; la imitación sobre la creatividad; el utilitarismo sobre la utilidad; la competitividad sobre la cooperación o solidaridad; entonces, se deforma tanto el sentido original de los conceptos angulares de la Legislación, como los atributos esenciales que especifican el ser y quehacer de la Universidad.

En este tenor, dado que la Universidad depende de los fines del país, y éstos se encaminan “al desarrollo tecnológico para estar acorde con la modernización”, y depende así mismo de la humanidad, que supuestamente trasciende las necesidades de un sistema social, en una época y en un momento específicos para fines también determinados espacial y temporalmente, surge una serie de interrogantes, como por ejemplo:

? ¿Cómo podrá la Universidad conciliar estos dos fines?

? ¿Cómo podrá conciliar contenidos divergentes para un mismo significante?

? ¿Cómo podrá articular los contenidos valorativos, divergentes y aún opuestos, para evitar una disociación tanto en educandos como en educadores?

?¿Cómo promoverá, en su acción formativa, el desarrollo tanto de todas las competencias del educando como de competencias específicas?

?¿Cómo conciliará, en su acción formativa, la ética humanista con la ética tecnicista?

?¿Cómo conciliará la competitividad con la cooperatividad; el egoísmo con el altruismo; el individualismo con la solidaridad?

?¿Cómo capacitará al educando para enfrentar situaciones o problemas que vayan más allá de los intereses derivados de los conocimientos específicos y especializados?

?¿Cómo superará, en su acción formativa, las limitaciones que en la comunicación e interacción humanas produce la especialización o atomización del conocimiento: esto es, la tolerancia frente a aquellos que se encuentran fuera de su ámbito?

?¿Cómo superará, en esa misma acción, la incapacidad para comparar y sintetizar los desarrollos que se dan dentro de las diversas especializaciones?

Aún más, si retomamos el principio de libertad (2.1;2.2.) las cuestiones que destacan, entre otras son:

?¿Cómo asegurará la crítica racional, que trascienda los intereses individuales, por parte del docente y del investigador?

?¿Cómo formará a los educandos en la crítica racional que les permita comparar, sintetizar y problematizar los desarrollos de las diversas corrientes de pensamiento, de tal manera que de la acumulación de saberes, “actualizados” o no, se pase a su utilización, en aras de la transformación del educando y de la sociedad?, por citar algunas de las cuestiones que abren líneas de investigación teórico-prácticas medulares para la autoafirmación de la Institución Universitaria.

## **Capítulo 6. Resultados del sondeo sobre Conceptos, Opiniones y Posturas en tres Instituciones Universitarias: FCPyS, IIS y CECU\***

En esta investigación, se dispuso de un cuestionario que se elaboró *ex profeso* para establecer correspondencias entre estímulos-verbales que designan objetos<sup>168</sup> del mundo universitario<sup>169</sup> y estímulos-numéricos, que indican las valoraciones de los entrevistados. Por ello, las preguntas (estímulos verbales) fueron básicamente cerradas con varias alternativas de respuesta, pues lo que se pretende indagar en esta etapa de la investigación, es la ordenación que los entrevistados dan a la serie de estímulos verbales que se les presenta; momento preparatorio para la exploración futura de mapas conceptuales donde sea posible comparar las referencias intuitivas-vivenciales (lenguaje vivido), con las referencias denotativas y connotativas (lenguaje observado) de las palabras que se registran, codifican y emplean en el universo de discurso (humanista) de la comunidad universitaria. Para luego, poder así aproximarse en estudios posteriores a los tipos de **mentalidad** que orientan la vida académica de los miembros de esa comunidad.

De manera que, el entrevistado tuvo que jerarquizar opciones designándoles un valor numérico previamente delimitado; sin embargo, los

---

\* Propiamente, las siglas significan: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS); Instituto de Investigaciones Sociales (IIS); y Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU).

<sup>168</sup> En este texto la palabra “objeto” se emplea: por un lado, en su sentido de término de la operación apreciativa o valorativa, que tienen que realizar los entrevistados, según las indicaciones señaladas en el cuestionario; por otro, el estímulo verbal (enunciados) en cuanto referencia de propiedades, atributos, causas, condiciones, funciones, de la Universidad/NAM, representa (significando o designando) los objetos (físicos, simbólicos, funcionales) de aprecio o valoración considerados en el cuestionario.

<sup>169</sup> La palabra “mundo” se emplea aquí en su sentido vivencial o existencial, esto es, como ambiente que rige y hace posible las diversas formas de la acción. En tal caso, con la expresión “mundo universitario”, se ha querido significar el conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad universitaria, y donde no sólo son posibles modo de ser y actuar universitarios, sino también modos de hablar y de ordenar ese mundo.

números ordinales no eran excluyentes pues se podía utilizar el mismo numeral en más de un estímulo. Cabe señalar que el criterio que se siguió para precisar el número de alternativas o puntos fue el de la gran capacidad de discriminación que se presupuso en las personas a las que se les proporcionó el cuestionario, no sólo por su nivel educativo, sino por su desempeño como representantes de la comunidad universitaria. Así, en cada batería de preguntas se incluyeron tantas alternativas de respuesta como número de *ítems* contemplados en esas baterías.

### **6.1 Procedimientos en la elaboración del cuestionario**

Para entender el modo como se estructuró el cuestionario es importante señalar que, en razón de los objetivos buscados, los estímulos verbales se elaboraron con elementos de información previamente codificada, es decir, cuyas expresiones (significantes) y contenidos (significados) han ido adquiriendo sus diversos sentidos (conceptuales y vivenciales) en contextos y circunstancias particulares. Asimismo, resulta importante reiterar que, en términos de la cantidad numérica de los estímulos, interesa señalar el propósito de su articulación conjunta y la posibilidad de identificar consistencias en las respuestas.

Ahora bien, para alcanzar los objetivos de este estudio, se buscó elaborar estímulos verbales que no sólo transmitieran contenidos culturales\*\* de la Universidad/NAM, y particularmente del mundo universitario, tanto a nivel semántico cuanto en su valoración social y simbólica, como también en su

---

\*\* De las argumentaciones que U. Eco (*Tratado de Semiótica General*. Ob. Cit. Pp. 57-66) expone en torno a la Cultura como fenómeno semiótico, esto es, como "... un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación" (Ibidem. P. 58), se ha derivado la proposición sobre la Universidad/NAM como fenómeno cultural, y de ahí la propuesta de estudiarla en su funcionamiento de **artificio significativo**. Desde esta perspectiva, el objeto Universidad/NAM en su dimensión lingüística es una entidad semántica por su relación con el significante Universidad, y porque queda sistematizada en un eje de oposiciones con otras unidades semánticas como: escuela, instituto, politécnico, tecnológico... Además, la Universidad/NAM, entendida como objeto físico concreto, indica cierta posición dentro de la estructura social, donde adquiere un valor simbólico, en tanto Máxima Casa de Estudios, Patrimonio de la Humanidad, *Alma Máter*... Asimismo, cuando la Universidad/NAM se presenta como objeto, se convierte en el significante de una unidad semántica que es, no sólo Universidad/NAM, sino que puede ser formación, investigación, conocimiento... En consecuencia, el objeto Universidad/NAM se convierte en el significante de su función (o uso) posible (Vid. Supra. Capítulo 4: El concepto de Universidad, y Capítulo 5: Referencias históricas de la UNAM).

dimensión funcional; sino que además permitieran vincular tales expresiones y contenidos con referencias registradas en contextos discursivos del pasado y, asimismo, con referencias que surgieron en circunstancias concretas recientes del acontecer universitario. De esta manera, se procedió en primera instancia a delimitar tres entornos (el histórico, el contemporáneo y el ámbito educativo) a la luz de los cuales es posible codificar e interpretar enunciados cuyos contenidos proposicionales expresan significados, valores y funciones de la Universidad/NAM.

Posteriormente, y sobre la base de esas delimitaciones, el cuestionario se estructuró en tres partes, a saber:

- 1) La parte aquí designada como “asertos históricos”; ésta corresponde a enunciados que contienen proposiciones sobre hechos del pasado que han influido en el curso de la historia de la Universidad/NAM.
- 2) La fracción nombrada “asertos referenciales”; donde se contemplan enunciados que se emplean para mencionar contenidos sobre aquellos elementos que presuntamente permiten la pertinencia y subsistencia de la Universidad/NAM.
- 3) Enunciados que se usan para referir contenidos de condiciones o causas que se presuponen vinculadas con el fenómeno educativo; tales enunciados comprenden la parte denominada “presupuestos pedagógicos”.

En cuanto a la composición de las partes que estructuran el cuestionario, es importante detenernos en las fuentes de donde procedieron esas partes, y su concreción consecuente en los estímulos verbales correspondientes, así como en el criterio de selección de la información que le dio contenido a esos estímulos.

Así pues, la parte asignada como **asertos históricos**, correspondiente a la Batería 1 de estímulos verbales, se construyó con los sucesos enunciados en los discursos que sirvieron como fuente para la presentación del capítulo 5 de este trabajo, y particularmente con aquellos enunciados que resaltaron por su

continuidad discursiva y, de la misma forma, por su articulación con diversos campos semánticos que enriquecen los contenidos culturales de ese mundo.

Por lo que se refiere a la fracción nombrada **asertos referenciales**, correspondiente a la Batería II (apartados A, A.1, B, C), ésta se elaboró con información\*\*\* de diversos discursos escritos, cuya difusión se realizó en la prensa mexicana, tanto comercial como universitaria, así como también en documentos de autoridades y estudiantes universitarios, entre otros, durante el periodo comprendido entre diciembre de 1998 y octubre del 2001. La elección de este periodo no fue sólo por su proximidad temporal, sino porque en todo momento crítico se hacen evidentes pugnas de intereses que se presentan como un choque de principios, donde las creencias y reglas consagradas se cuestionan, dando lugar a la proliferación de discursos ideológicos que buscan revigorizar la tradición.

Ahora bien, es importante señalar que en ese periodo crítico del conflicto universitario, se confrontaron diversas posturas cuyas señales pudieran (en sentido hipotético) inscribirse en los esquemas de las ideologías del capitalismo contemporáneo y de ideologías que buscan igualdad y justicia (positivista y marxista); desde luego, estas posturas no se explicitan en los discursos, pues en ellos se ocultan las contradicciones mediante mecanismos de conmutación de códigos. Tal fue una de las estrategias que el rector en turno utilizó (conciente o inconscientemente) para justificar su proyecto de Cuotas (1999), pues en sus discursos se produjo una reestructuración del campo semántico compartido por la sociedad mexicana, o cuando menos por parte de la comunidad universitaria mexicana. Ciertamente, en una primera fase, estaba vigente una sucesión de oposiciones que generaban una serie de connotaciones, esto es:

---

\*\*\* El material discursivo que se empleó en la estructuración y organización de los estímulos verbales de esta Batería, así como el que orientó la elaboración de las Baterías subsecuentes, surge de los comunicados escritos que se analizaron para indagar sobre los sucesos y sus posibles causas, que acontecieron a partir del proyecto de Cuotas del entonces rector Francisco Barnés de Castro (véase G. Paulín. "El conflicto universitario (1999-2000) a la luz del discurso escrito". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año XLIV. Núms. 177-178. Septiembre 1999-Abril 2000. México: UNAM/FCPyS).

Público (pueblo) = Gratuito = Para todos = Igualdad

Vs.

Privado (particular) = Paga (Coste) = Para unos cuantos = Desigualdad

Sin embargo, con la propuesta de Reforma de Cuotas se originó la segunda fase, donde la serie de connotaciones y de las oposiciones se reestructuró de este modo:

Público = Cuota = De unos cuantos (los que más tienen) = Educación para todos

Vs. (Pobres y Ricos)

Privado = Cuota = De unos cuantos = Educación para unos cuantos

Lo que sucedió fue una sustitución de premisas retóricas, donde:

1ª La gratuidad, requisito de la educación para todos, se substituyó por...

2ª Las cuotas requisito de la educación para todos...

En este sentido, lo que volvió ideológico el discurso fue que, en la primera fase, lo público en relación con lo privado se refería a la oposición regulada por el eje **Modos de recibir educación**, mientras que, en la segunda fase de reajuste del campo semántico, se cambió esa oposición como si dependiese del eje **Modos de justicia** —lo cual es inconsecuente. Esto es importante porque desde ese entonces se polarizó aún más la comunidad universitaria, y el problema se ha mantenido vigente pues todavía existe la Comisión encargada de la Reforma Universitaria para resolver, supuestamente, los problemas planteados durante el conflicto universitario de 1999; lo que hace que la información de esta época sea crucial para entender los modos como los miembros de la comunidad interpretan y valoran significantes que surgieron en aquellos discursos (ideológicos), y que presumimos representan parte de sus referencias vivenciales.



No obstante, es pertinente aclarar que las expresiones que se registraron en la prensa escrita en el periodo señalado del conflicto universitario (1999-2000), así como durante los meses posteriores al levantamiento de huelga y hasta la entrada del nuevo rector (esto es el periodo que comprendió hasta octubre del 2001), estuvieron estructuradas con significantes y contenidos precodificados en el vocabulario del lenguaje humanista (Vid. Supra. capítulos 3, 4, 5), es decir, no son expresiones nuevas, sino que se contextualizan en escenarios actuales (cuando menos a la luz de la dimensión temporal).

Pero, si en tales expresiones se advierte la huella del vocabulario humanista, no se delimitan (tanto en los estímulos verbales como en las fuentes de información que se utilizaron) contenidos contradictorios que derivan de la corriente de pensamiento desde donde se despliega su espacio semántico, lo que obviamente puede llegar a producir ambigüedad y desde luego diversas valoraciones en razón de su interpretación en diferentes niveles de significación. Por supuesto, no se soslaya el hecho de que el lenguaje humanista, considerado en términos de código, contiene elementos sintácticos y semánticos cuyas correlaciones se establecen y ordenan en campos semánticos, que a su vez dan forma a las unidades de una cultura determinada y constituyen asimismo una determinada visión del mundo; de ahí la importancia del estudio de los objetos a la luz de sus relaciones y correlaciones en los espacios semánticos propios de las corrientes de pensamiento (ideologías) desde donde los miembros de una comunidad interpretan el mundo que habitan.

Sin embargo, el trabajo de identificación del código humanista, como instrumento operativo para explicar diversos modos de interpretar el mundo universitario, sólo se ha realizado de manera aproximativa en los capítulos precedentes, aunque esa exploración permite ya detectar ciertas expresiones e identificar espacios semánticos, que hacen posible inferir hipótesis sobre la mentalidad de los miembros de una comunidad a partir de sus manifestaciones discursivas y también comportativas. Así, en la elaboración de los estímulos

verbales de este cuestionario se buscó, por un lado, hacer evidente las marcas del lenguaje humanista en la información obtenida de discursos situados temporo-espacialmente; y por otro, mostrar al entrevistado una diversidad de objetos (significantes) que se detectaron y seleccionaron durante el proceso exploratorio de esa información (pero sin desplegar todas sus posibilidades de significado y sentido, lo cual permitiría detectar la lógica de sus preferencias) porque lo que aquí se busca en primera instancia es motivar en él no sólo el reconocimiento de lo que las palabras designan o indican, sino sobre todo su valoración y jerarquización como manifestación del sentido de las palabras como expresiones culturales que se han transmitido, creado y compartido en la comunidad universitaria y que, asumimos, forma parte de las referencias vitales de sus miembros.

En cuanto a la parte denominada **presupuestos pedagógicos**, que comprende las Baterías III (A, B, C, D), IV, V (A, B, C) y VI, la fuente de información, además de los documentos citados en la sección anterior, incluye la información de textos legislativos del Sistema de Educación Nacional y de la Universidad (Vid Supra. capítulo 5), así como textos sobre modelos pedagógicos (Vid. Supra. capítulo 4). Cabe señalar que, el criterio que se utilizó para elegir los modelos educativos con los que se elaboraron los estímulos verbales de estas Baterías fueron los proyectos, planes e ideas que se identificaron en el texto de la información consultada, pues en ellos se perfilan señales de, cuando menos, las cinco propuestas de educación (Tradicional, Bancaria, Liberadora, Laboral Profesional, y Diferencial) que se enunciaron en el capítulo 4 de este trabajo.

En este sentido, los temas generales bajo los cuales se agruparon las Baterías fueron los siguientes:

***Batería I. Asertos Histórico. Señales del pasado enunciadas con el siguiente texto introductorio:***

**“La historia de la UNAM, particularmente a partir de la 2ª mitad del siglo XIX, revela cambios que le permitieron irse consolidando como institución y foco**

**cultural. Desde su perspectiva y experiencias universitarias, cuáles son las características que han permitido a la UNAM distinguirse como institución generadora de conocimiento, formadora de seres humanos y difusora de cultura universal y nacional.”<sup>170</sup>**

OBJETIVO: Conocer cómo valoran los entrevistados constitutivos, propiedades, funciones o fines de la UNAM expresados en enunciados sobre su pasado histórico.

***Batería II. Asertos referenciales (apartados A, A.1, B, C). Señales del presente enunciadas con el siguiente texto introductorio:***

**“Según su criterio, la vigencia de la UNAM requiere de...”**

OBJETIVO: Identificar cómo valoran los entrevistados atributos, propiedades, funciones de la UNAM que se exponen como referencias del presente para consolidar y mantener su vigencia.

***Batería III. Presupuestos pedagógicos. Señales de la función educativa enunciadas con el siguiente texto introductorio:***

**“La educación universitaria (UNAM), consecuente con sus postulados humanistas, y con la necesidad de adaptarse a las exigencias científico-tecnológicas del país, debe...”**

OBJETIVO: Identificar valoraciones de los entrevistados en torno a estímulos verbales sobre la función formadora referida a la adaptación del sentido universitario en términos de los cambios científico-tecnológicos actuales.

---

<sup>170</sup> Para consultar el cuestionario completo **Sondeo sobre conceptos, opiniones y posturas en torno a la UNAM**, remitirse al Anexo 1. del presente trabajo.

***Batería IV. Presupuestos pedagógicos. Señales de la función educativa enunciadas con el siguiente texto introductorio:***

**“En su opinión, qué elementos facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo...”**

OBJETIVO: Identificar valoraciones de los entrevistados en torno a elementos substanciales del proceso educativo en la Universidad, en cuanto al sistema educativo y su relación con el educando, técnicas pedagógicas y materiales didácticos.

***Batería V. Presupuestos pedagógicos. Señales de la función educativa enunciadas con el siguiente texto introductorio:***

**“Desde su perspectiva, qué instrumentos y cuáles medios refuerzan la eficacia educativa...”**

OBJETIVO: Conocer que elementos operativos, metodológicos y programáticos hacen eficiente la labor educativa desde la perspectiva (valoración) de universitarios entrevistados.

***Batería VI. Presupuestos pedagógicos. Señales de la función educativa enunciadas con el siguiente texto introductorio:***

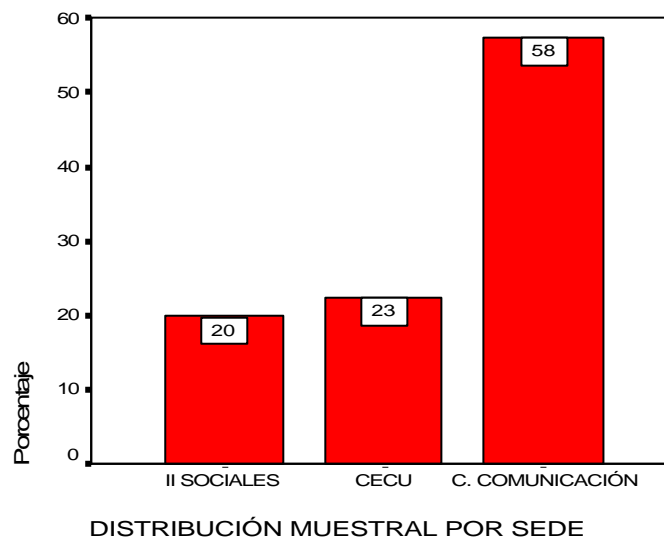
**“De acuerdo a su experiencia, cuáles deberían ser los fines y metas de la educación universitaria...”**

OBJETIVO: Conocer qué fines y metas de la educación universitaria se privilegian en cuanto a la formación de profesionistas, de acuerdo con la experiencia administrativa y académica de los entrevistados.

## 6.2 Selección de Muestra

La población de naturaleza finita que se consideró para el estudio, estuvo constituida por académicos de la comunidad universitaria distribuidos en tres sedes, a saber: Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Instituto de Investigaciones Sociales (IIS); y Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU). De estas sedes, se extrajo una muestra intencionada de 40 unidades de medición, que se seleccionaron cuidadosamente a partir de la característica específica de haber ocupado un cargo, ya como representantes ante los consejos universitarios, o como coordinadores de área, o bien miembros de comisiones, por considerarlos **representativos** de la comunidad.

La distribución por sede fue la siguiente:



Es posible la identificación de una distribución in-equitativa pues el 20 % (8 personas) de la muestra, se concentró en el IIS; 23 % (9 personas) representan a CECU; y el 58 % (23 personas) a Ciencias de la Comunicación. No obstante, el factor incidental en la inequidad de la distribución, además del número de personas que constituye cada sede, fue el ausentismo así como la negativa para contestar el cuestionario.

### **6.3 Instrumento de Medición**

En el desarrollo del trabajo empírico, para la recopilación de la información pertinente en el estudio, se recurrió a la técnica de la encuesta por su versatilidad como técnica de investigación cuantitativa en cuanto a la recolección, codificación, validación y análisis de grandes volúmenes de información. Hecho que se llevó a cabo en un tiempo estimado de seis meses (enero – junio 2005), desde el levantamiento de la información, hasta su análisis estadístico.

El instrumento que se aplicó fue un cuestionario valorativo (ANEXO 1), diseñado bajo el esquema de Escala de *Likert*, así como la redacción de ítems nominales cerrados cuya distribución requirió de catorce baterías, agrupadas bajo seis grandes temas concretos, cuyo objetivo general es identificar modos de ordenar objetos del mundo universitario, a la luz de las asignaciones numéricas con las que los entrevistados expresan sus valoraciones hacia los estímulos verbales.

Aquí es importante adelantar que, la organización y ordenación de los datos se establece en las elaboraciones tabulares que se caracterizan por el manejo de tablas de frecuencias. Las categorías o variables fueron: la **variable independiente** correspondiente a los asertos o enunciados, y la **variable dependiente**, referida a las asignaciones numéricas con las que los entrevistados expresaron su juicio apreciativo en razón de la importancia adjudicada a cada aserto o enunciado. Asimismo, en esa misma presentación, las asignaciones numéricas se agruparon según dos escalas: a) en la **nominal**, los datos se reunieron sobre la base del criterio **importancia** en seis niveles (excedente, normo-excedente, normal, normo-deficiente, deficiente, y no contesto o silencio); y b) en la **ordinal**, los datos medidos en la nominal se ordenaron de acuerdo con los indicadores máxima importancia, muy importante, medio importante, poco importante, ínfima importancia y nula importancia (no contestó).

Como puede apreciarse en este escalamiento, se partió de la consideración de que los resultados pueden agruparse en un intervalo de valores (relativos) cuya cota superior corresponde a lo importante, y la inferior a lo ~importante; así, el crecimiento de lo importante implica el decrecimiento de lo ~importante, o viceversa: máxima importancia corresponde a mínima ~importancia.

El análisis de los resultados derivados de las baterías de preguntas, requirió de un proceso de validación en el que se apeló a la estadística descriptiva con las Medidas de Tendencia Central (Moda, Mediana y Media), en el desglose de los resultados en gráficos simples y la estadística inferencial, en un análisis factorial de varianzas (ANOVA) y de correlación y similitud *Pearson*. El procesamiento de los datos se realizó en el programa estadístico *SPSS*, y la organización y selectividad de las variables, en *Excel*.

Para controlar las variables e indicadores en estudio y limitar posibles sesgos en el análisis, se diseñó un Manual de códigos (ANEXO 2) bajo la organización por respuestas, de acuerdo con la polaridad positiva (importancia) a polaridad negativa (~importancia). El escalamiento de las respuestas apeló a la contingencia Normo excedente, Normal, Medio, Deficiente y Normo deficiente, así como silencios del entrevistado, mediante la respuesta No contestó.

Así pues, las preguntas oscilaron en una escala ordinal de la siguiente manera:

#### REFERENCIA DE LA CODIFICACIÓN

<b>CÓDIGO</b>	<b>NIVEL DE IMPORTANCIA</b>	<b>INDICADOR</b>
1	Excedente	Máxima importancia
2	Normo excedente	Muy importante
3	Normal	Medio
4	Normo deficiente	Poco importante
5	Deficiente	Infima importancia
7	Silencio	No contestó

De acuerdo con lo señalado previamente, en líneas sucesivas se expondrán los resultados del análisis de los datos obtenidos en el estudio de campo. La metodología aplicada se desarrolló de la siguiente forma: se presentan series de cuatro gráficos de medias donde se exponen los resultados generales de la muestra en estudio; de manera inmediata, se agregan los gráficos particulares de cada sede: Comunicación, IIS y CECU. La justificación metodológica, para la utilización de los gráficos de medias, se debe a que el estadístico Media constituye una Medida de Tendencia Central definida como el **centro teórico exacto de una serie estadística**. De esta manera, cada serie expone el punto central de sus respuestas.

La lectura de los gráficos es como a continuación se describe: de acuerdo con la codificación, si los valores tienden a los numerales 1 y 2 (barra pequeña), la tendencia es positiva e inclinada a lo normo excedente; si es el número 3, se mantiene en valores intermedios; si el valor es 4 y 5 (barra alta), la tendencia es negativa e inclinada a lo normo deficiente. Para mayor certeza, se aplican los valores de la siguiente tabla:

<b>CÓDIGO</b>	<b>NIVEL DE IMPORTANCIA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>POLARIDAD</b>
1	Excedente	Máxima importancia	<b>Positiva</b>
2	Normo excedente	Muy importante	<b>Positiva</b>
3	Normal	Medio	<b>Intermedia</b>
4	Normo deficiente	Poco importante	<b>Negativa</b>
5	Deficiente	Infima importancia	<b>Negativa</b>

Así, en cada gráfico el tamaño de la barra oscilante a lo pequeño, implicará respuestas a lo positivo y cuando sea más alta, a lo negativo. Una vez que se concluye con el análisis de medias, se ofrecen los resultados más significativos del conjunto de baterías agrupadas en las comparaciones de gráficos.

En el apartado siguiente, para eliminar los posibles errores en las medias,



se aplica el análisis ANOVA, así como el de similaridad y correlación *Pearson*, para conocer las distancias precisas entre las variables en estudio. Al final de esta exposición, los resultados permitirán el establecimiento de conclusiones plausibles vinculadas con el análisis discursivo, propio de los estudios sociales.

#### **6.4 Estadística Descriptiva: Medias (gráficos y análisis)**

##### **BATERÍA I. Aertos Históricos**

Los estímulos verbales de este apartado, se ha construido con información de las fuentes señaladas. De éstas se han seleccionado y agrupado expresiones referidas a hechos del pasado que han influido en el curso de la historia de la Universidad/NAM. Así que, dentro de la diversidad léxica se han determinado estas referencias en los siguientes estímulos:

- 1) El desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas; de ahí la variable **Conocimiento Universal...**
- 2) La autonomía académica y su influencia en la educación general del país; luego la variable **Autonomía Académica...**
- 3) La incorporación de y a los movimientos intelectuales en el marco de la civilización de occidente; de donde la variable **Proyección Internacional...**
- 4) La aportación teórico-práctica a la organización del Estado mexicano como en los países desarrollados; por eso la variable **Proyección Nacional...**
- 5) La formación de hombres que contribuyen a construir una élite de pensadores que influyen en los destinos de México; así la variable **Élite...**
- 6) El apoyo al desarrollo de la tecnología y a cuestiones relacionadas con la actividad práctica; entonces la variable **Desarrollo Tecnológico...**
- 7) La aportación de medios en la investigación de humanidades y ciencias

exactas, así como en extensión y difusión cultural de interés para la sociedad; de donde se sigue la variable **Medios...**

- 8) El establecimiento de bases y consideraciones intramuros con espíritu de cuerpo universitario; de ahí la variable **Espíritu Universitario...**
- 9) La elaboración de propuestas acordes con las condiciones de evolución educativa y social a efecto de satisfacer las necesidades espirituales, de movilidad social y de interés nacional; por ello la variable **Propuestas Educativas...**
- 10) La organización de maestros y estudiantes con el fin de fortalecer el patrimonio humano en áreas de la ciencia, la política y la sociedad; de donde la variable **Gremios.**

Cabe aclarar que, en todas las baterías, a los entrevistados no se les pidió la valoración directa de los objetos o variables con las que se aluden aquí a dichos objetos, sino la jerarquización del enunciado que funge como estímulo verbal, y que contiene el “referente de fondo” del objeto seleccionado como variable por el investigador, o de otros posibles objetos que el entrevistado elija dentro del mismo enunciado.

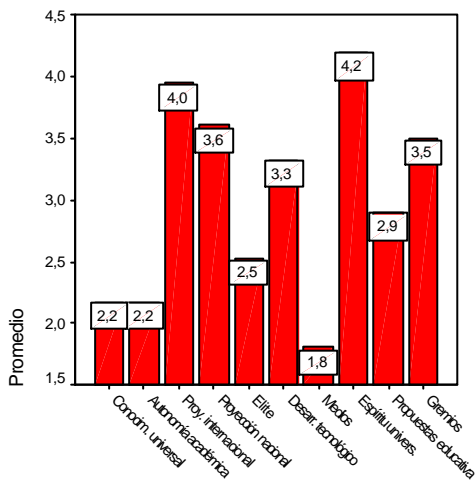
A continuación, en los gráficos de las Medias de este apartado, se muestran los niveles de importancia respectivos.

**BATERÍA I. ASERTOS HISTÓRICOS**

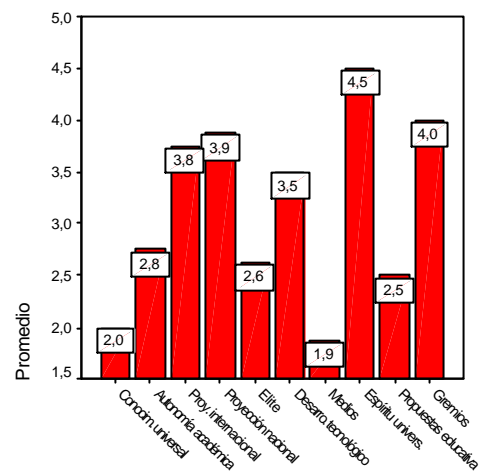
La historia de la UNAM, particularmente a partir de la 2ª mitad del siglo XIX, revela cambios que le permitieron irse consolidando como institución y foco cultural. Desde su perspectiva y experiencias universitarias, cuáles son las características que han permitido a la UNAM distinguirse como institución generadora de conocimiento, formadora de seres humanos y difusora de cultura universal y nacional.

A. La importancia de la UNAM como institución cultural de México se ha ido consolidando por:

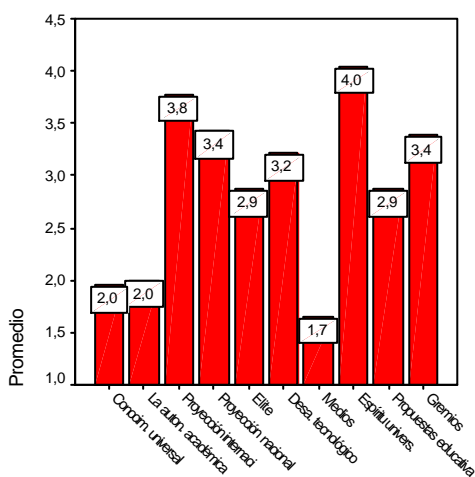
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



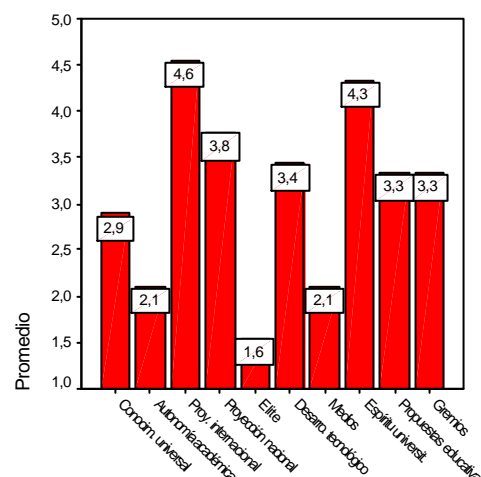
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



## **ANÁLISIS BATERÍA I. Aertos Históricos**

El cálculo estadístico de las asignaciones (numéricas) con las que los entrevistados expresaron sus juicios apreciativos, sobre hechos del pasado, ha permitido explorar la forma como aquellos ordenan jerárquicamente los asertos históricos, en tanto su decodificación como enunciados cuyos contenidos proposicionales significan hechos humanos, que han influido en el curso de la historia (causa material) de la Universidad/NAM.

Sin embargo, cuando tales enunciados se ponen en contacto con las circunstancias concretas del mundo vivencial de los entrevistados, esos mismos enunciados se usan para mencionar referentes (fenómenos, cosas, u objetos) cuya interpretación se realiza a la luz de la confrontación, referencial y causal, con los esquemas o modelos culturales que intervienen y favorecen este proceso interpretativo.

En esta última dirección, como se indicó en el capítulo 5 —y por supuesto no está por demás reiterarlo aquí —, los enunciados se pueden ordenar, ya no por su referencia histórica, sino en razón de sus aspectos constitutivos y de sus propiedades (Vid. Supra capítulos 3 y 4). Así pues, desde sus definiciones tradicionales (uno de los sentidos y significados primigenios del concepto Universidad) los asertos históricos listados aquí permiten su reagrupación en términos de las referencias causales siguientes:

- En primera instancia, asertos que se vinculan con los aspectos constitutivos del concepto universidad, tal es el caso de: 1) *Conocimiento universal y postulados humanistas*; así también de 10) *Organización de maestros y estudiantes*. Ambos asertos mencionan, además de vincularse, con las dos referencias que dan sentido al concepto señalado: a saber, lo **universal** y la **comunidad**. Asimismo, ambos se conectan con los fines último y principal de la Universidad, esto es el desarrollo del conocimiento universal y la formación de los educandos; abarcando además —en el caso de organización de maestros y estudiantes— uno de los requisitos (condición)

para el ejercicio del **conocimiento universal**, quienes (causa eficiente moral) con su intervención hacen posible este ejercicio.

- En estrecha relación con los aspectos constitutivos de la Universidad (tanto en razón del significado nominal, como en términos de su materialización histórica) se localiza: 8) *establecimiento de bases y consideraciones intramuros con espíritu de cuerpo universitario*; en tanto alusión a aquellos paradigmas morales que orientan actitudes (de lealtad, fidelidad) propias de la comunidad y con las que se propician condiciones para el desarrollo de la identidad universitaria. Asimismo, se encuentra el aserto 5) *formación de hombres que contribuyen a construir una élite...*, pues por un lado menciona una de las funciones y propósitos de la universidad, concretamente la relativa a la **formación**, específicamente a la cualidad intelectual y moral (**causa formal**) que confiere a sus educandos; por el otro, dadas esas cualidades, refiere a las personas capaces de orientar, ayudar, e influir en otras personas (**causa eficiente moral**).
- En otra agrupación, aquella donde se mencionan requisitos (**condiciones**) y situaciones favorables (**ocasiones**) para el ejercicio de los aspectos constitutivos de la Universidad, se encuentran los asertos: 2) *autonomía académica...* y 3) *incorporación... a la civilización de occidente...* En efecto, la **autonomía** es la **condición** para el desarrollo del conocimiento universal (en sus vertientes teóricas, prácticas y aplicadas, tanto en el ámbito de la investigación como en el terreno de la docencia); asimismo, un sistema autónomo constituye la situación favorable para la realización de esos procesos. En cuanto al aserto 3), interpretado como *proyección internacional*, y particularmente occidentalización, representa un requisito para el ejercicio de lo **universal**, así como también un fin próximo y secundario que se ordena en razón del desarrollo de conocimiento universal.
- Dentro de la referencia de los fines (próximo y secundario) y en el orden de la eficiencia o producción de los sujetos activos (habitantes del mundo

universitario), se puede advertir otro grupo, donde localizamos los asertos: 4) *la aportación teórico práctica...* así como 9) *la elaboración de propuestas...* en tanto hacen referencia a los efectos del ejercicio de los constitutivos de la Universidad, pero circunscritos a un espacio, un esquema y a la dimensión práctica del conocimiento.

- Finalmente, es posible identificar otro grupo de asertos, aquellos donde se alude al aspecto **instrumental** que concurre en la consecución de los efectos resultantes del ejercicio de los constitutivos de la Universidad. Este es el caso de 6) *el apoyo al desarrollo de la tecnología...* y 7) *la aportación de medios...*

Con base en estos elementos, los resultados que muestran los gráficos de medias reflejan que, en el general así como en Comunicación y el IIS, la importancia de la UNAM como institución cultural de México, se ha ido consolidando por la aportación de medios en la investigación de humanidades y ciencias exactas. No obstante, el gráfico de CECU difiere del parecer general y considera que el factor más importante que consolida a la institución universitaria consiste en la formación de hombres, que contribuyen a la construcción de elites de pensadores que inciden en la toma de decisiones en nuestro país.

En el análisis por variable en estudio, tanto el gráfico de la muestra completa como el de Comunicación e IIS, coinciden que la importancia de la UNAM como institución cultural se consolida por el desarrollo del **conocimiento universal** y los postulados humanistas, que en sí mismo constituye el ser de la institución. No obstante, para la CECU no reviste la importancia que posee para las dos sedes, pues la barra que lo ilustra refleja una presencia de valores que se inclinan a lo negativo.

La segunda variable, cuyo pie de barra indica **autonomía académica**, ofrece un resultado donde coinciden las tres sedes en la muestra general, así como en las respectivas gráficas de Comunicación y CECU. Sin embargo, al

particularizar el análisis, se identifica que para el IIS existe una disminución de importancia respecto de la sedes en contraparte.

Por otro lado, la variable **proyección internacional** observa una importancia limitada para las tres sedes, tanto en el gráfico general como el de CECU. Sin embargo, aunque de manera muy tenue, destaca mayor importancia para Comunicación e IIS. Por el contrario, existe una gran coincidencia de criterios en el gráfico de la muestra general y los particulares por sede, respecto de **proyección nacional**, pues ocupa una importancia intermedia en los cuatro gráficos.

Por su parte, el gráfico de **elite** suscita polémica: pues si bien los resultados cuya media es de 2.5 en lo general de la muestra, en particular el gráfico de cada sede muestra discrepancia en cuanto al nivel de importancia. Para Comunicación posee mediana importancia que la UNAM forme elites de pensadores; para el IIS, de manera ligera incrementa su valoración hacia la variable; pero la CECU, otorga la máxima importancia, incluso de toda la batería de preguntas.

Contrastante al desacuerdo de la variable anterior, el **desarrollo tecnológico** establece coincidencias entre las sedes, que se refleja en la media general de 3.3. En este sentido, la causa eficiente de lo instrumental, cohesiona a la muestra en estudio, pues la variable **medios**, como se explicó en el segundo párrafo, constituye la más relevante en la batería de preguntas en el gráfico general. Un dato a destacar es que **espíritu universitario**, factor de cohesión e identidad de la UNAM, recibe la menor importancia en toda la batería, incluso la media general es de 4.2, pleno reflejo de un resultado totalmente inclinado a valores normo deficientes de las preguntas.

Así mismo, **propuestas educativas**, elementos medulares de una institución universitaria, revisten mediana importancia para todas las sedes. Los extremos de sus valoraciones los ocupa IIS con la media más baja, de mayor importancia; y la CECU, con la más elevada, que le otorga menor importancia. Sin embargo, la variable **gremios**, invierte los papeles de propuestas educativas: el

IIS concede menor importancia a la comunidad orgánica y la CECU expone lo contrario con la media inclinada a valores normo deficientes, los más bajos de las tres sedes; por su parte, Comunicación mantiene valoraciones intermedias en las dos últimas variables de este análisis.

De acuerdo con lo anterior, los constitutivos que se mantienen como altamente apreciados son: medios, conocimiento universal, autonomía, y élite. En tanto que los menos apreciados son: espíritu universitario, proyección internacional, gremios. En este sentido, resulta importante plantear preguntas tales como ¿la exaltación de grupos privilegiados se encuentra en correlación inversa con la valoración del sentido de comunidad y del espíritu que le da cuerpo?, o bien ¿la comunidad y el espíritu que la anima, cohesiona e identifica, está perdiendo fuerza?, y en consecuencia ¿cómo afectará a la institución universitaria la promoción de élites y en su contraparte el deterioro de la comunidad?, entre otros posibles cuestionamientos.

Esto último implica una línea de investigación futura que permita precisar el tipo de relación y correlación que se da entre las nociones **élite** y **comunidad**, pues los contrastes valorativos presuponen confrontaciones no sólo nominales (de significado), sino reales (de situación) que afectan el modo de habitar el mundo universitario. Asimismo, la posición primera de 7) "... medios...", esto es, arriba de 1) "... conocimiento universal..." contrasta con los resultados de 6) "... desarrollo de la tecnología...", que sumado a los resultados en torno a los enunciados que se refieren al ejercicio de la actividad práctica, donde cabe precisamente aquello que se relaciona con la tecnología como en el caso 4) "... aportación teórico-práctica..." nos lleva a una cascada de interrogantes de las que, por su sencillez, se destaca sólo la siguiente: ¿qué tipo de **medios** es tanpreciado como para estar por encima del constitutivo **conocimiento universal**?



## ***BATERÍA II. ASERTOS REFERENCIALES***

Aquí es importante reiterar que, los Asertos Referenciales son los estímulos-verbales que se elaboraron con información de diversos discursos escritos, cuya difusión se realizó en la prensa escrita mexicana (tanto comercial como universitaria) durante el periodo comprendido entre diciembre de 1999 y octubre del 2001.

Estos Asertos se han denominado referenciales porque no sólo derivan de enunciados que diferentes locutores (directa o indirectamente en las citas de los reporteros) emplearon para mencionar y referir objetos (atributos, propiedades, funciones...) del mundo universitario en circunstancias concretas (conflicto universitario 1999-2000; levantamiento de huelga; posicionamiento del nuevo rector). Sin embargo, como ya se apuntó anteriormente, tales expresiones estuvieron estructuradas con significantes precodificados en el vocabulario humanista en general y en los discursos históricos de la UNAM; es decir, no son expresiones nuevas, sino que se contextualizan en escenarios actuales, en escenarios donde las creencias y reglas consagradas se cuestionaron, y de ahí la necesidad de revigorizar la tradición a través de los diferentes discursos que autoridades y funcionarios emitieron para dichos propósitos.

Ahora bien, de acuerdo con el recorrido analítico, se considera que una de las fuentes de información donde se sintetizaron expresiones precodificadas, y que ilustra esta función revitalizante, fueron las noticias sobre declaraciones del rector en turno (Juan Ramón de la Fuente), de directores de la UNAM, y de diputados de todos los partidos políticos que aparecieron en las gacetas universitarias de octubre del 2001, y particularmente en el Suplemento Especial de la Sesión Solemne en la Cámara de Diputados (ver: Gaceta UNAM.18 de octubre de 2001, No. 3494). Por ello, se ha seleccionado esta fuente de información como modelo de las otras fuentes consultadas, y de ésta se han tomado diversos significantes y contenidos para recodificarlos como preguntas o estímulos de esta Batería, con sus respectivos apartados.

Así que, los estímulos verbales que se estructuraron para enunciar condiciones que propicien la vigencia de la UNAM (apartado A), fueron:

- 1) Un ambiente con pluralidad y libertad de ideas, creencias y opiniones; entonces la variable **Pluralidad y Libertad...**
- 2) El ejercicio de la razón teórico-práctica asumiéndola como conciencia crítica; de donde la variable **Conciencia Crítica...**
- 3) El fortalecimiento de la autonomía académica; por eso la variable **Autonomía Académica...**
- 4) El ejercicio del derecho a la educación con carácter público y gratuito; luego la variable **Educación Pública...**
- 5) Un sentido del deber político y moral en función de la sociedad y sus franjas populares; de ahí la variable **Servicio a la Sociedad...**
- 6) La aplicación de la ciencia y la técnica a las necesidades de modernización del país, así como el uso consecuente de los recursos humanos y naturales para la satisfacción de las necesidades nacionales; de donde resulta la variable **Desarrollo Científico...**
- 7) La eficiencia de los universitarios mediante un desempeño profesional congruente con las necesidades sociales del país; de aquí la variable **Eficiencia-Profesión...**
- 8) El fortalecimiento de la dignidad humana y de su sentido de pertenencia al conjunto universal; por ello la variable **Dignificación Humana.**

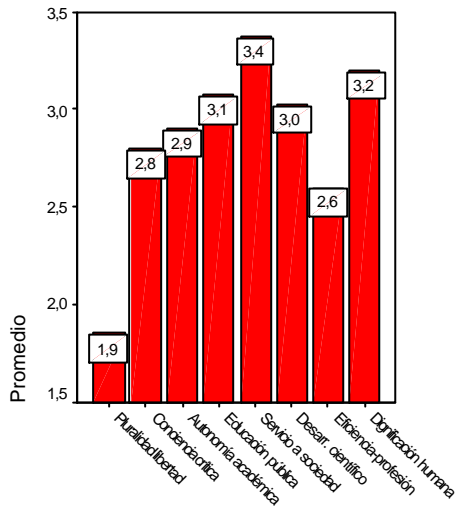
A continuación, bs gráficos de las medias de este apartado muestran los niveles de importancia respectivos:

**BATERÍA II. ASERTOS REFERENCIALES**

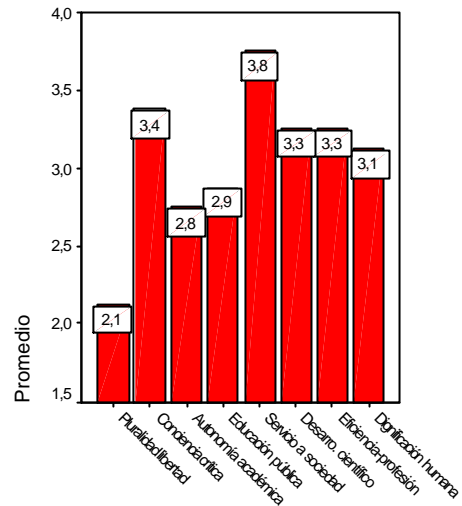
Según su criterio, la vigencia de la UNAM requiere de:

Apartado: A. Construir condiciones que propicien:

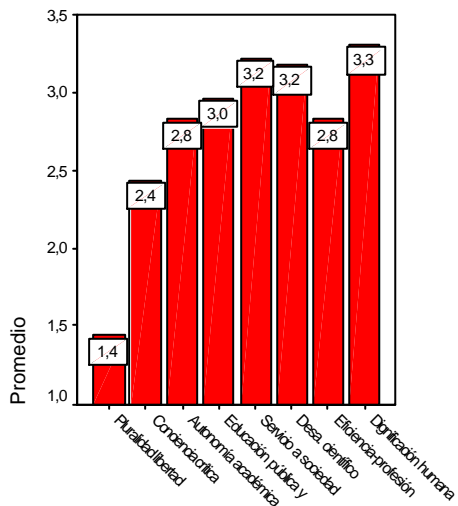
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



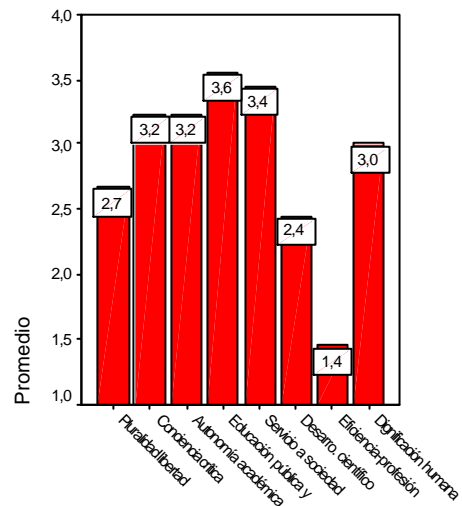
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



## **ANÁLISIS BATERÍA II. APARTADO A. “Construir condiciones que propicien...”**

Los gráficos del apartado A de esta segunda batería revelan la ordenación que dan los entrevistados a las expresiones, que aluden objetos favorables a la vigencia de la UNAM. Sin embargo, cabe reiterar que no se les pidió la valoración directa de los objetos, sino la jerarquización de los términos de la expresión: la construcción de condiciones que propicien... el objeto (variable) respectivo (para la existencia o permanencia de la institución). Bajo esta lógica, el gráfico de la muestra general ilustra como significativa la **pluralidad y libertad** de ideas (estímulo A.1: “un ambiente con pluralidad y libertad de ideas, creencias y opiniones”<sup>171</sup>). Sin embargo, al observar los gráficos acotados por sede, la valoración de Comunicación afecta la media general con resultado tendiente a lo positivo. En contraste, la CECU ofrece las medias más elevadas, evidenciando una disminución de importancia respecto a Comunicación, pero inclinándose a lo normo excedente. El IIS se mantiene entre ambos extremos, en el margen de los positivos.

La variable donde se lleva a cabo una coincidencia recíproca es **servicio a la sociedad** (estímulo A.5: “un sentido del deber político y moral en función de la sociedad y sus franjas populares”), pues las tres sedes exponen una tendencia hacia lo normo-deficiente o mínima importancia al hecho. No obstante, es posible la identificación de una importancia positiva —pero con tendencia hacia la polaridad intermedia— en la variable **conciencia crítica** (estímulo A.2: “el ejercicio de la razón teórico práctica asumiéndola como conciencia crítica”) puesto que la media general es 2.8. Pero, al revisar cada gráfico en lo particular, Comunicación con la media más tendenciosa a lo normo excedente afecta al resultado global; pues IIS y CECU, otorgan una importancia intermedia a esta variable.

---

<sup>171</sup> Las citas que a continuación aparecen son referencias de los enunciados que se han codificado como estímulos-respuesta, dentro de cada una de las baterías que componen el cuestionario sobre el cual se realizó el sondeo. Al respecto consultar: Anexo I, Cuestionario “Sondeo sobre conceptos, opiniones y posturas en torno a la UNAM”.

En cuanto a la **autonomía académica** (estímulo A.3: “el fortalecimiento de la autonomía académica”), la CECU le otorga importancia intermedia, mientras Comunicación e IIS, inclinan sus valores ligeramente a lo positivo. Ello afecta el resultado general, que se ubica en la frontera de lo positivo y de mediana importancia. Donde existe una similitud de respuestas, que se reflejan en la media general de 3.1 (importancia intermedia), es en la variable **educación pública** y gratuita (estímulo A.4: “el ejercicio del derecho a la educación con carácter público y gratuito”), pues con mínimas distancias, los valores de las medias por sede son prácticamente similares aunque, cabe mencionar, en lo que se refiere a la CECU los valores tienden más bien a lo normo-deficiente (mínima importancia).

En lo tocante a la media de **desarrollo científico** (estímulo A.6: “la aplicación de la ciencia y la técnica a las necesidades de modernización del país...”) que es 3, posicionada en importancia intermedia, existe discrepancia entre las sedes. Comunicación e IIS quienes coinciden en destacar su relevancia, pero la CECU asigna una valoración normo excedente con una media de 2.4.

Por su parte, la **eficiencia profesionalización** (estímulo A.7: “la eficiencia de los universitarios mediante un desempeño profesional...”) constituye un punto de polémica. La media en el gráfico general es de 2.6, inclinada a valores normo-excedentes. Sin embargo, mientras Comunicación e IIS conceden importancia intermedia, la CECU incrementa de manera evidente su postura hacia dicha condición e incluso asigna la mayor importancia de toda la batería de preguntas.

La última variable de esta serie de preguntas es **dignificación humana** (estímulos A.8: “el fortalecimiento de la dignidad humana y de su sentido de pertenencia al conjunto universal”) resultados que la posicionan en importancia intermedia, tanto en el gráfico general como los particulares por sede, aunque a excepción del IIS, los demás gráficos tienden al nivel normo-deficiente.

Sin embargo, cuando tales enunciados se ponen en contacto con las circunstancias concretas del mundo vivencial de los entrevistados, esos mismos enunciados se usan no sólo para mencionar referentes (fenómenos, cosas, u

objetos), sino para expresar significados y sentidos cuya interpretación se realiza a la luz de la confrontación, referencial y causal, con los esquemas o modelos culturales que intervienen y favorecen este proceso interpretativo.

A la luz de esta óptica, los enunciados de este apartado se pueden ordenar, ya no por su referencia circunstancial, sino en razón de los aspectos constitutivos y de las propiedades del objeto Universidad. Así pues, desde sus definiciones tradicionales, los asertos referenciales listados en este apartado permiten su articulación con las expresiones que designan y dan sentido a esos mismos aspectos y propiedades del objeto; y en razón de esto, se pueden reagrupar en términos de las referencias causales siguientes:

- En primera instancia, asertos que presuponen postulados humanistas, tal es el caso de: A.8) “el fortalecimiento de la dignidad humana y de su sentido de pertenencia al conjunto universal” y A.4) “el ejercicio del derecho a la educación con carácter público y gratuito”. Ambos asertos se vinculan con atributos y fines de lo universal.
- En otra agrupación, aquella donde se mencionan requisitos (condiciones) y situaciones favorables (ocasiones) para el ejercicio de los aspectos constitutivos de la Universidad se encuentran los asertos: A.1) “un ambiente con pluralidad y libertad de ideas, creencias y opiniones”; y A.3) “El fortalecimiento de la autonomía académica”. En efecto, un ambiente de pluralidad y libertad... es condición o requisito para el (desarrollo del) Conocimiento Universal, y de la misma manera lo que hace posible (causa eficiente) el ejercicio de las facultades intelectuales. Por su parte, la autonomía, y particularmente un sistema universitario autónomo, constituye la situación favorable para la realización de esos procesos y para la protección, seguridad y vigilancia de ese ambiente.
- En estrecha relación con el sentido funcional y propósitos de la Universidad se localizan: A.2) “El ejercicio de la razón teórico-práctica asumiéndola como conciencia crítica”; y A.5) “Un sentido del deber político y moral en

función de la sociedad y sus franjas populares”. Pues aluden indirectamente funciones y propósitos de la Universidad, particularmente aquellas que están vinculadas con la formación y la investigación, asimismo con las cualidades intelectuales y morales que investigadores, profesores, educandos... tienen y deben ejercitar para problematizar, orientar e influir en la detección de problemas y en la generación de alternativas de solución. Sin embargo, el sentido de dichas expresiones se limita a un espacio, un esquema y a la dimensión práctica del conocimiento. En este mismo grupo, pero circunscrito a la eficiencia de los sujetos, se incluye A.7) “La eficiencia de los universitarios mediante un desempeño profesional congruente con las necesidades sociales del país”. Este aserto presupone el sentido de educación como capacitación o formación del trabajo productivo, circunscrito al hacer útil para una sociedad, un país, un momento determinado...

- Por último, el aserto que se relaciona con el aspecto instrumental que concurre en la consecución de los efectos resultantes del ejercicio de la razón práctica, para una función instrumental determinada: la utilidad del saber especializado y asimismo para un fin particular. Este es el caso de A.6) “La aplicación de la ciencia y la técnica a las necesidades de modernización del país, así como el uso consecuente de los recursos humanos y naturales para la satisfacción de las necesidades nacionales”.

Ahora bien, una lectura de los gráficos a la luz de la agrupación causal referida, permite inferencias (hipotéticas) interesantes que llevan a la delimitación de ciertos problemas y, por supuesto, a nuevas posibilidades de análisis. Así pues, en términos de las expresiones que aquí se afirman, presuponen postulados humanistas (A.4) “el ejercicio del derecho a la educación...” y A.8) “el fortalecimiento de la dignidad...”) en razón de los supuestos que subyacen en estas expresiones, pues como se recordará, precisamente, la Educación como

Derecho deriva de la concepción de la Educabilidad como base del principio de igualdad. De la misma manera, la Educación, en el sentido de formación, se contempla como el medio a través del cual se perfecciona la humanidad y es, en este sentido de perfectibilidad, donde se inscribe la noción tradicional de dignidad. No obstante, es importante reiterar que si bien las expresiones igualdad-dignidad se han ido codificando con contenidos culturales humanistas, a lo largo del pensamiento occidental, su poder simbólico como ideas-fuerza es más evidente dentro del discurso (ideológico) de corte marxista. Sin embargo, los gráficos (general y por sede) de las medias muestran niveles de importancia normales con tendencia a lo normo deficiente; mismos que permiten interpretaciones diversas, tales como las siguientes:

- a. En virtud de que los entrevistados le dieron una asignación numérica a dichos estímulos-verbales, se puede afirmar que reconocen el significado de las palabras y de las frases;
- b. Mientras que la tendencia hacia el polo negativo (en términos de importancia) lleva a presuponer problemas en la comprensión del sentido humanista de esas expresiones;
- c. De donde se sigue una serie de preguntas, entre las que podrían destacarse:

El sentido humanista de dichas expresiones ¿no forma parte del universo de discurso de los entrevistados?; y si en todo caso se considerara que no forma parte, entonces cabe preguntarse: ¿por qué se ignoran?; ¿por qué es una reacción a las tensiones vividas durante el conflicto (1999-2000) generado por el proyecto de alza de cuotas?; ¿por qué sus creencias son contrarias a las ideologías que promueven justicia, igualdad de condiciones para el desarrollo humano..?; entre otros cuestionamientos.



Como puede advertirse, los cuestionamientos que aquí se han querido resaltar tienen que ver con los temas de la ideología y de la mentalidad; pero más allá de estas temáticas, importan sus efectos en la transformación de los contenidos culturales del concepto Universidad; y por supuesto, sus consecuencias en la vida universitaria. Luego, la necesidad de enfoques, métodos y técnicas, no sólo de la lógica y semiótica, sino también —cuando menos— de la psicología y sociología, para investigar sobre las creencias en su dimensión teórica y pragmática.

Por otro lado, en razón de las expresiones donde se presuponen requisitos (condiciones) y situaciones favorables (ocasiones) para el (desarrollo del) Conocimiento Universal, los niveles de importancia excedentes y normo-excedentes para el estímulo A.1) "... ambiente con pluralidad y libertad...", y los niveles normo-excedentes aunque con tendencia a lo normal para A.3) "... autonomía académica", hacen evidente su posición jerárquica en las preferencias de los entrevistados. Sin embargo, hay que advertir las limitantes de estos resultados, pues sobretodo en el caso del estímulo A.1, la noción pluralidad se puede vincular directamente con lo universal, en su sentido de diversidad, esto es de universo de conocimientos especializados, pero no necesariamente con lo universal del saber. Este último sentido, con el que se alude al saber de totalidad, o al saber que permite la articulación de los saberes particulares y posibilita la formación de escuelas o corrientes de pensamiento, es el que propiamente especifica el objeto Universidad, no sólo como institución de educación superior, sino como Institución Cultural del Saber, dado que el sentido de diversidad es genérico a todas las instituciones de educación superior (politécnicos, tecnológicos...).

En cuanto a la noción Libertad, tampoco es posible precisar el sentido propio, pues como se ha perfilado en el capítulo 3, el universo semántico de esta palabra incluye asociaciones con otros significantes, formando expresiones tales

como: libertad de la razón, de la voluntad, de poder; libertad mecánica, de movimiento...

Pero, además de estas ambigüedades que limitan las posibilidades de interpretación, interesa reiterar que así como las expresiones igualdad-dignidad, la de libertad también se ha ido codificando con contenidos culturales humanistas, en el devenir del pensamiento occidental. Sin embargo, el poder simbólico como idea-fuerza de esta última es evidente en los discursos (ideológicos) del capitalismo contemporáneo. Ahora bien, en virtud de la posición jerárquica en las preferencias de los entrevistados, las preguntas que aquí resaltan versan sobre el sentido de la expresión que forma parte del universo de discurso de los entrevistados; asimismo, en torno a su identidad (¿son partidarios de tales ideologías?) y a su creencia (¿sus creencias son favorables a ideologías del capitalismo contemporáneo?). Cuestiones que, como en el caso de los asertos precedentes, abren nuevas vías de investigación pues plantean problemas importantes en la transformación tanto de los contenidos culturales del concepto Universidad, como de la vida universitaria.

En relación con los asertos A.2) "... conciencia crítica", A.5) "... servicio a la sociedad" (sic. Sentido del deber), y A.7) "... eficiencia...", que presuponen funciones y propósitos de la Universidad vinculados con la educación y la investigación, la lectura horizontal de las medias de los tres asertos permite contrastar los niveles de importancia de este conjunto en orden decreciente. Así, se puede observar que la eficiencia ocupa un primer lugar en orden de importancia tanto en los gráficos generales (nivel normo-excedente con tendencia hacia lo normal), como en los del IIS (normal) y en los de la CECU (excedente con tendencia hacia lo normo excedente); en cuanto a los de Comunicación ocupa la posición segunda (normo excedente con tendencia a lo normal), pues los entrevistados de esta sede valoran más importante (nivel normo excedente) la conciencia crítica, en tanto que en los gráficos generales (normo-excedente con tendencia a lo normal) y en los correspondientes al IIS y a la CECU (niveles

normales con cierta tendencia a los normo-deficiente), ocupa la segunda posición. Pero, donde hay uniformidad, tanto por sede como por categoría (variable), es la posición que ocupa “servicio a la sociedad”; en efecto, ésta es la categoría que se localiza en última posición con niveles de importancia de normal a normo-deficiente.

Ahora bien, considerando el sustrato cultural (vid. Supra capítulo 3) de las expresiones conciencia crítica, servicio a la sociedad (sentido del deber), eficiencia... encontramos que éstas también se han ido codificando con contenidos culturales humanistas a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Aunque el poder simbólico como ideas-fuerza de las expresiones conciencia crítica y servicio a la sociedad (sentido del deber...) parece más evidente en los discursos (ideológicos) de corte marxista; mientras que el de eficiencia se hace más notorio a partir del pragmatismo en los discursos del capitalismo contemporáneo.

Por eso, en términos de los niveles de importancia y de la posición que ocupan las medias en esa escala, nuevamente se retrotraen los cuestionamientos sobre la identidad y las creencias de los entrevistados. Así, caben preguntas como la siguiente: ¿en los entrevistados domina el espíritu de la escuela sobre el espíritu del intelecto?, por supuesto, caben además las preguntas relacionadas con la tendencia favorable hacia las creencias del capitalismo contemporáneo.

Finalmente, en los gráficos de las medias del aserto A.6) “desarrollo científico” (sic. La aplicación de la ciencia y la técnica a las necesidades de modernización del país...) que aquí se ha considerado supone el aspecto instrumental de la razón práctica para una función determinada, la utilidad del saber especializado; así como también para un fin particular, las necesidades de modernización y nacionales (como ya se mencionó) se aprecian niveles de importancia de normal a normo-excedente, que contrastan con los niveles normal a normo-deficiente para A.5) “servicio a la sociedad” (sic. Un sentido del deber político y moral en función de la sociedad y sus franjas populares). Esta diferencia

es importante porque ambos asertos implican modos de establecer vínculos entre Universidad y Sociedad; en efecto, tanto en el aserto A.6) "... la aplicación de la ciencia..." como en A.5) "un sentido del deber..." se implica la noción de servicio del trabajo y del saber, aunque en A.5 se alude a la dimensión ética, donde se forma y fortalece la decisión libre por el servicio comprometido con el pueblo. En cambio, en A.6 se le asocia con la utilidad del saber especializado... a las necesidades de modernización del país.

En razón de estos presupuestos, es posible inferir que el contraste entre esos asertos no se vincula necesariamente con el objeto **servicio**, sino probablemente con las dimensiones que se implican: ética vs. técnica. En este sentido, no está por demás reiterar que esta oposición se enmarca dentro del contexto ideológico contemporáneo, donde las referencias sobre la modernización hacen evidente el binomio: crisis del humanismo-triunfo de la civilización técnica (vid. Supra. Capítulo 3: Contenidos temáticos del núcleo humanista).

Por ello, habría que explorar si en realidad este contraste es señal de esa mentalidad modernizante, así como sus posibles efectos en la transformación de los contenidos culturales del concepto Universidad, y de la vida del mundo Universitario.

## ***BATERÍA II. ASERTOS REFERENCIALES. APARTADO A.1. "Fortalecer operaciones intelectuales para poner en práctica..."***

Las preguntas (estímulos verbales) de este apartado han sido estructuradas con información de las fuentes que previamente han sido consultadas. En efecto, en las noticias sobre declaraciones de autoridades universitarias y de diputados de todos los partidos políticos, resaltan diversos significantes que se han empleado para mencionar cualidades, valores y virtudes que se contemplan como

identificadores de la UNAM, y asimismo para referir objetivos y fines de la educación y de la investigación.

Dentro de la variedad léxica mencionada, se han seleccionado y agrupado expresiones que aluden a cualidades con las que se caracterizan o interpretan virtudes (en el léxico tradicional) o valores (como sinónimo en el vocabulario moderno), y que en la dimensión práctica del obrar (ética) se reconocen en los vocablos: Justicia, Prudencia, Fortaleza y Templanza. En tanto que en la dimensión práctica del hacer (técnica), dentro de la palabra Eficiencia, se incluye la expresión Movilidad Social que, si bien dentro del contexto contemporáneo se contempla como efecto o condición de la Eficacia en el trabajo, en el discurso de algunas autoridades universitarias esta Movilidad se considera uno de los beneficios de la UNAM.

Así pues, los estímulos verbales de este apartado se han ordenado de la siguiente manera:

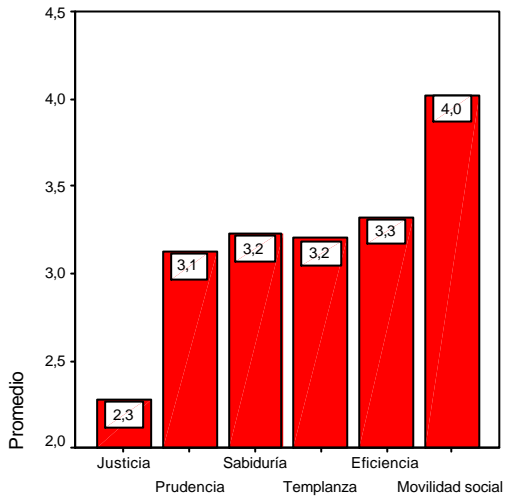
- 1) El ejercicio personal del intelecto en un marco de valores referidos a la imparcialidad, el respeto a la vida, la responsabilidad, el agradecimiento, que describe ciertos sentidos del concepto **Justicia**.
- 2) La realización del potencial individual en un esquema de valores referidos a la rectitud intelectual, la obediencia, la iniciativa, la previsión, la planeación; sentidos todos del concepto **Prudencia**.
- 3) El ejercicio personal de la autodeterminación, del desinterés, de la solidaridad, y de la paciencia... sentidos del concepto **Fortaleza**.
- 4) La habituación al equilibrio, la honestidad, la sinceridad... sentidos del concepto **Templanza**.
- 5) Comportamientos que ejercitan capacidades en un marco de valores referidos a la eficacia, la utilidad, al servicio y a la innovación... sentidos de **Eficiencia**.
- 6) La **Movilidad Social**.

En seguida, los gráficos de las medias de este apartado presentan los niveles de importancia respectivos.

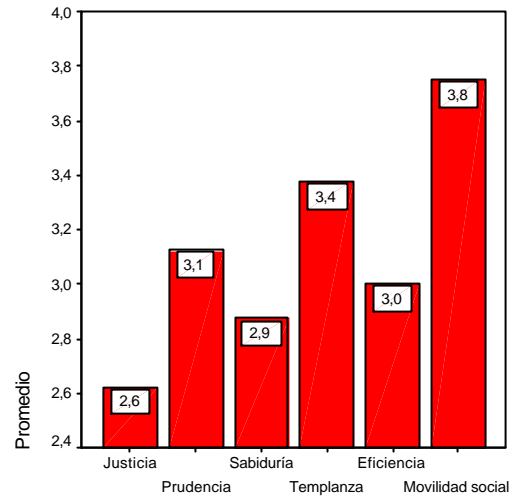
**Batería II. Asertos Referenciales**

**A.1. Fortalecer operaciones intelectuales para poner en práctica:**

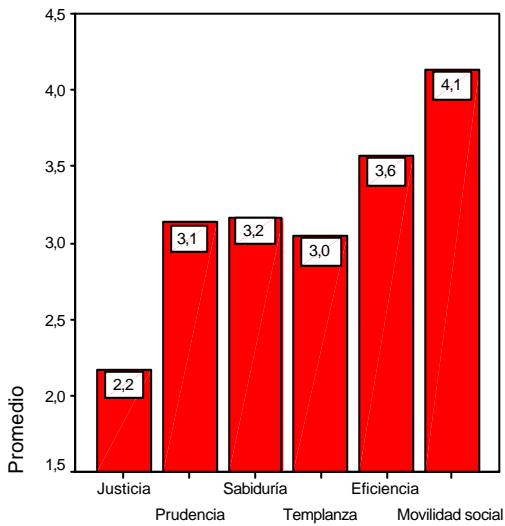
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



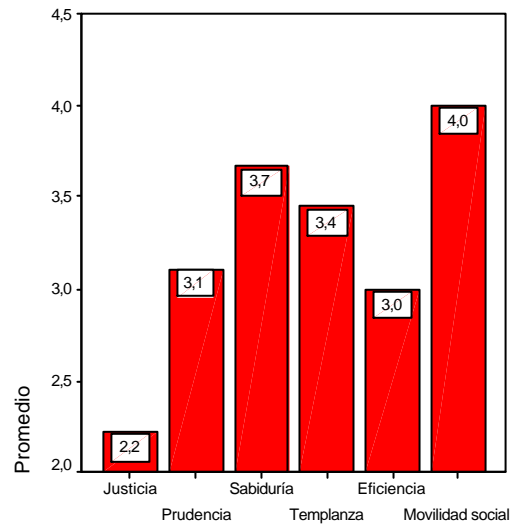
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



**ANÁLISIS BATERÍA II. ASERTOS REFERENCIALES. APARTADO A.1.**  
**“Fortalecer operaciones intelectuales para poner en práctica...”**

Los gráficos del apartado A.1 de esta segunda batería muestran como los entrevistados jerarquizan las expresiones que aluden a cualidades, que en la dimensión práctica del obrar se reconocen en las siguientes designaciones: Justicia, Prudencia, Fortaleza, Templanza, y por su parte, en la dimensión del hacer, en el vocablo Eficiencia. No obstante, es importante aclarar que en estos estímulos (1, 2, 3, 4, 5) no se les pidió la valoración directa de los objetos mencionados, sólo el caso de la Movilidad Social (6). Así pues, esta ordenación se realizó a través de los vocablos que se emplearon en el estímulo, para enunciar algunos sentidos de los objetos (variables) referidos.

En este tenor, **Justicia** es la variable con mayor importancia, pues en la barra que lo ilustra, el nivel de importancia normo-excedente se mantiene tanto en los gráficos generales de toda la batería, como en los particulares de cada una de las tres sedes. Pues en todos los casos es evidente la tendencia hacia las asignaciones positivas de las unidades de medición en estudio.

Un caso interesante resulta el estímulo que alude a cualidades de la variable **Prudencia**, puesto que tiene la misma media (3.1) en todos los gráficos y, aún cuando refleja una tendencia intermedia en la valoración de los entrevistados, también se hace evidente una coincidencia en sus preferencias. Algo que no ocurre en el caso de **Fortaleza**, pues la discrepancia que ofrecen los resultados la coloca en el nivel de importancia normo-excedente con tendencia a lo normal para el IIS, en el nivel intermedio para Comunicación, mientras que para CECU en el normal con tendencia a lo normo-deficiente. Lo que hace que la media general tienda a los valores intermedios de la codificación.

Por lo que se refiere a la variable **Templanza**, los gráficos muestran un nivel de importancia normal para Comunicación, mientras que la media (3.4) es la misma para IIS y CECU. De esta manera, aún cuando el gráfico general ofrece un panorama que tiende a los valores intermedios respecto de la codificación, en realidad el factor que afecta dicho valor es la asignación de Comunicación.

El mismo fenómeno ocurre con **Eficiencia**, variable que posee importancia intermedia con tendencia a poco importante para Comunicación, mientras que en los gráficos de IIS y CECU coinciden las medias que los coloca en el nivel normal de importancia. A pesar de que las tres sedes le asignan un valor intermedio, que aparece en el gráfico general, como sucede con **Templanza**, aquí también Comunicación incide en el resultado global por lo elevado de su media.

En cuanto a la última variable de esta batería, **Movilidad Social**, los resultados, muy cercanos entre sí, ofrecen una media tendiente a valores normo-deficientes, y aunque el gráfico del IIS muestra una media inferior al de Comunicación y CECU, la diferencia es muy tenue y no afecta significativamente el resultado general.

Así pues, los gráficos en sentido vertical indican la media de cada una de las variables en los diferentes niveles de importancia por separado, y por eso es posible apreciar la distribución de cada nivel en las diferentes variables. Pero, si ahora describimos los gráficos de las medias en sentido horizontal, la distribución de cada variable en los diferentes niveles de importancia, permite su jerarquización en razón de la ordenación decreciente de las medias.

En efecto, de acuerdo con la lectura horizontal de la gráfica de las medias generales, **Justicia** y **Prudencia** ocupan el 1º y 2º lugares respectivamente, en orden de importancia; **Eficiencia** y **Movilidad**, los últimos (posición 5º y 6º respectivamente); y en una posición intermedia **Fortaleza** y **Templanza** (3.5 para ambos).

En cuanto a la gráfica del IIS, los primeros lugares corresponden a **Justicia** (1º) y **Fortaleza** (2º); los últimos a **Templanza** (5º) y **Movilidad** (6º); y los intermedios a **Eficiencia** (3º) y a **Prudencia** (4º). Por lo que respecta a Comunicación, Justicia y Templanza ocupan la 1ª y 2ª posiciones respectivamente; Eficiencia y Movilidad las posiciones últimas (5º y 6º correspondientemente); y posiciones intermedias Prudencia (3º) y Fortaleza (4º). Finalmente, en la gráfica de la CECU, desde su lectura horizontal, apreciamos la



siguiente jerarquización: Justicia (1º), Eficiencia (2º), Prudencia (3º), Templanza (4º), Fortaleza (5º) y Movilidad (6º).

La distribución de estas variables permite inferencias interesantes, pues aunque en los estímulos-verbales no se hicieron explícitas las designaciones tradicionales con las que se reconocen disposiciones, hábitos, tendencias de naturaleza moral, las medias de las asignaciones muestran que los entrevistados no sólo reconocen el léxico (expresiones y contenidos) con el que se interpretan tales designaciones (aquí llamadas variables), sino que además tienen sentido y valor en su universo de discurso. Muestra de ello es, por ejemplo, la concentración de las respuestas en el polo positivo para la variable Justicia, y en el polo negativo para Movilidad.

De hecho, en el estímulo 1) "... en un marco de valores referido a la imparcialidad..." se hace referencia a comportamientos y acciones que implican compromiso con el otro, esto es, la acción externa del hombre orientada al mantenimiento del orden de las relaciones humanas.

Sin embargo, la posición 1ª (en sentido de los niveles de importancia, como de las variables) de esta misma variable (Justicia) contrasta con las posiciones últimas del estímulo 5) del precedente apartado A (Batería II), donde "un sentido del deber político y moral en función de la sociedad y sus franjas populares" supone precisamente comportamientos y acciones comprometidas con el otro.

En cuanto a Movilidad Social, es interesante su valoración negativa porque a pesar de formar, junto con Eficiencia, parte del discurso de las ideologías del capitalismo contemporáneo, su posición en el sentido de las variables la coloca en último lugar en todas las sedes. Aunque Eficiencia en este apartado ocupa la penúltima posición (en el sentido de las variables) en las medias general y de Comunicación, y 3º y 2º en las medias del IIS y CECU respectivamente. Aquí es interesante resaltar que la jerarquización de esta última sede es la única que presenta mayor consistencia con la 1ª posición que ocupa en el apartado anterior (II A), lo que no ocurre en las demás sedes.

Desde luego, estas inconsistencias (de orden) nos remite de nueva cuenta al cuestionamiento sobre el binomio ética-técnica; también nos enfrenta a un problema metodológico sobre la codificación de los estímulos-verbales, pues si se parte del supuesto que el discurso académico es contrario al registro populista, tal vez expresiones como “**franjas populares**” y “**movilidad social**”, que se identifican más con este último, pudieran haber sido estímulos que reactivaron su rechazo valorándolos negativamente. Pero, sobre todo, alude a un problema de mentalidad, pues hay que recordar los niveles de importancia normales con tendencia a lo normo-deficiente con respecto a “el ejercicio del derecho a la educación con carácter público y gratuito” (estímulo 4, Apartado A, Batería II); así como las posiciones últimas que ocupa en el orden jerárquico de las variables. Datos que son relevantes puesto que este estímulo hace referencia a un postulado humanista, que por supuesto es ámbito de la Justicia. Lo que nos lleva a la necesidad de plantear una investigación futura por el rumbo del sistema de creencias, la lógica de la preferencia, entre otros asuntos con los que se pudiera abordar y explicar dichas inconsistencias.

Por su parte, la variable Prudencia (o Sabiduría) con la que se designa la conducta racional que orienta la actividad humana, y que se interpreta como uno de los identificadores (tradicionales) de quien forma Academia (vid. Supra Cap. 3: El objeto Universidad como artificio significante), se vincula con la voz élite, que se encuentra codificada como contenido cultural del mundo universitario, y a partir del siglo XX se reitera en relación con los vocablos autoridad moral, sabiduría... (vid. Supra Cap. 4: Referencias Históricas de la UNAM).

Ahora bien, de acuerdo con los niveles de importancia en el sentido de las variables, encontramos que las medias del estímulo con el que se hace referencia indirecta a la variable Prudencia (o Sabiduría), coinciden (en todas las sedes) en una asignación que indica importancia media; y en cuanto a su jerarquización, ocupa el antepenúltimo lugar en el IIS, y posición intermedia entre los primeros y últimos lugares en Comunicación y CECU. No obstante, se recordará en Élite (estímulo 5, Batería I) las medias indican niveles normo-excedentes tanto en la

gráfica general como en las del IIS y de Comunicación; en cuanto a CECU el nivel es excedente (máxima importancia), y con respecto a su jerarquización ocupa los primeros lugares en todas las sedes.

En esta relación, pareciera que existe una disociación entre el atributo, cualidad, hábito que caracteriza la academia y su práctica respectiva, así como a quien forma parte de esa academia, o cuando menos en términos de las designaciones y de sus contenidos culturales; luego, habría que explorar cuáles son los nuevos atributos que especifican la academia universitaria y caracterizan las élites de esa academia.

Por último, los estímulos donde se expresan atributos, cualidades, hábitos, que aluden indirectamente a la realización personal de las posibilidades (morales) humanas. Tal es el caso del estímulo 3) "... la autodeterminación... desinterés, solidaridad... paciencia", correspondiente a la variable Fortaleza (frente a la vulnerabilidad y fragilidad humanas); así como 4) "... equilibrio... honestidad... sinceridad", que corresponde a Templanza (en y para el desarrollo equilibrado personal). Ambas fundamentales en un proceso formativo integral, y no sólo profesionalizante, fueron valoradas y jerarquizadas por sede de la siguiente forma:

*IIS:* en el 2º lugar, dentro del nivel normo-excedente, se ubica Fortaleza; en cambio para Templanza, ubicada en penúltimo lugar dentro del nivel medio; aquí pareciera que el desinterés, la solidaridad, la paciencia, son más importantes que la honestidad y sinceridad, lo que amerita una línea de investigación.

*Comunicación:* observamos el opuesto a IIS, pues que en el caso de Fortaleza el nivel es normal y ocupa la penúltima posición, mientras que Templanza, aunque el nivel también es normal, ocupa el segundo lugar en la jerarquización de las variables.

*CECU:* en esta sede las medias de Fortaleza y Templanza revelan niveles normales con tendencia a lo normo-deficiente y posiciones últimas en la jerarquización de variables. En este sentido, CECU es la sede donde se evidenció menos importancia a cualidades, atributos, disposiciones

internas, del individuo, y mayor valoración a la eficiencia, utilidad, servicio... Aquí pareciera una mayor tendencia hacia la profesionalización y capacitación que a la formación, lo que habría que indagar pues estamos hablando de una sede donde sus integrantes no sólo son representantes de la Academia universitaria, sino que tienen en sus manos la orientación, dirección, selección, valoración, de las propuestas para la Reforma Universitaria.

### **BATERÍA II. ASERTOS REFERENCIALES. APARTADO B. “Organizar y Participar”**

Los estímulos verbales de este apartado, como en el caso de las demás fracciones de esta Batería (II), se ha construido con información de las fuentes consultadas, como ya se había indicado previamente.

De hecho, en esas fuentes hay expresiones que refieren formas de organización (sistema) para facilitar o propiciar la actividad universitaria. Así que, dentro de la diversidad léxica se han seleccionado y agrupado tales referencias en los siguientes estímulos:

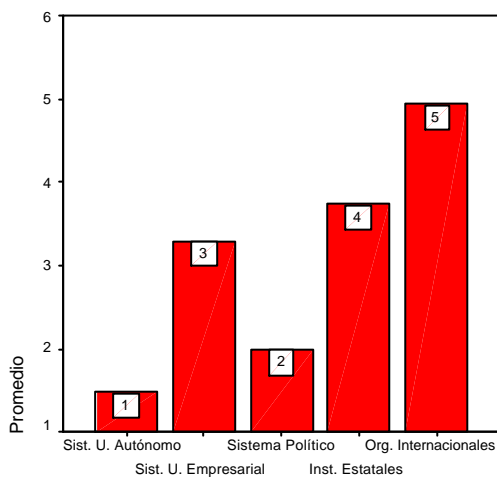
- 1) En un sistema universitario que respalde en forma íntegra la autonomía académica en la docencia; luego, la variable **Sistema Universitario Autónomo**.
- 2) En un sistema universitario que posibilite la aportación empresarial en la investigación aplicada; por eso, la variable **Sistema Universitario-Empresarial**.
- 3) En un sistema político-social basado en la democracia con orden dinámico y justo; de donde la variable **Sistema Político**.
- 4) De instancias del Estado (SEP, CONACYT, SNI, ANUIES) capaces de delimitar funciones en la UNAM; entonces la variable **Instituciones Estatales**.

5) De instancias internacionales (BM, FMI, UNESCO) capaces de influir en áreas y funciones universitarias; de ahí la variable **Organismos Internacionales**.

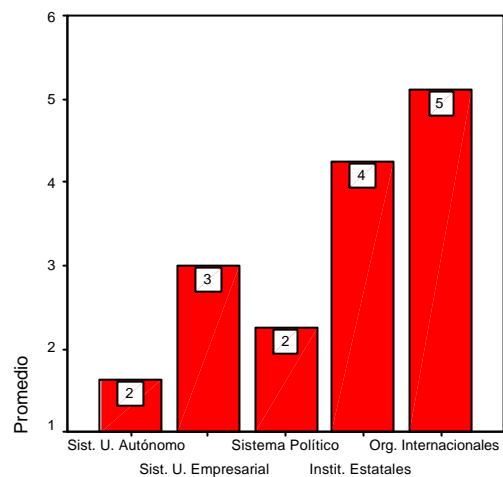
A continuación, se presentan los gráficos de las medias de este apartado, en las cuales se muestran los niveles de importancia respectivos a cada sede.

## BATERÍA II. B. Organizar y participar:

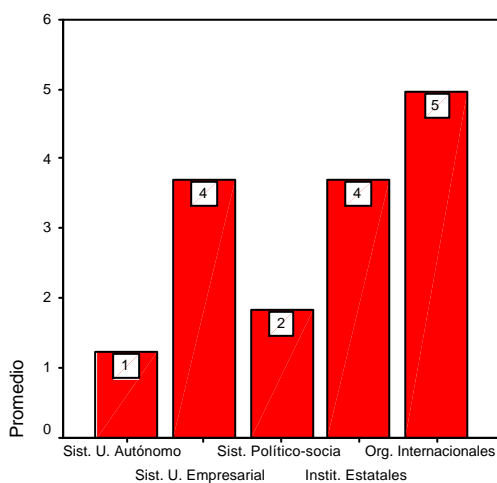
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



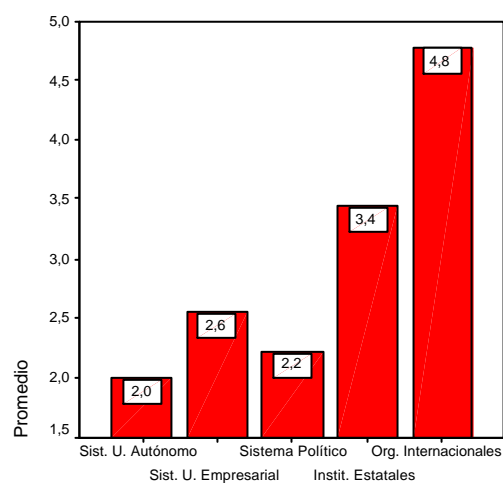
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



## **ANÁLISIS BATERÍA II. APARTADO B. Organizar y Participar**

Los resultados que se exponen en los gráficos que representan las medias de este apartado reflejan que, dentro de las formas de organización que facilitan la actividad universitaria, la variable Sistema Universitario Autónomo (SUA) es la que se encuentra con mayor importancia, pues en la barra que lo muestra el nivel de importancia excedente y normo-excedente se mantiene, el primero, en la gráfica General y en la de Comunicación; y en cuanto a lo normo-excedente, en IIS y CECU. Asimismo, en el sentido de las variables, SUA ocupa el primer lugar.

La misma disposición ocurre con Sistema Político, variable cuya media la coloca en el nivel normo-excedente en todas las sedes, y en el segundo lugar de todas las variables.

En relación con la jerarquización de estas dos variables, es importante advertir la distinción que se establece entre ambas en razón de lo que cada una de ellas presupone, y que hipotéticamente suponemos los entrevistados infirieron o interpretaron (intuitivamente). De hecho, con la expresión Sistema Universitario Autónomo se colige que el carácter del Sistema Universitario es la Autonomía: y de la misma manera, que la autonomía reside en la Academia (del saber). Mientras que, "...un sistema político-social basado en la democracia..." supone la referencia a principios regulatorios o principios del tipo de gobierno que rige las relaciones entre los miembros de la comunidad.

En cuanto a "...un sistema universitario... empresarial...", los gráficos de las medias revelan un nivel de importancia normal (medio) en el cuadro General y en el de IIS; por su parte, la gráfica de Comunicación pone de manifiesto respuestas negativas hacia esta variable, pues la media de esta sede expresa un nivel de importancia normo-deficiente. Contrariamente, en la gráfica de CECU se evidencian respuestas positivas hacia la misma variable, en virtud de que la media de esta sede se localiza en el nivel normo-excedente (con tendencia a lo normal) de importancia. Pero, a pesar de estas diferencias en los niveles de importancia, todas las sedes coinciden en su jerarquización, ya que esta variable ocupa la tercera posición (en el sentido mismo de las variables) en cada una de las sedes;

esto es, se encuentra a mitad del camino entre los dos primeros y los dos últimos lugares, correspondientes a Instituciones Estatales (IE) y a Organismos Internacionales (OI), cuyos resultados, muy cercanos entre sí, ofrecen una media de valores normo-deficientes para IE, y deficiente para OI, en todas las sedes.

No obstante, como punto a destacar es la posición que “... sistema universitario... empresarial...” ocupa en el sentido de las variables; así como los niveles de importancia que se mueven de lo negativo a lo positivo, puesto que de tales valoraciones y de esa posición pueden inferirse actitudes favorables hacia el servicio empresarial y/o hacia un régimen gerencial universitario.

Desde luego, ambos casos (servicio empresarial y/o régimen gerencial) se contraponen al sentido y propósito de la Universidad y de los universitarios, cuyas acciones, disposiciones y decisiones obedecen al interés social y humano, y ciertamente no al interés mercantil de las empresas. Sin embargo, el problema que ello plantea para la vigencia de la UNAM como Universidad no es tanto que científicos o intelectuales —a nivel individual— presten servicios profesionales a las empresas, sino que en el universo de discurso de la comunidad universitaria tengan sentido las ideas y prácticas propias de la ideología empresarial contemporánea (Vid. Supra Cap. 3: Contenidos temáticos del núcleo humanista).

## ***BATERÍA II. ASERTOS REFERENCIALES. APARTADO C: Medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios.***

Los estímulos verbales de este apartado se elaboraron con información de las fuentes señaladas con anterioridad. De éstas, se han seleccionado y agrupado expresiones referidas a los medios que sirven para la realización de las funciones, actividades y fines universitarios. De ahí los siguientes estímulos-verbales de este apartado:

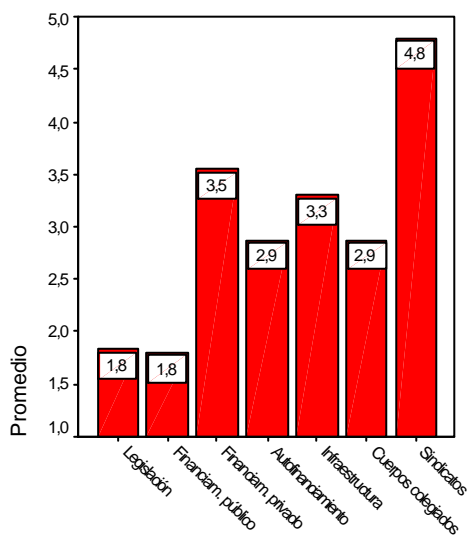
1. Legislación y estatutos universitarios.
2. Financiamiento público (presupuesto federal y estatal).
3. Financiamiento privado (aportaciones empresariales).

4. Autofinanciamiento (aportaciones de estudiantes, egresados, empresas beneficiarias de la investigación aplicada).
5. Infraestructura (actual y proyectiva como inmuebles, técnicas, acervo bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, etcétera).
6. Cuerpos colegiados universitarios.
7. Organizaciones Sindicales.

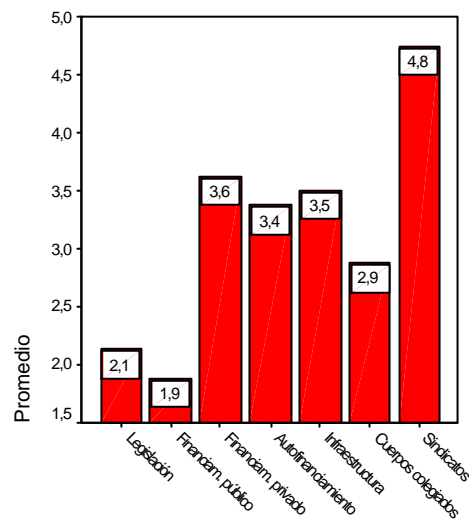
Cabe señalar que, en este apartado las variables coinciden con los estímulos verbales. A continuación, en los gráficos de las medias de este apartado se muestran los niveles de importancia respectivos.

**Batería II. Apartado C. Medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios:**

**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**

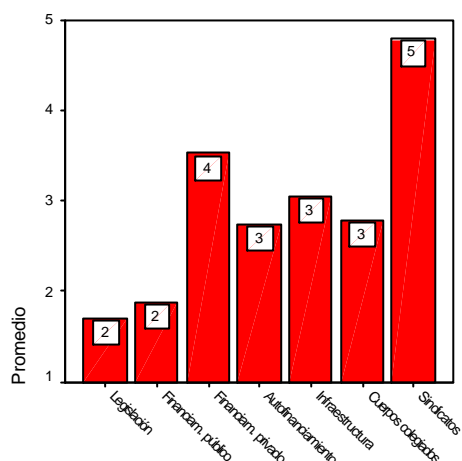


**Gráfica muestra IIS**

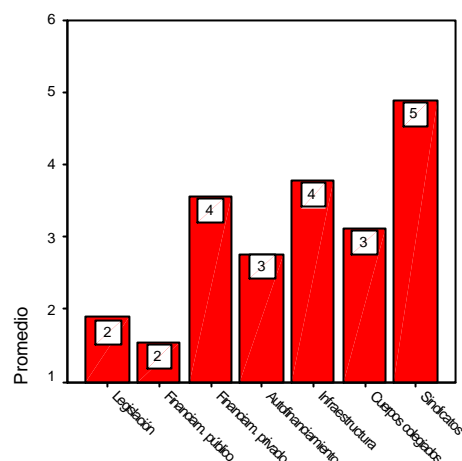




**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



**ANÁLISIS BATERÍA II. APARTADO C: Medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios.**

De manera general, de acuerdo con los resultados que se ilustran en la muestra total, la **Legislación Universitaria** y el **Financiamiento Público** son las variables con mayor importancia, puesto que en las barras respectivas el nivel de importancia excedente y normo-excedente se mantienen en la gráfica general y en las gráficas restantes, aunque en el caso del IIS, la máxima importancia se concentra en Financiamiento Público; en tanto que en las respectivas de Comunicación y CECU coinciden las valoraciones (normo-excedentes) en ambas variables. De la misma manera, en el sentido de las variables, Legislación y Financiamiento Público ocupan los dos primeros lugares.

Semejante convergencia, aunque en la polaridad negativa, acontece con **Financiamiento Privado** y **Sindicatos**, variables cuya media las coloca en niveles normo-deficientes y deficientes en todas las sedes; igualmente, en el sentido de las variables, se sitúan en los dos últimos lugares.

En niveles medios se ubican (en orden descendente por los niveles de importancia): **Cuerpos Colegiados**, **Autofinanciamiento** e **Infraestructura**. Sin embargo, los gráficos por sede muestran algunas diferencias: así, en la gráfica del IIS el nivel de importancia de Cuerpos Colegiados indica una valoración que va de muy a medio importante; en cuanto a las otras dos variables se mantiene su jerarquización en razón de la tendencia hacia lo normo-deficiente. Por su parte, en las gráficas de Comunicación, las tres variables evidencian el mismo nivel normal de importancia. Semejante situación se mantiene en los gráficos de CECU, con la salvedad que el nivel para Infraestructura es normo-deficiente.

En este sentido, como puede apreciarse, existe una marcada preferencia tanto por el medio normativo como por los recursos económicos. Esto puede llevar a varias interpretaciones, dependiendo del sustento que se presuponga en estas preferencias.

En efecto, si se acepta que la organización social de una comunidad se mantiene gracias al conjunto de pautas mediante las cuales se regulan (y controlan) las actividades de sus miembros, así como las relaciones entre ellos; y si de la misma manera se afirma que el **Espíritu de Cuerpo** es la fuerza motriz para que esas pautas ideales se manifiesten en la conducta de los individuos; entonces, cuando esta organización empieza a perder fuerza porque no hay un sentimiento real de solidaridad, su re-establecimiento puede buscarse, desde su dimensión funcional, mediante la re-vigorización de normas y prácticas tradicionales, o la creación de nuevas pautas de conducta. Aunque también en la dimensión ética y afectiva, a través del fortalecimiento o creación de un sistema estructural de ideas y valores.

Ahora bien, de acuerdo con el nivel normo-deficiente o respuestas negativas hacia la variable 8) "...espíritu de cuerpo universitario..." (en la Batería I), que contrasta con los niveles excedentes y normo-excedentes hacia la variable 1) "Legislación..." (de este apartado), podría inferirse que frente a la falta de espíritu de cuerpo se busque racional o intuitivamente re-establecer y/o fortalecer

la organización social de la comunidad universitaria por la vía de la funcionalidad normativa. No obstante, es importante reflexionar sobre las ambigüedades que previamente se identificaron en la Legislación Universitaria (Vid. Supra. Cap. 5: Referencias históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México), pues esto puede llevar a conflictos entre pautas de conducta que oscurecen o desdibujan los límites entre derechos y obligaciones, tanto de los individuos como de la Institución.

Por otro lado, el contraste entre las respuestas negativas hacia 8) "... espíritu de cuerpo...", que induce a pensar en la expresión de una falta de sentimiento real de solidaridad, y los niveles excedentes y normo-excedentes hacia el Financiamiento Público, puede llevar a plantear hipotéticamente que, o bien estamos frente al problema de un grupo sin Organización Interna, esto es, frente agregados compuestos de individuos cuyo único interés es el resultado de su común situación económica. Pero también, aunque no se contrapone con lo anterior, que estamos frente a un reclamo común por el derecho al subsidio estatal y por el cumplimiento de esa obligación por parte del Estado. Temas y problemas que abren la posibilidad a investigaciones puntuales.

### ***BATERÍA III. PRESUPUESTOS PEDAGÓGICOS***

Esta batería, junto con las subsecuentes IV, V y VI, así como sus apartados respectivos, se circunscriben a una de las funciones universitarias, específicamente la correspondiente a la docencia. Los estímulos-verbales correspondientes a cada Batería derivan de la información obtenida en los textos legislativos, tanto del Sistema de Educación Nacional como de los propios de la Universidad, y asimismo en textos sobre modelos pedagógicos. Ahora bien, como ya se indicó al principio de este capítulo, el criterio que se utilizó para elegir los modelos educativos que subyacen en los estímulos verbales de estas baterías fueron los proyectos, planes e ideas que se reconocieron en los textos legislativos consultados, pues en éstos se identifican expresiones que aluden contenidos de

cuando menos las 5 propuestas de educación (Tradicional, Bancaria, Liberadora, Laboral-Profesional y Diferencial) que se enunciaron en el capítulo 4 de este trabajo.

Así pues, para la presentación del contenido de esas propuestas se ha considerado pertinente exponer la información en el orden causal dispuesto en el Capítulo 3 de este trabajo, a saber: causa material (sujeto de la educación, aquello en lo que se hace algo); causa formal (cualidad que le confiere al educando); causa eficiente (la que produce el efecto buscado), donde se incluye también la condición (la que hace posible producir el efecto, removiendo los obstáculos o preparando la acción de la causa) y la ocasión (lo que hace posible que los educandos puedan recibir educación); y la causa final (el fin que se busca). De manera que, cada apartado de la batería correspondiente despliega una de las causas en las cinco modalidades educativas.

### **BATERÍA III. APARTADO A: “Enfocarse a formar”**

La fuente de información, para la presentación de los estímulos verbales de este apartado, es el artículo 1º de la Ley Orgánica de la UNAM, particularmente lo que enuncia fines y propósitos en el ámbito de su función educativa. De hecho, en este texto las expresiones hacen referencia a los tipos de educandos que se busca formar; asimismo, en el orden redaccional de los mismos es posible inferir el modo cómo se les jerarquiza de *Jure*. Ahora bien, para identificar correspondencias en el modo como se les ordena de *Facto*, se ha respetado la colocación mantenida en el texto legislativo, de donde se siguen los siguientes estímulos (variables):

- 1) Profesionistas
- 2) Investigadores
- 3) Profesores universitarios

#### 4) Técnicos

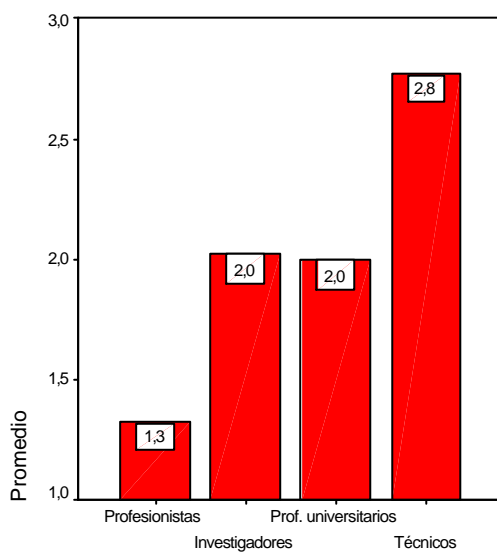
En seguida, los gráficos de las medias de este apartado muestran los niveles de importancia respectivos de cada sede.

#### ***Batería III***

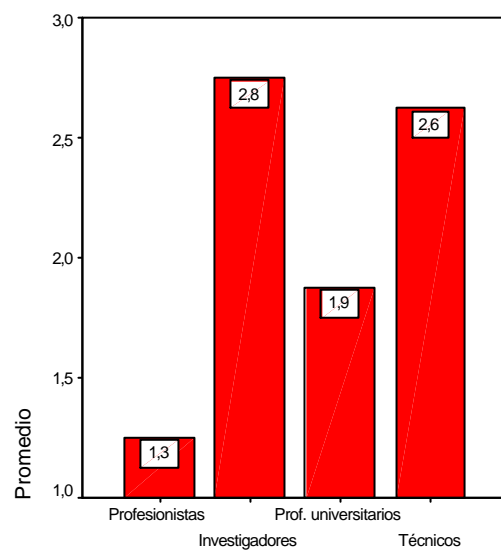
**La educación universitaria (UNAM), consecuente con sus postulados humanistas, y con la necesidad de adaptarse a las exigencias científico-tecnológicas del país, debe:**

**A. Enfocarse a formar:**

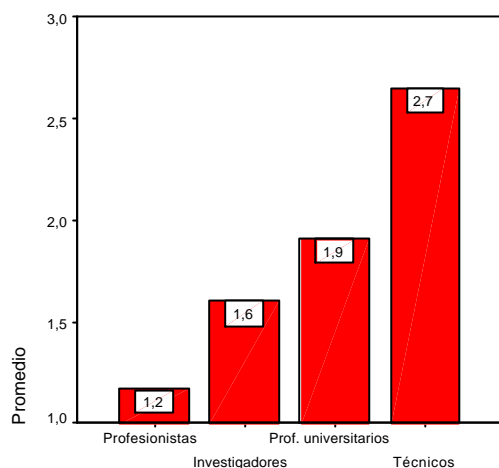
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



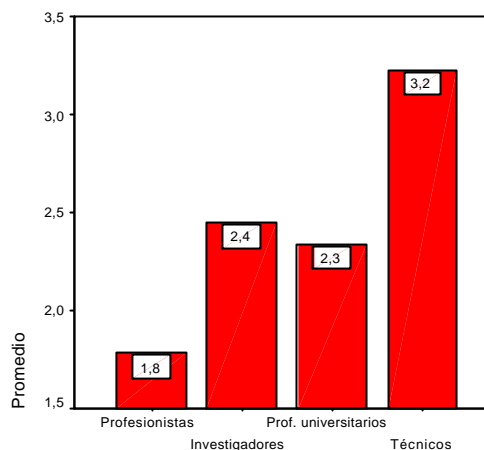
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



### **ANÁLISIS BATERIA III. APARTADO A: “Enfocarse a formar”**

Los gráficos anteriores ofrecen una exposición de resultados ilustradores de las preferencias de los entrevistados, en razón de los tipos de educandos que la educación universitaria debe formar en concordancia con la tipología y jerarquización del texto legislativo: profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos. En este sentido, se destaca que el orden de las variables en la muestra general coincidió con la disposición de los tipos... en el texto citado; así, **Profesionistas**, es la variable que ocupa el primer lugar, **Investigadores** y **Profesores universitarios** propiamente el segundo, y finalmente, para cerrar la batería con los **Técnicos** en último sitio.

Respecto de la primera variable **Profesionistas**, aún cuando de manera particularizada, cada sede se inclina a valores normo excedentes, existe una diferencia de seis décimas entre Comunicación, quién posee la media más baja y por ende con mayor aceptación, y CECU, instancia que le otorga menor importancia.

En cuanto a la variable **Investigadores**, a pesar de que la gráfica general refleja una media de 2, en lo particular, Comunicación asienta una media de 1.6; CECU, 2.4; IIS, 2.8. Lo cual se traduce en un contraste interesante, pues en la sede cuya función primera es la docencia aparece el indicador máxima importancia; en tanto que el IIS, espacio por autonomía de investigación, el indicador muy importante tiende a un nivel más bien normal, que refleja una polaridad intermedia entre lo positivo y lo negativo.

En la variable **Profesores universitarios**, existe similitud entre las distintas sedes en estudio. Lo que se puede constatar en la media general de 2.0. La diferencia, aunque pequeña, estriba en que Comunicación e IIS consideran de manera idéntica que la Universidad debe forjar profesores universitarios; pero la CECU, con cuatro décimas más que sus contrapartes, disminuye su valoración a esta variable.

Por su parte, la variable **Técnicos** se posiciona en el último lugar, tanto en la media general como las particulares, a excepción de IIS, en donde esta variable ocupa penúltimo lugar frente a Investigadores que se localiza en último lugar. Lo cual presenta un problema serio, pues si dichas valoraciones derivan del sistema de creencias de los miembros de esta sede, las preguntas que surgen giran en torno a la identidad y actividad de sus integrantes, o cuando menos de sus representantes. Con todo, lo que se infiere de estos resultados es un predominio del Espíritu de Escuela frente al Espíritu del Saber.

### ***BATERÍA III. APARTADO B. “Dirigir su actividad docente a...”***

Los estímulos-verbales de este apartado se han estructurado de manera que las expresiones enuncien la cualidad que se busca desarrollar en el educando, desde la perspectiva de cada una de las modalidades educativas señaladas.

Por eso, los estímulos-verbales se han ordenado de la siguiente manera:

1. La formación de hábitos operativos del intelecto (Propuesta Tradicional); por eso la variable **hábitos operativos**.
2. La enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores (Propuesta Bancaria); luego, la variable **repetición**.
3. El desarrollo de la capacidad de investigación crítica y comprometida (Propuesta Liberadora); de donde la variable **reflexión crítica**.
4. La asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras en lo social y en lo político (Propuesta Liberadora); entonces la variable **problematización**.
5. La capacitación de habilidades y destrezas para el trabajo profesional (Propuesta Laboral-Profesional); por ello la variable **capacitación laboral**.
6. Impulsar capacidades sensoriales (Propuesta Diferencial); aquí la variable **cultura sensorial**.

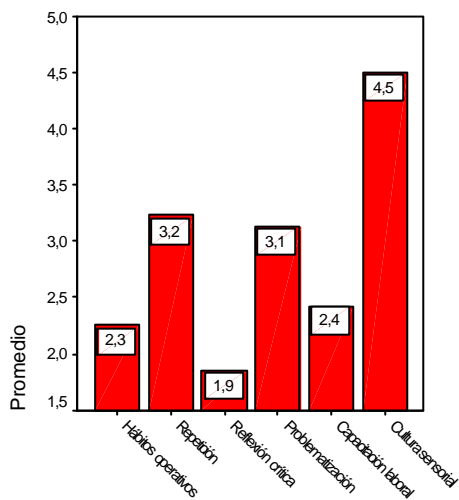
A continuación, los gráficos de las medias de este apartado muestran los niveles de importancia en cada una de las sedes.



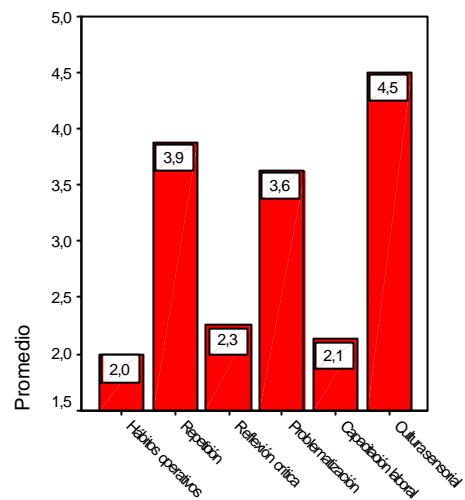
**Batería III.** La educación universitaria (UNAM), consecuente con sus postulados humanistas, y con la necesidad de adaptarse a las exigencias científico-tecnológicas del país, debe:

**B. Dirigir su actividad docente a:**

**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**

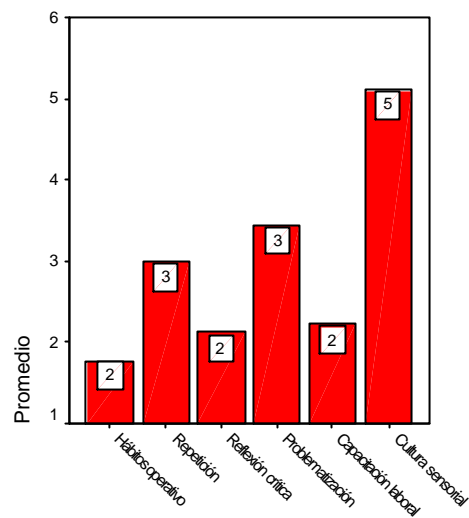
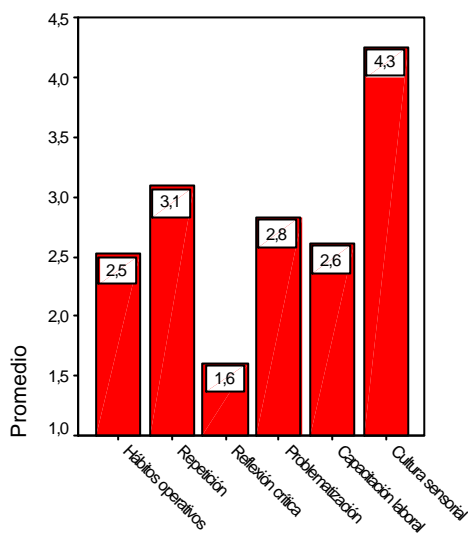


**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**

**Gráfica muestra CECU**



### **ANÁLISIS BATERÍA III. APARTADO B. “Dirigir su actividad docente a...”**

De acuerdo con los resultados, en lo general, es posible apreciar la distribución de cada nivel de importancia en las diferentes variables. En efecto, por orden de importancia está en primer lugar el nivel máximo que corresponde a **Reflexión crítica**, con una media cuyo nivel está entre lo excedente y lo normo-excedente. En segunda y tercera posición con niveles normo-excedentes los **Hábitos operativos del intelecto** y **Capacitación laboral** (destrezas para el trabajo profesional), con medias de 2.3 y 2.4 respectivamente. En cuarto y quinto lugares, con niveles normales, están las variables **Problematización** y **Repetición**, con medias de 3.1 y 3.2 respectivamente. Por último, el nivel normo-deficiente con tendencia a lo deficiente corresponde a **Cultura sensorial**.

Esta batería de preguntas ofrece una amalgama de respuestas distintas entre las sedes. Así pues, **hábitos operativos** del intelecto, para Comunicación es menos importante que para IIS y CECU. No obstante, las tres instancias se

encuentran en el rango de las respuestas positivas, pues se mantiene el indicador muy importante.

Por su parte, **repetición** es una variable que, aun en el rango intermedio de valoración, la media del IIS muestra una tendencia hacia el indicador poco importante, mientras que las medias de Comunicación y CECU se mantienen en el nivel normal de importancia.

En otro sentido, **reflexión crítica** es la variable más importante para Comunicación, pues su media se localiza en el nivel excedente, aunque con tendencia a lo normo-excedente; en este último nivel se encuentra CECU y luego IIS.

En cuanto a **problematización**, de gran relevancia en el perfil social de la Universidad, recibe mayor aceptación por parte de Comunicación, pues se localiza entre los niveles normo-excedentes y normal; en este último nivel se encuentran CECU e IIS, aunque el indicador de esta sede tiende a poco importante.

En lo concerniente a **capacitación laboral** es una variable muy importante tanto para CECU como para IIS, así como también para Comunicación, aunque el indicador de esta sede tiende al polo intermedio entre lo positivo y lo negativo. Desde otra perspectiva, la **cultura sensorial** es una variable que posee el mayor rechazo de la batería de preguntas en las tres sedes. Las valoraciones son de tal magnitud, que las respuestas anotadas en el instrumento de medición consintieron una carga normo-deficiente y deficiente.

Si bien, la anterior descripción permite advertir la distribución de las variables por separado, en razón de los niveles de importancia de las medias, es interesante también apreciar ahora la disposición de cada variable, en términos de la ordenación de las medias de todas las variables en cada sede.

De ello resulta la siguiente jerarquización: en la gráfica del IIS, los dos primeros lugares corresponden a **Hábitos Operativos** y **Capacitación laboral**; en cambio, las dos últimas posiciones las ocupan **Reflexión Crítica** y

**Problematización**; por su parte, en posición intermedia se encuentran **Repetición** y **Cultura Sensorial**. De donde se infiere que, en el ámbito de la docencia, se vinculan tanto las ideas derivadas de esquemas tradicionales, donde se concibe la formación, como el proceso continuo mediante el cual se va perfeccionando la inteligencia y la voluntad, como nociones de modelos que ven al sujeto de educación como un trabajador útil en potencia, y cuya formación se limita a la capacitación (temporal) o entrenamiento laboral.

Asimismo frente a este contraste, se suma una ordenación decreciente hacia ámbitos de la Razón (reflexión-crítica) que posibilitan al educando el desarrollo de hábitos para su desempeño como investigador, lo cual es consecuente con las medias del apartado anterior, pues como se recordará en esta sede el investigador ocupa el último lugar en términos de los niveles de importancia. Pero esta aparente consistencia en las respuestas supone una incongruencia en la identidad, actividad y sistema de creencias de los representantes entrevistados de esta sede, lo cual reitera la necesidad de una indagación más puntual.

En cuanto a la gráfica de C. Comunicación, **Reflexión Crítica** y **Hábitos Operativos** ocupan el 1º y 2º lugar, respectivamente; mientras que **Repetición** y **Cultura Sensorial** las dos últimas posiciones. En relación con **Capacitación laboral** y **Problematización**, son variables que se localizan en posiciones intermedias. De esta ordenación es posible inferir ciertos supuestos, entre los que destaca una clara tendencia hacia la articulación, en el ámbito de la docencia, de hábitos para desarrollar tanto operaciones de comparación y análisis como las posibilidades de identificar condiciones y límites de validez del conocimiento. No obstante, se privilegian las operaciones discursivas (transitar de lo conocido a lo desconocido) por encima de las operaciones que llevan a estas últimas (aprehensión-comparación, abstracción-conceptualización, acto judicativo o síntesis); lo cual podría ser consecuente con la presuposición de que los planes y programas del Sistema Nacional de Educación, básica y media superior, se

orientan hacia la formación y desarrollo de estas operaciones que son preparatorias para el desempeño efectivo de los estudiantes en el nivel superior de educación. Precisamente, esto amerita una investigación pero dentro de ámbitos tales como educación y mentalidad.

Desde luego, el lugar que ocupa Captación Laboral es consecuente con las Medias del apartado anterior, pues hay que reiterar que en esta sede la formación de profesionistas ocupa primer lugar en razón de los niveles de importancia. Sin embargo, la formación de investigadores también es muy importante según las medias del apartado anterior, aunque Problematización es en este apartado una variable que ocupa 4º lugar dentro del orden de las 6 variables consideradas aquí, lo que lleva a cuestionar si en esta sede las creencias giran en torno a dos tipos de formación: por un lado, aquella que se dirige a formar profesionistas mediante su capacitación laboral; y por otro, la que está encaminada hacia la formación de investigadores. Sobre esta última cuestión habría que cuestionar: a los investigadores ¿se les capacita para saber problematizar?, o bien ¿se parte del presupuesto de un mismo proceso formativo, donde es posible capacitar al estudiante en las técnicas de la especialización y simultáneamente en la investigación?

En relación con la gráfica CECU, **Hábitos Operativos, Reflexión Crítica y Capacitación Laboral** ocupan la primera posición, pues la media (2) de las tres variables es la misma; en última posición se encuentra **Cultura Sensorial**, y de nueva cuenta en la posición intermedia **Repetición y Problematización**. En esta ordenación se pueden hacer lecturas semejantes a las de las anteriores sedes.

***BATERÍA III. Apartado C. “Cuantificar la eficacia del proceso educativo cuando el estudiante pueda...”***

Los estímulos verbales de este apartado se han redactado en el sentido de enunciar el efecto buscado en la formación del educando, de acuerdo al enfoque de cada una de las modalidades educativas apuntadas.

Así pues, los estímulos-verbales se han dispuesto en el orden siguiente:

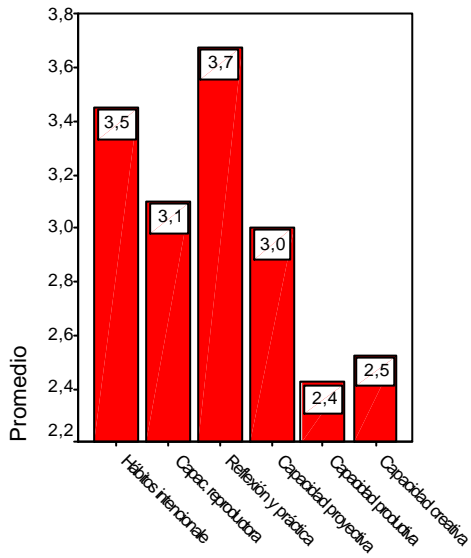
- 1) Adquirir un hábito intencional para dirigir su inteligencia, su voluntad y sus facultades sensorio-motrices (propuesta Tradicional); de ahí la variable **hábitos intencionales**.
- 2) Tener la capacidad de transmitir información y valores vigentes (propuesta Bancaria); entonces la variable **Capacidad reproductora**.
- 3) Anunciar y denunciar tendencias y estructuras sociales sin sentido humano y, en forma paralela, proponer aquellas que estime humanizantes (propuesta Liberadora); por eso la variable **Reflexión y Práctica**.
- 4) Estimular y dirigir su capacidad proyectiva hacia un proceso de permanencia y cambio (propuesta Liberadora); de donde la variable **Capacidad Proyectiva**.
- 5) Convertirse en un profesionalista productivo, socialmente útil y eficiente (propuesta Laboral-Profesional); luego la variable **Capacidad Productiva**.
- 6) Desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación del pensamiento creativo y transformador (propuesta Diferencial); aquí la variable **Capacidad Creativa**.

En seguida, los gráficos de las medias de este apartado evidencian los niveles de importancia en cada una de las sedes.

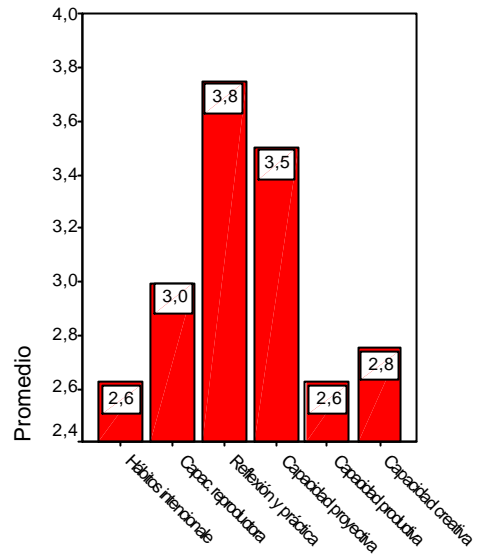
### BATERÍA III

C. Cuantificar la eficacia del proceso educativo cuando el estudiante pueda:

Gráfica muestra Com., IIS y CECU

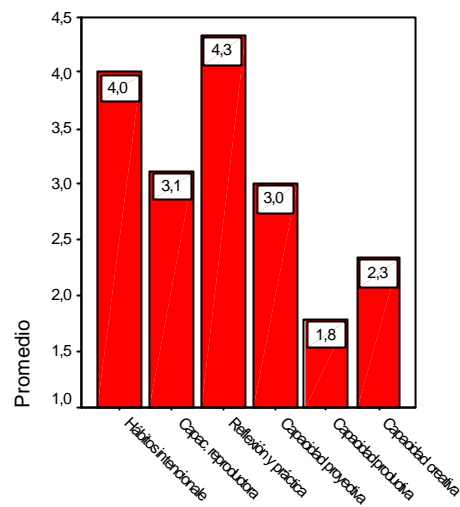
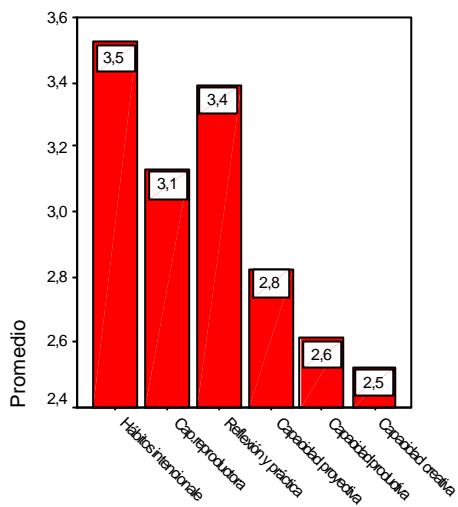


Gráfica muestra IIS



Gráfica muestra Comunicación

Gráfica muestra CECU



**ANÁLISIS BATERÍA III. Apartado C. “Cuantificar la eficacia del proceso educativo cuando el estudiante pueda...”**

El gráfico de la muestra general permite, en razón de los niveles de importancia, la identificación del factor más relevante entre las sedes: la **Capacidad Productiva** en primera instancia y, en segundo sitio, la **Capacidad Creativa**. Mientras que, conceden importancia media a **Capacidad Proyectiva** y **Capacidad Reproductora**; en el mismo nivel pero con tendencia a lo normo deficiente se encuentran **Hábitos Intencionales**, así como **Reflexión y Práctica**. No obstante, los resultados generales no permiten la identificación de los matices que cada sede posee en lo particular. De hecho, los gráficos por sede reflejan diferencias evidentes en referencia a dichas posturas.

Así, **Hábitos intencionales** del intelecto es una variable cuyos indicadores revelan poca importancia para CECU, importancia media con tendencia a lo normo deficiente en Comunicación, mientras la barra del IIS indica nivel normo excedente aunque con tendencia a lo normal.



En la barra que ilustra la **Capacidad reproductora**, se evidencia el mismo indicador medio en las tres sedes, pues el valor de sus medias se encuentra en posición intermedia, entre lo positivo y lo negativo. Por su parte, **Reflexión y Práctica** es la variable que junto con **Hábitos Intencionales**, muestra menor aceptación de la batería de preguntas, aunque se presentan ligeros matices en las sedes, pues la media 3.4 de Comunicación la coloca en el nivel normal con cierta tendencia a lo normo deficiente; en tanto la media 3.8 del IIS, si bien todavía la coloca en ese mismo nivel, su tendencia a lo normo deficiente es más acentuada; pero la media 4.3 de CECU la sitúa plenamente en este último nivel.

En otro sentido, la media (3) general de **Capacidad Proyectiva** la sitúa en un nivel normal de importancia, mismo que también se observa en la barra de CECU, y aunque la media (3.5) del IIS la coloca en ese mismo nivel, en todo caso se evidencia una tendencia a lo normo deficiente. En cambio, la media (2.8) de Comunicación la sitúa en el nivel normo excedente con tendencia a lo normal.

Desde otro ángulo, es importante para las tres sedes y más para CECU, el desarrollo de la **Capacidad Productiva**, pues la media (1.8) de esta sede la coloca en el nivel excedente con tendencia a lo normo deficiente; en el caso del IIS y de Comunicación, sus medias respectivas (2.6) indican un nivel de importancia normo excedente con tendencia a lo normal. La última variable, **Capacidad Creativa**, tiende a los valores normo excedentes, con tendencia a lo normal en las tres sedes.

Si apreciamos ahora la disposición de cada variable, en razón de la ordenación de las medias de todas las variables por sede, podemos observar la siguiente jerarquización.

En la gráfica del IIS, los dos primeros lugares corresponden a Hábitos Intencionales y a Capacidad Productiva; en tanto que las dos últimas posiciones corresponden a Capacidad Proyectiva y a Reflexión y Práctica; en posición intermedia están Capacidad Creativa y Capacidad Reproductiva.

De donde se pueden hacer las siguientes inferencias hipotéticas:

- La valoración positiva hacia los resultados del proceso educativo, en razón de la “adquisición de hábitos que permitan al educando dirigir su inteligencia, su voluntad y sus facultades sensorio-motrices” (c.1 Hábitos Intencionales), y de la misma manera, la valoración positiva hacia “la adquisición de habilidades prácticas que conviertan al educando en un profesional productivo, socialmente útil y eficiente” (c.5 Capacidad Productiva), si bien son consecuentes y consistentes con las valoraciones positivas de las cualidades “...formación de hábitos operativos” (B.1) y “...habilidades y destrezas para el trabajo profesional” (B.5), empero pueden plantear contradicciones en el nivel conceptual, pues la formación de hábitos intencionales... hábitos operativos, aluden a cualidades entitativas o existenciales del ser humano, y la utilidad es una calificación funcional de los objetos que produce el sujeto. No obstante, en el ámbito de la docencia se puede desarrollar la capacidad de sacar conclusiones por causas (conocimiento teórico), así como la capacidad de adecuar el conocimiento especializado a aquello que ha de producirse. Luego, podría presuponerse la creencia —en los entrevistados— de una preparación profesional para saber hacer y no simplemente para hacer, lo cual abre cuando menos dos vías de exploración: una en relación con las creencias, y otra, en razón de los puentes didácticos y por supuesto pedagógicos entre teoría-práctica-técnica.
- La tendencia (valorativa) hacia lo negativo para los efectos de la educación en términos de “...dirigir su capacidad proyectiva hacia un proceso de permanencia y cambio”(C.4), y de “anunciar y denunciar tendencias y estructuras sociales sin sentido humano y... proponer aquellas que estime humanizantes” (C.3), aunque no coinciden —en el orden de las variables de esta sede— con las posiciones medias de las cualidades correspondientes “...desarrollo de la capacidad de investigación crítica y comprometida” (B.3)

y "...asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras" (B.4), las medias en general coinciden con el indicador de medio a poco importante, a excepción del indicador muy importante para B.3, lo que nos lleva a inferir que en los entrevistados de esta sede se minimiza la valoración de los efectos del proceso educativo, que se inscriben en la caracterización del investigador.

- La valoración y posición intermedios hacia los resultados del proceso educativo en razón de "desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación del pensamiento creativo y transformador" (C.6 variable Capacidad Creativa), y de "...transmitir información y valores vigentes" (C.2 variable Capacidad Reproductora), difieren de la valoración negativa y las respectivas posiciones últimas de sus cualidades correspondientes: "impulsar capacidades sensoriales" (B.6 variable Cultura Sensorial) y "...comportamientos receptores y transmisores de información y valores" (B.2 variable Repetición). Estas diferencias plantean problemas en torno al empleo de los signos; asimismo, en relación con las referencias conceptuales, y particularmente con respecto al sistema de creencias de los entrevistados y de la propia institución. De hecho, los contrastes en las respuestas posibilitan inferencias sobre la selectividad de los entrevistados, pues pareciera que del enunciado sólo se han elegido ciertas palabras, sin considerar el sentido que adquieren en sus relaciones sintagmáticas con las demás palabras del enunciado mismo: desde luego, esta elección-omisión abre el espacio a presuposiciones pragmáticas sobre lo que piensan los entrevistados o sobre las asociaciones que establecen. Así pues, pudiera inferirse que los entrevistados establecen una asociación inmediata entre esas palabras (clave, núcleo, res, fuerza) y lo sentidos de imprevisibilidad, libertad y novedad que la palabra "creatividad" adquiere cuando se le asocia con los resultados de un proceso de la actividad mental ligada ya a la intuición sensible, y a la experiencia generadora del conocimiento inmediato del objeto; o bien vinculada con la intuición intelectual que se

concibe originaria y creadora (en Ciencia) de la idea o hipótesis experimental propia del conocimiento abstractivo, discursivo, analítico, mediato (intencional). No obstante, de acuerdo con la valoración negativa hacia las capacidades sensoriales, pareciera que se omite u olvida la dimensión sensible de la creatividad. En cambio, las valoraciones positivas hacia las cualidades (“...hábitos operativos...” (B.1); “...capacidad de investigación...” (B.3); y hacia los efectos del proceso educativo “...hábitos intencionales...” (C.1)), nos induce a presuponer que el campo de referencia donde la palabra creatividad adquiere sentido para estos académicos es el correspondiente a la intuición intelectual. Lo que implica una exploración más puntual, sobre las características del sistema de creencias de los miembros de la comunidad académica.

En relación con la gráfica de Comunicación, la jerarquización de las variables, en orden decreciente de más a menos importante, muestra que: “desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación del pensamiento creativo y transformador...” (C.6 variable Capacidad creativa) y “convertirse en un profesionalista productivo, socialmente útil y eficiente” (C.5 variable Capacidad productiva), ocupan respectivamente el 1º y 2º lugares. En cambio, “anunciar y denunciar tendencias y estructuras sociales sin sentido humano y... proponer aquellas... humanizantes” (C.3 variable Reflexión y práctica), así como “adquirir un hábito intencional para dirigir su inteligencia, su voluntad y sus facultades sensorio-motrices” (C.1 variable Hábitos Intencionales), se sitúan en las dos últimas posiciones —5ª y 6ª respectivamente. En cuanto a “estimular y dirigir su capacidad proyectiva hacia un proceso de permanencia y cambio” (C.4 variable Capacidad proyectiva), asimismo “tener la capacidad de transmitir información y valores vigentes” (C.2 variable Capacidad reproductora), se colocan en posiciones intermedias, es decir, 3ª y 4ª. Esta ordenación permite las siguientes lecturas:

- El nivel de importancia normo-excedente con cierta tendencia a lo normal que se muestra en la barra de la variable Capacidad Creativa, como efecto

formativo, contrasta con el nivel normo-deficiente evidente en la barra de Cultura Sensorial (variable B.6), en tanto cualidad que se busca desarrollar. Este contraste, semejante al observado en las barras del IIS, aunque más pronunciado en las de Comunicación, permite suposiciones parecidas a las señaladas en las variables correspondientes para el IIS sobre la selectividad de los entrevistados. Sin embargo, entre una y otra sede resalta la ordenación de esta variable, pues en Comunicación ocupa el primer lugar, en tanto que en el IIS se sitúa en tercera posición, lo que podría llevar a suponer que para los entrevistados de Comunicación es más importante la creación y generación de conocimiento, aunque no queda claro cuál es el campo de referencia donde la palabra “creatividad” adquiere sentido para estos académicos, pues la dimensión sensible se valora negativamente, y también se valora negativamente una de las características de la intuición intelectual (lo intencional), aunque las cualidades Hábitos operativos y Capacidad de investigación si se valoran positivamente. Estas ambigüedades en las respuestas plantean dos problemas: por un lado, el que concierne a la lógica de las preferencias y sistema de creencias de los entrevistados; por otro, el que tiene que ver con los instrumentos de medición.

- La valoración positiva (con tendencia a la intermedia) hacia “la adquisición de habilidades prácticas que conviertan al educando en un profesionalista productivo, socialmente útil...” (C.5) es consecuente y consistente con la valoración positiva de la cualidad “... habilidades y destrezas para el trabajo profesional...” (B.5); asimismo, las posiciones 2ª y 3ª respectivamente apuntan una tendencia preferencial hacia los efectos funcionales de la educación (capacitación).
- La tendencia (valorativa) hacia lo negativo para los efectos de la educación en razón de “anunciar y denunciar tendencias...” (C.3), y de “adquirir un hábito intencional...” (C.1) no coinciden —en el orden de las variables de

esta sede— ni con las primeras posiciones de las cualidades correspondientes: “...desarrollo de la capacidad de investigación crítica...” (B.3) y “...formación de hábitos operativos” (B.1), ni tampoco con sus niveles de importancia de excedente a normo-excedente. En dichos contrastes, pareciera que existen inconsistencias entre la cualidad que se busca formar y el efecto que se persigue, lo que lleva a suponer ambigüedades conceptuales en el ámbito de las cualidades entitativas o existenciales del ser humano, y también en el campo de la actividad mental vinculada con la generación de conocimiento; pero también habría que considerar presuposiciones pragmáticas (afines a las señaladas para el caso IIS) sobre la selectividad de los entrevistados.

- La valoración y posición intermedias hacia los resultados del proceso educativo en términos de “...estimular y dirigir su capacidad proyectiva...” (C.4) y “... tener la capacidad de transmitir...” (C.2) coinciden con las medias de las cualidades correspondientes: “...asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras...” (B.4) y “...comportamientos receptores y transmisores de información...” (B.2). Sin embargo, más allá de estas coincidencias numéricas, es posible presuponer contrastes entre la educación concebida como proceso transformador y la educación como proceso transmisor; como instrumento de cambio (ahí el sentido de creatividad, de hábitos intencionales), o como instrumento de permanencia (de donde el sentido de reproducción, repetición, socialización...). Lo cual amerita una línea de investigación sobre los sistemas de creencias y las prácticas docentes, para identificar cuál es la visión intelectual que rige la actuación de sus académicos.

Por su parte, en la gráfica de la CECU se presenta la siguiente ordenación de las variables: “...convertirse en un profesionalista productivo...” (C.5 variable Capacidad productiva) y “...desarrollar... sus sentidos en la formación del pensamiento creativo...” (C.6 variable Capacidad creativa), se colocan en 1ª y 2ª

posición respectivamente; mientras que “...adquirir un hábito intencional...” (C.1 variable Hábitos intencionales) y “...anunciar y denunciar...” (C.3 variable Reflexión y práctica) ocupan las últimas posiciones, 5ª y 6ª respectivamente. En cambio, “estimular... su capacidad proyectiva...” (C.4 variable Capacidad proyectiva), así como “...capacidad de transmitir...” (C.2 variable Capacidad reproductora), se sitúan en posiciones intermedias —3ª y 4ª respectivamente.

De esta disposición ordenada resultan las siguientes lecturas:

- Existe similitud en la ordenación de las medias de todas las variables, tanto en el caso de Comunicación con en el de CECU; asimismo se identifican semejanzas en las correspondencias y discordancias con las variables vinculadas a las cualidades que se busca desarrollar. De suerte que, las inferencias anotadas para Comunicación pueden hacerse extensivas a CECU.
- Finalmente, las tres sedes muestran afinidad en los lugares que ocupan Capacidad Productiva y Capacidad Reproductora; la primera en las primeras posiciones, la segunda en posición intermedia. De ahí la siguiente inferencia: en los entrevistados predomina el Espíritu Escolar sobre el Espíritu del Saber, la capacitación sobre la formación y la transmisión sobre la transformación del conocimiento, entre otras posibilidades.

### ***BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado D: Favorecer la eficacia educativa por medio de...***

Los estímulos-verbales de este Apartado se han estructurado de modo que las expresiones enuncien la causa que influye en la voluntad del estudiante para lograr el efecto buscado en la formación del educando, a la luz del enfoque de cada una de las modalidades educativas señaladas.

Luego, los estímulos-verbales se han dispuesto como sigue:

1. La orientación y guía del educador en el ejercicio de hábitos para el perfeccionamiento de las facultades humanas (propuesta tradicional); por eso la variable **Educador como Guía**.
2. La transmisión de conocimiento preescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador (propuesta Bancaria); luego la variable **Educador Autoridad**.
3. El método y contenido programáticos que permitan al educador y al educando asumir un compromiso histórico (propuesta Liberadora); de donde la variable **Método y Contenido**.
4. El trabajo educativo crítico a partir de situaciones existenciales concretas (propuesta Liberadora); entonces la variable **Trabajo Crítico**.
5. El método pedagógico que favorece una disciplina consciente en el desempeño profesional para el bienestar de la sociedad (propuesta Laboral-Profesional); por ello la variable **Método Pedagógico**.
6. La preparación adecuada de un ambiente para la organización racional del trabajo educativo con libertad de acción (propuesta Diferencial); aquí la variable **Adecuación Ambiental**.

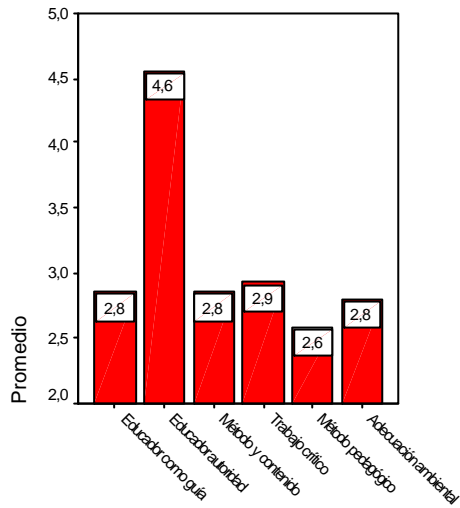
En seguida, los gráficos de las medias de este Apartado muestran los niveles de importancia en cada una de las sedes.

### ***BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos***

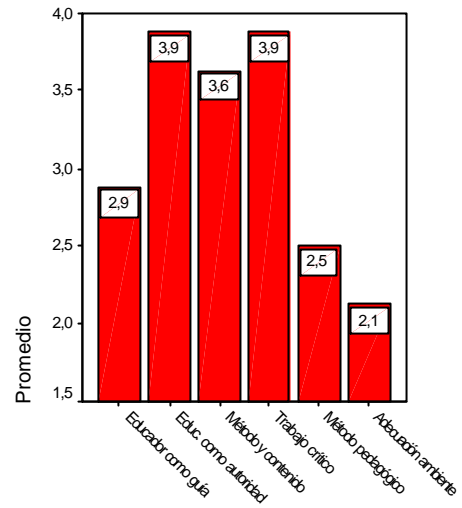
***Apartado D: Favorecer la eficacia educativa por medio de:***



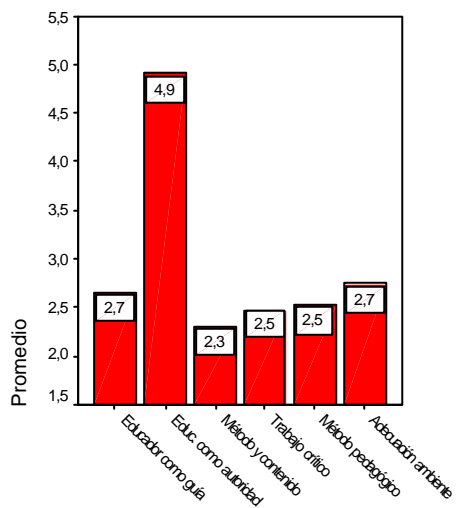
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



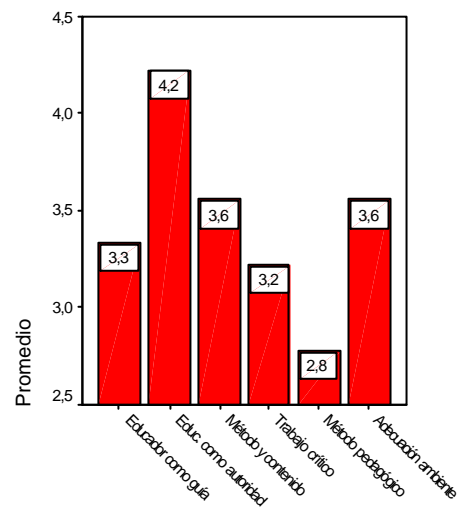
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



### ***ANÁLISIS BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado D: Favorecer la eficacia educativa de...***

Si observamos la distribución de las variables por separado, en razón de los niveles de importancia de las medias en todas las sedes encontramos que:

- Las medias de la gráfica general muestran el siguiente orden de las variables: importancia normo-excedente con tendencia a lo normal para “el método pedagógico que favorece... el desempeño profesional” (D.5 variable Método Pedagógico), de manera que se mantiene como prioritario el sentido funcional de la educación (capacitación) profesionalizante. Importancia normo-excedente con franca tendencia a lo normal para “la orientación y guía del educador...” (D.1 variable Educador como Guía); “el método y contenido programáticos...” (D.3 variable Método y Contenido); “la preparación adecuada de un ambiente...” (D.6 variable Adecuación Ambiental); y, de la misma manera, “el trabajo educativo a partir de situaciones existenciales concretas” (D.4 variable Trabajo Crítico).

Así que, se valora por igual, tanto la orientación del educador en la formación de cualidades entitativas o existenciales del educando, como métodos y contenidos adaptados a determinantes históricas para concientizar políticamente. Así también se valoran las condiciones ambientales preparadas ex profeso, y además la relatividad con que cada grupo enfoca sus circunstancias. Desde luego, esta diversidad refleja las posibilidades que ofrece un espacio de libertad de cátedra, donde las diferentes posturas e interpretaciones orientan la preferenciabilidad. No obstante, la selectividad plantea nuevamente un problema, no tanto en la cátedra misma, ni en el modo o las estrategias didácticas que se emplean, sino más bien en los propósitos y fines que se buscan en ésta cátedra y con estas estrategias; más aún en las creencias con las que se enfoca la educación, las cuales guían las prácticas educativas.

Importancia normo-deficiente con tendencia a lo deficiente para “la transmisión de conocimiento... por la autoridad funcional del educador” (D.2 variable Educador Autoridad). De donde se puede inferir un rechazo hacia un conocimiento-información que proviene de alguien que legitima su papel de docente, no por su autoridad intelectual, sino por su posición burocrática, lo que podría interpretarse también como una valoración negativa hacia la burocratización educativa.

Ahora bien, si observamos las gráficas de las sedes encontramos similitudes y diferencias interesantes. Las tres sedes coinciden en la valoración positiva hacia la variable Método Pedagógico, y también en la valoración negativa a la variable Educador Autoridad. En cambio, las diferencias se hacen evidentes sobre todo en las variables Método y Contenido, pues mientras la barra de Comunicación se localiza en un nivel de importancia normo-excedente, las del IIS y CECU se colocan en un nivel normal con tendencia a lo normo-deficiente. Aquí las preguntas podrían girar en torno a concepciones y creencias sobre conciencia política frente a conciencia científica, toma de conciencia frente a concientización, compromiso ideológico frente a neutralidad ideológica... por citar algunas. Asimismo, en la variable Trabajo Crítico, la barra de Comunicación indica nivel normo-excedente con tendencia a lo normal, en cambio las de CECU y del IIS se encuentran en nivel normal, con tendencia a lo normo-deficiente sobre todo en esta última sede. En esta variable se abre la posibilidad de indagar contrastes (conceptuales y de creencia) entre las dimensiones teórica-práctica-pragmática del conocimiento, por ejemplo.

En cuanto a Educador como Guía, las barras de Comunicación y de IIS sitúan esta variable en nivel normo-excedente con tendencia a lo normal, mientras que la de CECU la coloca en nivel normal. Por lo tanto, se puede presuponer que no sólo se reconoce, sino que aún tiene sentido la figura del Maestro y la formación de cualidades entitativas del educando, en el

universo de discurso de estos entrevistados; aunque en el orden de importancia de las variables de cada una de las sedes no se localiza en los primeros lugares, pues estas posiciones las ocupa la variable Método Pedagógico, que favorece el desempeño profesional. Así que, es posible inferir una disposición más favorable a la capacitación que hacia la formación de los educandos.

***BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado IV: Elementos que facilitan la disposición del educador y educando...***

Los estímulos-verbales de este apartado se han estructurado de manera que enuncien elementos o agentes exteriores, que hacen posible la realización del proceso educativo en general, a la luz del enfoque de las modalidades educativas señaladas. No obstante, algunos de esos elementos o agentes son afines entre las modalidades citadas, de suerte que las preguntas se reducen a cuatro, como se presenta a continuación:

- 1) Un sistema educativo nacional que proporcione en forma reglamentada recursos humanos y materiales, para el fomento de la educación, dentro y para el orden social establecido (propuesta Tradicional/Bancaria); luego la variable **Sistema Educativo Nacional**.
- 2) Un sistema educativo donde la relación dialógica entre educador-educando estimule el compromiso con la libertad, la cooperación humana y la confianza para apropiarse, transformar y aplicar lo aprendido en situaciones concretas de la existencia humana (propuesta Liberadora); de donde se sigue la variable **Sistema Educativo Dialógico**.
- 3) La aplicación de técnicas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de nuestra historia, los símbolos patrios, de las instituciones fundamentales y de las tradiciones culturales pluri-étnicas (propuesta Laboral-Profesional); por eso la variable **Técnicas Pedagógicas**.

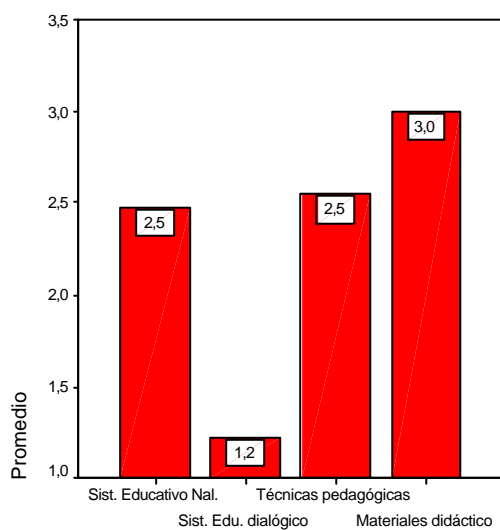
- 4) La disposición de materiales didácticos para la educación sensorio-motriz, la instrucción ética que establece la distinción entre el bien y el mal, el estímulo de las sensaciones considerando sus diferencias y semejanzas (propuesta Diferencial); de donde la variable **Materiales Didácticos**.

A continuación, los gráficos de las medias de este apartado muestran los niveles de importancia en cada una de las sedes.

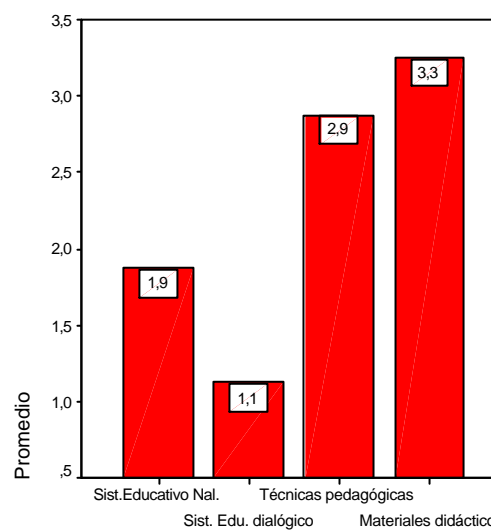
### ***Batería III. Presupuestos Pedagógicos.***

***Apartado IV: En su opinión, qué elementos facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo.***

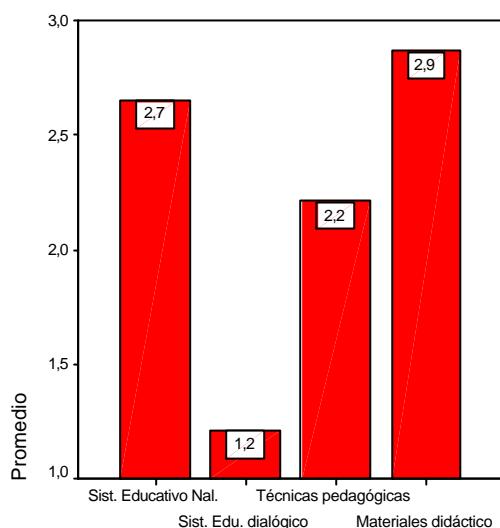
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



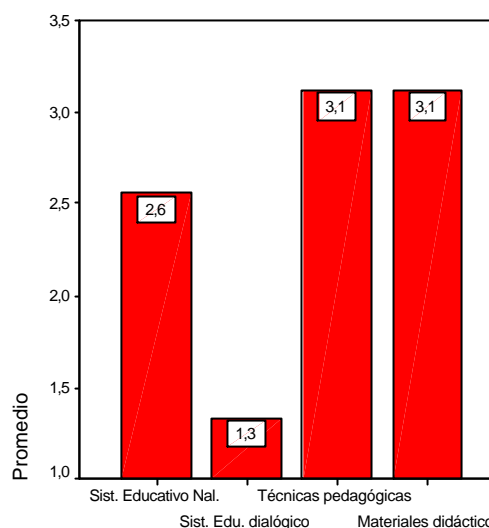
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



***ANÁLISIS BATERIA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado IV: Elementos que facilitan la disposición del educador y educando...***

La distribución de las variables por separado, en razón de los niveles de importancia de las medias, permite apreciar los siguientes resultados: en la muestra general, el nivel de importancia excedente corresponde a la variable **sistema educativo dialógico**, en seguida en el normo excedente con tendencia a lo normal se localizan **sistema educativo nacional** y **técnicas pedagógicas**, y en último sitio, con un nivel de importancia normal, se coloca la variable **materiales didácticos**.

En este sentido, habría que considerar los presupuestos subyacentes en los enunciados que los entrevistados valoraron; en efecto, un Sistema Dialógico supone una relación equipotencial donde educando y educador asumen ambos el papel de educar y de educarse, luego la pregunta que surge es sobre cuáles serían los contenidos del diálogo de la educación que los entrevistados contemplan para un sistema educativo con estas características. En cuanto al

Sistema Educativo Nacional, supone una referencia a la organización institucionalizada de los diferentes tipos de educación, estilos de enseñanza y modalidades de escuela en todos los niveles de educación, cuya reglamentación se registra en la Constitución Política, la Secretaría de Educación Pública, y las Leyes Orgánicas respectivas, según sea el régimen jurídico bajo el que estén constituidas las diferentes instituciones de educación.

Así, en el caso de las instituciones del gobierno federal, éstas dependen de la Secretaría de Educación Pública, aunque el control sobre los planes y programas de estudio de esta secretaría se hace extensivo a todas las instituciones de educación pre-escolar, primaria, secundaria, normal, técnica. Por su parte, las universidades a las que el Congreso de la Unión les ha otorgado autonomía, su normatividad y reglamentación depende de la Ley Orgánica respectiva; no obstante, los ingresos de las universidades públicas autónomas provienen del Gobierno Federal y de los Gobiernos Estatales, de manera que éstos pueden también ejercer control, directa o indirectamente, sobre aquellas. De ahí que, aunque el Sistema Educativo Nacional debe (*de jure*) satisfacer el derecho humano a la educación, desde otro enfoque, se considera (*de facto*) que este mismo sistema es factor e instrumento uniformador y de control. Desde luego, tales posibilidades de interpretación hacen necesario explorar las referencias, expectativas y creencias que disponen a los entrevistados a ponderar un estilo de enseñanza (IV.2 variable Sistema Educativo Dialógico) sobre la organización institucionalizada de la educación (IV.1 variable Sistema Educativo Nacional), y más aún a equiparar en el mismo orden de importancia al Sistema Educativo Nacional con técnicas pedagógicas, esto es, con ciertas técnicas de enseñanza orientadas a la modificación de las conductas del alumno. Este orden de prioridades también se refleja en el análisis particularizado de las sedes, salvo pequeños matices.

Así, de acuerdo con los gráficos, las medias sitúan en primer lugar a IIS, en posición intermedia a CECU, y en último lugar a Comunicación, en orden al nivel

de importancia que se registra para la variable **Sistema Educativo Nacional**. Aún con ello, la valoración que realizan los entrevistados en la muestra de cada sede, resulta inclinada a los normo excedentes, lo cual refleja grados de aceptación.

En cuanto a **sistema educativo dialógico**, la coincidencia en los valores es evidente, con una décima de diferencia en las medias de dicha variable, cuya asignación la coloca en la mayor aceptación de toda la batería de preguntas. Diferencia mínima que no se repite con **técnicas pedagógicas**, pues Comunicación considera dicha variable con mayor relevancia que IIS y más lejana aún por parte de CECU, pero en el marco de una valoración intermedia.

Aún cuando **materiales didácticos** es la variable con menor aceptación por los entrevistados, los valores asignados ilustran una aceptación intermedia entre normo excedente y normo deficiente. No obstante, se destaca como la variable de menor aceptación en la batería de preguntas, pues incluso Comunicación, sede con el menor promedio e indicativo de una inclinación positiva, le otorga un valor bajo respecto de las otras variables.

### ***BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado V. “Instrumentos y Medios reforzadores de la eficacia educativa”***

#### ***Sub-apartado A) Métodos***

Los estímulos-verbales se orientaron a enunciar los Métodos que en su función instrumental pueden ayudar a reforzar la eficacia educativa. Ahora bien, algunos de esos Métodos son afines entre las modalidades educativas citadas; de manera que los reactivos se reducen a cuatro, como se enlista a continuación:

1. La reflexión analítico-deductiva que fomenta la razón discursiva (Propuesta Tradicional-Bancaria), luego la variable **Analítico-Deductivos**.
2. La verbalización que ejercita la memoria (Propuestas Bancaria-Laboral-Profesional), de ahí la variable **Reproductor**.



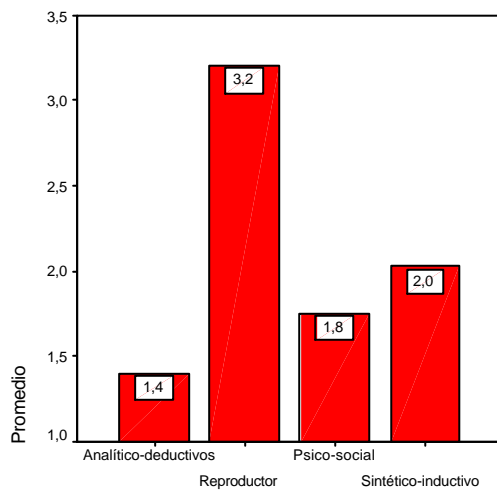
3. La reflexión y acción crítica sobre situaciones existenciales (Propuesta Liberadora), entonces la variable **Psico-social**.
4. La disciplina de la razón práctica (Propuestas Laboral-Profesional-Diferencial, y en cierto sentido la Tradicional), por eso la variable **Sintético-inductiva**.

En seguida, los gráficos de las medias de este sub-apartado exponen los niveles de importancia en cada una de las sedes.

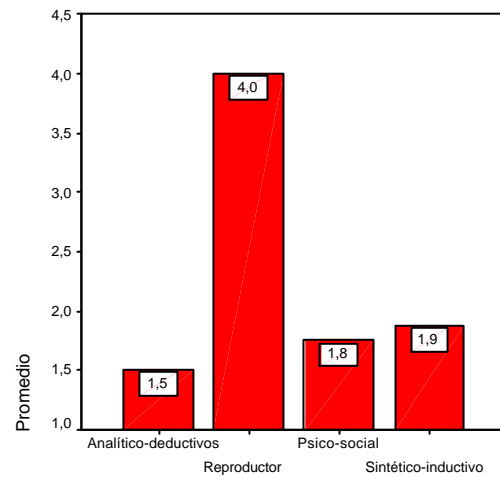
**Batería III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado V: Instrumentos y Medios reforzadores de la eficacia educativa.**

**Sub-Apartado A. Métodos:**

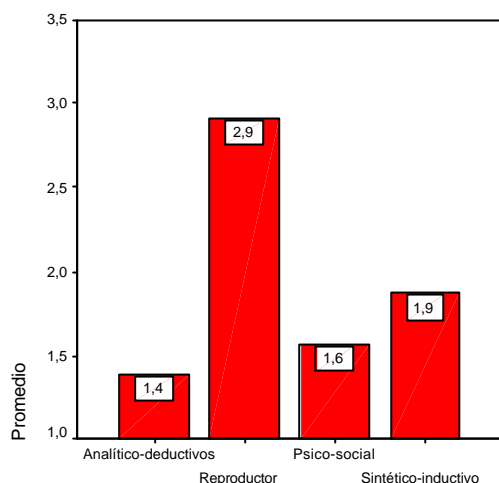
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



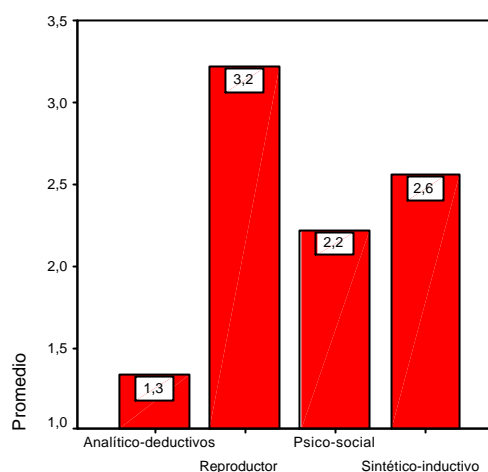
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



**ANÁLISIS BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado V. “Instrumentos y Medios reforzadores de la eficacia educativa”**

**Sub-apartado A) Métodos**

Los métodos de enseñanza-aprendizaje que refuerzan la eficacia educativa, pueden tener diversas modalidades de acuerdo con objetivos concretos. De esta forma, el método analítico-deductivo por el que se busca descomponer la situación o el objeto que se considera como algo dado en sus elementos, y en la conexión de tales elementos, con el propósito de confirmar una hipótesis por comprobación de las consecuencias previsibles de la hipótesis misma, para demostrar cómo los efectos dependen de la causa. De manera que este método, más usado en el ámbito de la investigación, fomenta la razón discursiva.

El reproductor, considerado como un racionalismo abstracto, enfatiza el aprendizaje mecánico de conceptos, información que se ha programado para transmitir a los educandos. De suerte que este método está dirigido más bien a ejercitar la memoria. El psico-social, se dirige a la reflexión del educado sobre sí mismo y su realidad, con el propósito de establecer una relación entre el

conocimiento existente, la realidad de su propia situacionalidad, y las prácticas de transformación de esa realidad. Por consiguiente, este método busca fomentar la reflexión y acción crítica.

El sintético-inductivo, con el que se busca componer o reunir los elementos o representaciones de las situaciones de los objetos en un todo; por eso, procede de lo simple a lo compuesto, de los elementos a sus combinaciones en los objetos, examinando las causas en sus efectos. Luego, este método, más empleado en el ámbito de la docencia, fomenta la disciplina de la razón práctica.

En este tenor, la muestra general en estudio contempla como el método más aceptado el analítico-deductivo (investigación y comprobación), posteriormente coloca al psico-social (conciencia política y transformación de la realidad) en segundo lugar; después, asigna un tercer sitio al método sintético-inductivo (intuición y fundamentación empírica); y en último lugar, al método reproductor (memoria y transmisión del conocimiento). De aquí se puede inferir que los entrevistados creen que los métodos de enseñanza-aprendizaje, que refuerzan la eficacia educativa, son los que fomentan la razón discursiva, además de la reflexión crítica y la acción transformadora. En oposición a la reproducción o aprendizaje de memoria.

La fórmula se repite en el análisis por sede, aunque con variaciones mínimas en toda la batería de preguntas. Lo destacable en esta comparación gráfica, es la aceptación mayor de Comunicación hacia **reproductor**, con más de un punto de diferencia respecto del valor que asigna IIS. La CECU mantiene una asignación intermedia con respecto a esa variable, pero incrementa su rechazo hacia la variable **sintético-inductivo**, en contraste con las medias de las otras sedes que otorgan mayor aceptación a este método.

**BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado V: “Instrumentos y Medios reforzadores de la eficacia educativa...”**

**Sub Apartado B)... planes sobre la educación.**

Los estímulos-verbales se estructuraron para enunciar objetivos contemplados en los planes que sobre educación se proponen las diferentes modalidades educativas citadas. No obstante, algunos de esos objetivos son afines o se entrecruzan en esas modalidades, como se muestra a continuación:

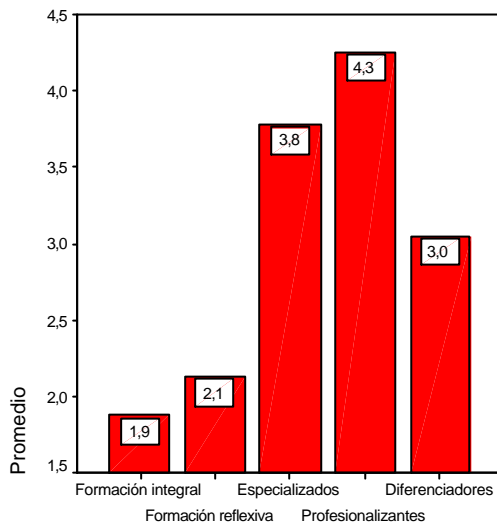
1. Aquellos que tiendan a la formación integral, en el orden del conocimiento, de la eficacia, la ética y la estética (Propuesta Tradicional); de ahí la variable **Formación Integral**.
2. Los que establecen la formación reflexiva y crítica sobre el universo temático de la época (Propuesta Liberadora); luego, la variable **Formación Reflexiva**.
3. Los de instrucción especializada (Propuesta Bancaria-Laboral-Profesional), entonces la variable **Especializados**.
4. Los de capacitación laboral (Propuesta Laboral-Profesional), por eso la variable **Profesionalizantes**.
5. Aquellos que atiendan de manera diferenciada a las necesidades, las potencialidades, y talentos de los estudiantes (Propuesta Diferencial), así la variable **Diferenciadores**.

Más adelante, los gráficos de las medias de este sub-apartado muestran los niveles de importancia en cada una de las sedes.

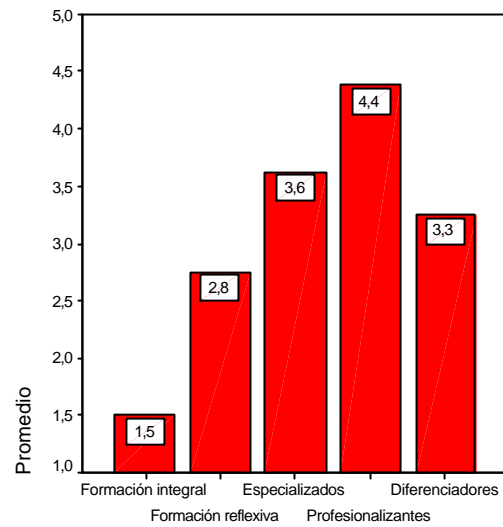
**Batería III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado V: Instrumentos y Medios reforzadores**

**Sub-Apartado B: Planes sobre Educación**

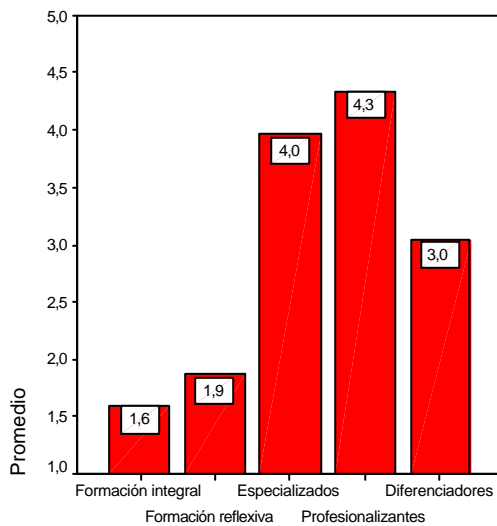
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



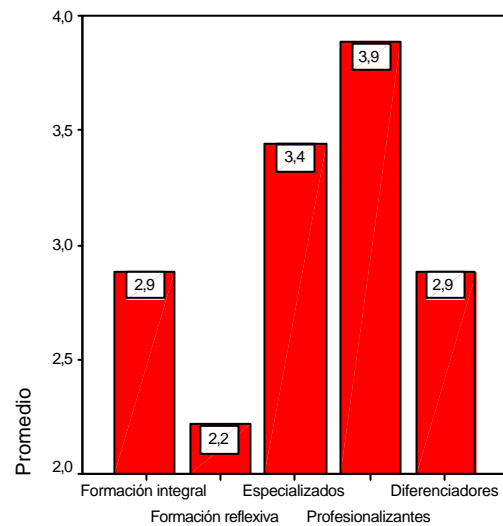
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



**ANÁLISIS BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado V: “Instrumentos y Medios reforzadores de la eficacia educativa...”**

**Sub Apartado B)... planes sobre la educación.**

La distribución de las variables, en razón de los niveles de importancia, permite las siguientes observaciones. En la muestra general, el nivel de importancia excedente con tendencia a lo normo-excedente corresponde a la variable Formación Integral; en seguida, en el normo-excedente se localiza Formación Reflexiva, en tercera posición, con nivel normal, la variable Diferenciadores; en el nivel normal pero con marcada tendencia a lo normo-deficiente se encuentra Especializados, y en último sitio con nivel normo-deficiente, se coloca Profesionalizantes.

La distribución de estas variables, en confrontación con la disposición de las variables de baterías precedentes, permite comparaciones interesantes. De hecho, lo sobresaliente es el último lugar donde queda situada la variable Profesionalizante (V.4 Capacitación laboral como objetivo de planes de educación), en contraste con el primer lugar que ocupa la variable Capacidad Productiva como efecto que se busca en la formación del educando (Batería III. Apartado C. Variable 5); y también en contraste con la primera posición de la variable Método Pedagógico... para el desempeño Profesional (Batería III. Apartado D. Variable 5). Luego, se reitera la inferencia hipotética de que la selectividad de los entrevistados obedece más al empleo de los signos que al reconocimiento de los conceptos.

No obstante, el análisis particular por sede, evidencia diferencias en las asignaciones de los entrevistados. Así pues, la variable **formación integral**, es muy importante para Comunicación e IIS, pero no para CECU que, con más de un punto de distancia entre las medias, expone su valoración intermedia. De hecho, las asignaciones de la CECU afectan substancialmente el resultado total.

El mismo fenómeno ocurre con **formación reflexiva**, muy importante para Comunicación, pero no para IIS y CECU. En este sentido, se puede inferir que Comunicación concibe más relevante la crítica, que los investigadores del IIS y los comisionados de la CECU.

Respecto de las variables **especializados, profesionalizantes y diferenciadores**, existe consenso entre las sedes. Los gráficos ilustran diferencias mínimas. Sin embargo, la tendencia es de aceptación intermedia entre normo excedentes y deficientes, con inclinación, en el caso de profesionalizantes, a valores ínfimos en todos los casos.

### ***BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado V. Instrumentos y Medios reforzadores de la eficacia educativa.***

#### ***Sub-apartado C) Programas de Estudio***

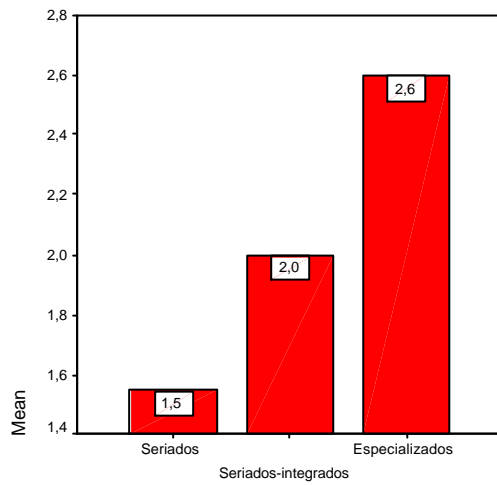
Los estímulos-verbales se estructuraron para enunciar criterios sobre los que se ordenan las materias didácticas y sus contenidos de estudio. En este caso, los criterios enunciados son afines o se combinan en las modalidades educativas señaladas, como se indica a continuación.

1. Programas seriados que posibiliten la transmisión de productos vigentes: científicos, tecnológicos, sociales, axiológicos (Propuestas Tradicional-Bancaria), así la variable **Seriados**.
2. Programas seriados, integrados y articulados que estimulen hábitos especulativos y prácticos (Propuestas Tradicional-Liberadora), de aquí la variable **Seriados-Integrados**.
3. Los dirigidos al desarrollo de competencias específicas mediante aprendizajes particulares (Propuestas Laboral-Profesional-Diferencial), luego la variable **Especializados**.

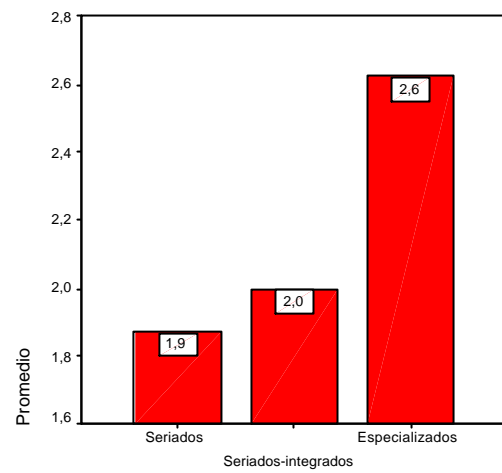
A continuación, los gráficos de las medias de este sub-apartado muestran los niveles de importancia en cada una de las sedes.

**BATERÍA III. Apartado V. Sub-apartado C. Sobre los programas de estudio:**

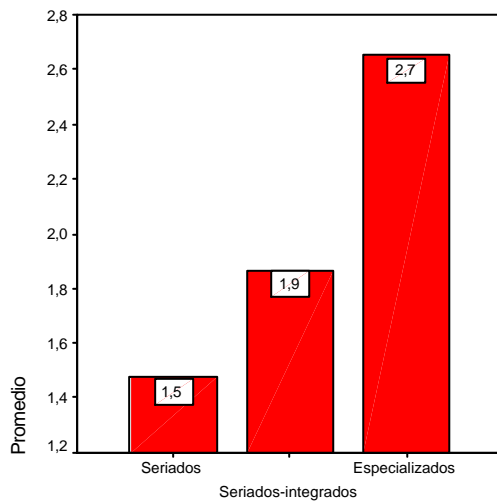
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



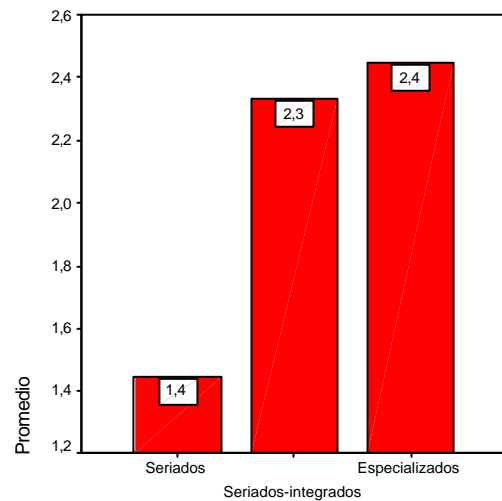
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**





***ANÁLISIS BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado V. Instrumentos y Medios reforzadores de la eficacia educativa.***

***Sub-apartado C) Programas de Estudio***

La distribución de las variables, en términos de los niveles de importancia, permite las siguientes observaciones. En la muestra general, el nivel de importancia excedente con tendencia a lo normo-excedente corresponde a la variable Seriadados; en la segunda posición con nivel normo-excedente se localiza la variable Seriadados-Integrados. Finalmente, la variable Especializados ocupa tercera posición con nivel normo-excedente aunque con tendencia a lo normal.

Por su parte, los gráficos restantes muestran coincidencias; de hecho, salvo sutilezas decimales, lo expuesto en el gráfico general se refleja en los particulares por sede donde ningún valor altera las medias globales.

Este ordenamiento permite inferir que los universitarios cuestionados muestran una elección preferencial por el currículum clásico, basado en la clasificación tradicional de las ciencias; y de la misma manera, de esta valoración positiva es posible inferir creencias vigentes en torno a la educación como proceso de socialización, de moralización y, por supuesto, de transmisión o reproducción de conocimientos, valores... Desde esta perspectiva, se reitera la hipótesis de un énfasis en el atributo funcional de la educación sobre su concepción como proceso, que favorece el desarrollo de las cualidades entitativas o existenciales del ser humano. Sin embargo, esto no indica rechazo hacia los programas seriadados-integrados-especializados, pero los grados de aceptación diferida permiten la inferencia hipotética señalada.

***BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado VI: Fines y Metas de la Educación Universitaria***

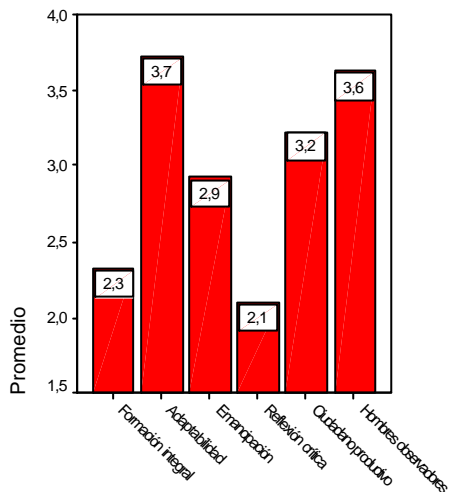
Por último, los estímulos-verbales de este apartado se estructuraron para enunciar el “para qué” de la educación desde la óptica de las diferentes modalidades educativas citadas. De manera que, los reactivos se han dispuesto en el orden subsecuente.

1. La actualización integral y armónica de las facultades especulativas y prácticas del hombre (Propuesta Tradicional), luego, la variable **Formación Integral**.
2. La formación de hombres eficientes y adaptables al sistema social vigente (Propuesta Bancaria), entonces la variable **Adaptabilidad**.
3. La emancipación del hombre social de todo tipo de injusticia, explotación, opresión y violencia (Propuesta Liberadora), por eso la variable **Emancipación**.
4. La formación de hombres comprometidos con la transformación de su medio (Propuesta Liberadora), así la variable **Reflexión Crítica**.
5. La formación de ciudadanos productivos y patrióticos (Propuesta Laboral-Profesional), de ahí la variable **Ciudadano Productivo**.
6. La formación de hombres observadores, adaptables a la vida civilizada y moderna (Propuesta Diferencial), luego la variable **Hombres observadores**.

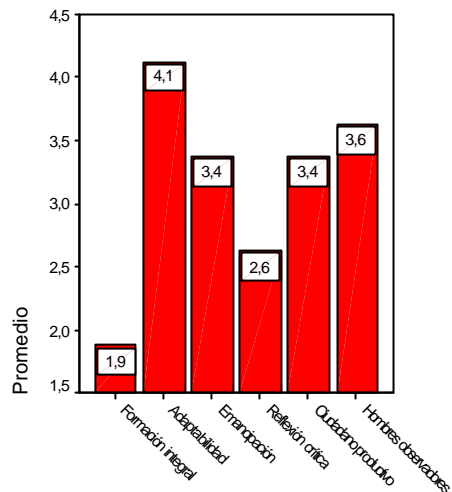
A continuación los gráficos de las medias de este apartado muestran los niveles de importancia en cada una de las sedes.

**Batería III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado VI: Fines y Metas de la educación universitaria.**

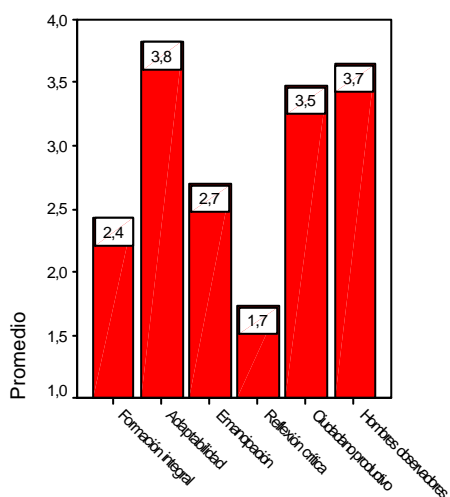
**Gráfica muestra Com., IIS y CECU**



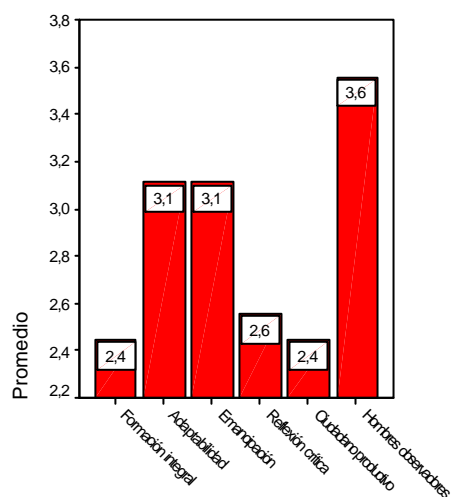
**Gráfica muestra IIS**



**Gráfica muestra Comunicación**



**Gráfica muestra CECU**



### ***ANÁLISIS BATERÍA III. Presupuestos Pedagógicos. Apartado VI: Fines y Metas de la educación universitaria.***

En términos generales, los gráficos de la muestra general permiten apreciar la distribución de cada nivel de importancia en las diferentes variables. Así que, por orden de importancia está en primer lugar el nivel normo-excedente (muy importante) que corresponde con las variables Reflexión Crítica (asignada al reactivo 4 "... hombres comprometidos con la transformación de su medio"), Formación Integral (adjudicada al reactivo 1 "... actualización integral y armónica de las facultades especulativas y prácticas..."), y Emancipación (atribuida al reactivo 3 "... emancipación... de injusticia, explotación, opresión y violencia") aunque esta última con marcada tendencia a lo normal. En segundo lugar, el nivel normal que abarca las variables Ciudadano Productivo (asignada al reactivo 5 "...formación de ciudadanos productivos y patrióticos"), Hombres Observadores (atribuida al reactivo 6 "... adaptables a la vida civilizada y moderna"), y Adaptabilidad (asignada al reactivo 2 "... hombres eficientes y adaptables al sistema social vigente"). Sin embargo, en estas dos últimas variables se observa una marcada tendencia a lo normo-deficiente.

La distribución de estas variables, en confrontación con la disposición de las variables de baterías precedentes, permite comparaciones importantes. De hecho, lo que interesa destacar es, por un lado, la correspondencia en cuanto al lugar que ocupan las variables VI.4 Reflexión Crítica (asignada al reactivo "... formación de hombres comprometidos con la transformación de su medio") y III. B.3 Reflexión Crítica (adjudicada al reactivo "desarrollo de la capacidad de investigación crítica y comprometida"). Así pues, ambas variables ocupan la primera posición en las preferencias de los entrevistados, y en este sentido se puede inferir una relación consecuente entre la cualidad (III.B.3) que se busca desarrollar, y el fin que se pretende alcanzar (VI.4). De la misma manera, la coincidencia de la segunda posición que ocupan las variables VI.1 Formación Integral (adjudicada al reactivo "... actualización integral y armónica de las facultades especulativas y prácticas

del hombre...”) y III.B.I Hábitos Operativos (asignada al reactivo “... formación de hábitos operativos del intelecto”), permite inferir una relación consecuente entre la cualidad (III.B.I) y el fin (VI.I).

Por el otro lado, destaca el penúltimo lugar donde se sitúa la variable VI.5 Ciudadano Productivo (adjudicada al reactivo “... formación de ciudadanos productivos y patrióticos”), en contraste con el primer lugar que ocupa la variable Capacidad Productiva (III.C.5) como efecto que se busca en la formación del educando. Estas afinidades y diferencias remiten a inferencias semejantes a las apuntadas con antelación: existe una tendencia preferente hacia el aspecto funcional de la educación; también hacia el desarrollo de la razón práctica. Pero, asimismo, hay aceptación hacia el desarrollo de cualidades entitativas o existenciales del educando, y cierta ambigüedad hacia lo profesionalizante. Igualmente, se puede reiterar la inferencia hipotética de que la selectividad de los entrevistados obedece más al empleo de signos que al reconocimiento de conceptos.

Por su parte, la revisión de los gráficos por sede permite identificar ciertas diferencias valorativas entre las sedes. Por ejemplo, la media del IIS indica “máxima importancia” hacia la variable formación integral, mientras que las respectivas medias de Comunicación y CECU se sitúan en el indicador “muy importante”. De ahí que sea posible inferir que para los entrevistados del IIS es más importante la formación entitativa o existencial del estudiante que para los entrevistados de Comunicación y CECU.

Respecto de la siguiente variable, la **adaptabilidad** es más relevante para CECU que para Comunicación e IIS. Sin embargo, la tendencia en las tres sedes se inclina a lo normo deficiente. En este sentido, se infiere una afinidad valorativa hacia el rechazo a la formación de hombres eficientes y adaptables al sistema social vigente.

Por otro lado, **emancipación** es una variable que posee una aceptación intermedia en la valoración por sede. A pesar que Comunicación otorga mayor

importancia, ésta es ligera respecto de IIS y CECU. En este sentido se puede inferir que la “emancipación... de injusticia, explotación, opresión y violencia” no es preponderante para los universitarios entrevistados. Por su parte, **reflexión crítica** es la variable más importante para Comunicación cuya tendencia se inclina a lo excedente. Fenómeno que ocurre con IIS y CECU, pero en menor escala.

Las variables **ciudadanos productivos** y **hombres observadores** se erigen como las menos aceptadas de la batería. En ello coinciden las tres sedes, a excepción de CECU quien otorga mayor importancia a ciudadanos productivos que sus contrapartes, la coincidencia es evidente en las demás valoraciones.

### ***PRESENTACIÓN SUMARIA DE LOS GRÁFICOS DE MEDIAS***

El comportamiento de los resultados, en términos generales, refleja uniformidad relativa en la mayor parte de los gráficos. Sin embargo, es importante señalar que las variables más aceptadas de manera general, pues sus medias se sitúan en el nivel excedente de importancia, son las que en orden descendente se muestran a continuación.

#### 1. Variable con Media 1.0:

- La vigencia de la UNAM requiere organizar y participar:

**Sistema universitario autónomo.**

#### 2. Variable con Media 1.2:

- Elementos que facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo:

**Sistema educativo dialógico.**

#### 3. Variable con Media 1.3:

- La educación universitaria (UNAM)

**Profesionistas.**

debe enfocarse a formar:

4. Variable con Media 1.4:

- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:

**Analítico Deductivos.**

5. Variable con Media 1.5:

- Programas de estudio que refuerzan la eficacia educativa:

**Seriados.**

6. Variables con Media 1.8:

- La importancia de la UNAM... se ha ido consolidando:
- Medios... para el cumplimiento de funciones y fines universitarios:
- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:

**Medios.**

**Legislación/Financiamiento  
Público.**

7. Variables con la Media 1.9:

- La vigencia de la UNAM requiere... condiciones que propicien:
- Dirigir su actividad docente al desarrollo de:
- Planes de educación que refuerzan la eficacia educativa:

**Psico-social.**

**Pluralidad-Libertad.**

**Reflexión Crítica.**

**Formación Integral.**

En el análisis por sede, respecto de Ciencias de la Comunicación, las variables con **mayor aceptación** son:

1. Variable con Media 1.0:

- La vigencia de la UNAM requiere organizar y participar:

**Sistema universitario autónomo.**

2. Variables con la Media 1.2

- La educación universitaria (UNAM), debe enfocarse a formar:
- Elementos que facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo:

**Profesionistas.**

**Sistema educativo dialógico.**

3. Variables con la Media 1.3:

- La vigencia de la UNAM requiere:
- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:

**Pluralidad-Libertad.**

**Analítico-Deductivas.**

4. Variable con Media 1.5:

- Programas de estudio que refuerzan la eficacia educativa:

**Seriados.**

5. Variables con Media 1.6:

- La educación universitaria debe enfocarse a formar:
- Dirigir su actividad docente al desarrollo de:
- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:

**Investigadores.**

**Reflexión Crítica.**

**Psico-social.**



- Planes de educación que refuerzan la eficacia educativa:

### **Formación Integral.**

#### 6. Variables con la Media 1.7:

- La importancia de la UNAM... se ha ido consolidando:
- Fines... de la educación universitaria:

### **Medios**

### **Reflexión Crítica**

#### 7. Variables con la Media 1.9:

- La educación universitaria debe enfocarse a formar:
- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:
- Planes de educación que refuerzan la eficacia...:
- Programas de estudio que refuerzan la eficacia...:

### **Profesores Universitarios.**

### **Sintético-Inductivos.**

### **Formación Reflexiva.**

### **Seriados-Integrados.**

En la sede IIS se evidencia máxima importancia hacia las variables:

#### 1. Variable con la Media 1.1:

- Elementos que facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo:

### **Sistema educativo dialógico.**

#### 2. Variable con la Media 1.3:

- La educación universitaria (UNAM) debe enfocarse a formar:

### **Profesionistas.**

### 3. Variables con la Media 1.5:

- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:
- Planes de educación que refuerzan la eficacia educativa:

### 4. Variable con la Media 1.8

- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:

### 5. Variables con la Media 1.9:

- La importancia de la UNAM... se ha ido consolidando:
- Medios para el cumplimiento de funciones... universitarias:
- La educación universitaria debe enfocarse a formar:
- Elementos que facilitan... el proceso educativo:
- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:
- Programas de estudio que refuerzan la eficacia...:
- Fines... de la educación universitaria:

**Analítico-Deductivos.**

**Formación Integral.**

**Psico-Social.**

**Medios.**

**Financiamiento Público.**

**Profesores Universitarios.**

**Sistema Educativo Nacional.**

**Sintético-Inductivos.**

**Seriados.**

**Formación Integral.**

En la sede CECU se muestra máxima importancia hacia:

1. Variables con la Media 1.3:

- Elementos que facilitan el proceso educativo:
- Métodos que refuerzan la eficacia educativa:

**Sistema educativo dialógico.**

**Analítico-deductivos.**

2. Variables con la Media 1.4:

- La vigencia de la UNAM requiere...:
- Programas de estudio que refuerzan la...:

**Eficiencia profesional**

**Seriados.**

3. Variable con Media 1.6:

- La importancia de la UNAM... se ha ido consolidando:

**Elite.**

4. Variable con una Media de 1.8:

- La educación universitaria debe enfocarse a formar:

**Profesionistas.**

Por el contrario, las variables con mayor **rechazo** en general son:

1. Variables con Media 5.0:

- La vigencia de la UNAM requiere organizar y participar:

**Organismos internacionales.**

2. Variable con Media 4.8:

- Medios para el cumplimiento de

**Sindicatos.**

funciones y fines universitarios:

3. Variable con la Media 4.6:

- La educación universitaria (UNAM) debe favorecer la eficacia educativa por medio de:

**Educador Autoridad.**

4. Variable con Media 4.5:

- La educación universitaria (UNAM), científico-tecnológica del país, debe dirigir su actividad docente a:

**Cultura sensorial.**

En contraste, el rechazo en la sede C. Comunicación es hacia las variables:

1. Variables con la Media 5.0:

- La vigencia de la UNAM requiere organizar y participar:
- Medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios:

**Organismos Internacionales.**

**Sindicatos.**

2. Variable con Media 4.9:

- La educación universitaria (UNAM) debe favorecer la eficacia educativa por medio de:

**Educador autoridad.**

En contraparte, las variables con mayor rechazo en IIS son:

1. Variable con la Media 5.0:

- La vigencia de la UNAM requiere organizar y participar:

### **Organismos Internacionales.**

#### 2. Variable con la Media 4.8:

- Medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios:

### **Sindicatos.**

En contraparte, dentro de la sede CECU las variables con mayor rechazo son:

#### 1. Variables con la Media 5.0:

- Medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios:
- La educación universitaria (UNAM), debe dirigir su autoridad docente a:

### **Sindicatos.**

### **Cultura sensorial.**

#### 2. Variable con Media de 4.8

- La vigencia de la UNAM requiere organizar y participar:

### **Organismos Internacionales**

#### 3. Variable con una Media de 4.6:

- La importancia de la UNAM... se ha consolidado...:

### **Proyección Internacional**

Estos resultados presentan, tanto un panorama general, cuanto una idea de los valores centrales que se constituyen como representativos de los límites extremos de las tendencias positivas (máxima importancia) y negativas (poca o

ínfima importancia), que resultaron del análisis de las medias generales y por sede. En este sentido, la aceptación y rechazo (dentro y entre las sedes) hacia las variables, permiten descripciones e inferencias hipotéticas importantes para la elaboración de mapas conceptuales; así también para el diseño de indagaciones dirigidas a problemas sobre el uso de los signos y de los conceptos, además del estudio sobre el sistema de creencias de sus usuarios.

### ***Estadística Inferencial: ANOVA***

#### ***Metodología***

La estadística descriptiva con las Medidas de Tendencia Central, tiende a errores matemáticos comunes. Para la reducción de tales errores, la estadística inferencial es una herramienta de análisis que permite la identificación de la relación exacta que existe entre dos o más variables en estudio.

Así, cuando una de estas variables, cuya elección depende directamente de los objetivos de la investigación, recibe una predeterminación de importancia que la coloca como **variable independiente**. Por otro lado, una segunda variable, la **dependiente**, posee el atributo de variabilidad pues aun cuando depende directamente de la primera; puede convertirse en un factor que incida en sus valores.

Bajo esta lógica, en vinculación directa con el instrumento de medición aplicado para este estudio, se consideró como variable independiente

#### **El desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas**

porque en ella se concentra el ser de la UNAM. Así, para la inferencia estadística, las siguientes preguntas del cuestionario serán consideradas como variables dependientes.

Las pruebas de estadística inferencial, regularmente aplican pruebas de hipótesis, donde se formula una hipótesis positiva y se antepone una hipótesis negativa. Por esta razón la hipótesis positiva que aquí se presenta es la siguiente:

HIPÓTESIS POSITIVA

**Si el ser de la UNAM es el desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas, entonces no requiere de ..... V. DEPENDIENTE**

HIPÓTESIS NEGATIVA

**Si el ser de la UNAM es el desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas, entonces requiere de..... V. DEPENDIENTE**

Explicación:

Dado que la estadística tiene como núcleo central el número 0 (cero); todo valor numérico, entre más cercano esté al 0, implicará una correlación más estrecha, y su alejamiento hasta el  $-1$  o  $+1$ , implicará una correlación negativa o positiva. Para conocer el nivel de significancia entre las variables e incrementar su precisión, para efectos de este estudio, se aplicó el análisis ANOVA, con un nivel de confianza 95 % +/-, con el 5 % de error muestral.

Así, los valores de cada gráfico de contingencia que se sitúen entre el 0 y el .05, tenderán a confirmar la hipótesis positiva; si los resultados son mayores que .05, se confirmará la hipótesis negativa y rechazará la positiva. De esta forma, los valores menores a 0.5 confirmarán la hipótesis positiva y, dicho en otros términos, los últimos valores del gráfico, confirmarán la hipótesis negativa.

### **Análisis Factorial Anova**

El análisis factorial de varianza (ANOVA) consiste en una prueba estadística que permite identificar la evaluación o efecto de dos o más variables independientes, sobre una variable dependiente o a la inversa, de acuerdo con los objetivos de investigación. En dicho análisis, se realiza primeramente, la

evaluación de los efectos por separado de cada variable y, posteriormente, los efectos conjuntos de dos o más variables. Luego se aplica una serie de cruces variados y multivariados.

Para la obtención de resultados, pueden obtenerse en una dirección (una variable independiente con una dependiente), dos direcciones (el efecto conjunto de dos variables independientes en torno a una dependiente) y en tres direcciones (constituye el efecto de tres variables independientes en torno a una dependiente). En este trabajo, se aplicó el análisis en una dirección, debido que posibilita el cruce del número total de variables contra sí mismo y permite la identificación de correlaciones negativas, nulas y positivas de todo el banco de información.

El ANOVA que se aplicó en este análisis fue de la siguiente manera:

- 1) Se realizó el análisis en una dirección (una variable contra todas por separado);
- 2) Se aplicó un error muestral de 5 %, con el 95 % +/- de confiabilidad;
- 3) Se realizó un análisis de homogeneidad de varianzas para la obtención del resultado final;
- 4) Se valoraron los grados de diferencia entre cada variable (indicadores por variable);
- 5) Para la exposición de cada cuadro de contingencia, se excluyeron los cuadrados de cada variable y la suma de cuadrados;
- 6) Sólo se presenta el nivel de significancia de la variable independiente con las variables dependientes

De esta forma, se exponen los resultados del análisis factorial ANOVA, para las tres sedes en estudio.

<b>SEDE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN</b>					
VARIABLE EN CORRELACIÓN	SIGNIFICANCIA 95 % +/- 3 EM	<i>VARIABLE EN CORRELACIÓN</i>	<i>SIGNIFICANCIA 95 % +/- 5 EM</i>	VARIABLE EN CORRELACIÓN	SIGNIFICANCIA 95 % +/- 6—9 EM



Financiamiento privado	0,00	<i>Espíritu universitario</i>	0,43	Hombres observadores	0,61
Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio	0,05	<i>Gremios</i>	0,43	Propuestas educativas y sociales	0,66
Técnicas pedagógicas	0,05	<i>Justicia</i>	0,43	Desarrollo científico-tecnológico	0,66
Capacitación reproductora y transmisora	0,11	<i>Sistema Educativo Nacional</i>	0,44	Cuerpos colegiados	0,66
Sistema Universitario Empresarial	0,12	<i>Eficiencia-profesionalización</i>	0,45	Seriados	0,67
Eficiencia	0,14	<i>Sistema Político-social democrático</i>	0,47	Capacitación laboral	0,68
Hábitos intencionales	0,16	<i>Capacidad productiva</i>	0,51	Diferenciadores	0,68
Materiales didácticos	0,16	<i>Problematización del conocimiento concreto</i>	0,54	Medios	0,71
Fortaleza	0,17	<i>Reflexión y práctica comprometida</i>	0,54	Infraestructura	0,72
Profesionistas	0,19	<i>Desarrollo tecnológico</i>	0,55	Especializados	0,72
Autonomía académica	0,20	<i>Servicio a la sociedad</i>	0,56	Profesionalizantes	0,74
Legislación y estatutos universitarios	0,21	<i>Método pedagógico profesionalizante</i>	0,56	Profesores universitarios	0,75
Sistema Educativo dialógico	0,22	<i>Sintético-inductivo</i>	0,57	Formación reflexiva	0,75
Hábitos operativos del intelecto	0,23			Emancipación	0,75
Análítico-deductivos	0,24			Conciencia crítica	0,77
Educación pública y gratuita	0,25			Templanza	0,77
Dignificación humana	0,25			Sistema Universitario Autónomo	0,78
Repetición	0,25			Técnicos	0,78
Psico-social	0,26			Seriados-integrados	0,78
Organismos Internacionales	0,28			Adecuación al ambiente	0,80
Sindicatos	0,28			Elite	0,81
Capacidad creativa	0,28			Ciudadanos productivos	0,81
Prudencia	0,31			Adaptabilidad	0,83
Proyección nacional	0,34			Reflexión crítica-comprometida	0,85
Autofinanciamiento	0,35			Cultura sensorial	0,86
Movilidad social	0,36			Pluralidad y libertad	0,87
La autonomía académica	0,38			Reflexión crítica	0,90
Financiamiento público	0,38			Método y contenido programáticos	0,91
Formación integral	0,38			Reproductor	0,91
Investigadores	0,39			Formación integral	0,91

				Educador como guía	0,92
				Trabajo crítico situacional	0,93
				Especializados	0,93
				Proyección internacional	0,94
				Instituciones Estatales	0,94
				Educador como autoridad	0,98

¿Cómo leer este análisis?

Es importante recordar que la variable independiente es aquella que no cambia en la hipótesis. De acuerdo con esto, su valoración es inamovible mientras que al contrastar las varianzas con las demás variables, el resultado implica la correlación de cada variable dependiente, respecto de la independiente.

En este sentido, entre más tendiente al 0 sea el valor de la correlación, ello indica que existe una débil o nula vinculación entre la variable independiente con la dependiente y comprobará la hipótesis positiva. Por el contrario, se presenta una vinculación media, considerable, fuerte, entre más lejana esté del 0, y ello comprobará la hipótesis negativa.

#### HIPÓTESIS POSITIVA

**Si el ser de la UNAM es el desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas, entonces no requiere de:**

Financiamiento privado

Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio

Técnicas pedagógicas

#### HIPÓTESIS NEGATIVA

**Si el ser de la UNAM es el desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas, entonces requiere de:**

Educador como autoridad

Instituciones estatales

Proyección internacional

SEDE INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES					
VARIABLE EN CORRELACIÓN	SIGNIFICANCIA 95 % +/- 3 EM	VARIABLE EN CORRELACIÓN	SIGNIFICANCIA 95 % +/- 5 EM	VARIABLE EN CORRELACIÓN	SIGNIFICAN CIA 95 % +/- 6—9 EM
Diferenciador es	0,04	Gremios	0,41	Hábitos intencionales	0,61
Servicio a la sociedad	0,07	Adaptabilidad	0,42	Medios	0,63
Cultura sensorial	0,07	Eficiencia	0,44	Capacidad productiva	0,63
Capacitación laboral	0,10	Infraestructura	0,44	Educador como guía	0,68
Formación integral	0,10	Método y contenido programáticos	0,44	Conciencia crítica	0,69
Justicia	0,15	Pluralidad y libertad	0,46	Dignificación humana	0,70
Sistema Político-social democrático	0,16	Financiamiento público	0,48	Fortaleza	0,74
Proyección nacional	0,20	Método pedagógico profesionalizante	0,48	Movilidad social	0,74
Reflexión crítica	0,21	Especializados	0,48	Hombres observadores	0,74
Organismos Internacionales	0,23	Seriados	0,48	Proyección internacional	0,75
Ciudadanos productivos	0,23	Legislación y estatutos universitarios	0,49	Capacidad proyectiva en la permanencia- cambio	0,75
Eficiencia-profesionalización	0,27	Desarrollo científico- tecnológico	0,50	Financiamiento privado	0,78
Profesores universitarios	0,28	Formación reflexiva	0,51	Instituciones Estatales	0,80
Capacitación reproductora y transmisora	0,29	Análítico-deductivos	0,52	Profesionistas	0,80
Cuerpos colegiados	0,34	Autofinanciamiento	0,53	Reproductor	0,80
Hábitos operativos del intelecto	0,34	Emancipación	0,53	Psico-social	0,80
Sistema Universitario Empresarial	0,36	Educador como autoridad	0,55	Repetición	0,81
		Propuestas educativas y sociales	0,56	Elite	0,83
		Técnicos	0,58	La autonomía académica	0,84
		Especializados	0,58	Espíritu universitario	0,84
		Desarrollo tecnológico	0,59	Sistema Universitario Autónomo	0,84
		Autonomía académica	0,59	Trabajo crítico	0,85

				situacional	
				Educación pública y gratuita	0,88
				Reflexión crítica-comprometida	0,88
				Materiales didácticos	0,89
				Investigadores	0,90
				Reflexión y práctica comprometida	0,90
				Templanza	0,91
				Problematización del conocimiento concreto	0,91
				Capacidad creativa	0,93
				Adecuación al ambiente	0,93
				Técnicas pedagógicas	0,93
				Seriados-integrados	0,93
				Profesionalizantes	0,97
				Prudencia	0,99
				Sindicatos	0,99

#### HIPÓTESIS POSITIVA

**Si el ser de la UNAM es el desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas, entonces no requiere de:**

Diferenciadores

#### HIPÓTESIS NEGATIVA

**Si el ser de la UNAM es el desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas, entonces requiere de:**

Sindicatos

Prudencia

Profesionalizantes

<b>SEDE COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO</b>					
	SIGNIFICANCIA	VARIABLE EN	SIGNIFICANCIA	VARIABLE EN	SIGNIFICANCIA
VARIABLE EN CORRELACIÓN	IA	CORRELACIÓN	CIA	CORRELACIÓN	A
	95 % +/- 3 EM		95 % +/- 5 EM		95 % +/- 6—9

					EM
Sistema Político-social democrático	0,00	Elite	0,41	Educador como guía	0,63
Sintético-inductivo	0,00	Educación pública y gratuita	0,41	Trabajo crítico situacional	0,63
Formación reflexiva	0,00	Formación integral	0,41	Hábitos intencionales	0,66
Seriados-integrados	0,00	Adaptabilidad	0,43	Educador como autoridad	0,68
Capacidad creativa	0,01	Capacitación laboral	0,47	Analítico-deductivos	0,68
Reproductor	0,01	Técnicas pedagógicas	0,49	Desarrollo científico-tecnológico	0,69
Psico-social	0,01	Gremios	0,50	Reflexión y práctica comprometida	0,71
Medios	0,02	Legislación y estatutos universitarios	0,51	Seriados	0,72
Justicia	0,02	Materiales didácticos	0,56	Especializados	0,72
Templanza	0,02	Capacitación reproductora y transmisora	0,57	Capacidad productiva	0,73
Sistema Universitario Autónomo	0,02	Adecuación al ambiente	0,57	Infraestructura	0,75
Repetición	0,02	Cultura sensorial	0,58	Movilidad social	0,77
Autofinanciamiento	0,03			Proyección internacional	0,78
Cuerpos colegiados	0,03			La autonomía académica	0,81
Propuestas educativas y sociales	0,04			Espíritu universitario	0,82
Eficiencia	0,04			Eficiencia-profesionalización	0,82
Financiamiento privado	0,04			Sistema Educativo Nacional	0,83
Reflexión crítica-comprometida	0,04			Método pedagógico profesionalizante	0,84
Hombres observadores	0,05			Instituciones Estatales	0,85
Conciencia crítica	0,06			Profesionalizantes	0,85
Proyección nacional	0,07			Financiamiento público	0,87
Sistema Universitario Empresarial	0,07			Reflexión crítica	0,91
Diferenciadores	0,07			Desarrollo tecnológico	0,93
Hábitos operativos del intelecto	0,09			Técnicos	0,93
Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio	0,10			Profesionistas	0,94
Pluralidad y libertad	0,11			Profesores universitarios	0,94
Sindicatos	0,11			Investigadores	0,99

Prudencia	0,13				
Servicio a la sociedad	0,14				
Emancipación	0,15				
Fortaleza	0,16				
Formación integral	0,16				
Autonomía académica	0,18				
Problematización del conocimiento concreto	0,22				
Dignificación humana	0,25				
Especializados	0,35				
Organismos Internacionales	0,38				
Ciudadanos productivos	0,38				
Método y contenido programáticos	0,39				

## HIPÓTESIS POSITIVA

**Si el ser de la UNAM es el desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas, entonces no requiere de:**

Sistema político-social democrático

Sintético-inductivo

Formación reflexiva

Seriados integrados

Capacidad creativa

Reproductor

Psico-social

Medios

Justicia

Templanza

Sistema universitario autónomo

Repetición

Autofinanciamiento

Cuerpos colegiados

Propuestas educativas y sociales

Eficiencia

Financiamiento privado

Reflexión crítica-comprometida

Hombres observadores

**HIPÓTESIS NEGATIVA**

**Si el ser de la UNAM es el desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas, entonces requiere de:**

Investigadores

Profesores universitarios

Profesionistas

Si bien los resultados del análisis factorial permiten precisar la relación entre las variables bajo estudio, y asimismo conocer, dentro de cada sede por separado, el orden de éstas en virtud de los niveles de correlación entre variables; en cambio, la comparación de esos resultados entre las sedes posibilita determinar objetos conceptuales (variables) comunes y diferentes, así como las relaciones semejantes-diferentes que se establecen entre tales objetos, precisamente, los componentes necesarios —aunque no suficientes— para diseñar mapas conceptuales y explorar sistemas de creencias. Con el propósito de ilustrar lo anterior, se presentan a continuación los siguientes esquemas comparativos.

## CUADROS PRESENTACIÓN SUMARIA

Presentación Sumaria. Análisis Factorial: Hipótesis Positiva (Variable Independiente NO Requiere Variable Dependiente) Semejanzas entre las tres Sedes				
Sede (Nivel Significancia) Variable	Ciencias Comunicación	IIS	CECU	Codificación Batería
Sistema Universitario Empresarial	0.12	0.36	0.07	II.B.2
Eficiencia	0.14	0.44	0.04	II.A.1-5
Hábitos Operativos del Intelecto	0.23	0.34	0.09	III.B.1
Organismos Internacionales	0.28	0.23	0.38	II.B.5
Proyección Nacional	0.34	0.2	0.07	I.A.4
Formación Integral	0.38	0.1	0.16	III.V.B.1
Justicia	0.43	0.15	0.02	II.A.1-1
Sistema Político-Social- Democrático	0.47	0.16	0	II.B.3

El esquema anterior permite observaciones como las siguientes: las variables comunes (objetos conceptuales) entre las tres sedes se localizan preferentemente dentro de la Batería II (asertos referenciales). Aquí es interesante resaltar que aún cuando las tres sedes coinciden en los mismos objetos conceptuales, se distinguen o diferencian por el nivel de correlación que se registra en cada sede. Así en el caso del Sistema Universitario Empresarial y Eficiencia: en CECU, los niveles de correlación son débiles; en cambio en IIS, la correlación tiende marcadamente al nivel medio; y en Comunicación, la tendencia hacia este nivel es



menos acentuada. Otras variables que resaltan por sus contrastes corresponden a Justicia y Sistema Político Democrático, pues en CECU la correlación es nula, mientras que la de Comunicación es media, y la de IIS débil.

En el caso de la Batería III (presupuestos pedagógicos), es importante resaltar la poca vinculación que se establece entre las variables que aluden al sentido de la educación como formación entitativa o existencial del hombre y el desarrollo del conocimiento universal. En efecto, para Hábitos Operativos del Intelecto la correlación en CECU es débil, mientras que en Comunicación e IIS tienden hacia el nivel medio; no obstante, en Formación Integral los contrastes son más pronunciados, pues mientras que en CECU y Comunicación la correlación es débil, en el IIS es nula.

<b>Presentación Sumaria. Análisis Factorial: Hipótesis Positiva Semejanzas entre las Sedes</b>				
<b>Sede (Nivel Significancia)</b>	<b>Ciencias Comunicación</b>	<b>IIS</b>	<b>CECU</b>	<b>Codificación Batería</b>
<b>Variable</b>				
Capacitación Reproductora y Transmisora	0.11	0.29	/	III.C.2
Legislación y Estatutos Universitarios	0.21	0.49	/	II.C.1
Financiamiento Público	0.38	0.48	/	II.C.2
Gremios	0.43	0.41	/	I.A.10
Eficiencia-Profesionalización	0.45	0.27	/	II.A.7
Financiamiento Privado	0	/	0.04	II.C.3
Capacidad Proyectiva en la Permanencia-Cambio	0.05	/	0.1	III.C.4
Técnicas-Pedagógicas	0.05	/	0.49	III.IV.3
Fortaleza	0.17	/	0.16	II.A.1-3
Autonomía Académica	0.20/0.38	/	0.18	I.A.2 // II.A.3
Educación Pública	0.25	/	0.41	II.A.4
Dignificación Humana	0.25	/	0.25	II.A.8
Repetición	0.25	/	0.02	III.B.2
Psico-social	0.26	/	0.01	III.V.A.3
Sindicatos	0.28	/	0.11	II.C.7
Capacidad Creativa	0.28	/	0.01	III.C.6

Prudencia	0.31	/	0.13	II.A.1-2
Autofinanciamiento	0.35	/	0.03	II.C.4
Diferenciadores	/	0.04	0.07	III.V.B.5
Servicio a la Sociedad	/	0.07	0.14	II.A.5
Capacitación Laboral	/	0.1	0.47	III.B.5
Cuerpos Colegiados	/	0.34	0.03	II.C.6
Adaptabilidad	/	0.42	0.43	III.VI.2
Método y Contenido Programático	/	0.44	0.39	III.D.3
Pluralidad y Libertad	/	0.46	0.11	II.A.1
Especializados	/	0.48	0.35	III.V.C.3
Ciudadanos Productivos	/	0.23	0.38	III.VI.5

En el esquema anterior, donde es posible identificar semejanzas entre las sedes, permite algunas observaciones adicionales: en su conjunto, las variables NO requeridas para el desarrollo del Conocimiento Universal, se concentran en las Baterías II y III. En cuanto a los Aertos Referenciales (Batería II), son interesantes las siguientes correlaciones: Legislación y Estatutos Universitarios y Financiamiento Público, variables comunes a Comunicación e IIS, pues en ambos se presenta una correlación débil y, sobretudo en el caso de IIS, con tendencia al nivel medio. Aquí lo interesante es que, en estas sedes, el requerimiento o la

necesidad de la normatividad y del derecho al soporte económico público, es ambiguo pues no se rechaza ni se acepta totalmente dado que el nivel es más bien medio. Lo que no ocurre con Financiamiento Privado, que tanto en Comunicación como en CECU la correlación es nula.

En el caso de Educación Pública, común a Comunicación y CECU, hay un ligero contraste en la correlación, pues mientras que en la primera el nivel es débil con tendencia a lo medio, en CECU es francamente medio. Resulta interesante la semejanza de estas sedes tanto en la variable como en el nivel de correlación (0.25) que se muestra en Dignificación Humana; en otras palabras, lo que se está mostrando es que para ambas sedes hay una correlación débil de esta variable con Conocimiento Universal y Postulados Humanistas.

Por otro lado, es también interesante la semejanza de IIS y CECU, en la variable Servicio a la Sociedad y en su nivel de correlación, pues en ambas hay una correlación débil.

#### Presentación Sumaria. Análisis Factorial: Hipótesis Positiva

##### Diferencias entre Sedes

##### **Comunicación:**

- Hábitos Intencionales (0.16) III.C.1
- Materiales Didácticos (0.16) III.IV.4
- Profesionistas (0.19) III.A.1
- Sistema educativo dialógico (0.22) III.IV.2
- Analítico-Deductivos (0.24) III.V.A.1
- Movilidad Social (0.36) II.A.1-6
- Investigadores (0.39) III.A.2

- Espíritu Universitario (0.43) I.A.8
- Sistema Educativo Nacional (0.44) III.IV.1

**IIS:**

- Cultura Sensorial (0.07) III.B.6
- Profesores Universitarios (0.28) III.3
- Infraestructura (0.44) II.C.5
- Método Pedagógico Profesionalizante (0.48) III.D.5
- Seriadados (0.48) III.V.C.1
- Reflexión crítica (0.21) III.B.3

**CECU:**

- Sintético-Inductivo (0.0) III.V.A.4
- Formación Reflexiva (0.0) III.V.B.2
- Seriadados-Integrados (0.0) III.V.C.2
- Reproductor (0.01) III.V.A.2
- Medios (0.02) I.A.7
- Templanza (0.02) II.A.1-3
- Sistema Universitario Autónomo (0.02) II.B.1
- Propuestas Educativas y Sociales (0.04) I.A.9
- Reflexión crítica comprometida (0.04) III.VI.4
- Hombres observadores (0.05) III.VI.6
- Conciencia crítica (0.06) II.A.2

- Emancipación (0.15) III.VI.3
- Problematización del conocimiento (0.22) III.B.4
- Élite (0.41) I.A.5

En los listados precedentes donde se muestran las variables que sólo se presentan en alguna de las sedes, resaltan las correlaciones nulas, que en el caso de la CECU, se establecen en: Sintético-Inductivo, Formación Reflexiva, Seriadados Integrados, Sistema Universitario Autónomo, Propuestas Educativas y Sociales, y Reflexión Crítica Comprometida, pues el no requerimiento de estas variables, que advertimos en su momento (véase Inferencias Hipotéticas en Medias) son necesarias para el desarrollo del Conocimiento Universal y Postulados Humanistas, reitera interrogantes ya planteadas entorno a lo que hace posible precisamente el Conocimiento Universal (tanto en su diversidad como en su articulación teórica) y las propuestas entorno a Postulados Humanistas y a sus prácticas respectivas.

<b>Presentación Sumaria. Análisis Factorial: Hipótesis Negativa (Variable Independiente Requiere Variable Dependiente) Semejanzas entre las tres Sedes</b>				
<b>Sede (Nivel Significancia)</b>	<b>Ciencias Comunicación</b>	<b>IIS</b>	<b>CECU</b>	<b>Codificación Batería</b>
<b>Variable</b>				
Educador como Autoridad	0.98	0.55	0.68	III.D.2
Instituciones Estatales	0.94	0.8	0.85	II.B.4
Proyección Internacional	0.94	0.75	0.78	I.A.4
Especilizadas	0.93	0.58	0.72	III.v.B.3
Trabajo crítico situacional	0.93	0.85	0.63	III.D.4
Educador como Guía	0.92	0.68	0.63	III.D.1
Adecuación al Ambiente	0.8	0.93	0.57	III.D.6
Técnicos	0.78	0.58	0.93	III.A.4
Profesionalizantes	0.74	0.97	0.85	III.v.B.4
Desarrollo Científico- Tecnológico	0.66	0.5	0.69	II.A.6
Desarrollo Tecnológico	0.55	0.59	0.93	I.A.6
Reflexión y Práctica comprometida	0.54	0.9	0.71	III.C.3
Capacidad Productiva	0.51	0.63	0.73	III.C.5

De acuerdo con el esquema precedente, las variables comunes a las tres sedes se localizan sobretodo dentro de la Batería III (Presupuestos Pedagógicos),

aunque se diferencian por sus niveles de correlación respectivos. En efecto, las variables: Educador como Autoridad, Especializados, Trabajo Crítico-Situacional, Educador como Guía, presentan en Comunicación correlaciones positivas muy fuertes; en cuanto a las otras dos sedes, sus correlaciones oscilan entre media y considerable. Por su parte, en las variables: Adecuación del Ambiente, Profesionalizantes, Reflexión y Práctica Comprometida, se manifiestan correlaciones muy fuertes en el IIS; mientras que en las otras dos sedes, sus correlaciones se mueven entre los niveles medios y considerables. En el caso de las variables: Técnicos y Desarrollo Tecnológico, CECU es la sede donde se evidencia una correlación muy fuerte; en las otras dos sedes los niveles fluctúan entre el nivel medio y el considerable.



Presentación Sumaria. Análisis Factorial: Hipótesis Negativa Semejanzas entre las tres Sedes				
Sede (Nivel Significancia)	Ciencias Comunicación	IIS	CECU	Codificación Batería
Variable				
Reproductor	0.91	0.8	/	III.V.A.2
Reflexión crítica comprometida	0.85	0.88	/	III.B.3
Élite	0.81	0.83	/	I.A.5
Seriados-Integrados	0.78	0.93	/	III.V.C.2
Sistema Universitario Autónomo	0.78	0.84	/	II.B.1
Templanza	0.77	0.91	/	II.A.1-4
Conciencia Crítica	0.77	0.69	/	II.A.2
Emancipación	0.75	0.53	/	III.VI.3
Formación Reflexiva	0.75	0.51	/	III.V.B.2
Medios	0.71	0.63	/	I.A.7
Propuestas educativas y sociales	0.66	0.56	/	I.A.9
Hombres observadores	0.61	0.74	/	III.VI.6
Problematización del conocimiento concreto	0.54	0.91	/	III.B.4
Reflexión crítica	0.9	/	0.91	III.B.3
Cultura Sensorial	0.86	/	0.58	III.B.6
Profs. Universitarios	0.75	/	0.94	III.A.3
Infraestructura	0.72	/	0.75	II.C.5
Seriados	0.67	/	0.72	III.V.C.1

Método Pedagógico profesionalizante	0.56	/	0.84	III.D.5
Investigadores	/	0.9	0.99	III.A.2
Materiales didácticos	/	0.89	0.56	III.IV.4
Espíritu Universitario	/	0.84	0.82	I.A.8
Autonomía Académica	/	0.84/0.59	0.81	I.A.2 // II.A.3
Profesionistas	/	0.8	0.94	III.A.1
Movilidad Social	/	0.74	0.77	II.A.1-6
Hábitos Intencionales	/	0.61	0.66	III.C.1
Analítico-Deductivos	/	0.52	0.68	III.V.A.1

Este esquema permite observaciones adicionales en relación con las semejanzas y diferencias que se presentan entre las sedes. Así, en el caso de la variable Reproductor, Comunicación es la sede donde se muestra una correlación muy fuerte, en tanto que el IIS se le localiza entre el nivel considerable y muy fuerte. En cuanto a las variables: Seriadados-Integrados, Templanza, Problematización del Conocimiento Concreto, IIS es la sede en la cual se hace evidente una correlación muy fuerte, mientras que en Comunicación las correlaciones se mueven dentro de los niveles medio y considerable. Con respecto a las semejanzas y diferencias entre Comunicación y CECU, resalta en ambas sedes la misma correlación muy fuerte en la variable Reflexión Crítica; por su parte, en la variable Profesores Universitarios el nivel muy fuerte se localiza en CECU, en tanto que en Comunicación la correlación es considerable. En relación

con las semejanzas entre IIS y CECU sobresale la coincidencia de variable y nivel de correlación, pues ambas comparten tanto la variable Investigadores como el nivel muy fuerte.

#### Presentación Sumaria. Análisis Factorial: Hipótesis Negativa

##### Diferencias entre Sedes

###### Comunicación:

- Método y Contenido Programáticos (0.91) III.D.3
- Pluralidad y Libertad (0.87) II.A.1
- Adaptabilidad (0.83) III.VI.2
- Ciudadanos Productivos (0.81) III.VI.5
- Especializados (0.72) III.V.B.3
- Diferenciadores (0.68) III.V.B.5
- Capacitación Laboral (0.68) III.B.5
- Cuerpos Colegiados (0.66) II.C.6
- Servicio a la sociedad (0.56) II.A.5

###### IIS:

- Sindicatos (0.99) II.C.7
- Prudencia (0.99) II.A.1-2
- Técnicas pedagógicas (0.93) III.IV.3
- Capacidad Creativa (0.93) III.C.6
- Educación Pública y Gratuita (0.88) II.A.4

- Repetición (0.81) III.B.2
- Psico-social (0.80) III.V.A.3
- Financiamiento Privado (0.78) II.C.3
- Capacidad Proyectiva en la permanencia-cambio (0.75) III.C.4
- Fortaleza (0.74) II.A.1-3
- Dignificación Humana (0.70) II.A.8
- Autofinanciamiento (0.53) II.C.4

#### **CECU:**

- Financiamiento Público (0.87) II.C.2
- Sistema Educativo Nacional (0.83) III.IV.1
- Eficiencia-Profesionalización (0.82) II.A.7
- Capacitación reproductora y transmisora (0.57) III.C.2
- Legislación y estatutos universitarios (0.51) II.C.1
- Gremios (0.50) I.A.10

#### **Notaciones Finales**

Los resultados de los gráficos de contingencia del análisis factorial ANOVA, para cada una de las sedes indican que para Comunicación el ser de la UNAM requiere del educador como autoridad, el apoyo de las instituciones estatales y de proyección internacional para consolidarse. Por su parte, para el IIS, se requieren sindicatos, prudencia y planes de educación profesionalizantes. Al respecto, CECU considera que lo relevante para el ser de la UNAM son investigadores, profesores universitarios y la formación de profesionistas.

Ahora bien, si se exploran contrastes entre las sedes se advierte que la comparación de los resultados del análisis factorial no sólo permite identificar significantes (que bien aluden conceptos, o bien se emplean para designar referentes), que se comparten entre las sedes, sino que en esa comunidad léxica es posible confirmar problemas que ya habían sido planteados en los análisis de los resultados de las medias (*vid.supra.*: supuestos, inferencias hipotéticas, mostradas a partir del análisis de las medias). En particular, resalta el problema que se vincula tanto con el significado y sentido de Universal, como con los postulados humanistas que se predicán en y por ese sentido dentro del concepto Universidad.

En efecto en las variables que aluden a condiciones para el desarrollo del conocimiento universal así como para el ejercicio de las facultades intelectuales, tal como acontece con Autonomía Académica/Pluralidad y Libertad, se presentan correlaciones tanto débiles como considerables con la variable que aquí se considera independiente. De la misma manera, existen correlaciones débiles y considerables con las variables que refieren postulados, valores, fines humanistas, como sucede con: Dignificación Humana/Educación Pública/Justicia.

En cambio, en las variables que aluden aspectos instrumentales que concurren en la consecución de los efectos resultantes del ejercicio de la razón práctica, para una función instrumental determinada: la utilidad del saber especializado y para un fin particular, como es el caso de Desarrollo Científico-Tecnológico/Desarrollo Tecnológico, se presentan correlaciones medias y fuertes con la variable independiente.

Así mismo, resalta el problema sobre la función formadora (planteado ya en el análisis de las medias) de la U.N.A.M, pues en las variables que mencionan el aspecto formativo de la educación sobresalen las correlaciones débiles; no obstante, en aquellas variables que refieren la función instrumental de la educación orientada a la profesionalización, productividad y conocimiento práctico, como se aprecia en: Reflexión y Práctica Comprometida/Capacidad

Productiva/Profesionalizantes/Trabajo Crítico Situacional, entre otras, destacan correlaciones medias, considerables y muy fuertes con la variables independiente.

### **6.6 Análisis de Similitud y Correlación Pearson**

#### Metodología

El coeficiente de correlación *Pearson* constituye una prueba estadística que permite el análisis de la relación que existe entre dos variables en estudio, de acuerdo con el nivel intervalar de sus indicadores. Puede decirse que de acuerdo con el incremento o decremento de la variable independiente, decremента o incrementa el valor de la dependiente. (*A menor X, mayor Y; a menor Y, mayor X*)

La lectura de los cuadros de contingencia se realiza de la siguiente manera:

<b>NIVEL DE CORRELACIÓN Y SIMILARIDAD PEARSON</b>	<b>VALORES</b>
Correlación negativa perfecta	-1.00
Correlación negativa muy fuerte	-0.90
Correlación negativa considerable	-0.75
Correlación negativa media	-0.50
Correlación negativa débil	-0.10
No existe correlación alguna entre las variables	0
Correlación positiva débil	0.10
Correlación positiva media	0.50
Correlación positiva considerable	0.75
Correlación positiva muy fuerte	0.90
Correlación positiva perfecta	1.00

Para la obtención de los gráficos de contingencia con mayor significancia para cada sede se realizó lo siguiente:

- 1) Se confrontaron todas las variables entre sí de la base de datos;
- 2) No se consideraron varianzas;
- 3) Se tomaron en cuenta medias y desviaciones estándar, para mayor exactitud;
- 4) Se analizaron 6400 correlaciones en el programa SPSS, (ANEXO 3);
- 5) Se identificaron las variables con correlación negativa, nula (o en 0) y correlación positiva entre las variables de todo el cuestionario;
- 6) Se seleccionaron las variables con menor rango de correlaciones entre correlación negativa débil de -0.20, 0 y correlación positiva débil +0.20;
- 7) De los horizontes de correlación positiva, se eligieron los valores de correlación positiva considerable (+0.75) para su análisis;
- 8) Se agruparon en gráficos de contingencia;
- 9) Se ofrece la perspectiva de estructuración de un posible discurso a partir de los resultados de las correlaciones.

De esta manera, los resultados fueron los siguientes:

#### **SEDE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE</b>
	<b>Gremios</b>
Templanza	0,66
Sindicatos	0,54
Ciudadanos productivos	0,53
Profesionistas	0,53
Reflexión crítica	0,52
Sistema Universitario Empresarial	0,51

¿Cómo leer el gráfico de contingencia?

Los resultados numerales implican un porcentaje que incide en la variable correlacionada, de tal manera que la lectura es de la siguiente forma:

## CORRELACIÓN

La Templanza explica el 66% del equilibrio, honestidad y sinceridad de las organizaciones gremiales.

Los Sindicatos aseguran el 54% de la funcionalidad de los gremios.

Los Ciudadanos Productivos explican el 53% de la realización de los fines de los gremios.

Los Profesionistas componen el 53% de los gremios.

La Reflexión Crítica explica el 52% del compromiso con la transformación de su medio de los gremios.

El Sistema Universitario Empresarial fomenta el 51% de la investigación aplicada de los gremios.

En estas correlaciones se presentan intentos argumentativos sobre la base de los enunciados (estímulos-verbales) que se implican en las variables correspondientes.

## **Intención Argumentativa**

Los gremios son agrupaciones de investigadores, maestros, aprendices, cuyo sentimiento de unidad se desarrolla en torno al equilibrio, la honestidad y sinceridad (templanza) de sus miembros; asimismo se organizan en sindicatos, como una forma de relación funcional para reglamentar y proteger los derechos y



obligaciones de los profesionistas, que en tanto ciudadanos productivos (útiles), reflexivos y comprometidos con la transformación de su medio, favorecen la organización y participación de un sistema universitario que posibilita la aportación empresarial en la investigación aplicada.

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE: Repetición</b>
<b>Capacitación reproductora y transmisora</b>	<b>0,58</b>
<b>Profesores universitarios</b>	<b>0,57</b>
<b>Fortaleza</b>	<b>0,54</b>
<b>Hombres observadores</b>	<b>0,51</b>
<b>Cuerpos colegiados</b>	<b>0,51</b>

## CORRELACIÓN

La Capacitación Reproductora y Transmisora explica el 58% de la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores (repetición).

Los Profesores Universitarios fomenta el 57% de la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores.

La Fortaleza asegura el 54% de la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores.

Los Hombres Observadores explican el 51% de la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores.

Los Cuerpos Colegiados aseguran el 51% de la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores.

## Intención Argumentativa

En la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores, los Profesores Universitarios buscan desarrollar en el educando la capacidad de transmitir información y valores vigentes;

- o para fomentar el ejercicio personal de la autodeterminación, del desinterés, de la solidaridad y de la paciencia...
- o
- o mediante el ejercicio personal de la autodeterminación, del desinterés, de la solidaridad y de la paciencia...

con la finalidad de formar Hombres Observadores, adaptables a la vida civilizada y moderna. En este sentido, la función de los cuerpos colegiados es la de asegurar este tipo de enseñanza.

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE: Cultura sensorial</b>
<b>Especializados</b>	<b>0,64</b>
<b>Hombres observadores</b>	<b>0,60</b>
<b>Sintético-inductivo</b>	<b>0,52</b>
<b>Autonomía académica</b>	<b>0,52</b>
<b>Propuestas educativas y sociales</b>	<b>0,51</b>

## CORRELACIÓN

Los Planes (de estudio) de Instrucción Especializada impulsan el 64% de las Capacidades Sensoriales (cultura sensorial).

Los Hombres Observadores explican el 60% de la actividad docente que impulsa capacidades sensoriales.

Los Métodos Sintético-Inductivos refuerzan el 52% actividad docente que impulsa capacidades sensoriales.

La Autonomía Académica fomenta el 52% de la actividad docente que impulsa capacidades sensoriales.

Las Propuestas Educativas y Sociales fortalecen el 51% actividad que impulsa capacidades sensoriales.

### **Intenciones Argumentativas**

La actividad docente orientada al desarrollo de capacidades sensoriales busca la formación de Hombres Observadores, adaptables a la vida civilizada y moderna, mediante Planes de Instrucción Especializada y Métodos (Sintético-Inductivos) que disciplinan la razón práctica; y que gracias a la Autonomía Académica propicia la elaboración de propuestas acordes con las condiciones de evolución educativa y social, a efecto de satisfacer las necesidades espirituales, de Movilidad Social y de Interés Nacional.

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE Educador como autoridad</b>
<b>Especializados</b>	<b>0,75</b>
<b>Instituciones Estatales</b>	<b>0,66</b>
<b>Sistema Universitario Empresarial</b>	<b>0,66</b>
<b>Adaptabilidad</b>	<b>0,65</b>
<b>Adecuación del ambiente</b>	<b>0,61</b>

<b>Sindicatos</b>	<b>0,61</b>
<b>Ciudadanos productivos</b>	<b>0,60</b>
<b>Espíritu universitario</b>	<b>0,56</b>
<b>Desarrollo tecnológico</b>	<b>0,54</b>
<b>Prudencia</b>	<b>0,53</b>
<b>Infraestructura</b>	<b>0,52</b>
<b>Sistema Educativo Nacional</b>	<b>0,51</b>

## CORRELACIONES

Los Planes (de estudio) de Instrucción Especializada (especializados) explica el 75% de la transmisión de conocimiento preescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador.

Las Instituciones Estatales fomentan el 66% de las funciones del educador como autoridad.

El Sistema Universitario Empresarial fomenta el 66% de las funciones del educador como autoridad.

La formación de Hombres Eficientes y Adaptables al sistema social vigente (adaptabilidad) explica el 65% de las funciones del educador como autoridad.

La adecuación del ambiente fomenta el 61% de las funciones del educador como autoridad.

Los Sindicatos aseguran el 61% de las funciones del educador como autoridad.

La formación de Ciudadanos Productivos explica el 60% de las funciones del educador como autoridad

El Espíritu Universitario fortalece el 60% de las funciones del educador como autoridad.

El Desarrollo Tecnológico explica el 54% de las funciones del educador como autoridad.

La Prudencia configura el 53% del educador como autoridad.

La Infraestructura asegura el 52% de la funcionalidad del educador como autoridad.

El Sistema Educativo Nacional fomenta el 51% del educador como autoridad.

### **Intención Argumentativa**

La transmisión del conocimiento preescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador, refuerza su eficacia mediante Planes de Instrucción Especializada, de limitados por instancias del Estado (SEP, CONACYT, SNI, ANUIES) y orientados hacia la organización de un sistema universitario que posibilite la aportación empresarial en la investigación aplicada. Así pues, la autoridad funcional del educador asegura en primer lugar la formación de Hombres Eficientes y Adaptables al Sistema Social vigente; y en segundo lugar, fomenta la formación de ciudadanos Productivos y Patrióticos. En este proceso educacional, se requiere tanto la preparación adecuada de un ambiente para la organización racional del trabajo educativo con libertad de acción, como la mediación de organizaciones sindicales, y también el establecimiento de bases y consideraciones intramuros con Espíritu de Cuerpo Universitario.

De la misma manera, la transmisión de conocimiento preescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador apoya el desarrollo de la tecnología mediante el fomento de la realización del potencial individual en un esquema de valores referidos a la rectitud individual, la obediencia, la iniciativa, la previsión y la planeación; gracias —o siempre que se cuente con— a la infraestructura actual y proyectiva (inmuebles, técnicas, acervo bibliográfico, hemerográfico, iconográfico...) como también con un Sistema Educativo Nacional que

proporcione, en forma reglamentada, recursos humanos y materiales para el fomento a la educación, dentro y para el orden social establecido.

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE Instrucción especializada</b>
Educador como autoridad	0,75
Ciudadanos productivos	0,71
Espíritu universitario	0,68
Adaptabilidad	0,62
Instituciones Estatales	0,60
Método pedagógico profesionalizante	0,58
Sistema Educativo Nacional	0,57
Adecuación del ambiente	0,55
Reflexión y práctica comprometida	0,54
Capacidad productiva	0,54
Desarrollo tecnológico	0,53

## CORRELACIÓN

La Transmisión del conocimiento prescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador (Educador como Autoridad) fomenta el 75% de la instrucción especializada.

Los Ciudadanos Productivos explican el 71% de una instrucción especializada.

El Espíritu Universitario fomenta el 68% de la instrucción especializada.

La formación de Hombres eficientes y adaptables al sistema social vigente explica el 62% de una instrucción especializada.

Las Instituciones Estatales fomentan el 60% de la instrucción especializada.

El Método Pedagógico Profesionalizante favorece el 58% de la instrucción especializada.

El Sistema Educativo Nacional fomenta el 57% de la instrucción especializada.

La Adecuación del Ambiente favorece el 55% de una instrucción especializada.

La Reflexión y Práctica Comprometida explica el 54% de una instrucción especializada.

La Capacidad Productiva explica el 54% de una instrucción especializada.

El Desarrollo Tecnológico explica el 53% de la instrucción especializada.

### **Intención Argumentativa**

Los planes de Instrucción Especializada refuerzan la eficiencia de la transmisión de conocimiento preescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador para formar Ciudadanos Productivos y Patrióticos; de la misma manera, fomentan el establecimiento de bases y consideraciones intramuros con Espíritu de Cuerpo Universitario orientado hacia el desarrollo de un sentimiento de unidad, en la formación de Hombres Eficientes y adaptables al sistema social vigente. Asimismo, los agentes y medios que hacen posible la realización de este proceso educacional son: las Instancias del Estado (SEP, CONACYT, SIN, ANUIES), que participan en la delimitación de los planes de instrucción especializada; el Método Pedagógico, que favorece una disciplina consciente en el desempeño profesional para el bienestar de la sociedad; el Sistema Educativo Nacional que proporcione en forma reglamentada recursos humanos y materiales, para el fomento a la educación dentro y para el orden social establecido; y, la preparación adecuada de

un ambiente para la organización racional del trabajo educativo con libertad de acción.

Gracias a lo cual, la institución especializada fomenta y fortalece las formación de educandos capaces de anunciar y denunciar tendencias y estructuras sociales sin sentido humano, y en forma paralela, proponer aquellas que estime humanizantes; convirtiéndolos así en profesionistas productivos, socialmente útiles y eficientes, que apoyen el desarrollo de la tecnología y cuestiones relacionadas con la actividad práctica.

### **SEDE INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES**

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE Financiamiento privado</b>
<b>Investigadores</b>	<b>0,83</b>
<b>Trabajo crítico situacional</b>	<b>0,83</b>
<b>Seriados-integrados</b>	<b>0,82</b>
<b>Técnicas pedagógicas</b>	<b>0,81</b>
<b>Método y contenido programáticos</b>	<b>0,77</b>
<b>Emancipación</b>	<b>0,77</b>
<b>Repetición</b>	<b>0,77</b>

### **CORRELACIÓN**

Los Investigadores precisan del 83% de financiamiento privado.

El Trabajo Crítico situacional necesita el 83% de financiamiento privado.

Los Programas Seriados-Integrados requieren el 82% de financiamiento privado.



Las Técnicas Pedagógicas necesitan el 81% de financiamiento privado.

El Método y Contenidos Programáticos requieren el 77% de financiamiento privado.

La Emancipación demanda el 77% de financiamiento privado.

La Repetición fomenta el 77% de financiamiento privado.

### **Intención Argumentativa**

El Financiamiento Privado (aportaciones empresariales) es necesario para fomentar la formación de Investigadores, impulsando el trabajo educativo Crítico a partir de situaciones existenciales concretas, mediante Programas Seriadados, Integrados y Articulados que estimulen Hábitos Especulativos y Prácticos; y al mismo tiempo, promuevan tanto la aplicación de Técnicas Pedagógicas orientadas al fortalecimiento de nuestra historia, de los símbolos patrios, de las instituciones fundamentales y de las tradiciones culturales pluri-étnicas. Así como también Métodos y Contenidos Programáticos que permitan al educador y al educando asumir un compromiso histórico, con la finalidad de emancipar al hombre social de todo tipo de injusticia, explotación y violencia. Todo lo cual requiere encauzar la actividad docente hacia la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores.

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE Investigadores</b>
<b>Seriados-integrados</b>	<b>0,94</b>
<b>Técnicas pedagógicas</b>	<b>0,93</b>
<b>Reflexión crítica-comprometida</b>	<b>0,91</b>
<b>Trabajo crítico situacional</b>	<b>0,89</b>
<b>La autonomía académica</b>	<b>0,84</b>

<b>Capacidad creativa</b>	<b>0,83</b>
<b>Financiamiento privado</b>	<b>0,83</b>
<b>Repetición</b>	<b>0,82</b>
<b>Reproductor</b>	<b>0,79</b>
<b>Sistema Universitario Autónomo</b>	<b>0,79</b>
<b>Formación reflexiva</b>	<b>0,79</b>
<b>Psico-social</b>	<b>0,75</b>

## CORRELACIÓN

Los Programas Seriados-Integrados refuerzan el 94% de la formación de investigadores.

Las Técnicas Pedagógicas facilitan el 93% de la formación de investigadores.

La Reflexión Crítica-Comprometida fortalece el 91% de la formación de investigadores.

El Trabajo Crítico Situacional favorece el 89% de la formación de investigadores.

La Autonomía Académica propicia el 84% de la formación de investigadores.

La Capacidad Creativa explica el 83% de la formación de investigadores.

El Financiamiento Privado fomenta el 83% de la formación de investigadores.

La Repetición asegura el 82% de la formación de investigadores.

El Método Reproductor refuerza el 79% de la formación de investigadores.

El Sistema Universitario Autónomo apoya el 78% de la formación de investigadores.

La Formación Reflexiva fortalece el 79% de la formación de investigadores.

El Método Psico-social refuerza el 75% de la formación de investigadores.

## **Intención Argumentativa**

La formación de Investigadores requiere tanto de Programas Seriados, Integrados y Articulados que estimulen Hábitos Especulativos y Prácticos, como de Técnicas Pedagógicas orientadas al fortalecimiento de nuestra historia, de los símbolos patrios, de las instituciones fundamentales y de las tradiciones culturales pluri-étnicas. Por eso, la actividad docente necesita orientarse hacia el desarrollo de la capacidad de investigación Crítica y Comprometida, mediante el Trabajo Educativo Crítico a partir de situaciones existenciales concretas; y asimismo, fortaleciendo la Autonomía Académica, para que el estudiante (investigador) pueda desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación de Pensamiento Creativo y Transformador.

En este contexto educativo, el Financiamiento Privado (aportaciones empresariales) es necesario para fortalecer la formación de Investigadores, pues al fomentar la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores, se capacita al estudiante (investigador) para transmitir información y valores vigentes, y al mismo tiempo, para organizar y participar en un Sistema Universitario que respalde en forma íntegra la Autonomía Académica en la docencia, donde sea posible desarrollar Planes (educativos) dirigidos a la formación reflexiva y crítica sobre el universo temático de la época, y también Métodos (psico-sociales) que impulsen la reflexión y acción crítica sobre situaciones existenciales.

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE</b> Capacidad creativa
<b>Técnicas pedagógicas</b>	<b>0,94</b>
<b>Reflexión crítica -comprometida</b>	<b>0,92</b>
<b>Trabajo crítico situacional</b>	<b>0,89</b>
<b>Investigadores</b>	<b>0,83</b>
<b>Repetición</b>	<b>0,83</b>
<b>Movilidad social</b>	<b>0,83</b>
<b>Seriados-integrados</b>	<b>0,80</b>
<b>La autonomía académica</b>	<b>0,80</b>

## CORRELACIÓN

Las Técnicas Pedagógicas facilitan el 94% del desarrollo de la capacidad creativa.

La Reflexión Crítica-Comprometida fomenta el 92% del desarrollo de la capacidad creativa.

El Trabajo Crítico Situacional favorece el 89% del desarrollo de la capacidad creativa.

La formación de Investigadores fomenta el 83% del desarrollo de la capacidad creativa.

La Repetición coadyuva en el 83% del desarrollo de la capacidad creativa.

La Movilidad Social requiere el 83% del desarrollo de la capacidad creativa.

Los Programas Seriados-Integrados refuerzan el 80% del desarrollo de la capacidad creativa.

La Autonomía Académica posibilita el 80% del desarrollo de la capacidad creativa.

### **Intención Argumentativa**

El desarrollo y ejercicio de los sentidos en la formación del pensamiento creativo y transformador (Capacidad Creativa) requiere la aplicación de Técnicas Pedagógicas orientadas al fortalecimiento de nuestra historia, de los símbolos patrios, de las instituciones fundamentales y de las tradiciones culturales pluri-étnicas, para lo cual es necesario dirigir la actividad docente hacia el desarrollo de la capacidad de investigación crítica y comprometida, así como fomentar el trabajo educativo crítico a partir de situaciones existenciales concretas. Estos instrumentos y medios necesarios en la formación de Investigadores se complementan con la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores que facilitan la Movilidad Social; y se refuerzan con Programas Seriadados, Integrados y Articulados, dentro de un sistema universitario que respalde en forma íntegra la Autonomía Académica en la docencia.

### **SEDE COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO**

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE Seridados integrados</b>
<b>Reproductor</b>	<b>0,96</b>
<b>Psico-social</b>	<b>0,95</b>
<b>Sistema Universitario Autónomo</b>	<b>0,94</b>
<b>Capacidad creativa</b>	<b>0,93</b>
<b>Emancipación</b>	<b>0,90</b>
<b>Sintético-inductivo</b>	<b>0,90</b>
<b>Formación integral</b>	<b>0,89</b>
<b>Sistema Político-social democrático</b>	<b>0,88</b>
<b>Medios</b>	<b>0,87</b>
<b>Diferenciadores</b>	<b>0,86</b>
<b>Justicia</b>	<b>0,85</b>
<b>Proyección nacional</b>	<b>0,84</b>
<b>Problematización</b>	<b>0,84</b>
<b>Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio</b>	<b>0,83</b>
<b>Formación reflexiva</b>	<b>0,82</b>
<b>Financiamiento privado</b>	<b>0,82</b>
<b>Hombres observadores</b>	<b>0,82</b>
<b>Autonomía académica</b>	<b>0,78</b>
<b>Fortaleza</b>	<b>0,78</b>
<b>Propuestas educativas y sociales</b>	<b>0,78</b>

## CORRELACIÓN

El Método Reprodutor fomenta el 96% de los programas de seriados-integrados.

El Método Psico-social estimula el 95% de los programas seriados-integrados.

El Sistema Universitario Autónomo favorece el 94% de programas seriados-integrados.

La Capacidad Creativa explica el 93% de programas seriados-integrados.

El Emancipación explica el 90% de los programas seriados-integrados.

Los Métodos Sintético-Inductivos fomentan el 90% de los programas seriados-integrados.

La Formación Integral explica el 89% de los seriados-integrados.

El Sistema Político-Social Democrático favorece el 88% de los programas seriados-integrados.

Los Medios posibilitan el 87% de los programas seriados-integrados.

Los Planes Diferenciadores explican el 86% de los programas seriados-integrados.

La Justicia fomenta el 85% de los programas seriados-integrados.

La Proyección Nacional explica el 84% de los programas seriados-integrados.

La Problematización fomenta el 84% de los programas seriados-integrados.

La Capacidad Proyectiva en la permanencia-cambio explica el 83% de los programas seriados-integrados.

La Formación Reflexiva explica el 83% de los programas seriados-integrados.

El Financiamiento Privado fomenta el 82% de los programas seriados-integrados.

Los Hombres Observadores explican el 82% de los programas seriados-integrados.

La Autonomía Académica posibilita el 78% de los programas seriados-integrados.

La Fortaleza estimula el 78% de los programas seriados-integrados.

Las Propuestas Educativas y Sociales favorecen el 78% de los programas seriados-integrados.

### **Intención Argumentativa**

Los Programas (de estudio) Seriados, Integrados y Articulados que estimulen Hábitos Especulativos y Prácticos, reforzados con Métodos de verbalización que ejercitan la memoria, y asimismo con la reflexión y acción crítica sobre situaciones existenciales, cuando se organizan dentro de un sistema universitario que respalde en forma íntegra la Autonomía Académica en la docencia, fomentan el desarrollo y ejercicio de los sentidos en la formación del pensamiento creativo y transformador, así como también la disciplina de la razón práctica (Método Sintético-Inductivo). Esto favorece tanto a la Emancipación del hombre social de todo tipo de injusticia, explotación, opresión y violencia, como la actualización integral y armónica de las facultades especulativas y prácticas del hombre.

Por su parte, los Programas seriados-integrados organizados dentro de un Sistema político-social basado en la democracia con orden dinámico y justo, no sólo fomentan el desarrollo de Medios en la investigación de humanidades y ciencias exactas, así como en extensión y difusión cultural de interés para la sociedad; sino que además, propician Planes de Educación que atienden de manera diferenciada las necesidades, las potencialidades y talentos de los estudiantes, estimulando el ejercicio personal del intelecto en un marco de valores referidos a la imparcialidad, el respeto a la vida, la responsabilidad, el agradecimiento e igualmente incrementando la aportación teórico-práctica a la organización del Estado mexicano como en los países desarrollados.

Asimismo, los Programas seriados-integrados configurados para orientar la actividad docente hacia la asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras en los social y político, así que el estudiante pueda estimular y



dirigir su Capacidad Proyectiva hacia un proceso de permanencia y cambio, propicia Planes de Educación ordenados para formar Hombres Observadores, Adaptables a la vida civilizada y moderna, mediante la Formación Reflexiva y Crítica sobre el universo temático de la época. Lo que requiere Financiamiento Privado (Aportaciones Empresariales) que redunde en el fortalecimiento de la Autonomía Académica, y propicie el ejercicio personal de la Autodeterminación, del Desinterés, de la Solidaridad y de la Paciencia, así como la elaboración de propuestas acordes con las condiciones de evolución educativa y social, a efecto de satisfacer las Necesidades Espirituales, de Movilidad Social y de Interés Nacional.

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE Diferenciadores</b>
<b>Capacidad creativa</b>	<b>0,93</b>
<b>Medios</b>	<b>0,87</b>
<b>Seriados-integrados</b>	<b>0,86</b>
<b>Psico-social</b>	<b>0,86</b>
<b>Reproductor</b>	<b>0,85</b>
<b>Autonomía académica</b>	<b>0,83</b>
<b>Problematización</b>	<b>0,79</b>
<b>Sistema Político-social democrático</b>	<b>0,79</b>
<b>Financiamiento privado</b>	<b>0,78</b>
<b>Fortaleza</b>	<b>0,76</b>
<b>Sistema Universitario Autónomo</b>	<b>0,76</b>
<b>Proyección nacional</b>	<b>0,75</b>

## CORRELACIONES

La Capacidad Creativa explica el 93% de los planes diferenciadores.

Los Medios aseguran el 87% de los planes diferenciadores.

Los Programas Seriadados-Integrados facilitan el 86% de los planes diferenciadores.

El Método Psico-social estimula el 86% de los planes diferenciadores.

El Método Reproductor apoya el 85% de los planes diferenciadores.

La Autoromía Académica facilita el 83% de los planes diferenciadores.

La Problematización del conocimiento estimula el 79% de los planes diferenciadores.

El Sistema Político-social Democrático posibilita el 79% de los planes diferenciadores.

El Financiamiento Privado alienta el 78% de los planes diferenciadores.

La Fortaleza asegura el 76% de los planes diferenciadores.

El Sistema Universitario Autónomo asegura el 76% de los planes diferenciadores.

La Proyección Nacional explica el 75% de los planes diferenciadores.

### **Intención Argumentativa**

Los Planes de Educación que atiendan de manera diferenciada las necesidades, las potencialidades y talentos de los estudiantes, buscan desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación del Pensamiento Creativo y Transformador, para que puedan aportar Medios en la investigación de humanidades y ciencias exactas, así como en extensión y difusión cultural de interés para la sociedad.

Los instrumentos y medios que refuerzan la Eficacia Educativa de esos planes son: los Programas Seriadados, Integrados y Articulados que estimulen Hábitos Especulativos y Prácticos; y los Métodos que favorecen la Reflexión y acción Crítica sobre situaciones existenciales (Psico-social), así como también la verbalización que ejercita la Memoria (Reproductor). De ello, resultan condiciones que propician el Fortalecimiento de la Autonomía Académica, para poder dirigir la

actividad docente hacia la asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras en lo social y en lo político, y poder ordenar un Sistema Político-social basado en la democracia con orden dinámico y justo, donde el Financiamiento Privado (Aportaciones Empresariales) fomente el ejercicio personal de la Autodeterminación, del Desinterés, de la Solidaridad y de la Paciencia; asimismo, apoye la organización de un Sistema Universitario que respalde en forma íntegra la Autonomía Académica en la docencia, y se consolide por su aportación Teórico-Práctica a la organización del Estado mexicano como en los países desarrollados.

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE Adecuación del ambiente</b>
<b>Formación integral</b>	<b>0,93</b>
<b>Materiales didácticos</b>	<b>0,92</b>
<b>Trabajo crítico situacional</b>	<b>0,90</b>
<b>Gremios</b>	<b>0,89</b>
<b>Educador como guía</b>	<b>0,84</b>
<b>Infraestructura</b>	<b>0,83</b>
<b>Justicia</b>	<b>0,80</b>
<b>Técnicas pedagógicas</b>	<b>0,78</b>
<b>Espíritu universitario</b>	<b>0,78</b>
<b>Dignificación humana</b>	<b>0,76</b>
<b>Reflexión y práctica comprometida</b>	<b>0,75</b>
<b>Investigadores</b>	<b>0,75</b>

## CORRELACIÓN

La Formación Integral explica el 93% de la adecuación del ambiente.

Los Materiales Didácticos facilitan el 92% de adecuación del ambiente.

El Trabajo Crítico Situacional asegura el 90% de la adecuación del ambiente.

Los Gremios favorecen el 89% de la adecuación del ambiente.

El Educador como Guía prepara el 84% de la adecuación del ambiente.

La Infraestructura facilita el 83% de la adecuación del ambiente.

La Justicia fomenta el 80% de la adecuación del ambiente.

Las Técnicas Pedagógicas posibilitan el 78% de la adecuación del ambiente.

El Espíritu Universitario fomenta el 78% de la adecuación del ambiente.

La Dignificación Humana explica el 76% de la adecuación del ambiente.

La Reflexión y Práctica Comprometida explica el 75% de la adecuación del ambiente.

Los Investigadores favorecen el 75% de la adecuación del ambiente.

### **Intención Argumentativa**

La preparación adecuada de un ambiente para la organización racional del trabajo educativo con libertad de acción favorece la Formación Integral, en el orden del Conocimiento, la Eficacia, de la Ética y de la Estética; mediante, tanto la disposición de Materiales Didácticos para la Educación Sensorial, la Instrucción Ética que establece la distinción entre el bien y el mal, el estímulo de las sensaciones considerando sus diferencias y semejanzas, como también el Trabajo Educativo Crítico a partir de situaciones existenciales concretas.

De esta manera, la Adecuación del Ambiente facilita la organización de maestros y estudiantes, con el fin de Fortalecer el Patrimonio Humano en áreas de

la ciencia, la política y la sociedad (Gremios); de suerte que, con la orientación y guía del Educador en el ejercicio de Hábitos para el perfeccionamiento de las facultades humanas, y asimismo con el apoyo de infraestructura actual y proyectiva (como inmuebles, técnicas, acervo bibliográfico, hemerográfico, iconográfico), se pueda poner en práctica el ejercicio personal del intelecto en un marco de valores referidos a la Imparcialidad, el Respeto a la Vida, la Responsabilidad, el Agradecimiento (Justicia); y de la misma manera, establecer bases y consideraciones intramuros con Espíritu de Cuerpo Universitario, para — con el concurso de Técnicas Pedagógicas orientadas al fortalecimiento de nuestra historia, de los símbolos patrios, de las instituciones fundamentales y de las tradiciones culturales pluri-étnicas— construir condiciones que propicien el fortalecimiento de la Dignidad Humana y de su sentido de Pertenencia al Conjunto Universal. Por eso, se requiere formar investigadores capaces de anunciar y denunciar tendencias y estructuras sociales sin sentido humano y en forma paralela, proponer aquellas que estime Humanizantes (Reflexión y Práctica Comprometida).

<b>VARIABLES CORRELACIONADAS</b>	<b>SIMILARIDAD EN VARIABLE Espíritu universitario</b>
<b>Infraestructura</b>	<b>0,95</b>
<b>Reflexión crítica</b>	<b>0,88</b>
<b>Hábitos intencionales</b>	<b>0,86</b>
<b>Técnicas pedagógicas</b>	<b>0,83</b>
<b>Movilidad social</b>	<b>0,81</b>
<b>Educador como guía</b>	<b>0,80</b>

<b>Materiales didácticos</b>	<b>0,79</b>
<b>Adecuación al ambiente</b>	<b>0,78</b>
<b>Formación integral</b>	<b>0,78</b>
<b>Cultura sensorial</b>	<b>0,76</b>

## CORRELACIONES

La Infraestructura facilita el 95% del espíritu universitario.

La Reflexión Crítica fortalece el 88% del espíritu universitario.

Los Hábitos Intencionales aseguran el 88% del espíritu universitario.

La Técnicas Pedagógicas predisponen el 83% del espíritu universitario.

La Movilidad Social motiva el 81% del espíritu universitario.

El Educador como Guía nutre el 80% del espíritu universitario.

Los Materiales Didácticos estimulan el 79% del espíritu universitario.

La Adecuación del Ambiente prepara el 78% del espíritu universitario.

La Formación Integral fortalece el 78% del espíritu universitario.

La Cultura Sensorial estimula el 76% del espíritu universitario.

### **Intención Argumentativa**

El establecimiento de bases y consideraciones intramuros con Espíritu de Cuerpo Universitario requiere: Infraestructura Actual y Proyectiva (como inmuebles, técnicas, acervo bibliográfico, hemerográfico, iconográfico) para desarrollar la capacidad de Investigación Crítica y Comprometida (Reflexión Crítica) que permita al estudiante adquirir un Hábito Intencional para dirigir su

inteligencia, su voluntad y sus facultades sensorio-motrices, mediante la aplicación de Técnicas Pedagógicas orientadas al fortalecimiento de nuestra historia, de los símbolos patrios, de las instituciones fundamentales y de las tradiciones culturales pluri-étnicas, y con las que se busca fortalecer operaciones intelectuales para poner en práctica la Movilidad Social.

Asimismo, el establecimiento de bases y consideraciones intramuros con Espíritu de Cuerpo Universitario precisa: la orientación y guía del Educador en el ejercicio de Hábitos para el perfeccionamiento de las Facultades Humanas; también Materiales Didácticos para la educación sensorio-motriz; la Instrucción Ética que establece la distinción entre el bien y el mal; el Estímulo de las Sensaciones considerando sus diferencias y semejanzas; y, de la misma manera, la Preparación Adecuada de un Ambiente para la organización racional del Trabajo Educativo con libertad de acción. Así que se favorezca y fomente la Actualización Integral y Armónica de las facultades especulativas y prácticas del hombre, impulsando (que impulsen) sus capacidades sensoriales (Cultura Sensorial).

\*\*\*\*

En suma, este análisis permite establecer criterios estadísticos para la formulación de discursos, tanto de manera general en la muestra, como para cada sede en particular. Los análisis de Medias, ANOVA y *Pearson*, disminuyen substancialmente el margen de error de los resultados, ya que cada uno aporta recursos necesarios para la interpretación; en efecto, las Medias posibilitan la exploración de los modos como los entrevistados ordenan objetos conceptuales (variables) de acuerdo con sus preferencias, y en razón de este ordenamiento la posibilidad de poder desarrollar inferencias hipotéticas sobre la base de criterios (teóricos) de causalidad. El análisis factorial ANOVA permite precisar los niveles de correlación entre tales objetos y con ello indagar la intensidad con la que se les

acepta o rechaza, para detectar grados de homogeneidad (entorno a sus creencias y convicciones) que se dan dentro de los miembros de la comunidad. Por último, con el coeficiente de correlación Pearson es posible correlacionar variables, y a partir de ahí establecer inferencias argumentativas sobre la base de criterios estadísticos.



## **CONCLUSIONES**

Desde un principio, la indagación sobre “Objetos del Mundo Universitario en el horizonte interpretativo de académicos universitarios” presentó un problema teórico-metodológico de articulación entre los objetos (como artificios significantes), y las vivencias de los sujetos (como orientación selectiva y activa del hombre). Lo que llevó a incursionar dos ámbitos, el correspondiente a la recolección de datos, en el que predomina el enfoque cualitativo, y el respectivo al sondeo empírico, donde se emplean instrumentos y técnicas de enfoques cuantitativos.

En el primer caso, la recolección de datos para identificar objetos e indagar su funcionamiento significativo en la estructura conceptual del mundo universitario, planteó la necesidad de ir delimitando el marco o mapa de referencia para el espacio de posibilidades conceptuales que puedan ocurrir en la configuración de objetos (significantes) del mundo universitario; luego en la recolección de datos se procedió a consultar fuentes que permitieran un orden decreciente de generalidad contextual; desde textos diversos de la Historia de la Filosofía (de la Antigüedad Griega a la perspectiva contemporánea), hasta la Ley Orgánica de la UNAM (1945); considerando también documentos históricos; igualmente diversos discursos escritos que representaron una fuente de información rica para descubrir contenidos significantes, y cuya difusión se realizó en la prensa mexicana tanto comercial como universitaria, cuanto en documentos de autoridades y estudiantes universitarios, entre otros; durante el periodo comprendido entre diciembre de 1998 y febrero del 2001.

En cuanto al sondeo empírico, se empleó la técnica de escalas para medir las valoraciones, la selección y ordenación, que los entrevistados dan a los objetos que se les presentó; esto es, para explorar modos de interpretar ( dar sentido y valor a) esos objetos, en académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que se desempeñaban o habían desempeñado la función de representante o de autoridad (en órganos colegiados de consulta, comisiones, coordinaciones) en las siguientes instituciones: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (académicos de la carrera de Ciencias de la Comunicación), del Instituto

de Investigaciones Sociales (IIS), y de la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU). Este sondeo se realizó en Ciudad Universitaria (C.U.) durante los meses de abril a julio de 2002.

En orden al marco teórico, que fue orientando la delimitación del problema precisando los objetivos, métodos y técnicas, así como también los propósitos de este estudio exploratorio, cabe señalar que a partir de la reflexión sobre las propuestas de la Hermenéutica diltheyana y el Estructuralismo foucaultiano tanto en su complementariedad (en el ámbito de lo vivencial y el análisis de lo vivido, así como en su preocupación por establecer un ámbito de estudio en las Ciencias del Espíritu, Humanas, del Hombre...) como en sus distancias (pues el primero propone la síntesis en la vivencia, mientras el otro el análisis de lo vivido); se buscó evidenciar—llevar a la conciencia del lector— elementos fundamentales (que no fundacionales) dentro del ámbito de las disciplinas que se ocupan de las manifestaciones humanas, como espacio contemporáneo en donde se generan los temas y problemas actuales acerca de la construcción del mundo, los objetos, sujetos y su relación significativa...

Ahora bien, desde el orden secuencial del enunciado “Objetos-Sujetos... Mundo Cultural” se advierte como tema sintáctico el de los objetos, lo cual no es fortuito, ni un recurso estilístico, sino un indicador metodológico, esto es, dentro de la organización de las etapas exploratorias que se siguieron en esta reflexión, el tema de los objetos constituyó la primera de ellas, pues es evidente que los *objetos* no sólo son elementos fundamentales de cualquier entorno humano, sino representan en la relación sujeto-objeto el punto donde la filosofía y la lingüística han convergido, en virtud de que a ambas competen los temas de la naturaleza del sentido en las palabras, de las cosas y de sus imbricaciones.

De ello resultó la vinculación de tres ámbitos de fenómenos: en un primer momento, *mundo-objeto-sujeto*, que dentro del marco de referencia de las Ciencias de lo Humano llevó, en un segundo momento, a establecer la conexión conceptual entre las nociones *cultura-sociedad-mentalidad*, que contextualizan lo propiamente humano, así como sus ámbitos de realización en el *lenguaje* y en el *discurso*.

La exploración del primer momento conceptual: Mundo-Objeto-Sujeto, permitió concluir delimitaciones conceptuales, circunscritas a un contexto en ciernes de las Ciencias de lo Humano, que pueden sintetizarse en las siguientes proposiciones:

*1ª. Proposición.* **Mundo** es entramado de **relaciones** (objeto-sujeto-objeto): donde los objetos-signos (objetos de la experiencia) permiten significaciones, y los signos-objeto (signos-palabra) potencian representaciones de ese Mundo y de sus habitantes.

*2ª Proposición.* El Mundo de los Objetos y de los Sujetos humanos es el Mundo de lo **dado culturalmente**, que se ha **producido socialmente** y reproducido/modificado a partir de las **Mentalidades**.

De ahí que, de acuerdo con estas afirmaciones, pero ahora considerando las modalidades del lenguaje, se estableció el siguiente juicio:

*Proposición Concluyente:* El Lenguaje refiere estados de Mundos Culturales cuya realidad lingual designa, construye y condiciona la significación-representación de sujetos-objetos en el mundo respectivo.

No obstante, la aproximación de nociones teóricas (objeto-sujeto-mundo) hacia las formas vivenciales de manifestación socio-cultural del lenguaje nos llevó a plantear un problema metodológico: ¿cómo vincular la dimensión teórica, en tanto sistema de significación, con la dimensión práctica (vivencias), sin caer por supuesto en el relativismo interpretativo ni en determinaciones absolutas?

De suerte que, esto dirigió la reflexión hacia el qué, cómo y desde qué límites estudiar los objetos/sujetos del mundo cultural, esto es, a los ámbitos de relación Cultura-Sociedad-Mentalidad. Ahora bien, la perspectiva relacional que de las nociones Cultura-Sociedad-Mentalidad se han planteado en este trabajo a partir de la reflexión de los respectivos enfoques del antropólogo estadounidense R. Linton y el sociólogo francés G. Bouthoul, permitió precisar límites

conceptuales con los cuales se construyen los ámbitos de relación que circunscriben el análisis de la actividad humana, y desde esta argumentación se esbozó una propuesta gráfica de ejes coordinados (del pensamiento, de la convivencia, de la política, de la economía, de la técnica, del sentimiento) que permitió modelar sus posibilidades de realización articulada, así como establecer algunas proposiciones para efectos de una delimitación teórica de los ámbitos de relación de los fenómenos humanos, susceptible de un desarrollo posterior en el proceso de la investigación misma, entre las cuales se citan las siguientes:

*1ª. Proposición:* los espacios o planos estructurales de cada eje se ordenan de acuerdo con el sistema de relaciones propio de su ámbito de realización; pero, se ven afectados y determinados por las interconexiones que se organizan en el sistema general de creencias (centro -mentalidad).

*2ª. Proposición:* los productos, su producción, los productores, funcionan como objeto -sujeto-actividad por las estructuras de significación.

*3ª. Proposición:* la Cultura es un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación.

De ahí que desde un enfoque semiótico...

*4ª. Proposición:* la Cultura es un fenómeno donde están imbricados el lenguaje observado y el lenguaje vivido.

En razón de estas afirmaciones se estableció una última determinación, en el sentido de una hipótesis de trabajo susceptible de ser desarrollada en investigaciones concretas futuras.

*Proposición concluyente:* las formas-contenidos-valoraciones-usos-actividades de Mundos Culturales se ven afectados por el sistema general de creencias, que articula componentes del lenguaje observado y referencias vitales del lenguaje vivido. Lo que llevó a desarrollar ciertas consideraciones entorno, precisamente del lenguaje, entre las que aquí presentamos la concerniente al **Sentido Semántico**, pues en virtud de él es posible hablar de lenguaje como vivido, en contraste con el lenguaje observado (como abstracción); aunque, gracias al sistema o patrones formales que se implican en la noción de lenguaje, como entidad abstracta,

es posible identificar universos tanto de objetos significantes como de los presupuestos que crean y sostienen el mundo donde esos objetos tienen sentido.

Pues como señala Gadamer la racionalidad compartida "(...) que existe en la lengua (universal) de una comunidad, (está) constituida por un vocabulario, una gramática... una tradición textual portadora de contenidos que constituyen la apertura originaria de la verdad dentro de la que vive la comunidad".<sup>172</sup> Pero si bien tal lenguaje es resultado del patrimonio textual heredado, que ha permitido la continuidad de la comunidad que vive en ese lenguaje, la comunidad como las palabras es móvil y abierta al horizonte histórico-cultural de cada comunidad; por lo que esta continuidad está sujeta a múltiples interpretaciones, que revierten no sólo en las transformaciones del vocabulario, y en las modificaciones de los presupuestos, sino también en los modos de ver, vivir, y producir el mundo.

A la luz de estos lineamientos, fue posible inferir el fundamento articulador de las concepciones precedentes sobre cultura-sociedad-mentalidad. En efecto, la definición de mentalidad como representaciones, ideas, conceptos, juicios, creencias, compartidos por los miembros de una sociedad; la de sociedad como grupo organizado en virtud del conjunto de ideas y valores compartidos (espíritu de grupo), y éstos como componentes del núcleo de una cultura, implican una referencia común tanto a los presupuestos (creencias y postulados) del universo de discurso o contexto idiomático en donde los objetos significados tiene realidad, cuanto a la comunidad idiomática en la que es posible la comunicación inteligible, gracias al reconocimiento mutuo de ese universo y al conocimiento recíproco de tales presuposiciones.

De ello resulta que, explorar en los sistemas de significados las estructuras semánticas, donde los signos (palabras) se configuran como unidades de una cultura determinada, y en cuanto tales, evidencian una particular organización del mundo, es indagar no sólo sobre los presupuestos implicados en los universos de discurso que han creado, mantenido y transmitido las comunidades, sino al mismo

---

<sup>172</sup> citado en: Vattimo, Gianni. *Más allá de la interpretación*. 1ª edición. Col. Pensamiento Contemporáneo. España: Paidós, 1995. p.60.

tiempo, es explorar —en esos esquemas abstractos— supuestos que subyacen en la mentalidad de tales comunidades.

Así pues, en la indagación de objetos del mundo de cultura, a la luz de las expresiones (idiomáticas) utilizadas dentro de las comunidades donde esas expresiones tienen realidad, y asimismo en el universo de discurso donde ese mundo y tales objetos existen, se implican cuando menos las siguientes afirmaciones generales:

- El lenguaje humanista es el contexto idiomático en el que tiene existencia el universo o mundo de cultura (occidental).
- El lenguaje humanista, como producto cultural, es un continuo que se extiende desde el origen de la cultura griega hasta nuestros días.
- En su conjunto, representa parte de la Herencia Social de la especie humana y uno de sus medios de transmisión.
- Por separado, las comunidades (idiomáticas) históricas que viven en ese lenguaje (humanista) son subconjuntos de la herencia social.
- Esas comunidades se han ido mezclando y entremezclando durante el curso de su desarrollo.
- En el proceso de cruzamiento, se ha producido una adquisición selectiva del vocabulario; en su forma, contenido, relaciones.
- Las modificaciones del léxico, tanto en su función expresiva como significativa, cuanto en sus sentidos y valores, ha ido dejando su marca en el lenguaje humanista universal.

De la misma manera se pueden contemplar algunos enunciados particulares:

- El universo cultural donde tienen sentido los signos idiomáticos, es un sistema de asociación de ideas, valores y sentimientos.
- El sentido de este sistema depende del conocimiento de ciertos supuestos.
- Esos supuestos son las creencias y postulados, constitutivos del contexto discursivo, donde tiene realidad y sentido tanto el mundo como sus objetos.

- Los sentidos y significados de ese mundo, y sus objetos, son adquiridos en términos de asociaciones con experiencias cognitivas y emocionales pasadas.
- Finalmente, en la dimensión pragmática: la evocación de asociaciones diferentes en los sujetos depende de la estructura conceptual, visión del mundo, ideología que configura su tipo especial de conciencia, en virtud de la cual, orientan sus propósitos, sus intereses, y los valores con los que representan, seleccionan e interpretan el mundo, sus objetos y otros sujetos.

Ahora bien, estas proposiciones referidas al mundo de los objetos culturales se hacen extensivos aquí al mundo universitario, pues los referentes de la palabra Universidad han registrado y codificado no sólo significados, sino creencias arraigadas y opiniones compartidas que se han constituido en las definiciones culturales que el mundo de cultura occidental ha incorporado a lo largo de su historia.

De ahí que, la búsqueda de objetos del mundo universitario, desde el vocabulario utilizado dentro de las comunidades donde esas palabras tiene realidad, y en el universo de discurso en el que ese mundo y esos objetos existen, implica las siguientes afirmaciones:

- El lenguaje humanista es el contexto idiomático en el que tiene existencia el mundo universitario.
- El universo cultural, donde tiene sentido la palabra universidad, es un sistema de asociación de ideas, de valores y de sentimientos.
- El sentido de este sistema, depende del conocimiento (por parte de los hablantes) de ciertos supuestos.
- Esos supuestos son las creencias y postulados (núcleo cultural) constitutivos del contexto discursivo donde tiene realidad y sentido tanto el mundo universitario como sus objetos.
- Los sentidos y significados de ese mundo y sus objetos son adquiridos en términos de asociaciones con experiencias cognitivas, emocionales y vivenciales pasadas.

- La palabra universidad evoca asociaciones diferentes en el espíritu del humanista de las que evoca en el espíritu del tecnócrata...
- La evocación de asociaciones diferentes en los sujetos depende de la estructura conceptual, visión del mundo, ideología (mentalidad), que configura su tipo especial de conciencia en virtud de la cual orientan sus propósitos, sus intereses y los valores con los que representan, seleccionan e interpretan, el mundo, sus objetos y otros sujetos.

Tales afirmaciones constituyen el sistema de proposiciones, que fundamentan el enfoque cualitativo y guían el cuantitativo; en términos del **enfoque cualitativo**, la recolección de datos se orientó a: 1) la búsqueda del léxico codificado dentro de la interpretación filosófica del pensamiento occidental, para presentar la huella o traza del discurso humanista; 2) la exploración de unidades significantes con las que se nombra el referente Universidad, para mostrar cómo en la estructura relacional de esas formas significantes se engarzan y organizan contenidos humanistas; 3) la indagación, en el discurso tradicional de la UNAM, del vocabulario humanista heredado del pensamiento occidental. Por su parte, desde el enfoque cuantitativo, la exploración se orientó hacia las valoraciones que, sobre la base del criterio de importancia, los entrevistados dan a objetos del mundo universitario.

En la indagación sobre contenidos temáticos del Núcleo Humanista se buscó responder a las preguntas iniciales: **¿en qué consiste la universalidad del discurso humanista?, el discurso humanista ¿responde a un mundo que cada vez más se organiza en torno a la ciencia y a la técnica?**

De manera que, la indagación bibliográfica sobre fuentes de información —tanto de divulgación cuanto de obras de autores— traducidas en lengua castellana, así como la posterior estructuración de esa información, en el orden causal señalado permitió los siguientes avances:

1) Fundamentar la universalidad del discurso humanista en razón de tres argumentos: en primer término, por el objeto de estudio, el cual versa sobre las cualidades humanas que, de acuerdo con la concepción del pensamiento



occidental, son inherentes al hombre mismo. Desde un segundo aspecto, ese discurso, en tanto resultado de las reflexiones en torno a las cualidades humanas, tiene un carácter universal por el hecho de formar parte de un conocimiento filosófico, que indaga las determinaciones esenciales y las relaciones causales (en su dimensión teórico/empíricas), y en este sentido, se constituye como el saber de la totalidad, y consecuentemente de lo universal. En efecto, la Filosofía, desde Platón, se contempla como el método a través del cual se va alcanzando el conocimiento de lo universal (*sabiduría inferior*), y considerado así, el discurso filosófico humanista mantiene relaciones y determinaciones entre sus objetos, necesarias para la comprensión de lo humano en un sentido de universalidad.

Y desde una tercera perspectiva, debido a este carácter filosófico, en el discurso humanista se establece un lenguaje, compuesto por unidades conceptuales —dadas ciertas relaciones—, que ha posibilitado la articulación y sistematización de la diversidad de posturas a lo largo de las diferentes corrientes de pensamiento, lo cual ha permitido la identificación de un núcleo humanista (cuyos temas comunes son la libertad, la elección, lo imprevisible, entre otros muchos), con el que se ha caracterizado la actividad del hombre, y a partir del cual se intenta fundamentar su sentido humano y social.

Así pues, es importante señalar que las unidades semánticas, que se han empleado para mencionar conceptos humanistas, no designan precisamente cosas empíricas, sino que transmiten contenidos culturales del mundo que se ha construido alrededor de lo humano. No obstante, esas mismas unidades, organizadas en estructuras semánticas donde se van relacionando y manteniendo vínculos entre sí, se convierten en entidades u “objetos” que dependen unos de otros, esto es, que mantienen relaciones (teóricas, no factuales) de causalidad, a partir del fundamento en que se apoyan.

- 2) Identificar el vocabulario del lenguaje humanista empleado discursivamente en las fuentes consultadas, a lo largo de los diferentes periodos históricos y en las diversas corrientes del pensamiento occidental aquí estudiados; lo que permitió precisar conjuntos léxicos sobre lo humano en las categorías siguientes:

Sujeto ideal: se registran los siguientes significantes en razón de cualidades ideales del hombre: superior, noble, de calidad, trabajador, disciplinado, educado, político, urbano, religioso, filósofo, racional, cósmico, doliente, fuerte, sano, virtuoso, ciudadano, perfecto, político, nacional.

Forma esencial: animal racional, ser pensante, espíritu, ser sociable, naturaleza ético-social, libertad de auto-proyección, pasión, sensación, utilidad, sujeto en sociedad.

Forma existencial: persona histórica real, existencia experimentada.

Facultades: intelectuales —teórico/prácticas—, volitivas, ejecutivas, sensorio-motriz, del sentir.

Virtudes/Cualidades: aptitud, astucia, destreza, fuerza, rapidez, excelencia humana, señorío, valor, prudencia, justicia, sabiduría, disciplina, utilidad, nobleza, fidelidad, lealtad, sufrimiento, productividad, piedad, poder, humildad, liberalidad, libertad, voluntad de servicio, funcionalidad.

Medios: medios intelectuales, méritos, razón, educación moral, educación pública, educación del carácter, educación sociabilizante, educación formativa, revelación divina, artes, conocimiento, deseo de poder, sociedad civil, utilidad, democracia, leyes, gobierno, cosmopolitismo, red técnica, lucha colectiva, instituciones (educativas), reflexión-investigación.

Finalidad: perfección, orden moral, igualdad, cultura superior, raza divina, autodomínio, libertad, salvación, felicidad, bienestar material,

paz, seguridad, progreso, desarrollo, civilización, unidad universal, existencia digna, integración.

- 3) En términos de la misma ordenación, el concepto Universidad surge como producto cultural, en tanto se ordena dentro de la estructura semántica y social del discurso, en el ámbito de la escolástica medieval. Y, en cuanto ese mismo concepto contiene la realidad que postula, entonces se presenta como objeto físico que indica posición social, de donde adquiere los valores sociales y simbólicos de la cultura correspondiente. Al mismo tiempo, se convierte en significante de unidades semánticas referentes a las actividades (formación, investigación, divulgación...) que se le atribuyen gracias a su designación.
- 4) Sobre el planteamiento de la concepción restaurativa, la cual concibe que la salida de la crisis del humanismo está en la recuperación de la función central del sujeto, pues considera que lo que se ha afectado no son los contenidos de la Naturaleza humana, sino sólo sus elecciones de supervivencia, surgió la pregunta: **¿qué elecciones de supervivencia ofrece la Universidad, particularmente la UNAM, para que los hombres cultiven y desarrollen su humanidad?**
- 5) Por último, se evidencia la importancia del vocabulario del discurso humanista y los contenidos culturales sobre los que se han ido modelando (manteniendo, transformando, deformando) estados y ámbitos del mundo o de los mundos contemporáneos. Pues, la herencia cultural vertida en el vocabulario, y transmitida por los discursos humanistas dentro del contexto europeo-estadounidense, remite a dos vías de acceso (capitalismo-comunismo), cuyos contenidos semánticos se agrupan en relación con dos nociones: libertad, en la línea del capitalismo; igualdad, en la del comunismo. Ambas vinculadas en y por los contenidos que se han acuñado en relación con los conceptos utilidad-funcionalidad, tal y como se

constata en los cuadros presentados en el capítulo 3. No obstante, habría que considerar o construir una tercera vía de humanismo, la de los **olvidados del progreso lineal**: a saber, la de los países y naciones del 3er. Mundo o también llamados en vías de desarrollo; pues mientras éstos existan en esas condiciones de vida, las nociones humanidad-humanista-humanismo-universal-universalidad continuarán siendo una **coartada universal** del capitalismo mundial integrado.

Finalmente, el recorrido por las diferentes corrientes de pensamiento, permitió elaborar un cuadro general, que sintetiza las unidades léxico-semánticas del pensamiento humanista, y muestra -en la evidencia a través del cambio en las relaciones entre palabras y categorías- por un lado, tanto la inversión de valores como la deformación de contenidos; por otro, el surgimiento asimismo de nuevas concepciones valorativas. Considerando estas condiciones, las corrientes de pensamiento que se eligieron para tal síntesis son aquellas que evidencian con claridad, en una lectura vertical, los cambios de sentido dentro de los términos y correspondencias que se exponen en los conjuntos léxicos.

De suerte que, en esta revisión se resalta la continuidad y deformación de las relaciones entre las palabras que han conformado históricamente el discurso humanista. En este sentido, resulta importante reiterar aquí la imagen del cuadro general.

<b>SÍNTESIS DE CORRIENTES</b>				
Conjuntos Léxicos Corriente	Concepto de Hombre	Virtudes/Cualidades	Medios	Finalidad
<b>MUNDO GRIEGO</b>	Hombre Superior Humanitas (como valor en sí mismo)	<i>Virtudes</i> <i>Sociales:</i> Prudencia, Aptitud, Astucia <i>Guerreras:</i> Destreza, Fuerza, Rapidez.	Educativo: poeta Modelos de conducta a imitar Fama: reconocimiento del valor de los nobles para mantener su posición	Perfección: trascendencia de la Humanidad Noble
	Ciudadano Perfecto Hombre Racional (educado, político, urbano)	<i>En la polis:</i> Valor, Prudencia, Justicia, Sabiduría  <i>Cualidades</i> Disciplina, Responsabilidad, Servicio (utilidad moral); Hábitos prácticos (utilidad del saber), Aptitud política (destreza-astucia retórica)	Educación Pública Educativo: Estado (polis) Educación del carácter (disciplina)  Formación integral Capacitación-adiestramiento (profesional-laboral)	Formación/Consolidación del Estado Cultura Superior (como cultivo de lo humano) Bienestar del conjunto social  Libertad del Ciudadano Igualdad (justicia para todos)
<b>PENSAMIENTO MEDIEVAL</b>	Alma Intelectual Humanitas (como limitación)	<i>Virtudes:</i> <i>Morales:</i> Humildad, Liberalidad, Magnificencia, Filitimia, Rectitud, Amor, Eutrapelia, Temor, Audacia, Dolor.	Comprensión (conocimiento de la verdad) Razonamiento (tránsito de un conocimiento a otro) Deliberación (juicio, libertad)	Fin Supremo: Perfección del Hombre  Fin Terrenal: Dicha Natural
		<i>Cualidades:</i> <i>Bienaventuranzas:</i> Pobreza de Espíritu, Mansedumbre, Sufrimiento, Pureza, Pacificación, Misericordia  <i>Hábitos Naturales:</i> Autodominio, Saber hacer (utilidad productiva), Saber hacer bien (utilidad intelectual), Obrar Bien (utilidad Moral), Obrar libremente.	Prudencia Universal  Hombre Sacrificable  Gracia (sumisión de la razón humana a Dios)  Méritos (por obras meritorias)	Reinado del Hombre sobre la Creación (orden jerárquico vs. igualdad)  Cultura Superior (como cultivo de lo humano)  Recompensas Eternas: "Reino de Dios" "Gozos Eternos" "Santidad Eterna" "Bondad Divina"
<b>PENSAMIENTO ILUSTRADO</b>	Libertad de Autoproyección Razón/Pasión Razón/Libertad	<i>Virtudes:</i> Impresión agradable, Sentimiento desinteresado, Justicia, Utilitarismo Moral, Utilitarismo Teológico, Liberalidad, Utilidad Pública, Voluntad	Constitución de la sociedad  Utilidad como interés individual/común  Educación formativa como Ilustración intelectual (mediante premios-castigos)	Felicidad universal  Exigencias Premio-Castigo (orden meritocrático)  Progreso Social Orden Racional Sociedad Internacional
		<i>Cualidades:</i> Pasiones, Fuerza de espíritu, Libertad (de obrar, pensar, política, civil, de elección), Sentido ético, Amor Propio, Conciencia del deber, Autoperfeccionamiento, Contemplación.	Acciones meritorias/demeritorias  Historia: Educación progresiva  Conocimiento sensible Autoreflexión	Perfección: intelectual/moral/estético  Formación integral permanente  Perfección Moral  Cultura como producto y producción humana

<p style="text-align: center;"><b>PENSAMIENTO PRAGMÁTICO</b></p>	<p>Existencia Experimentada Hombre como ser práctico</p>	<p><i>Virtudes:</i> Solidaridad Eficiencia Funcionalidad</p> <p><i>Valores:</i> Verdad: el valor de verdad se sustituye por el de utilidad</p> <p><i>Cualidades:</i> Pensamiento Instintivas Inteligentes Intuitivas</p>	<p>Instituciones Educativas-Sociales-Políticas</p> <p>Reflexión-Investigación-Experimentación (científica y filosófica)</p> <p>Metodología científica; Lógica Simbólica</p> <p>Humanización de la Lógica Formal</p> <p>Inteligencia Práctica: -hábitos -impulsos -acción unificada</p> <p>Orden Burocrático</p>	<p>Actualización y desarrollo de capacidades (práctico morales de los ciudadanos)</p> <p>Determinar, generalizar, unificar</p> <p>Re-humanizar el Universo</p> <p>Cultura Útil</p> <p>Promover el proceso evolutivo cósmico; el desarrollo permanente de la naturaleza racional humana</p> <p>Producir hábitos de acción (integración armoniosa unificada)</p>
<p style="text-align: center;"><b>MENTALIDAD MERCANTIL</b></p>	<p>Hombre Masificado/Desmasificado</p> <p>Objeto Funcional útil</p> <p>Hombre Globalizado</p> <p>Ciudadano-Consumidor</p>	<p><i>Valores:</i> Libertad Global de Mercado Racionalidad Mercantil Neutralidad Objetiva</p> <p><i>Cualidades:</i> <i>Sociales :</i> Funcionalidad racional (Control, Orden, Seguridad Disciplina, Planificación) de la Economía</p> <p>Adaptación, Velocidad, Mantenimiento y Equilibrio funcionales</p> <p>Organización social veloz, dinámica e informada</p>	<p>Medios de Comunicación Masiva</p> <p>Sistema de reglamentación laboral</p> <p>Consumismo (relaciones de consumo de bienes)</p> <p>Méritos Laborales (eficacia en el trabajo como condición de ascenso social) Burocracia</p> <p>Intelectual/Mánagers (objetos funcionales útiles)</p>	<p>Unificación planetaria del mercado</p> <p>Cultura global/instrumental/funcional Cultura Mediática</p> <p>Ad-hocracia (organización veloz, dinámica, informada)</p> <p>Control de las Masas Democracia vinculada con la Producción</p> <p>Utilidad mercantil del Hombre Empresa Global Universidad Global Sociedad Uniformada</p>

De este entramado, es importante señalar los cambios dentro de los conjuntos en las siguientes unidades léxico-semánticas: **cultura, utilidad, funcionalidad, mérito, formación**. Pues, En los vínculos en que intervienen estas nociones se muestran las concepciones de lo humano, así como los cambios de sentido en el paso de una corriente de pensamiento a otra.

Desde otra perspectiva, se muestra también la repetición de ciertos vocablos, como son **fuerza, destreza, velocidad...**, pero en conexiones y ámbitos diferentes; así como la aparición de nociones que, o bien se contraponen con las anteriores (como es el caso de las **virtudes** en el mundo griego frente a las virtudes en el mundo cristiano), o en todo caso surgen y se establecen dentro de un ámbito, pero que continúan arraigadas en las corrientes posteriores (como es el caso del vocablo **mérito, burocracia...**).

En relación con la recolección del léxico sobre el objeto Universidad, los mapas o representaciones topológicas que se presentan en el Capítulo 4 permitieron responder a la pregunta **¿Cómo las unidades significantes con las que se nombra el referente Universidad engarzan y organizan contenidos humanistas?** En efecto:

- 1) la palabra Universidad (*Diagrama 1*) connota dos sentidos, el de **Universalidad** y el de **Comunidad**. Por el sentido de Universalidad se abre el **campo-conocimiento**, que en el mundo griego, a la luz del contexto discursivo de la filosofía naturalista, se originan dos nudos: universo de conocimiento y conocimiento universal, este último entendido como **unidad en la diversidad**.
- 2) el tránsito al mundo cultural cristiano (*Diagrama 2*) mantiene el campo-conocimiento en el sentido de universalidad, pero se abre el **campo-poder** que hace posible el movimiento del lexema unidad al de **unificación-dominio-hegemonía**.
- 3) el sentido de comunidad (*Diagrama 3*), abre el **ámbito-social** y el **cultural**. En relación con el primero, se configuran los campos **institución** (constitución, reglas, grados...), **profesión** (corporaciones), **ético** (espíritu de cuerpo), **de justicia** (público), y los **objetos físicos** (edificios, facultades...).
- 4) en relación con el sentido comunidad (*Diagrama 4*) en el **ámbito-cultural**, identificamos una relación metafórica o sentido intuitivo en el núcleo **cultivo-intelecto** (cultura como formación del individuo); la asociación con voces afines resultado de la concepción de **cultura como producto** (civilización, progreso, desarrollo, educación). Además del vínculo con otro núcleo semántico: **enseñar**.
- 5) en el sentido de comunidad (*Diagrama 5*) observamos también en las voces afines de objetos y realidades griegas, la continuidad nominativa de espacios y actividades de investigación y educación (liceo, biblioteca, gimnasio, ateneo, museo, academia...) hasta nuestros días.
- 6) en el sentido de comunidad y de la voz afín Academia (*Diagrama 6*) el núcleo Academia en el mundo griego, en el ámbito de lo social, abre el campo

**cualidad-valor** (perfección, excelencia, exclusividad...) que se mantiene en el pensamiento occidental moderno y contemporáneo (erudición, ilustración...). En estos dos contextos históricos parece que se establece una articulación a través de **hombre-virtuoso** y **disciplina-selecta**, que resulta en cualidades atribuidas al académico, y que además mantiene la conexión con el sentido de universalidad (conocimiento universal, saber universal...). Asimismo, a partir del lexema **sabio**, se establece la conexión con el lexema **élite** (que al parecer tiene mayor aceptación en la mentalidad contemporánea).

7) *del sentido de comunidad, de la voz afín Academia del lexema Ilustración (Diagrama 7)* se abre el **campo-cualidad-intelectual**: iluminación, claridad, luz... (continuidad con el pensamiento mítico-religioso) y el **campo-valor ético**: noble, magnífico... (continuidad del mundo aristocrático griego); de la misma manera, en el ámbito de lo social, se vincula con la dimensión **mérito-meritocracia** (continuidad del pensamiento cristiano en la dimensión eclesiástica), que se articula con el ámbito **educación**, y en esta conexión se abren campos semánticos de lo **práctico-pragmático** (utilidad, productividad, aptitud, velocidad...). En relación con el núcleo **velocidad**, se establecen referencias indirectas a cualidades (en los productos y expresiones humanas) y se abre el campo **cualidad-valor**: singular, raro, único... (continuidad del pensamiento aristocrático griego).

8) *del sentido de comunidad, de la voz afín Academia del lexema Ilustración, del núcleo mérito-meritocracia, del núcleo aptitud técnica (Diagrama 8)* se abren campos semánticos en dos dimensiones paradigmáticas, el de los entes irracionales o cosas, y el de los racionales. En cuanto a la primera dimensión, se configuran los lexemas con los que se interpreta la **aptitud** en estas entidades (es interesante el registro aquí de las nociones **útil**, **utilidad**, y no en el de las entidades racionales). Por lo que respecta a la dimensión racional se registran lexemas que refieren **habilidades**, **capacidades**, propias de las facultades humanas (facultades racionales, volitivas, mecánicas...).

La información precedente permitió las siguientes afirmaciones descriptivas con respecto al concepto Universidad:



- a) La esencia de la Universidad es el saber universal (teórico-práctico) articulador de la diversidad de conocimientos.
- b) La materia de la Universidad son las facultades racionales de los seres humanos.
- c) La cualidad que le confiere a tales seres es el perfeccionamiento de su potencial espiritual.
- d) La comunidad de académicos y los edificios, bibliotecas, herramientas... son las causas (moral-instrumental) que producen los efectos buscados.
- e) La libertad, autonomía, es la condición para el desarrollo, perfeccionamiento, del pensamiento humano y de su producción espiritual.
- f) El carácter de público es lo que hace posible la igualdad de condiciones para el ejercicio del derecho a la educación e investigación.
- g) El fin que se busca es cultivar seres humanos íntegros, y desarrollar conocimientos científico-humanistas para la convivencia humana entre todos los individuos.

Finalmente, en relación con los aspectos constitutivos y rasgos esenciales del objeto Universidad, la relación intelectual de conceptos permitió afirmar:

1.- La palabra **Universidad** representa una **naturaleza real**, y adquiere un sentido **universal** cuando, sin dejar de ser real, la concebimos como “algo”, producto de una relación racional (a saber, los atributos que se predicán de esa naturaleza) por lo cual se puede generalizar el término designándolo a cualquier **universidad real**. En otra dirección, el **universal Universidad** se torna objeto predicable cuando, sin perder su carácter universal, lo concibe la mente de manera necesaria como **naturaleza racional** atribuible a una pluralidad de universidades. Por ello, la naturaleza universal Universidad expresa la **esencia** de todas las universidades en su particularidad y, por tanto, es la **especie** a la que estas pertenecen.

2.- Los rasgos que fluyen de la esencia de esta naturaleza universal son: por una parte, la **Universalidad**, pues el carácter de este término es su sentido de universal como objeto de la inteligencia, del conocimiento científico... que a su vez admite dos sentidos, entendido como universo de conocimiento, y en tanto saber de totalidad, de ahí el origen del **Espíritu del Saber**; por otra, el de **Comunidad**, como congregación que forma cuerpo de maestros-discípulos (**Espíritu de Cuerpo**), en tanto transmisión y transformación del saber mediante la formación-cultura (**cultivo**) de sus congregados, de donde la fuente del **Espíritu Escolástico**.

3.- Asimismo, se contempla como parte de la naturaleza Universidad el concepto **Institución**, determinado este último por el concepto **Cultura** (inteligencia, razón), de ahí la afirmación “la Universidad es una Institución Cultural del Saber” como predicado que se atribuye a una entidad individual — que en este caso es la UNAM.

4.- De donde se plantean proposiciones tales como:

- a) La Universidad es una **Institución Cultural del Saber** y una **Institución forjadora de Cultura Superior**.
- b) La Universidad es la **única Institución forjadora de Cultura Superior**.
- c) Las **Instituciones distintas** de la Universidad **no son forjadoras de Cultura Superior**.
- d) El carácter de Autonomía que la Universidad tiene fluye de su propia esencia; esto es, la **Universidad es Autónoma si la razón es libre**.
- e) **Toda Universidad**, excepto las confesionales y privadas, **es Autónoma** (porque la razón es libre).
- f) La Universidad que **capacita**, en tanto que capacita, no puede ser Universidad; aunque la Universidad que capacita puede ser Universidad por lo que en ella no es capacitar.

Y en relación con su actividad científica...

g) La **Universidad moderna** es el **marco institucionalizado** de la **tradicción cultural** y de **la ciencia**; donde se combinan los más altos niveles de desarrollo de la **investigación**.

h) En la Universidad se **institucionaliza la investigación científica** como tipo de rol humano; dentro de esta base, el científico es considerado como parte del complejo cultural en el que se incluyen las humanidades.

i) Por ello, el **científico universitario** comparte con las humanidades la **función de educar** (a la élite de la generación venidera de la sociedad).

j) Por tanto, el científico participa en las universidades del status de los otros grupos que son portadores de cultura; de ahí que los **valores de la ciencia** lleguen a **vincularse** en el sistema de **valores de la sociedad**.

k) Finalmente, la pertenencia a la Universidad confiere **roles institucionalizados**: establece relaciones entre colegas; facilita canales para la publicación de trabajos; proporciona status aceptable en la sociedad; protege la libertad de llevar a cabo su función ante fuerzas externas que obstaculicen la labor institucional...

l) De donde se puede concluir, que el rol profesional que el científico desempeña en la Universidad se halla institucionalizado en términos de una **orientación-colectiva** y no de **auto-orientación**.

Se refieren estos planteamientos por citar algunas posibilidades de exploración teórica para autoafirmar la esencia y propiedades de la UNAM, en circunstancias en las que los contenidos del concepto se han deformado, debido a

los contenidos de otros conceptos que emergen dentro de la mentalidad tecnocrática y mercantilista contemporáneas.

La precisión de los aspectos constitutivos, así como los rasgos esenciales, además de las propiedades, con las cuales ha sido posible describir el concepto Universidad que, si bien como ideas previas (a priori), permitió dar el paso siguiente, el cual consistió en explorar la pregunta sobre **¿cómo esas concepciones, definiciones, valoraciones... que se manifiestan en las unidades significantes designadas, se utilizan —y asimismo se reinterpretan— en la empiricidad (asertos históricos) y normatividad (Legislación) de la realidad concreta de la institución UNAM ?**.

En cuanto a la exploración de formas significantes pre-codificadas, y asentadas en los discursos de quienes se han ocupado de divulgar los hechos humanos, que han influido en el curso de la historia de esta institución, se buscó mostrar (tanto en los objetos conceptuales cuyos contenidos implican significados y sentidos propios de la noción Universidad, como en aquellos otros que hacen referencia a los hechos, donde la participación humana evidencia el cumplimiento de atributos y de funciones que la especifican) el vocabulario heredado del pensamiento occidental con el que, en otra dimensión discursiva, se legitima la institución en términos de su sentido, valor y práctica humanística/social.

Esto permitió una primera aproximación a la estructura conceptual o, al menos, a la dimensión léxica que se usa o se ha empleado en el discurso tradicional universitario; igualmente hizo posible la elaboración de los estímulos-verbales, correspondientes a la parte designada “Asertos Históricos”, del cuestionario que se manejó en la indagación empírica.

Si bien, estos asertos históricos significan hechos humanos que han influido en el curso de la historia de la UNAM, cuando se ponen en contacto con las circunstancias concretas del mundo vivencial de los individuos que lo habitan, esos mismos enunciados se usan para mencionar referentes (fenómenos, cosas, u objetos) cuya interpretación se realiza a la luz de la confrontación, referencial y causal, con los esquemas o modelos culturales que intervienen en este proceso interpretativo.

En esta última dirección, los enunciados se ordenaron ya no por su referencia histórica, sino en razón de los aspectos constitutivos, y de las propiedades del concepto Universidad. Así pues, desde sus definiciones tradicionales, cuna de los sentidos y significados primigenios de esta institución, los asertos históricos listados (véase Capítulo 5) permitieron su reagrupación en términos de las referencias causales siguientes:

- En primera instancia, asertos que hacen referencia a los aspectos constitutivos del concepto universidad, tal es el caso de: *Conocimiento universal y postulados humanistas*; así también de *Organización de maestros y estudiantes*. Ambos asertos mencionan, además de vincularse, con las dos referencias que dan sentido al concepto señalado: a saber, lo **universal** y la **comunidad**. Asimismo, ambos se conectan con los fines último y principal de la Universidad, esto es el desarrollo del conocimiento universal y la formación de los educandos; abarcando además —en el caso de organización de maestros y estudiantes— uno de los requisitos (condición) para el ejercicio del **conocimiento universal**, quienes (causa eficiente moral) con su intervención hacen posible este ejercicio.
- En estrecha relación con los aspectos constitutivos de la Universidad (tanto en razón del significado nominal, como en términos de su materialización histórica) se localiza: *establecimiento de bases y consideraciones intramuros con espíritu de cuerpo universitario*; en tanto alusión a aquellos paradigmas morales que orientan actitudes (de lealtad, fidelidad) propias de la comunidad y con las que se propician condiciones para el desarrollo de la identidad universitaria. Asimismo, se encuentra el aserto *formación de hombres que contribuyen a construir una élite...*, pues por un lado menciona una de las funciones y propósitos de la universidad, concretamente la relativa a la **formación**, específicamente a la cualidad intelectual y moral (**causa formal**) que confiere a sus educandos; por el otro, dadas esas cualidades, refiere a las personas capaces de orientar, ayudar, e influir en otras personas (**causa eficiente moral**).

- En otra agrupación, aquella donde se mencionan requisitos (**condiciones**) y situaciones favorables (**ocasiones**) para el ejercicio de los aspectos constitutivos de la Universidad, se encuentran los asertos: *autonomía académica... e incorporación... a la civilización de occidente...* En efecto, la **autonomía** es la **condición** para el desarrollo del conocimiento universal (en sus vertientes teóricas, prácticas y aplicadas, tanto en el ámbito de la investigación como en el terreno de la docencia); asimismo, un sistema autónomo constituye la situación favorable para la realización de esos procesos. En cuanto al aserto proyección internacional, y particularmente occidentalización, representa un requisito para el ejercicio de lo **universal**, así como también un fin próximo y secundario que se ordena en razón del desarrollo de conocimiento universal.
- Dentro de la referencia de los fines (próximo y secundario) y en el orden de la eficiencia o producción de los sujetos activos (habitantes del mundo universitario), se puede advertir otro grupo, donde localizamos los asertos: *la aportación teórico práctica...* así como *la elaboración de propuestas...* en tanto hacen referencia a los efectos del ejercicio de los constitutivos de la Universidad, pero circunscritos a un espacio, un esquema y a la dimensión práctica del conocimiento.
- Finalmente, es posible identificar otro grupo de asertos, aquellos donde se alude al aspecto **instrumental** que concurre en la consecución de los efectos resultantes del ejercicio de los constitutivos de la Universidad. Este es el caso de *el apoyo al desarrollo de la tecnología...* y *la aportación de medios...*

Por su parte, el estudio de la Reglamentación de la UNAM tuvo la intención de exponer la huella o traza del discurso humanista, presente en el léxico codificado dentro de su Ley Orgánica y Estatutos correspondientes. Asimismo, el propósito de esa exposición fue mostrar cómo los contenidos de ese vocabulario permitieron interrogantes diversas, desde la corriente de pensamiento donde esos significantes han ido adquiriendo sus respectivos sentidos. En todo caso, en la

formulación final de preguntas se buscó también la delimitación del problema (o problemas) que entraña vincular lo tecnológico con lo humanístico dentro de una Institución que, como la UNAM, requiere que sus académicos precisen su posición dentro de las corrientes contemporáneas, y en consecuencia, se pueda y deba asumir con libertad responsable la misión reformadora o revolucionaria de la UNAM.

En esa indagación se mostró que las declaraciones contenidas en los artículos contemplados en la Legislación universitaria, evidencian la huella del lenguaje humanista, en vocablos tales como:

- **libertad** (Est. Gral. Título 1, art.2;2.1)
- **útiles** (Ley Org.art.1;1.1)
- **beneficio** (Ley Org.art.1;1.3; Regl.Gral. del Serv. Soc. Cap.-1, arts.3,4)
- **servicio** (Est. Gral. Título 1, art.3; 3.1)
- **ético** (Est.Gral. Título 1, art.3;3.2)
- **solidaridad** (Regl.Gral. del Serv.Soc.Cap.1, art.4)
- **superar interés individual** (Est.Gral.Título1, art.3; 3.3)

En efecto, estos significantes se han manejado en las diferentes corrientes del pensamiento occidental (*ver* Cap.3), aunque a lo largo de la historia sus contenidos culturales han ido modificando sus sentidos y sus relaciones. Pero no cabe duda que desde la lectura somera de la Legislación Universitaria se vislumbran concepciones humanistas que tradicionalmente se han caracterizado por la búsqueda de la verdad y el cultivo de lo que hace humano al hombre.

Por ello, se puede decir (aunque esto amerita un estudio riguroso) que el sentido de los conceptos gira alrededor de la naturaleza racional del hombre; de la perfectibilidad; del mejoramiento individual y social; de la tolerancia; de la transformación; de la dignificación del hombre.

Pero estos conceptos dentro del marco ideológico de la Mentalidad Mercantil (*ver* Cap. 3) del siglo XX-XXI pueden adquirir otro sentido. En efecto, si el contexto ideológico pondera la técnica sobre la ciencia, la atomización del conocimiento sobre la integración del conocimiento; la mecanización sobre la crítica racional; el desarrollo económico sobre la actualización de lo humano; la

transmisión sobre la transformación; la imitación sobre la creatividad; el utilitarismo sobre la utilidad; la competitividad sobre la cooperación o solidaridad; entonces, se deforma tanto el sentido original de los conceptos angulares de la Legislación, como los atributos esenciales que especifican el ser y quehacer de la Universidad. Tal es el caso de los fines docentes señalados en el artículo 1 de la Ley Orgánica de la UNAM: pues en éstos es necesario deslindar los sentidos que se implican en el vocablo **formación**. En efecto, resaltan cuando menos desde el texto de la Legislación dos posibilidades de interpretación: por un lado, como proceso de perfectibilidad del potencial humano; y por otro, en cuanto introyección de saberes especializados. En el sentido de **perfectibilidad**, el valor del educando descansa en su dignidad humana, no en su determinación funcional de ser útil; y, puesto que su formación no está limitada a un saber específico, sino al desarrollo de su potencial inteligible que puede aplicarse a cualquier ámbito del saber o del actuar, entonces la cualidad del educando es la de producir utilidad. En cuanto a su interpretación como **especialización** y **profesionalización**, se incluyen además los sentidos de capacitación, adiestramiento... entre otros afines, cuyos procesos se dirigen al desarrollo de actividades prácticas. En este ámbito es donde se habla de preparar profesionistas funcionalmente útiles, sentido que como cualquier utensilio tiende a perder su utilidad, en la medida en la que su **saber** ya no sea funcional o que ellos mismos ya no sean funcionales. Estas precisiones son indispensables, puesto que los contenidos culturales y sus prácticas respectivas, refuerzan, promueven y condicionan procesos de humanización o de deshumanización.

Pero, más allá de la lectura lineal de los enunciados explícitos en la Legislación Universitaria, amerita detenerse en los vocablos **formación-utilidad**, cuyos contenidos culturales evocan corrientes de pensamiento que plantean, unas, el problema del conocimiento sobre el concepto de **verdad**, y otra, específicamente el Pragmatismo, que reemplaza este concepto por el de **utilidad**. Lo que amerita indagaciones futuras en relación con sus efectos en la investigación y práctica docente.



Por su parte, en los resultados de la **Indagación Empírica**, las Medias posibilitaron la exploración de los modos como los entrevistados ordenan objetos conceptuales (variables) de acuerdo con sus preferencias, y en razón de este ordenamiento la posibilidad de poder desarrollar inferencias hipotéticas sobre la base de criterios (teóricos) de causalidad. El análisis factorial ANOVA permitió precisar los niveles de correlación entre tales objetos y con ello indagar la intensidad con la que se les acepta o rechaza, para detectar grados de homogeneidad (entorno a sus creencias y convicciones) que se dan dentro de los miembros de la comunidad. Por último, con el coeficiente de correlación Pearson fue posible correlacionar variables, y a partir de ahí establecer inferencias argumentativas sobre la base de criterios estadísticos.

Esta exploración ofreció respuestas a las preguntas **¿cuáles son las preferencias de los representantes universitarios (entrevistados) con respecto a la importancia que le asignan a los objetos de la tradición textual universitaria?, y ¿existe diferencia entre los representantes de C.C., I.I.S. y de la C.E.C.U. en relación con la importancia que le atribuyen a esos objetos?**

Así, en el caso de las Medias, el comportamiento de los resultados en términos generales refleja uniformidad relativa en la mayor parte de los gráficos. Sin embargo, es importante señalar que las variables más aceptadas de manera general, pues sus medias se sitúan en el nivel excedente de importancia, son las que en orden descendente se muestran a continuación.

**1. Sistema universitario autónomo** (la vigencia de la UNAM requiere organizar y participar, media 1.0); **2. Sistema educativo dialógico** (elementos que facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo, media 1.2); **3. Profesionistas** (la educación universitaria —UNAM— debe enfocarse a formar..., media 1.3); **4. Analítico Deductivos** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.4); **5. Seriadados** (programas de estudio

que refuerzan la eficacia educativa, media 1.5); **6. Medios** (la importancia de la UNAM... se ha ido consolidando, media 1.8), **Legislación/Financiamiento Público** (medios... para el cumplimiento de funciones y fines universitarios, media 1.8), y **Psico-social** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.8); **7. Pluralidad-Libertad** (la vigencia de la UNAM requiere... condiciones que propicien..., media 1.9), **Reflexión Crítica** (dirigir su actividad docente al desarrollo de..., media 1.9), y **Formación Integral** (planes de educación que refuerzan la eficacia educativa, media 1.9).

En el análisis por sede, respecto de Ciencias de la Comunicación, las variables con **mayor aceptación** son:

**1. Sistema universitario autónomo** (la vigencia de la UNAM requiere organizar y participar, media 1.0); **2. Profesionistas** (la educación universitaria —UNAM—, debe enfocarse a formar..., media 1.2), y **Sistema educativo dialógico** (elementos que facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo, media 1.2); **3. Pluralidad-Libertad** (la vigencia de la UNAM requiere..., media 1.3), y **Analítico-Deductivas** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.3); **4. Seriadados** (programas de estudio que refuerzan la eficacia educativa, media 1.5); **5. Investigadores** (la educación universitaria debe enfocarse a formar..., media 1.6), **Reflexión Crítica** (dirigir su actividad docente al desarrollo de..., media 1.6), **Psico-social** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.6), y **Formación Integral** (planes de educación que refuerzan la eficacia educativa, media 1.6); **6. Medios** (la importancia de la UNAM... se ha ido consolidando, media 1.7), y **Reflexión Crítica** (fines... de la educación universitaria, media 1.7); **7. Profesores Universitarios** (la educación universitaria debe enfocarse a formar..., media 1.9), **Sintético-Inductivos** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.9), **Formación Reflexiva** (planes de educación que refuerzan la eficacia..., media 1.9), y **Seriados-Integrados** (programas de estudio que refuerzan la eficacia..., media 1.9).

En la sede IIS se evidencia máxima importancia hacia las variables:

**1. Sistema educativo dialógico** (elementos que facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo, media 1.1); **2. Profesionistas** (la educación universitaria —UNAM—, debe enfocarse a formar..., media 1.3); **3. Analítico-Deductivas** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.5), y **Formación Integral** (planes de educación que refuerzan la eficacia educativa, media 1.5); **4. Psico-social** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.8); **5. Seriadados** (programas de estudio que refuerzan la eficacia educativa, media 1.9), **Medios** (la importancia de la UNAM... se ha ido consolidando, media 1.9), **Profesores Universitarios** (la educación universitaria debe enfocarse a formar..., media 1.9), **Sintético-Inductivos** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.9), **Formación Integral** (fines... de la educación universitaria, media 1.9), **Financiamiento Público** (medios para el cumplimiento de funciones, media 1.9), y **Sistema Educativo Nacional** (elementos que facilitan... el proceso educativo, media 1.9).

En la sede CECU se muestra máxima importancia hacia:

**1. Sistema educativo dialógico** (elementos que facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo, media 1.3), y **Analítico-Deductivas** (métodos que refuerzan la eficacia educativa, media 1.3); **2. Eficiencia profesional** (la vigencia de la UNAM requiere..., media 1.4), y **Seriados** (programas de estudio que refuerzan la eficacia educativa, media 1.4); **3. Elite** (la importancia de la UNAM... se ha consolidado, media 1.6); **4. Profesionistas** (la educación universitaria —UNAM—, debe enfocarse a formar..., media 1.3).

En contraste, el rechazo en la sede C. Comunicación es hacia las variables:

**1. Organismos Internacionales** (la vigencia de la UNAM requiere organizar y participar..., media 5.0), y **Sindicatos** (medios o instrumentos para el

cumplimiento de las funciones y fines universitarios, media 5.0); **2. Educador autoridad** (la educación universitaria (UNAM) debe favorecer la eficacia educativa por medio de..., media 4.9).

En IIS las variables con mayor rechazo son:

**1. Organismos Internacionales** (la vigencia de la UNAM requiere organizar y participar..., media 5.0); **2. Sindicatos** (medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios, media 4.8).

En contraparte, dentro de la sede CECU las variables con mayor rechazo son:

**1. Sindicatos** (medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios, media 5.0), y **Cultura sensorial** (La educación universitaria (UNAM), debe dirigir su autoridad docente a..., media 5.0); **2. Organismos Internacionales** (la vigencia de la UNAM requiere organizar y participar..., media 4.8); **3. Proyección Internacional** (La importancia de la UNAM... se ha consolidado..., media 4.6).

Con lo que se comprobó en parte la hipótesis **Hi: existe diferencia entre los entrevistados procedentes de Comunicación, IIS y CECU, con respecto a la importancia que le asignan a objetos del mundo universitario.**

Si bien estos resultados presentan, tanto un panorama general, cuanto una idea de los valores centrales que se constituyen como representativos de los límites extremos de las tendencias positivas (máxima importancia) y negativas (poca o ínfima importancia), que resultaron del análisis de las medias generales y de las medias por sede. También, la aceptación y rechazo (dentro y entre las sedes) hacia las variables, permitió descripciones e inferencias hipotéticas importantes para la elaboración futura de mapas conceptuales; así como para el diseño de indagaciones dirigidas a problemas sobre el uso de los signos y de los conceptos, además del estudio sobre el sistema de creencias de sus usuarios.

En efecto, en la sección del cuestionario designada Aertos Históricos, donde los estímulos son enunciados que contienen proposiciones sobre hechos del pasado que han influido en el curso de la historia de la UNAM, se identifican las siguientes variables: Conocimiento Universal...; Autonomía Académica...; Proyección Internacional...; Proyección Nacional...; Élite...; Desarrollo Tecnológico...; Medios...; Espíritu Universitario...; Propuestas Educativas...; y finalmente, Gremios.

Las preferencias en los representantes universitarios (entrevistados) con respecto a la importancia que le asignan a constitutivos, propiedades, funciones, y fines de la UNAM, arrojaron resultados que permitieron inferencias hipotéticas importantes como las que a continuación se exponen.

De acuerdo con la distribución de las medias, bs constitutivos que se mantienen como altamente apreciados son: medios, conocimiento universal, autonomía, y élite. En tanto que los menos apreciados son: espíritu universitario, proyección internacional, gremios. En este sentido, se plantean preguntas tales como **¿la exaltación de grupos privilegiados se encuentra en correlación inversa con la valoración del sentido de comunidad y del espíritu que le da cuerpo?**, o bien **¿la comunidad y el espíritu que la anima, cohesiona e identifica, está perdiendo fuerza?**, y en consecuencia **¿cómo afectará a la institución universitaria la promoción de élites y en su contraparte el deterioro de la comunidad?**, entre otros posibles cuestionamientos.

Esto último implica una línea de investigación futura que permita precisar el tipo de relación y correlación que se da entre las nociones **élite** y **comunidad**, pues los contrastes valorativos presuponen confrontaciones no sólo nominales (de significado), sino reales (de situación) que afectan el modo de habitar el mundo universitario. Asimismo, la posición primera de "... medios...", esto es, arriba de "... conocimiento universal..." contrasta con la posición 6ª de "... desarrollo de la tecnología...", y la antepenúltima posición de "... aportación teórico-práctica..." (enunciados que refieren medios tecnológicos) nos llevó a una cascada de interrogantes de las que, por su sencillez, se destaca sólo la siguiente: **¿qué tipo**

## **de medios es tanpreciado como para estar por encima del constitutivo conocimiento universal?**

En relación con los asertos referenciales, parte del cuestionario cuyos estímulos verbales se elaboraron con objetos discursivos que refieren objetos significantes del discurso tradicional del mundo universitario; pero, contextualizados en escenario actuales, resaltan los resultados de la batería correspondiente a **Condiciones** que propician la vigencia de la UNAM y cuyas variables son: Pluralidad y Libertad; Conciencia Crítica; Autonomía Académica; Educación Pública; Servicio a la Sociedad; Desarrollo Científico; Eficiencia-Profesión; y finalmente, Dignificación Humana.

En términos de las expresiones que aquí se afirman, presuponen postulados humanistas (A.4) “el ejercicio del derecho a la educación...” y A.8) “el fortalecimiento de la dignidad...”) en razón de los supuestos que subyacen en estas expresiones, pues como se recordará, precisamente, la Educación como Derecho deriva de la concepción de la Educabilidad como base del principio de igualdad. De la misma manera, la Educación, en el sentido de formación, se contempla como el medio a través del cual se perfecciona la humanidad y es, en este sentido de perfectibilidad, donde se inscribe la noción tradicional de dignidad. No obstante, es importante reiterar que si bien las expresiones igualdad-dignidad se han ido codificando con contenidos culturales humanistas, a lo largo del pensamiento occidental, su poder simbólico como ideas-fuerza es más evidente dentro del discurso (ideológico) de corte marxista. Sin embargo, los gráficos (general y por sede) de las medias muestran niveles de importancia normales con tendencia a lo normo deficiente; mismos que permiten interpretaciones diversas, tales como las siguientes:

- a. En virtud de que los entrevistados le dieron una asignación numérica a dichos estímulos-verbales, se puede afirmar que reconocen el significado de las palabras y de las frases;

- b. Mientras que la tendencia hacia el polo negativo (en términos de importancia) lleva a presuponer problemas en la comprensión del sentido humanista de esas expresiones;
- c. De donde se sigue una serie de preguntas, entre las que podrían destacarse:

El sentido humanista de dichas expresiones **¿no forma parte del universo de discurso de los entrevistados?**; y si en todo caso se considerara que no forma parte, entonces cabe preguntarse: **¿por qué se ignoran?**; **¿por qué es una reacción a las tensiones vividas durante el conflicto (1999-2000) generado por el proyecto de alza de cuotas?**; **¿por qué sus creencias son contrarias a las ideologías que promueven justicia, igualdad de condiciones para el desarrollo humano..?**; entre otros cuestionamientos.

Por otro lado, en razón de las expresiones donde se presuponen requisitos (condiciones) y situaciones favorables (ocasiones) para el (desarrollo del) Conocimiento Universal, los niveles de importancia excedentes y normo-excedentes para el estímulo A.1) "... ambiente con pluralidad y libertad...", y los niveles normo-excedentes aunque con tendencia a lo normal para A.3) "... autonomía académica", hacen evidente su posición jerárquica en las preferencias de los entrevistados. Sin embargo, hay que advertir las limitantes de estos resultados, pues sobretodo en el caso del estímulo A.1 la noción pluralidad se puede vincular directamente con lo universal, en su sentido de diversidad, esto es de universo de conocimientos especializados, pero no necesariamente con lo universal del saber. Este último sentido con el que se alude al saber de totalidad, o al saber que permite la articulación de los saberes particulares y posibilita la formación de escuelas o corrientes de pensamiento, es el que propiamente especifica el objeto Universidad, no sólo como institución de educación superior, sino como Institución Cultural del Saber, dado que el sentido de diversidad es

genérico a todas las instituciones de educación superior (politécnicos, tecnológicos...).

En cuanto a la noción Libertad, tampoco es posible precisar el sentido propio, pues como se ha perfilado en el Capítulo 3, el universo semántico de esta palabra incluye asociaciones con otros significantes, formando expresiones tales como: libertad de la razón, de la voluntad, de poder; libertad mecánica, de movimiento...

Pero, además de estas ambigüedades que limitan las posibilidades de interpretación, interesa reiterar que así como las expresiones igualdad-dignidad, la de libertad también se ha ido codificando con contenidos culturales humanistas, en el devenir del pensamiento occidental. Sin embargo, el poder simbólico como idea-fuerza de esta última es evidente en los discursos (ideológicos) del capitalismo contemporáneo. Ahora bien, en virtud de la posición jerárquica en las preferencias de los entrevistados, las preguntas que aquí resaltan versan sobre el sentido de la expresión que forma parte del universo de discurso de los entrevistados; asimismo, en torno a su identidad (¿son partidarios de tales ideologías?) y a su creencia (¿sus creencias son favorables a ideologías del capitalismo contemporáneo?). Cuestiones que, como en el caso de los asertos precedentes, abren nuevas vías de investigación pues plantean problemas importantes en la transformación tanto de los contenidos culturales del concepto Universidad, como de la vida universitaria.

En relación con los asertos A.2) "... conciencia crítica", A.5) "... servicio a la sociedad" (sic. Sentido del deber), y A.7) "... eficiencia...", que presuponen funciones y propósitos de la Universidad vinculados con la educación y la investigación, la lectura horizontal de las medias de los tres asertos permite contrastar los niveles de importancia de este conjunto en orden decreciente. Así, se puede observar que la eficiencia ocupa un primer lugar en orden de importancia tanto en los gráficos generales (nivel normo-excedente con tendencia hacia lo normal), como en los del IIS (normal) y en los de la CECU (excedente con tendencia hacia lo normo excedente); en cuanto a los de Comunicación ocupa la



posición segunda (normo excedente con tendencia a lo normal), pues los entrevistados de esta sede valoran más importante (nivel normo excedente) la conciencia crítica, en tanto que en los gráficos generales (normo-excedente con tendencia a lo normal) y en los correspondientes al IIS y a la CECU (niveles normales con cierta tendencia a los normo-deficiente), ocupa la segunda posición. Pero, donde hay uniformidad, tanto por sede como por categoría (variable), es la posición que ocupa “servicio a la sociedad”; en efecto, ésta es la categoría que se localiza en última posición con niveles de importancia de normal a normo-deficiente.

Ahora bien, considerando el sustrato cultural (vid. Supra Capítulo 3) de las expresiones conciencia crítica, servicio a la sociedad (sentido del deber), eficiencia... encontramos que éstas también se han ido codificando con contenidos culturales humanistas a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Aunque el poder simbólico como ideas-fuerza de las expresiones conciencia crítica y servicio a la sociedad (sentido del deber...) parece más evidente en los discursos (ideológicos) de corte marxista; mientras que el de eficiencia se hace más notorio a partir del pragmatismo en los discursos del capitalismo contemporáneo.

Por eso, en términos de los niveles de importancia y de la posición que ocupan las medias en esa escala, nuevamente se retrotraen los cuestionamientos sobre la identidad y las creencias de los entrevistados. Así, caben preguntas como la siguiente: ¿en los entrevistados domina el espíritu de la escuela sobre el espíritu del intelecto?, por supuesto, caben además las preguntas relacionadas con la tendencia favorable hacia las creencias del capitalismo contemporáneo.

Finalmente, en los gráficos de las medias del aserto A.6) “desarrollo científico” (sic. La aplicación de la ciencia y la técnica a las necesidades de modernización del país...) que aquí se ha considerado supone el aspecto instrumental de la razón práctica para una función determinada, la utilidad del saber especializado; así como también para un fin particular, las necesidades de modernización y nacionales (como ya se mencionó) se aprecian niveles de

importancia de normal a normo-excedente, que contrastan con los niveles normal a normo-deficiente para A.5) “servicio a la sociedad” (sic. Un sentido del deber político y moral en función de la sociedad y sus franjas populares). Esta diferencia es importante porque ambos asertos implican modos de establecer vínculos entre Universidad y Sociedad; en efecto, tanto en el aserto A.6) “... la aplicación de la ciencia...” como en A.5) “un sentido del deber...” se implica la noción de servicio del trabajo y del saber, aunque en A.5 se alude a la dimensión ética, donde se forma y fortalece la decisión libre por el servicio comprometido con el pueblo. En cambio, en A.6 se le asocia con la utilidad del saber especializado... a las necesidades de modernización del país.

En razón de estos presupuestos, es posible inferir que el contraste entre esos asertos no se vincula necesariamente con el objeto **servicio**, sino probablemente con las dimensiones que se implican: ética vs. técnica. En este sentido, no está por demás reiterar que esta oposición se enmarca dentro del contexto ideológico contemporáneo, donde las referencias sobre la modernización hacen evidente el binomio: crisis del humanismo-triunfo de la civilización técnica (vid. Supra. Capítulo 3: Contenidos temáticos del núcleo humanista).

Por ello, habría que explorar si en realidad este contraste es señal de esa mentalidad modernizante, así como sus posibles efectos en la transformación de los contenidos culturales del concepto Universidad, y de la vida del mundo Universitario.

Otro tema que se contempla en asertos referenciales es el de las **Cualidades** o **Valores** que en la dimensión práctica del obrar (ética) se reconocen en los vocablos: Justicia, Prudencia, Fortaleza y Templanza. En tanto que en la dimensión práctica del hacer (técnica), dentro de la palabra Eficiencia, se incluye la expresión Movilidad Social que, si bien dentro del contexto contemporáneo se contempla como efecto o condición de la Eficacia en el trabajo, en el discurso de algunas autoridades universitarias esta Movilidad se considera uno de los beneficios de la UNAM. Tomando en cuenta esta dirección, se establecieron las

siguientes variables: Justicia, Prudencia, Fortaleza, Templanza, Eficiencia, y Movilidad Social.

La distribución de estas variables permite inferencias interesantes: la posición 1ª (en sentido de los niveles de importancia, como de las variables) de la variable Justicia contrasta con las posiciones últimas del estímulo 5) del precedente apartado A (Batería II), donde “un sentido del deber político y moral en función de la sociedad y sus franjas populares” supone precisamente comportamientos y acciones comprometidas con el otro.

En cuanto a Movilidad Social, es interesante su valoración negativa porque a pesar de formar, junto con Eficiencia, parte del discurso de las ideologías del capitalismo contemporáneo, su posición en el sentido de las variables la coloca en último lugar en todas las sedes. Desde luego, estas inconsistencias (de orden nos remite de nueva cuenta al cuestionamiento sobre el binomio ética-técnica; también nos enfrenta a un problema metodológico sobre la codificación de los estímulos-verbales, pues si se parte del supuesto que el discurso académico es contrario al registro populista, tal vez expresiones como **“franjas populares”** y **“movilidad social”**, que se identifican más con este último, pudieran haber sido estímulos que reactivaron su rechazo valorándolos negativamente. Lo que nos lleva a la necesidad de plantear una investigación futura por el rumbo del sistema de creencias, la lógica de la preferencia, entre otros asuntos con los que se pudiera abordar y explicar dichas inconsistencias.

Por su parte, la variable Prudencia (o Sabiduría) con la que se designa la conducta racional que orienta la actividad humana, y que se interpreta como uno de los identificadores (tradicionales) de quien forma Academia (vid. Supra Cap. 3: El objeto Universidad como artificio significante), se vincula con la voz élite, que se encuentra codificada como contenido cultural del mundo universitario, y a partir del siglo XX se reitera en relación con los vocablos autoridad moral, sabiduría... (vid. Supra Cap. 4: Referencias Históricas de la UNAM).

Ahora bien, de acuerdo con los niveles de importancia en el sentido de las variables, encontramos que las medias del estímulo con el que se hace referencia indirecta a la variable Prudencia (o Sabiduría), coinciden (en todas las sedes) en

una asignación que indica importancia media; y en cuanto a su jerarquización, ocupa el antepenúltimo lugar en el IIS, y posición intermedia entre los primeros y últimos lugares en Comunicación y CECU. No obstante, se recordará en Élite (estímulo 5, Batería I) las medias indican niveles normo-excedentes tanto en la gráfica general como en las del IIS y de Comunicación; en cuanto a CECU el nivel es excedente (máxima importancia), y con respecto a su jerarquización ocupa los primeros lugares en todas las sedes.

En esta relación, pareciera que existe una disociación entre el atributo, cualidad, hábito que caracteriza la academia y su práctica respectiva, así como a quien forma parte de esa academia, o cuando menos en términos de las designaciones y de sus contenidos culturales; luego, habría que explorar cuáles son los nuevos atributos que especifican la academia universitaria y caracterizan las élites de esa academia. Por último, los estímulos donde se expresan atributos, cualidades, hábitos, que aluden indirectamente a la realización personal de las posibilidades (morales) humanas, dentro de un proceso formativo integral y no sólo profesionalizante, fueron valoradas y jerarquizadas por sede de la siguiente forma:

*IIS*: en el 2º lugar, dentro del nivel normo-excedente, se ubica Fortaleza; en cambio para Templanza, ubicada en penúltimo lugar dentro del nivel medio; aquí pareciera que el desinterés, la solidaridad, la paciencia, son más importantes que la honestidad y sinceridad, lo que amerita una línea de investigación.

*Comunicación*: observamos el opuesto a IIS, pues en el caso de Fortaleza el nivel es normal y ocupa la penúltima posición, mientras que Templanza, aunque el nivel también es normal, ocupa el segundo lugar en la jerarquización de las variables.

*CECU*: en esta sede las medias de Fortaleza y Templanza revelan niveles normales con tendencia a lo normo-deficiente y posiciones últimas en la jerarquización de variables. En este sentido, CECU es la sede donde se evidenció menos importancia a cualidades, atributos, disposiciones internas, del individuo, y mayor valoración a la eficiencia, utilidad, servicio... Aquí pareciera una mayor tendencia hacia la profesionalización y capacitación que a la formación, lo que habría que indagar pues estamos hablando de una sede donde sus integrantes no

sólo son representantes de la Academia universitaria, sino que tienen en sus manos la orientación, dirección, selección, valoración, de las propuestas para la Reforma Universitaria.

En asertos referenciales se incluyen también enunciados que refieren **Formas de Organización** (sistema) para facilitar o propiciar la actividad universitaria. Tomando en cuenta esta dirección, se establecieron las siguientes variables: Sistema Universitario Autónomo, Sistema Universitario-Empresarial, Sistema Político, Instituciones Estatales, y Organismos Internacionales.

Los resultados que se exponen en los gráficos que representan las medias de este apartado reflejan que, dentro de las formas de organización que facilitan la actividad universitaria, la variable Sistema Universitario Autónomo (SUA) es la que se encuentra con mayor importancia. La misma disposición ocurre con Sistema Político, variable cuya media la coloca en el nivel normo-excedente en todas las sedes.

En cuanto a "...un sistema universitario... empresarial...", los gráficos de las medias revelan un nivel de importancia normal (medio) en el cuadro General y en el de IIS; por su parte, la gráfica de Comunicación pone de manifiesto respuestas negativas hacia esta variable, pues la media de esta sede expresa un nivel de importancia normo-deficiente. Contrariamente, en la gráfica de CECU se evidencian respuestas positivas hacia la misma variable, en virtud de que la media de esta sede se localiza en el nivel normo-excedente (con tendencia a lo normal) de importancia. Pero, a pesar de estas diferencias en los niveles de importancia, todas las sedes coinciden en su jerarquización, ya que esta variable ocupa la tercera posición (en el sentido mismo de las variables) en cada una de las sedes; esto es, se encuentra a mitad del camino entre los dos primeros y los dos últimos lugares, correspondientes a Instituciones Estatales (IE) y a Organismos Internacionales (OI), cuyos resultados, muy cercanos entre sí, ofrecen una media de valores normo-deficientes para IE, y deficiente para OI, en todas las sedes.

Como punto a destacar es la posición que "... sistema universitario... empresarial..." ocupa en el sentido de las variables (nivel de importancia normal y normo-excedente con tendencia a lo normal); así como los niveles de importancia

que se mueven de lo negativo a lo positivo, puesto que de tales valoraciones y de esa posición pueden inferirse actitudes favorables hacia el servicio empresarial y/o hacia un régimen gerencial universitario.

Desde luego, ambos casos (servicio empresarial y/o régimen gerencial) se contraponen al sentido y propósito de la Universidad y de los universitarios, cuyas acciones, disposiciones y decisiones obedecen al interés social y humano, y ciertamente no al interés mercantil de las empresas. Sin embargo, el problema que ello plantea para la vigencia de la UNAM como Universidad no es tanto que científicos o intelectuales —a nivel individual— presten servicios profesionales a las empresas, sino que en el universo de discurso de la comunidad universitaria tengan sentido las ideas y prácticas propias de la ideología empresarial contemporánea.

Dentro de los asertos referenciales se considera asimismo el tema referido a los **Medios** que sirven para la realización de las funciones, actividades, y fines universitarios. Tomando en cuenta esta dirección, se establecieron las siguientes variables: Legislación y estatutos universitarios; Financiamiento público (presupuesto federal y estatal); Financiamiento privado; Autofinanciamiento; Infraestructura; Cuerpos colegiados universitarios; y finalmente, Organizaciones Sindicales.

De manera general, de acuerdo con los resultados que se ilustran en la muestra total, la Legislación Universitaria y el Financiamiento Público son las variables con mayor importancia, donde la máxima importancia se concentra en Financiamiento Público. Semejante convergencia, aunque en la polaridad negativa, acontece con Financiamiento Privado y Sindicatos, variables cuya media las coloca en niveles normo-deficientes y deficientes en todas las sedes. En niveles medios se ubican (en orden descendente por los niveles de importancia): Cuerpos Colegiados, Autofinanciamiento e Infraestructura.

En este sentido, como puede apreciarse, existe una marcada preferencia tanto por el medio normativo como por los recursos económicos. Esto puede llevar a varias interpretaciones, dependiendo del sustento que se presuponga en estas preferencias: en efecto, si se acepta que la organización social de una comunidad

se mantiene gracias al conjunto de pautas mediante las cuales se regulan (y controlan) las actividades de sus miembros, así como las relaciones entre ellos; y si de la misma manera se afirma que el Espíritu de Cuerpo es la fuerza motriz para que esas pautas ideales se manifiesten en la conducta de los individuos; entonces, cuando esta organización empieza a perder fuerza porque no hay un sentimiento real de solidaridad, su re-establecimiento puede buscarse, desde su dimensión funcional, mediante la re-vigorización de normas y prácticas tradicionales, o la creación de nuevas pautas de conducta. Aunque también en la dimensión ética y afectiva, a través del fortalecimiento o creación de un sistema estructural de ideas y valores.

Ahora bien, de acuerdo con el nivel normo-deficiente o respuestas negativas hacia la variable 8) "...espíritu de cuerpo universitario..." (en la Batería I), que contrasta con los niveles excedentes y normo-excedentes hacia la variable 1) "Legislación..." (de este apartado), podría inferirse que frente a la falta de espíritu de cuerpo se busque racional o intuitivamente re-establecer y/o fortalecer la organización social de la comunidad universitaria por la vía de la funcionalidad normativa. No obstante, es importante reflexionar sobre las ambigüedades que previamente se identificaron en la Legislación Universitaria, pues esto puede llevar a conflictos entre pautas de conducta que oscurecen o desdibujan los límites entre derechos y obligaciones, tanto de los individuos como de la Institución.

Por otro lado, el contraste entre las respuestas negativas hacia 8) "...espíritu de cuerpo...", que induce a pensar en la expresión de una falta de sentimiento real de solidaridad, y los niveles excedentes y normo-excedentes hacia el Financiamiento Público, puede llevar a plantear hipotéticamente que, o bien estamos frente al problema de un grupo sin Organización Interna, esto es, frente a agregados compuestos de individuos cuyo único interés es el resultado de su común situación económica. Pero también, aunque no se contraponen con lo anterior, que estamos frente a un reclamo común por el derecho al subsidio estatal y por el cumplimiento de esa obligación por parte del Estado. Temas y problemas que abren la posibilidad a investigaciones puntuales.

En la última parte del cuestionario denominada Presupuestos Pedagógicos se contemplan enunciados que se usan para referir contenidos de Condiciones o Causas, que se presuponen vinculadas con el fenómeno educativo.

En esta sección se incluyen estímulos que hacen referencia al **Tipo de Educandos** que se busca formar. En virtud de esto, se consideraron las siguientes variables: Profesionistas, Investigadores, Profesores universitarios, y Técnicos.

En este sentido, se destaca que el orden de las variables en la muestra general coincidió con la disposición de los tipos de educandos referidos en el artículo 1º de la Ley Orgánica de la UNAM, particularmente lo que enuncia fines y propósitos en el ámbito de su función educativa; así, Profesionistas, es la variable que ocupa el primer lugar, Investigadores y Profesores universitarios propiamente el segundo, y finalmente, para cerrar la batería con los Técnicos en último sitio. Lo cual presenta un problema serio, pues si dichas valoraciones derivan del sistema de creencias de los miembros de esta sede, las preguntas que surgen giran en torno a la identidad y actividad de sus integrantes, o cuando menos de sus representantes. Con todo, lo que se infiere de estos resultados es un predominio del Espíritu de Escuela frente al Espíritu del Saber.

En Presupuestos Pedagógicos se incluyen expresiones que enuncian la **Cualidad** que se busca desarrollar en el educando. En virtud de esto, se consideraron las siguientes variables: Hábitos operativos; Repetición; Reflexión Crítica; Problematización; Capacitación laboral; y finalmente, Cultura Sensorial. La disposición de cada variable, en términos de la ordenación de la medias, de todas las variables en cada sede, permitió la siguiente jerarquización.

De acuerdo con los resultados, en la gráfica del IIS, los dos primeros lugares corresponden a Hábitos Operativos y Capacitación laboral; en cambio, las dos últimas posiciones las ocupan Reflexión Crítica y Problematización; por su parte, en posición intermedia se encuentran Repetición y Cultura Sensorial. De donde se infiere que, en el ámbito de la docencia, se vinculan tanto las ideas derivadas de esquemas tradicionales, donde se concibe la formación, como el



proceso continuo mediante el cual se va perfeccionando la inteligencia y la voluntad, como nociones de modelos que ven al sujeto de educación como un trabajador útil en potencia, y cuya formación se limita a la capacitación (temporal) o entrenamiento laboral.

Asimismo frente a este contraste, se suma una ordenación decreciente hacia ámbitos de la Razón (reflexión-crítica) que posibilitan al educando el desarrollo de hábitos para su desempeño como investigador, lo cual es consecuente con las medias del apartado anterior, pues como se recordará en esta sede el investigador ocupa el último lugar en términos de los niveles de importancia. Pero esta aparente consistencia en las respuestas supone una incongruencia en la identidad, actividad y sistema de creencias de los representantes entrevistados de esta sede, lo cual reitera la necesidad de una indagación más puntual.

En cuanto a la gráfica de C. Comunicación, Reflexión Crítica y Hábitos Operativos ocupan el 1º y 2º lugar, respectivamente; mientras que Repetición y Cultura Sensorial las dos últimas posiciones. En relación con Capacitación laboral y Problematización, son variables que se localizan en posiciones intermedias. De esta ordenación es posible inferir ciertos supuestos, entre los que destaca una clara tendencia hacia la articulación, en el ámbito de la docencia, de hábitos para desarrollar tanto operaciones de comparación y análisis como las posibilidades de identificar condiciones y límites de validez del conocimiento. No obstante, se privilegian las operaciones discursivas (transitar de lo conocido a lo desconocido) por encima de las operaciones que llevan a estas últimas (aprehensión-comparación, abstracción-conceptualización, acto judicativo o síntesis); lo cual podría ser consecuente con la presuposición de que los planes y programas del Sistema Nacional de Educación, básica y media superior, se orientan hacia la formación y desarrollo de estas operaciones que son preparatorias para el desempeño efectivo de los estudiantes en el nivel superior de educación. Precisamente, esto amerita una investigación pero dentro de ámbitos tales como educación y mentalidad.

Desde luego, el lugar que ocupa Captación Laboral es consecuente con las Medias del apartado anterior, pues hay que reiterar que en esta sede la formación de profesionistas ocupa primer lugar en razón de los niveles de importancia. Sin embargo, la formación de investigadores también es muy importante según las medias del apartado anterior, aunque Problematización es en este apartado una variable que ocupa 4º lugar dentro del orden de las 6 variables consideradas aquí, lo que lleva a cuestionar si en esta sede las creencias giran en torno a dos tipos de formación: por un lado, aquella que se dirige a formar profesionistas mediante su capacitación laboral; y por otro, la que está encaminada hacia la formación de investigadores. Sobre esta última cuestión habría que cuestionar: a los investigadores ¿se les capacita para saber problematizar?, o bien ¿se parte del presupuesto de un mismo proceso formativo, donde es posible capacitar al estudiante en las técnicas de la especialización y simultáneamente en la investigación?

Dentro de Presupuestos Pedagógicos se contemplan de la misma manera estímulos verbales que enuncian como tema el **Efecto** buscado en la formación del educando. En virtud de esto, se consideraron las siguientes variables: Hábitos intencionales; Capacidad reproductora; Reflexión y Práctica; Capacidad Proyectiva; Capacidad Productiva; y finalmente, Capacidad Creativa.

Al considerar la disposición de cada variable, en razón de la ordenación de las medias de todas las variables por sede, podemos observar las siguientes anotaciones.

En razón de las valoraciones expuestas en el gráfico de IIS, se pueden hacer las siguientes inferencias hipotéticas:

- La valoración positiva hacia los resultados del proceso educativo, en razón de la “adquisición de hábitos que permitan al educando dirigir su inteligencia, su voluntad y sus facultades sensorio-motrices” (c.1 Hábitos Intencionales), y de la misma manera, la valoración positiva hacia “la adquisición de habilidades prácticas que conviertan al educando en un profesionista productivo, socialmente útil y eficiente” (c.5 Capacidad

Productiva), si bien son consecuentes y consistentes con las valoraciones positivas de las cualidades “...formación de hábitos operativos” (B.1) y “...habilidades y destrezas para el trabajo profesional” (B.5), empero pueden plantear contradicciones en el nivel conceptual, pues la formación de hábitos intencionales... hábitos operativos, aluden a cualidades entitativas o existenciales del ser humano, y la utilidad es una calificación funcional de los objetos que produce el sujeto. No obstante, en el ámbito de la docencia se puede desarrollar la capacidad de sacar conclusiones por causas (conocimiento teórico), así como la capacidad de adecuar el conocimiento especializado a aquello que ha de producirse. Luego, podría presuponerse la creencia —en los entrevistados— de una preparación profesional para saber hacer y no simplemente para hacer, lo cual abre cuando menos dos vías de exploración: una en relación con las creencias, y otra, en razón de los puentes didácticos y por supuesto pedagógicos entre teoría-práctica-técnica.

- La tendencia (valorativa) hacia lo negativo para los efectos de la educación en términos de “...dirigir su capacidad proyectiva hacia un proceso de permanencia y cambio”(C.4), y de “anunciar y denunciar tendencias y estructuras sociales sin sentido humano y... proponer aquellas que estime humanizantes” (C.3), aunque no coinciden —en el orden de las variables de esta sede— con las posiciones medias de las cualidades correspondientes “...desarrollo de la capacidad de investigación crítica y comprometida” (B.3) y “...asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras” (B.4), las medias en general coinciden con el indicador de medio a poco importante, a excepción del indicador muy importante para B.3, lo que nos lleva a inferir que en los entrevistados de esta sede se minimiza la valoración de los efectos del proceso educativo, que se inscriben en la caracterización del investigador.
- La valoración y posición intermedios hacia los resultados del proceso educativo en razón de “desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación del pensamiento creativo y transformador” (C.6 variable Capacidad

Creativa), y de "...transmitir información y valores vigentes" (C.2 variable Capacidad Reproductora), difieren de la valoración negativa y las respectivas posiciones últimas de sus cualidades correspondientes: "impulsar capacidades sensoriales" (B.6 variable Cultura Sensorial) y "...comportamientos receptores y transmisores de información y valores" (B.2 variable Repetición). Estas diferencias plantean problemas en torno al empleo de los signos; asimismo, en relación con las referencias conceptuales, y particularmente con respecto al sistema de creencias de los entrevistados y de la propia institución. De hecho, los contrastes en las respuestas posibilitan inferencias sobre la selectividad de los entrevistados, pues pareciera que del enunciado sólo se han elegido ciertas palabras, sin considerar el sentido que adquieren en sus relaciones sintagmáticas con las demás palabras del enunciado mismo: desde luego, esta elección-omisión abre el espacio a presuposiciones pragmáticas sobre lo que piensan los entrevistados o sobre las asociaciones que establecen. Así pues, pudiera inferirse que los entrevistados establecen una asociación inmediata entre esas palabras (clave, núcleo, res, fuerza) y los sentidos de imprevisibilidad, libertad y novedad que la palabra "creatividad" adquiere cuando se le asocia con los resultados de un proceso de la actividad mental ligada ya a la intuición sensible, y a la experiencia generadora del conocimiento inmediato del objeto; o bien vinculada con la intuición intelectual que se concibe originaria y creadora (en Ciencia) de la idea o hipótesis experimental propia del conocimiento abstractivo, discursivo, analítico, mediato (intencional). No obstante, de acuerdo con la valoración negativa hacia las capacidades sensoriales, pareciera que se omite u olvida la dimensión sensible de la creatividad. En cambio, las valoraciones positivas hacia las cualidades ("...hábitos operativos..." (B.1); "...capacidad de investigación..." (B.3); y hacia los efectos del proceso educativo "...hábitos intencionales..." (C.1)), nos induce a presuponer que el campo de referencia donde la palabra creatividad adquiere sentido para estos académicos es el correspondiente a la intuición intelectual. Lo que implica

una exploración más puntual, sobre las características del sistema de creencias de los miembros de la comunidad académica.

En relación con la gráfica de Comunicación, la jerarquización de las variables, en orden decreciente de más a menos importante, permite las siguientes lecturas:

- El nivel de importancia normo-excedente con cierta tendencia a lo normal que se muestra en la barra de la variable Capacidad Creativa, como efecto formativo, contrasta con el nivel normo-deficiente evidente en la barra de Cultura Sensorial (variable B.6), en tanto cualidad que se busca desarrollar. Este contraste, semejante al observado en las barras del IIS, aunque más pronunciado en las de Comunicación, permite suposiciones parecidas a las señaladas en las variables correspondientes para el IIS sobre la selectividad de los entrevistados. Sin embargo, entre una y otra sede resalta la ordenación de esta variable, pues en Comunicación ocupa el primer lugar, en tanto que en el IIS se sitúa en tercera posición, lo que podría llevar a suponer que para los entrevistados de Comunicación es más importante la creación y generación de conocimiento, aunque no queda claro cuál es el campo de referencia donde la palabra “creatividad” adquiere sentido para estos académicos, pues la dimensión sensible se valora negativamente, y también se valora negativamente una de las características de la intuición intelectual (lo intencional), aunque las cualidades Hábitos operativos y Capacidad de investigación si se valoran positivamente. Estas ambigüedades en las respuestas plantean dos problemas: por un lado, el que concierne a la lógica de las preferencias y sistema de creencias de los entrevistados; por otro, el que tiene que ver con los instrumentos de medición.
- La valoración positiva (con tendencia a la intermedia) hacia “la adquisición de habilidades prácticas que conviertan al educando en un profesionalista productivo, socialmente útil...” (C.5) es consecuente y consistente con la valoración positiva de la cualidad “... habilidades y destrezas para el

trabajo profesional...” (B.5); asimismo, las posiciones 2ª y 3ª respectivamente apuntan una tendencia preferencial hacia los efectos funcionales de la educación (capacitación).

- La tendencia (valorativa) hacia lo negativo para los efectos de la educación en razón de “anunciar y denunciar tendencias...” (C.3), y de “adquirir un hábito intencional...” (C.1) no coinciden —en el orden de las variables de esta sede— ni con las primeras posiciones de las cualidades correspondientes: “...desarrollo de la capacidad de investigación crítica...” (B.3) y “...formación de hábitos operativos” (B.1), ni tampoco con sus niveles de importancia de excedente a normo-excedente. En dichos contrastes, pareciera que existen inconsistencias entre la cualidad que se busca formar y el efecto que se persigue, lo que lleva a suponer ambigüedades conceptuales en el ámbito de las cualidades entitativas o existenciales del ser humano, y también en el campo de la actividad mental vinculada con la generación de conocimiento; pero también habría que considerar presuposiciones pragmáticas (afines a las señaladas para el caso IIS) sobre la selectividad de los entrevistados.
- La valoración y posición intermedias hacia los resultados del proceso educativo en términos de “...estimular y dirigir su capacidad proyectiva...” (C.4) y “... tener la capacidad de transmitir...” (C.2) coinciden con las medias de las cualidades correspondientes: “...asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras...” (B.4) y “...comportamientos receptores y transmisores de información...” (B.2). Sin embargo, más allá de estas coincidencias numéricas, es posible presuponer contrastes entre la educación concebida como proceso transformador y la educación como proceso transmisor; como instrumento de cambio (ahí el sentido de creatividad, de hábitos intencionales), o como instrumento de permanencia (de donde el sentido de reproducción, repetición, socialización...). Lo cual amerita una línea de investigación sobre los sistemas de creencias y las prácticas docentes, para identificar cuál es la visión intelectual que rige la actuación de sus académicos.

Por su parte, de la disposición ordenada de variables en la gráfica de la CECU resultan las siguientes lecturas:

- Existe similitud en la ordenación de las medias de todas las variables, tanto en el caso de Comunicación con en el de CECU; asimismo se identifican semejanzas en las correspondencias y discordancias con las variables vinculadas a las cualidades que se busca desarrollar. De suerte que, las inferencias anotadas para Comunicación pueden hacerse extensivas a CECU.
- Finalmente, las tres sedes muestran afinidad en los lugares que ocupan Capacidad Productiva y Capacidad Reproductora; la primera en las primeras posiciones, la segunda en posición intermedia. De ahí la siguiente inferencia: en los entrevistados predomina el Espíritu Escolar sobre el Espíritu del Saber, la capacitación sobre la formación y la transmisión sobre la transformación del conocimiento, entre otras posibilidades.

Otro tema que se incluye en Presupuestos Pedagógicos se refiere a la **Causa** que influye en la voluntad del estudiante para lograr el efecto buscado en la formación del educando. En virtud de esto, se consideraron las siguientes variables: Educador como Guía; Educador Autoridad; Método y Contenido; Trabajo Crítico; Método Pedagógico; y por último, Adecuación Ambiental.

Si observamos la distribución de las variables por separado, en razón de los niveles de importancia de las medias en todas las sedes encontramos que:

- Las medias de la gráfica general muestran que se valora por igual, tanto la orientación del educador en la formación de cualidades entitativas o existenciales del educando, como métodos y contenidos adaptados a determinantes históricas para concientizar políticamente. Así también se valoran las condiciones ambientales preparadas ex profeso, y además la relatividad con que cada grupo enfoca sus circunstancias. Desde luego, esta diversidad refleja las posibilidades que ofrece un espacio de libertad de cátedra, donde las diferentes posturas e interpretaciones orientan la preferenciabilidad. No obstante, la selectividad plantea nuevamente un

problema, no tanto en la cátedra misma, ni en el modo o las estrategias didácticas que se emplean, sino más bien en los propósitos y fines que se buscan en ésta cátedra y con estas estrategias; más aún en las creencias con las que se enfoca la educación, las cuales guían las prácticas educativas.

- En la importancia normo-deficiente con tendencia a lo deficiente para “la transmisión de conocimiento... por la autoridad funcional del educador” (D.2 variable Educador Autoridad), se puede inferir un rechazo hacia un conocimiento-información que proviene de alguien que legitima su papel de docente, no por su autoridad intelectual, sino por su posición burocrática, lo que podría interpretarse también como una valoración negativa hacia la burocratización educativa.

Ahora bien, si observamos las gráficas de las sedes encontramos similitudes y diferencias interesantes. Las tres sedes coinciden en la valoración positiva hacia la variable Método Pedagógico, y también en la valoración negativa a la variable Educador Autoridad. En cambio, las diferencias se hacen evidentes sobre todo en las variables Método y Contenido, pues mientras la barra de Comunicación se localiza en un nivel de importancia normo-excedente, las del IIS y CECU se colocan en un nivel normal con tendencia a lo normo-deficiente. Aquí las preguntas podrían girar en torno a concepciones y creencias sobre conciencia política frente a conciencia científica, toma de conciencia frente a concientización, compromiso ideológico frente a neutralidad ideológica... por citar algunas. Asimismo, en la variable Trabajo Crítico, la barra de Comunicación indica nivel normo-excedente con tendencia a lo normal, en cambio las de CECU y del IIS se encuentran en nivel normal, con tendencia a lo normo-deficiente sobre todo en esta última sede. En esta variable se abre la posibilidad de indagar contrastes (conceptuales y de creencia) entre las dimensiones teórica-práctica-pragmática del conocimiento, por ejemplo.



- En cuanto a Educador como Guía, las barras de Comunicación y de IIS sitúan esta variable en nivel normo-excedente con tendencia a lo normal, mientras que la de CECU la coloca en nivel normal. Por lo tanto, se puede presuponer que no sólo se reconoce, sino que aún tiene sentido la figura del Maestro y la formación de cualidades entitativas del educando, en el universo de discurso de estos entrevistados; aunque en el orden de importancia de las variables de cada una de las sedes no se localiza en los primeros lugares, pues estas posiciones las ocupa la variable Método Pedagógico, que favorece el desempeño profesional. Así que, es posible inferir una disposición más favorable a la capacitación que hacia la formación de los educandos.

El tema de **Elementos o Agentes exteriores** que hacen posible la realización del proceso educativo se contempla también, en esta última sección del cuestionario. De ahí que se consideraran las siguientes variables: Sistema Educativo Nacional; Sistema Educativo Dialógico; Técnicas Pedagógicas; y Materiales Didácticos.

La distribución de las variables por separado, en razón de los niveles de importancia de las medias, permite apreciar los siguientes resultados: en la muestra general, el nivel de importancia excedente corresponde a la variable sistema educativo dialógico, en seguida en el normo excedente con tendencia a lo normal se localizan sistema educativo nacional y técnicas pedagógicas, y en último sitio, con un nivel de importancia normal, se coloca la variable materiales didácticos.

En este sentido, habría que considerar los presupuestos subyacentes en los enunciados que los entrevistados valoraron: en efecto, un Sistema Dialógico supone una relación equipotencial donde educando y educador asumen ambos el papel de educar y de educarse, luego la pregunta que surge es sobre cuáles serían los contenidos del diálogo de la educación que los entrevistados contemplan para un sistema educativo con estas características. En cuanto al Sistema Educativo Nacional, supone una referencia a la organización

institucionalizada de los diferentes tipos de educación, estilos de enseñanza y modalidades de escuela en todos los niveles de educación, cuya reglamentación se registra en la Constitución Política, la Secretaría de Educación Pública, y las Leyes Orgánicas respectivas, según sea el régimen jurídico bajo el que estén constituidas las diferentes instituciones de educación.

Así, en el caso de las instituciones del gobierno federal, éstas dependen de la Secretaría de Educación Pública, aunque el control sobre los planes y programas de estudio de esta secretaría se hace extensivo a todas las instituciones de educación pre-escolar, primaria, secundaria, normal, técnica. Por su parte, las universidades a las que el Congreso de la Unión les ha otorgado autonomía, su normatividad y reglamentación depende de la Ley Orgánica respectiva; no obstante, los ingresos de las universidades públicas autónomas provienen del Gobierno Federal y de los Gobiernos Estatales, de manera que éstos pueden también ejercer control, directa o indirectamente, sobre aquellas. De ahí que, aunque el Sistema Educativo Nacional debe (*de jure*) satisfacer el derecho humano a la educación, desde otro enfoque, se considera (*de facto*) que este mismo sistema es factor e instrumento uniformador y de control. Desde luego, tales posibilidades de interpretación hacen necesario explorar las referencias, expectativas y creencias que disponen a los entrevistados a ponderar un estilo de enseñanza (IV.2 variable Sistema Educativo Dialógico) sobre la organización institucionalizada de la educación (IV.1 variable Sistema Educativo Nacional), y más aún a equiparar en el mismo orden de importancia al Sistema Educativo Nacional con técnicas pedagógicas, esto es, con ciertas técnicas de enseñanza orientadas a la modificación de las conductas del alumno.

Dentro de Presupuestos Pedagógicos, se consideró también como objetivo conocer que elementos operativos, metodológicos y programáticos hacen eficiente la labor educativa desde la perspectiva (valoración) de universitarios entrevistados. Así, para el tema **Métodos** se plantearon las siguientes variables: Analítico-Deductivos, Reproductor, Psico-social, y Sintético-inductiva.

La muestra general en estudio contempla como el método más aceptado el analítico-deductivo (investigación y comprobación), posteriormente coloca al psico-social (conciencia política y transformación de la realidad) en segundo lugar; después, asigna un tercer sitio al método sintético-inductivo (intuición y fundamentación empírica); y en último lugar, al método reproductor (memoria y transmisión del conocimiento). De aquí se puede inferir que los entrevistados creen que los métodos de enseñanza-aprendizaje, que refuerzan la eficacia educativa, son los que fomentan la razón discursiva, además de la reflexión crítica y la acción transformadora. En oposición a la reproducción o aprendizaje de memoria.

La fórmula se repite en el análisis por sede, aunque con variaciones mínimas en toda la batería de preguntas. Lo destacable en esta comparación gráfica, es la aceptación mayor de Comunicación hacia lo **reproductor**, con más de un punto de diferencia respecto del valor que asigna IIS. La CECU mantiene una asignación intermedia con respecto a esa variable, pero incrementa su rechazo hacia la variable **sintético-inductivo**, en contraste con las medias de las otras sedes que otorgan mayor aceptación a este método.

En cuanto a **Planes sobre Educación** se plantearon las siguientes variables: Formación Integral, Formación Reflexiva, Especializados, Profesionalizantes, y Diferenciadores.

La distribución de estas variables, en confrontación con la disposición de las variables de baterías precedentes, permite comparaciones interesantes. De hecho, lo sobresaliente es el último lugar donde queda situada la variable Profesionalizantes (V.4 Capacitación laboral como objetivo de planes de educación), en contraste con el primer lugar que ocupa la variable Capacidad Productiva como efecto que se busca en la formación del educando (Batería III. Apartado C. Variable 5); y también en contraste con la primera posición de la variable Método Pedagógico... para el desempeño Profesional (Batería III. Apartado D. Variable 5). Luego, se reitera la inferencia hipotética de que la

selectividad de los entrevistados obedece más al empleo de los signos que al reconocimiento de los conceptos.

No obstante, el análisis particular por sede, evidencia diferencias en las asignaciones de los entrevistados. Así pues, la variable formación integral, es muy importante para Comunicación e IIS, pero no para CECU que, con más de un punto de distancia entre las medias, expone su valoración intermedia. De hecho, las asignaciones de la CECU afectan substancialmente el resultado total. El mismo fenómeno ocurre con formación reflexiva, muy importante para Comunicación, pero no para IIS y CECU. En este sentido, se puede inferir que Comunicación concibe más relevante la crítica, que los investigadores del IIS y los comisionados de la CECU. Respecto de las variables especializados, profesionalizantes y diferenciadores, existe consenso entre las sedes. Los gráficos ilustran diferencias mínimas. Sin embargo, la tendencia es de aceptación intermedia entre normo excedentes y deficientes, con inclinación, en el caso de profesionalizantes, a valores ínfimos en todos los casos.

Por lo que se refiere a **Programas de Estudio**, se plantearon las siguientes variables: Seriados, Seriados-Integrados, y Especializados.

La distribución de las variables, en términos de los niveles de importancia, permite las siguientes observaciones. En la muestra general, el nivel de importancia excedente con tendencia a lo normo-excedente corresponde a la variable Seriados; en la segunda posición con nivel normo-excedente se localiza la variable Seriados-Integrados. Finalmente, la variable Especializados ocupa tercera posición con nivel normo-excedente aunque con tendencia a lo normal.

Este ordenamiento permite inferir que los universitarios cuestionados muestran una elección preferencial por el currículum clásico, basado en la clasificación tradicional de las ciencias; y de la misma manera, de esta valoración positiva es posible inferir creencias vigentes en torno a la educación como proceso de socialización, de moralización y, por supuesto, de transmisión o reproducción de conocimientos, valores... Desde esta perspectiva, se reitera la hipótesis de un énfasis en el atributo funcional de la educación sobre su concepción como

proceso, que favorece el desarrollo de las cualidades entitativas o existenciales del ser humano. Sin embargo, esto no indica rechazo hacia los programas seriados-integrados-especializados, pero los grados de aceptación diferida permiten la inferencia hipotética señalada.

Por último, Presupuestos Pedagógicos se consideró como objetivo conocer qué fines y metas de la educación universitaria se privilegian en cuanto a la formación de profesionistas, de acuerdo con la experiencia administrativa y académica de los entrevistados. Por eso, se plantearon las siguientes variables: Formación Integral, Adaptabilidad, Emancipación, Reflexión Crítica, Ciudadano Productivo, y Hombres observadores.

Las afinidades y diferencias en las valoraciones de estas variables remiten a inferencias semejantes a las apuntadas con antelación: existe una tendencia preferente hacia el aspecto funcional de la educación; también hacia el desarrollo de la razón práctica. Pero, asimismo, hay aceptación hacia el desarrollo de cualidades entitativas o existenciales del educando, y cierta ambigüedad hacia lo profesionalizante. Igualmente, se puede reiterar la inferencia hipotética de que la selectividad de los entrevistados obedece más al empleo de signos que al reconocimiento de conceptos.

Por su parte, la revisión de los gráficos por sede permite identificar ciertas diferencias valorativas entre las sedes. Por ejemplo, la media del IIS indica “máxima importancia” hacia la variable formación integral, mientras que las respectivas medias de Comunicación y CECU se sitúan en el indicador “muy importante”. De ahí que sea posible inferir que para los entrevistados del IIS es más importante la formación entitativa o existencial del estudiante que para los entrevistados de Comunicación y CECU. Respecto de la siguiente variable, la **adaptabilidad** es más relevante para CECU que para Comunicación e IIS. Sin embargo, la tendencia en las tres sedes se inclina a lo normo deficiente. En este sentido, se infiere una afinidad valorativa hacia el rechazo a la formación de hombres eficientes y adaptables al sistema social vigente.

Por otro lado, **emancipación** es una variable que posee una aceptación intermedia en la valoración por sede. A pesar que Comunicación otorga mayor importancia, ésta es ligera respecto de IIS y CECU. En este sentido se puede inferir que la “emancipación... de injusticia, explotación, opresión y violencia” no es preponderante para los universitarios entrevistados. Por su parte, **reflexión crítica** es la variable más importante para Comunicación cuya tendencia se inclina a lo excedente. Fenómeno que ocurre con IIS y CECU, pero en menor escala. Las variables **ciudadanos productivos** y **hombres observadores** se erigen como las menos aceptadas de la batería. En ello coinciden las tres sedes, a excepción de CECU quien otorga mayor importancia a ciudadanos productivos que sus contrapartes, la coincidencia es evidente en las demás valoraciones.

Por su parte, los resultados del análisis factorial, si bien permitió precisar la relación entre las variables bajo estudio, y asimismo conocer, dentro de cada sede por separado, el orden de éstas en virtud de los niveles de correlación entre variables; en cambio, la comparación de esos resultados entre las sedes permitió determinar objetos conceptuales (variables) comunes y diferentes, así como las relaciones semejantes-diferentes que se establecen entre tales objetos, precisamente, los componentes necesarios —aunque no suficientes— para diseñar mapas conceptuales y explorar sistemas de creencias.

Los resultados de los gráficos de contingencia del análisis factorial ANOVA, para cada una de las sedes indican que para Comunicación el ser de la UNAM requiere del educador como autoridad, el apoyo de las instituciones estatales y de proyección internacional para consolidarse. Por su parte, para el IIS, se requieren sindicatos, prudencia y planes de educación profesionalizantes. Al respecto, CECU considera que lo relevante para el ser de la UNAM son investigadores, profesores universitarios y la formación de profesionistas.

Ahora bien, al explorar contrastes entre las sedes se advirtió que la comparación de los resultados del análisis factorial no sólo permite identificar significantes (que bien aluden conceptos, o bien se emplean para designar referentes), que se comparten entre las sedes, sino que en esa comunidad léxica

es posible confirmar problemas que ya habían sido planteados en los análisis de los resultados de las medias (*vid.supra*: supuestos, inferencias hipotéticas, mostradas a partir del análisis de las medias). En particular, resalta el problema que se vincula tanto con el significado y sentido de Universal, como con los postulados humanistas que se predicán en y por ese sentido dentro del concepto Universidad.

En efecto en las variables que aluden a condiciones para el desarrollo del conocimiento universal así como para el ejercicio de las facultades intelectuales, tal como acontece con Autonomía Académica/Pluralidad y Libertad, se presentaron correlaciones tanto débiles como considerables con la variable que aquí se considera independiente. De la misma manera, existen correlaciones débiles y considerables con las variables que refieren postulados, valores, fines humanistas, como sucede con: Dignificación Humana/Educación Pública/Justicia.

En cambio, en las variables que aluden aspectos instrumentales que concurren en la consecución de los efectos resultantes del ejercicio de la razón práctica, para una función instrumental determinada: la utilidad del saber especializado y para un fin particular, como es el caso de Desarrollo Científico-Tecnológico/Desarrollo Tecnológico, se presentaron correlaciones medias y fuertes con la variable independiente.

Así mismo, resalta el problema sobre la función formadora (planteado ya en el análisis de las medias) de la UNAM, pues en las variables que mencionan el aspecto formativo de la educación sobresalen las correlaciones débiles; no obstante, en aquellas variables que refieren la función instrumental de la educación orientada a la profesionalización, productividad y conocimiento práctico, como se aprecia en: Reflexión y Práctica Comprometida/Capacidad Productiva/Profesionalizantes/Trabajo Crítico Situacional, entre otras, destacan correlaciones medias, considerables y muy fuertes con la variable independiente.

En relación con el análisis de correlación Pearson, el conjunto de variables correlacionadas permite identificar ciertas diferencias entre las sedes, que pudieran considerarse hipotéticamente como identificadores del sistema de creencias de las entidades respectivas. Así, del conjunto de las variables

correlacionadas para Comunicación resaltan como independientes Gremios, Repetición, Educador como Autoridad, Instrucción Especializada , que en términos sus respectivas variables correlacionadas permiten discursos o lo que aquí se ha denominado intenciones argumentativas interesantes, de las que resalta la siguiente:

La transmisión del conocimiento preescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador, refuerza su eficacia mediante Planes de Instrucción Especializada, de limitados por instancias del Estado (SEP, CONACYT, SNI, ANUIES) y orientados hacia la organización de un sistema universitario que posibilite la aportación empresarial en la investigación aplicada. Así pues, la autoridad funcional del educador asegura en primer lugar la formación de Hombres Eficientes y Adaptables al Sistema Social vigente; y en segundo lugar, fomenta la formación de ciudadanos Productivos y Patrióticos. En este proceso educacional, se requiere tanto la preparación adecuada de un ambiente para la organización racional del trabajo educativo con libertad de acción, como la mediación de organizaciones sindicales, y también el establecimiento de bases y consideraciones intramuros con Espíritu de Cuerpo Universitario.

De la misma manera, la transmisión de conocimiento preescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador apoya el desarrollo de la tecnología mediante el fomento de la realización del potencial individual en un esquema de valores referidos a la rectitud individual, la obediencia, la iniciativa, la previsión y la planeación; gracias —o siempre que se cuente con— a la infraestructura actual y proyectiva (inmuebles, técnicas, acervo bibliográfico, hemerográfico, iconográfico...) como también con un Sistema Educativo Nacional que proporcione, en forma reglamentada, recursos humanos y materiales para el fomento a la educación, dentro y para el orden social establecido.

En cuanto al conjunto de las variables correlacionadas para IIS destacan como independientes: Financiamiento Privado, Investigadores, Capacidad Creativa (sensorial), que en razón de sus respectivas variables correlacionadas permiten intenciones argumentativas que, en cierta medida contrastan con las de las otras dos sedes, de las que resalta la siguiente:

La formación de Investigadores requiere tanto de Programas Seriadados, Integrados y Articulados que estimulen Hábitos Especulativos y Prácticos, como de Técnicas Pedagógicas orientadas al fortalecimiento de nuestra historia, de los símbolos patrios, de las instituciones



fundamentales y de las tradiciones culturales pluri-étnicas. Por eso, la actividad docente necesita orientarse hacia el desarrollo de la capacidad de Investigación Crítica y Comprometida, mediante el Trabajo Educativo Crítico a partir de situaciones existenciales concretas; y asimismo, fortaleciendo la Autonomía Académica, para que el estudiante (investigador) pueda desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación de Pensamiento Creativo y Transformador.

En este contexto educativo, el Financiamiento Privado (aportaciones empresariales) es necesario para fortalecer la formación de Investigadores, pues al fomentar la enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores, se capacita al estudiante (investigador) para transmitir información y valores vigentes, y al mismo tiempo, para organizar y participar en un Sistema Universitario que respalde en forma íntegra la Autonomía Académica en la docencia, donde sea posible desarrollar Planes (educativos) dirigidos a la formación reflexiva y crítica sobre el universo temático de la época, y también Métodos (psico-sociales) que impulsen la reflexión y acción crítica sobre situaciones existenciales.

**En relación con el conjunto de las variables correlacionadas para CECU aparecen como independientes: Seriadados-integrados, Diferenciadores, Adecuación del Ambiente, Espíritu Universitario, que en razón de sus respectivas variables correlacionadas permiten intenciones argumentativas que, también presentan ciertas diferencias con las de las otras dos sedes, tal es el caso de:**

Los Planes de Educación que atiendan de manera diferenciada las necesidades, las potencialidades y talentos de los estudiantes, buscan desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación del Pensamiento Creativo y Transformador, para que puedan aportar Medios en la investigación de humanidades y ciencias exactas, así como en extensión y difusión cultural de interés para la sociedad.

Los instrumentos y medios que refuerzan la Eficacia Educativa de esos planes son: los Programas Seriadados, Integrados y Articulados que estimulen Hábitos Especulativos y Prácticos; y los Métodos que favorecen la Reflexión y acción Crítica sobre situaciones existenciales (Psico-social), así como también la verbalización que ejercita la Memoria (Reproductor). De ello, resultan condiciones que propician el Fortalecimiento de la Autonomía Académica, para poder dirigir la actividad docente hacia la asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras en lo social

y en lo político, y poder ordenar un Sistema Político-social basado en la democracia con orden dinámico y justo, donde el Financiamiento Privado (Aportaciones Empresariales) fomente el ejercicio personal de la Autodeterminación, del Desinterés, de la Solidaridad y de la Paciencia; asimismo, apoye la organización de un Sistema Universitario que respalde en forma íntegra la Autonomía Académica en la docencia, y se consolide por su aportación Teórico-Práctica a la organización del Estado mexicano como en los países desarrollados.

No obstante, el conjunto las variables correlacionadas muestran, como se hizo evidente en todos los discursos o intenciones argumentales, inferencias hipotéticas ya planteadas en el análisis de las Medias y del análisis Factorial, esto es: el predominio del Espíritu Escolar sobre el Espíritu del Saber, del sentido funcional de educación sobre la educación como formación entitativa, la educación como proceso de transmisión y sociabilización sobre la educación como proceso de transformación, la Profesionalización y los fines profesionalizantes y empresariales de la educación sobre el perfeccionamiento y dignificación de lo humano, entre otras afirmaciones que pueden convertirse en problemas de estudios para investigaciones futuras.

En efecto, en los pre-construidos culturales, tanto en la categorización lingüística (representación externa) como en la categorización conceptual (representación interna), se mantienen conceptos universales, esto es, núcleos culturales del lenguaje humanista sobre la Universidad. Sin embargo, la movilidad de este lenguaje no sólo ha fragmentado dichos conceptos, sino ha abierto básicamente dos universos semánticos: a *grosso modo*, el que corresponde con el capitalismo contemporáneo (dogmático, reaccionario) y el que busca su transformación (crítico, revolucionario). En estas orientaciones, los microuniversos individuales (sentidos, referencias o ideas; valores, sentimientos...) se van construyendo, y al mismo tiempo los referentes del mundo se van reconstruyendo en la percepción, imaginación y designación de los hablantes. De la misma manera, en esos microuniversos los sistemas de creencias orientan, dirigen y gobiernan el comportamiento de los habitantes de ese mundo.

Esto plantea problemas en la dimensión cognoscitiva (conocer), ética (obrar), de la eficacia (hacer), entre otras dimensiones que requieren

investigaciones en el ámbito de la epistemología de los signos y de los conceptos; así como en el terreno de la sociología del comportamiento, además de métodos y técnicas semiológicas y lógicas, con especial interés en el ámbito de la lógica de las preferencias, entre otras posibilidades de estudio.

## BIBLIO HEMEROGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. Trad. Alfredo Galletti. 3ª edición. México: FCE, 1998.
- Adorno, T.; Horkheimer, M. *Dialéctica de la Ilustración*. Trad. Juan José Sánchez. 8ª edición. Madrid: Trotta, 2006.
- Aristóteles. *El arte poética*. Trad. José Goya. 5ª edición. Madrid: Espasa, 1980.
- Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Vers. Antonio Gómez. México: UNAM, 1954.
- Aristóteles. *La Metafísica*. México: Editorial Porrúa, 2000.
- Aristóteles. *La Política*. Trad. Patricio Azcarate. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1941.
- Atkinson, Carroll. *Historia de la Educación*. Barcelona: Martínez Roca, 1966.
- Barth, Hans. *Verdad e Ideología*. Trad. J. Bazant. México-Buenos Aires: FCE, 1951.
- Barthes, Roland. *La aventura semiológica*. Trad. Ramón Alcalde. 1ª edición y 2ª reimpresión. Barcelona: Paidós, 1997.
- Barthes, Roland. *Mitologías*. Trad. Héctor Schmucler. 9ª edición. Argentina/México/Madrid: Siglo XXI, 1991.
- Bengoa Ruiz de Azúa, Javier. *De Heidegger a Habermas*. 1ª edición. Col. Biblioteca Herder. Barcelona: Herder, 1992.
- Bertucelli Papi, Marcella. *Qué es la pragmática*. Trad. Noemí Cortés López. Instrumentos Paidós No. 15. 1ª edición. España: Paidós, 1996.
- Beuchot, M. (introducción, selección y notas) *San Agustín Tratados*. México: SEP, 1986.
- Beuchot, M. *Historia de la Filosofía*. 1ª edición. México: Torres Asociados, 1998.
- Bolaños Martínez, Víctor. *Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual*. 2ª Edición. México: Educación, Ciencia y Cultura, 1984.
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar?* España: Akal, 1985.

- Bouthoul, Gastón. *Las Mentalidades*. Col. ¿qué sé? No. 21 Barcelona-España: Oikos-tau, 1971.
- Bueno, M. *Humanismo y Universidad*. Col. Cuadernos de Sociología. México: IIS/UNAM, 1960.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón, Amparo. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Cassirer, E. *Filosofía de la Ilustración*. Trad. Eugenio Imaz. México: FCE, 1975.
- Cassirer, E. *The individual and the Cosmos in Renaissance Philosophy*. Oxford: Bail Blockwell, 1979.
- Château, Jean (director). *Los grandes pedagogos*. Trad. Ernestina de Champourcin. México: FCE, 1980.
- Chevalier, Jean. *Diccionario de los símbolos*. Trad. Manuel Silvar. Barcelona: Herder, 1986.
- Colmenero, Sergio. *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1951-2001*. México: UNAM/FCPyS, 2003.
- Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU). *Una visión de la Universidad. Aportaciones para el proceso de reforma*. México: UNAM, 2006.
- Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos. *Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976*. 1ª Edición. México: UNAM, 1977. Tomo I-II.
- Connor, D.J.O. (comp.) *Historia Crítica de la Filosofía Occidental*. Vol. III "Racionalismo, Iluminismo, y Materialismo de los siglos XVII y XVIII". Buenos Aires: Paidós, 1964.
- Copleston, F. *Historia de la Filosofía*. Trad. Juan Manuel García. Volúmenes del I al VII. Barcelona-Caracas-México: Ariel, 1983.
- Corominas, J., Pascual, J.A. *Diccionario Crítico Etimológico. Castellano e Hispánico*. 2ª. Reimpresión. Madrid: Gredos, 1991
- Crick, Malcolm. *Explorations in language and meaning: towards a semantic anthropology*. New York: Edit. Wiley, 1976.
- Deleuze, G. y Guattari, F. *¿Qué es la Filosofía?* 4ª Edición. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Descartes, R. *Discurso del Método y Meditaciones Metafísicas*. Argentina: Espasa-Calpe, 1937.

- Descartes, R. *Las Pasiones del alma*. Trad. Antonio Martínez. Madrid: Técnos, 1997.
- Dilthey, W. *El Mundo Histórico*. 1ª reimpresión en español. Col. Obras de Filosofía No. VII. México: FCE, 1978.
- Dilthey, W. *Historia de la Filosofía*. Trad. Eugenio Imaz. México: FCE, 1979.
- Dilthey, W. *Introducción a las ciencias del Espíritu*. Trad. Eugenio Imaz. México: FCE, 1978.
- Ducrot, Oswald. *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Trad. Enrique Pezzoni. 24ª edición. México: Siglo XXI, 2006.
- Ducrot, Oswald. *El decir y lo dicho. Polifonía de la Enunciación*. Trad. Irene Agoff. Col. Paidós Comunicación No. 24. 1ª edición. España: Paidós, 1986.
- Durkheim, E. *Las reglas del método sociológico*. Trad. Paula Wajzman. Buenos Aires: Schapire, 1976.
- Eco, Umberto. *Tratado de Semiótica General*. Trad. Carlos Manzano. 1ª Edición. Barcelona: Nueva Imagen, 1978.
- Fairchild, Henry. *Diccionario de Sociología*. Trad. T. Muñoz. 2ª edición. México: FCE, 1997.
- Feroso, Paciano. *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*. España: CEAC S.A., 1982.
- Foucault, M. *Las palabras y las cosas*. Trad. Elsa Frost. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- Fullat, Octavi. *Filosofías de la Educación*. España: CEAC, 1983.
- García Canclini, N. *La globalización imaginada*. Col. Estado y Sociedad. México: Paidós, 2000.
- García Ferrando, Manuel. *Socioestadística*. 1ª edición. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1982.
- Garin, E. *La revolución cultural del Renacimiento*. Trad. Domènec Bergada. Barcelona: Crítica, 1981
- Geertz, Clifford. *La Interpretación de las Culturas*. 8ª reimpresión en español. España: Gedisa, 1997.
- Giner Salvador; Lamo de Espinosa, Emiliano; Torres, Cristobal. (eds.) *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1998.

- Goddard, Cliff (ed.). *Meaning and universal grammar: theory and empirical findings*. Amsterdam: Benjamins, 2002.
- Guadarrama, G.; Loyo, A.; Weissberg, K. "El Instituto de Investigaciones Sociales y la Sociología Mexicana (1930-1990)" En *La Sociología Mexicana desde la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 1990.
- Guerra, R. *Filosofía y fin de siglo*. México: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 1996.
- Halliday, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE, 1982.
- Heidegger, M. *Identidad y diferencia*. España: Anthropos, 1988.
- Heidegger, M. *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*. Colección los clásicos del pensamiento. España: Tecnos, 1989.
- Heidegger, M. *Ser, Verdad y Fundamento*. Venezuela: Monteávila editores, 1968.
- Hernández Forte, Virgilio. *Mapas Conceptuales*. 1ª reimpresión. México: Alfaomega, 2006.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos. *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. México/Buenos Aires/Caracas: Edit. Mc Graw-Hill, 1991.
- Hesíodo. "Los trabajos y los días". En Heredia, Roberto (selección) *Antología de textos grecolatinos*. México: UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 1978.
- Hessen, J. *Teoría del Conocimiento*. 1ª edición. Colección Austral. México: Espasa-Calpe, 1988.
- Hobbes, T. *Leviatán, o la materia, forma y poder de una República, eclesiástica y civil*. 2ª edición. México: FCE, 1980
- Holguín Quiñones, Fernando. *Estadística Descriptiva*. 2ª edición. México: FCPyS/UNAM, 1972.
- Homero. *La Iliada*. Vers. L. Segala. México: Porrúa, 1975.
- Homero. *La Odisea*. Vers. L. Segala. México: Porrúa, 1975.
- Jaeger, W. *La Paideia. Ideal de la Cultura Griega*. Vol. I y II México: FCE, 1945.

- Juárez Cruz, Víctor (director) "Suplemento del 75 aniversario de la Autonomía de la Universidad". En Gaceta UNAM, órgano informativo de la UNAM. México (Ciudad Universitaria): Editorial UNAM, 2004. Del 6 de Septiembre al 18 de Noviembre. Números del 3,745 al 3,764.
- Kant, E. *Crítica de la Razón Pura*. Prol. Pedro Ribas. 3ª edición. Madrid: Alfaguara, 1984.
- Kant, E. *Crítica del Juicio*. Trad. José Rovira Armengol. 2ª edición. Buenos Aires: Losada, 1968.
- Kant, E. *El conflicto de las Facultades*. Título original en alemán *Der Streit der Fakultäten*. Buenos Aires: Losada, 1963.
- Leibniz, G. W. *Opúsculos filosóficos*. Trad. Manuel García Morente. Col. Universal. Madrid: Calpe, 1979.
- Linton, Ralph. *Estudio del Hombre*. 7ª edición en español. México-Buenos Aires: FCE, 1963.
- Locke, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Trad. Edmundo O'Gorman. México: FCE, 1956
- Lozano, Jorge *et al.* *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. 5ª edición. Madrid: Cátedra, 1997.
- Manacorda, Alighiero. *Historia de la Educación*. Trad. Miguel Martí. México: Siglo XXI, 1987.
- Marías, Julián. *Historia de la Filosofía*. 26ª Edición. Madrid: Revista de Occidente, 1974.
- Martín, Alonso. *Enciclopedia del Idioma*. 1ª. Reimpresión. Madrid: Editorial Aguilar S.A., 1968.
- Martínez, C. *Diccionario de la Mitología Clásica*. México: Alianza, 1989.
- Mattelart, Armand. *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*. Trad. Gilles Multigner. 2ª Edición. Colección Transiciones, No. 22. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 2000.
- Merton, Robert K. *Teoría y Estructura Sociales*. Trad. Florentino M. Torner. 1ª edición en español. México-Buenos Aires: FCE, 1964.
- Millán-Puelles, A. *Fundamentos de Filosofía*. 10ª edición. Madrid: Ediciones Rialp, 1978.
- Moles, Abraham. "Objeto y Comunicación". *Los Objetos*. 2ª edición. Colección Comunicaciones. Argentina: Tiempo Contemporáneo, 1974.



- Montes de Oca, F. *San Agustín: Confesiones*. Libro Décimo. México: Porrúa, 1973.
- Ortega y Gasset, J. *Misión de la Universidad*. Col. Arquero. Madrid: Revista de Occidente, 1968.
- Panofsky, Erwin. *El significado de las artes visuales*. Madrid: Editorial Castellana Alianza, 1979.
- Pardo Abril, Neyla Graciela. *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva Latinoamericana*. 1ª edición. Chile: Frasis, 2007.
- Pardo Abril, Neyla Graciela. *Un modelo Lingüístico para el análisis integral de discursos*. Col. Cuadernos del seminario Andrés Bello No. 5. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1991.
- Parsons, T. *El sistema Social*. Traducción de la 3ª edición de la versión original publicada en 1959 con el título *The social system*. Madrid: Revista de Occidente, 1966.
- Paulín Pérez, Georgina. “La oralidad en el horizonte de la comunicación globalizada”. En *Altertexto*. Revista del Departamento de Letras. No. 7, Vol. 4. Enero-Junio. México: Universidad Iberoamericana, 2006.
- Pêcheux, M. *Hacia el análisis automático del discurso*. Vers. Manuel Alvar. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos, 1975.
- Peirce, Charles Sanders. *Lecciones sobre el Pragmatismo*. Trad. Dalmacio Negro Pavón. Col. Biblioteca de iniciación filosófica. 1ª edición. Argentina: Aguilar editores, 1978.
- Platón. *Diálogos*. Estudio prel. Francisco Larroyo. Col “Sepan cuántos...” México: Porrúa, 1975.
- Platón. *La República o el Estado*. Trad. Patricio Azcarate. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1949.
- Posner, George. *Análisis de currículo*. Trad. Gladys Arango Medina. 2ª edición. Buenos Aires: Mc. Graw Hill, 1999.
- Real Academia Española. *Diccionario de Autoridades*. Edición Facsímil. Tomos 1, 2, 3. Madrid: Gredos, 1984
- Reale, G. *Historia del pensamiento Filosófico y Científico*. Vers. Castellana Juan Andrés Iglesias. Barcelona: Herder, 1991.
- Rousseau, J. J. *El contrato social*. Trad. Mauro Armíño. Madrid: Alianza, 1993.
- Rozhin, V. I. *Introducción a la Sociología Marxista*. México: Fondo de Cultura Popular, S. de R.L., 1967.

- Sánchez Vázquez, Rafael. *Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México*. Texto publicado en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/14/cnt/cnt10.pdf>.
- Saussure, Ferdinand de. *Curso de Lingüística General*. Trad. Amado Alonso. 9ª edición. Buenos Aires: Losada S.A., 1971.
- Schaff, Adam. *Introducción a la Semántica*. Trad. Florentino M. Torner. Sección de Obras de Filosofía. 1ª edición (4ª reimpresión). México: FCE, 1969 (1983).
- Shishkin, A. F. *Ética Marxista*. Traducción directa del ruso, Andrés Fierro y Adolfo Sánchez Vázquez. Col. Enciclopedia de Filosofía. 2ª Serie. México: Grijalbo, 1966.
- Sineux, R. P. R. *Compendio de la Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino*. 1ª edición castellana. México: Editorial Tradición, 1976.
- Slama-Cazacu, Tatiana. *Lenguaje y Contexto*. Trad. Carla del Solar. Colección Norte. España, México: Grijalbo S.A. de C.V., 1970.
- Thompson, J. *Ideología y Cultura Moderna*. Trad. Gilda Fantinati Caviedes. 2ª edición. México: UAM, Unidad Xochimilco, 1998.
- Toffler, A. *El Shock del futuro*. Trad. J. Ferrer Aleu. Barcelona: Plaza y Janés, 1977.
- Toffler, A. *La tercera Ola*. Trad. Adolfo Martín. 9ª Edición. Biblioteca de autor. Barcelona: Plaza y Janés, 2000.
- Tomlinson, John. *Globalización y Cultura*. Trad. Fernando Martínez. México: Oxford University Press, 2001.
- Urban, W. *Lenguaje y Realidad*. Trad. Carlos Villegas. 1ª edición en español. México: FCE, 1952.
- Uribe Villegas, O. *Por una auténtica renovación universitaria*. Publicación de circulación interna. México: IIS/UNAM, 1984.
- ----- . *La Matemática, La Estadística y Las Ciencias Sociales*. 1ª edición. Col. Biblioteca de Ensayos Sociológicos. México: IIS/UNAM, 1963.
- Valadés, Diego. *Panorama del Derecho Mexicano: Derecho de la Educación*. México: Mc. Graw-Hill, 1997.
- Vattimo, G. *El fin de la modernidad. Nihilismo y Hermenéutica en la Cultura Posmoderna*. 1ª. Impresión. México: Gedisa, 1986.
- Vattimo, G. *Más allá de la interpretación*. 1ª edición. Col. Pensamiento Contemporáneo. España: Paidós, 1995.

- Velasco, Ambrosio. "Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de la Tradición". En Beuchot, M. *Tratado de Hermenéutica Analógica*. 2ª edición. México: UNAM/Ítaca, 2000.
- Weimer, Richard. *Estadística*. Trad. Ana Irene Ramírez Galarza. 4ª reimpresión. México: CECOSA, 2002.
- Yáñez, E. "IDEAS". En Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México. Número Extraordinario: XL Aniversario. México: Editorial UNAM, 1994.

### **MEDIOS ELECTRÓNICOS**

- <http://www.unam.mx>
- <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm/1940/html> (además de las fechas: 1950, 60, 70, 80, 90)
- <http://www.unam.mx/gaceta>
- <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/14/cnt/cnt10.pdf>.

# ***ANEXOS***

# ***ANEXO 1: CUESTIONARIO***

## **Sondeo sobre conceptos, opiniones y posturas en torno a la UNAM**

*Como universitario le proponemos, detenerse diez minutos. Diez minutos para reflexionar en torno al destino de la UNAM.*

*Esta es una invitación a que colabore con su comunidad universitaria, a que como muchos más, haga un breve paréntesis de tiempo a favor de nuestra casa de estudios.*

*Su participación, ahora mismo, es imprescindible. Sea pues, ante todo leal a sus valores y principios.*

*Gracias.*

Este sondeo busca identificar una serie de alternativas que hagan posible propuestas temáticas a discutir. Por ello, es necesario que en todos los rubros jerarquice, en orden de importancia, el abanico de posibilidades que se le ofrecen.

**I. La historia de la UNAM, particularmente a partir de la 2° mitad del siglo XIX, revela cambios que le permitieron irse consolidando como institución y foco cultural. Desde su perspectiva y experiencias universitarias, cuáles son las características que han permitido a la UNAM distinguirse como institución generadora de conocimiento, formadora de seres humanos y difusora de cultura universal y nacional.**

A. La importancia de la UNAM como institución cultural de México se ha ido consolidando por:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 10)

- ( ) El desarrollo del conocimiento universal y los postulados humanistas
- ( ) La autonomía académica y su influencia en la educación general del país
- ( ) La incorporación de y, a los movimientos intelectuales en el marco de la civilización de Occidente
- ( ) La aportación teórico-práctica a la organización del Estado mexicano como en los países desarrollados
- ( ) La formación de hombres que contribuyen a construir una elite de pensadores que influyen en los destinos de México
- ( ) El apoyo al desarrollo de la tecnología y a cuestiones relacionadas con la actividad práctica
- ( ) La aportación de medios en la investigación de humanidades y ciencias exactas; así como en extensión y difusión cultural de interés para la sociedad
- ( ) El establecimiento de bases y consideraciones intramuros con espíritu de cuerpo universitario
- ( ) La elaboración de propuestas acordes con las condiciones de evolución educativa y social a efecto de satisfacer las necesidades espirituales, de movilidad social y de interés nacional
- ( ) La organización, de maestros y estudiantes, con el fin de fortalecer el

patrimonio humano en áreas de la ciencia, la política y la sociedad  
( ) Otros (especificar cuáles)

## II. Según su criterio, la vigencia de la UNAM requiere de:

### A. Construir condiciones que propicien:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 8)

- ( ) Un ambiente con pluralidad y libertad de ideas, creencias y opiniones
- ( ) El ejercicio de la razón teórico- práctica asumiéndola como conciencia crítica
- ( ) El fortalecimiento de la autonomía académica
- ( ) El ejercicio del derecho a la educación con carácter público y gratuito
- ( ) Un sentido del deber político y moral en función de la sociedad y sus franjas populares
- ( ) La aplicación de la ciencia y la técnica a las necesidades de modernización del país, así como el uso consecuente de los recursos humanos y naturales para la satisfacción de las necesidades nacionales
- ( ) La eficiencia de los universitarios mediante un desempeño profesional congruente con las necesidades sociales del país
- ( ) El fortalecimiento de la dignidad humana y de su sentido de pertenencia al conjunto universal
- ( ) Otros (especificar cuáles)

### |A.1. Fortalecer operaciones intelectuales para poner en práctica:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 6)

- ( ) El ejercicio personal del intelecto en un marco de valores referidos a la imparcialidad, el respeto a la vida, la responsabilidad, el agradecimiento
- ( ) La realización del potencial individual en un esquema de valores referidos a la rectitud intelectual, la obediencia, la iniciativa, la previsión, la planeación
- ( ) El ejercicio personal de la autodeterminación, del desinterés, de la solidaridad y de la paciencia
- ( ) La habituación al equilibrio, la honestidad, la sinceridad
- ( ) Comportamientos que ejercitan capacidades en un marco de valores referidos a la eficacia, la utilidad, de servicio y la innovación
- ( ) La movilidad social
- ( ) Otros (especificar cuáles)

### B. Organizar y participar:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 5)

- En un sistema universitario que respalde en forma íntegra la autonomía académica en la docencia
- En un sistema universitario que posibilite la aportación empresarial en la investigación aplicada
- En un sistema político - social basado en la democracia con orden dinámico y justo
- De instancias del Estado (SEP, CONACYT, SNI, ANUIES) capaces de delimitar funciones en la UNAM
- De instancias internacionales (BM, FMI, UNESCO) capaces de influir en áreas y funciones universitarias
- Otros (especificar cuáles)

### C. Medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 7)

- Legislación y estatutos universitarios
- Financiamiento público ( presupuesto federal y estatal )
- Financiamiento privado (aportaciones empresariales)
- Autofinanciamiento (aportaciones de estudiantes, egresados, empresas beneficiarias de la investigación aplicada)
- Infraestructura actual y proyectiva como inmuebles, técnicas, acervo bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, etc.
- Cuerpos colegiados universitarios
- Organizaciones sindicales
- Otros ( especificar cuáles)



**III. La educación universitaria (UNAM), consecuente con sus postulados humanistas, y con la necesidad de adaptarse a las exigencias científico-tecnológicas del país debe:**

**A. Enfocarse a formar:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 4)

- ( ) Profesionistas
- ( ) Investigadores
- ( ) Profesores universitarios
- ( ) Técnicos
- ( ) Otros (especificar cuáles)

**B. Dirigir su actividad docente a:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 6)

- ( ) La formación de hábitos operativos del intelecto
- ( ) La enseñanza de comportamientos receptores y transmisores de información y valores
- ( ) El desarrollo de la capacidad de investigación crítica y comprometida
- ( ) La asimilación de esquemas y representaciones emancipadoras en lo social y en lo político
- ( ) La capacitación de habilidades y destrezas para el trabajo profesional
- ( ) Impulsar capacidades sensoriales
- ( ) Otros (especificar cuáles)

**C. Cuantificar la eficacia del proceso educativo cuando el estudiante pueda:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 6)

- ( ) Adquirir un hábito intencional para dirigir su inteligencia, su voluntad y sus facultades sensorio - motrices
- ( ) Tener la capacidad para transmitir información y valores vigentes
- ( ) Anunciar y denunciar tendencias y estructuras sociales sin sentido humano y, en forma paralela, proponer aquellas que estime humanizantes
- ( ) Estimular y dirigir su capacidad proyectiva hacia un proceso de permanencia y cambio.
- ( ) Convertirse en un profesional productivo, socialmente útil y eficiente
- ( ) Desarrollar y ejercitar sus sentidos en la formación del pensamiento creativo y

transformador

( ) Otros (especificar cuáles)

**D. Favorecer la eficacia educativa por medio de:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 6)

- ( ) La orientación y guía del educador en el ejercicio de hábitos para el perfeccionamiento de las facultades humanas
- ( ) La transmisión de conocimiento preescrito y legitimado por la autoridad funcional del educador
- ( ) El método y contenido programáticos que permitan al educador y al educando asumir un compromiso histórico (posición epistemológica)
- ( ) El trabajo educativo crítico a partir de situaciones existenciales concretas
- ( ) El método pedagógico que favorece una disciplina consciente en el desempeño profesional para el bienestar de la sociedad
- ( ) La preparación adecuada de un ambiente para la organización racional del trabajo educativo con libertad de acción
- ( ) Otros (especificar cuáles)

**IV. En su opinión, qué elementos facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 4)

- ( ) Un Sistema Educativo Nacional que proporcione, en forma reglamentada, recursos humanos y materiales, para el fomento a la educación, dentro y para el orden social establecido
- ( ) Un sistema educativo donde la relación dialógica entre educador- educando estimule el compromiso con la libertad, la cooperación humana y la confianza para apropiarse, transformar y aplicar lo aprendido en situaciones concretas de la existencia humana
- ( ) La aplicación de técnicas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de nuestra historia, los símbolos patrios, de las instituciones fundamentales y de las tradiciones culturales pluri- étnicas
- ( ) La disposición de materiales didácticos para la educación sensorio- motriz; la instrucción ética que establece la distinción entre el bien y el mal; el estímulo de las sensaciones considerando sus diferencias y semejanzas
- ( ) Otros (especificar cuáles)

**V. Desde su perspectiva, qué instrumentos y cuáles medios refuerzan la eficacia educativa:**

**A. En cuanto a métodos:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 4)

- La reflexión analítico- deductiva que fomenta la razón discursiva
- La verbalización que ejercita la memoria
- La reflexión y acción crítica sobre situaciones existenciales (psico- sociales)
- La disciplina de la razón práctica (sintético- inductivos)
- Otros (especificar cuáles)

**B. En cuanto a los planes sobre la educación:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 5)

- Aquellos que tiendan a la formación integral, en el orden del conocimiento, de la eficacia, la ética y la estética
- Los que establecen la formación reflexiva y crítica sobre el universo temático de la época
- Los de instrucción especializada
- Los de capacitación laboral
- Aquellos que atiendan de manera diferenciada las necesidades, las potencialidades y talentos de los estudiantes
- Otros (especificar cuáles)

**C. Sobre los programas de estudio:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 3)

- Programas seriados que posibiliten la transmisión de productos vigentes (científicos, tecnológicos, sociales, axiológicos...)
- Programas seriados, integrados y articulados que estimulen hábitos especulativos y prácticos
- Los dirigidos al desarrollo de competencias específicas, mediante aprendizajes particulares
- Otros (especificar cuáles)

**VI. De acuerdo a su experiencia, cuáles deben ser los fines y metas de la educación universitaria:**

(jerarquice en orden de importancia las siguientes opciones: de más importante 1, a menos importante 6)

- La actualización integral y armónica de las facultades especulativas y prácticas del hombre
- La formación de hombres eficientes y adaptables al sistema social vigente
- La emancipación del hombre social de todo tipo de injusticia, explotación, opresión y violencia
- La formación de hombres comprometidos con la transformación de su medio
- La formación de ciudadanos productivos y patrióticos
- La formación de hombres observadores, adaptables a la vida civilizada y moderna
- Otros (especificar cuáles)

**Observaciones:**

## ***ANEXO 2: MANUAL DE CÓDIGOS***

## **MANUAL DE CÓDIGOS**

### **SONDEO SOBRE CONCEPTOS, OPINIONES Y POSTURAS EN TORNO A LA UNAM**

**Profesora: Georgina Paulín Pérez**

#### REFERENCIA DE LA CODIFICACIÓN

<b>CÓDIGO</b>	<b>NIVEL DE IMPORTANCIA</b>	<b>INDICADOR</b>
1	Excedente	Máxima importancia
2	Normo excedente	Muy importante
3	Normal	Medio
4	Normo deficiente	Poco importante
5	Deficiente	Mínima importancia
7		No contestó

#### CONTROL

<b>PREGUNTA</b>	<b>VARIABLE</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>CÓDIGO</b>
1	Folio		
2	Sede	Instituto de Investigaciones Sociales CECU Ciencias de la Comunicación	1 2 3

- I. **La historia de la UNAM, particularmente a partir de la 2ª mitad del siglo XIX, revela cambios que le permitieron irse consolidando como institución y foco cultural. Desde su perspectiva y experiencias universitarias, cuáles son las características que han permitido a la UNAM distinguirse como institución generadora de conocimiento, formadora de seres humanos y difusora de cultura universal y nacional.**
- A. La importancia de la UNAM como institución cultural de México se ha ido consolidando por:  
(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 10)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CODIGO
a	Postulados humanistas	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
b	Autonomía académica	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
c	Movimientos intelectuales	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
d	Aportación teóricopráctica	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
e	Elite de pensadores	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
f	Desarrollo de tecnología	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
g	Medios en la investigación	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
h	Espíritu de cuerpo universitario	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
i	Evolución educativa y social	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante	1 2 3 4

		(9-10) Mínima importancia No contestó	5 7
j	Organización de maestros y alumnos	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
k	Otros	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Medio (7-8) Poco importante (9-10) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7

**II. Según su criterio, la vigencia de la UNAM requiere de:**

A. Construir condiciones que propicien:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 8)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CÓDIGO
a	Pluralidad y libertad de ideas	(1-2) Máxima importancia (3) Muy importante (4-5) Poco importante (7-8) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
a	Razón teórico-práctica	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Poco importante (7-8) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
c	Fortalecimiento autonomía	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Poco importante (7-8) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
d	Ejercicio del derecho a la educación	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Poco importante (7-8) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
e	Deber político y moral	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Poco importante (7-8) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
f	Aplicación ciencia y técnica	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Poco importante	1 2 3



		(7-8) Mínima importancia No contestó	4 7
g	Eficiencia universitarios	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Poco importante (7-8) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
h	Dignidad humana	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Poco importante (7-8) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
i	Otros	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Poco importante (7-8) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7

A.1. Fortalecer operaciones intelectuales para poner en práctica:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 6)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CÓDIGO
a	Intelecto marco de valores	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
b	Potencial esquema de valores	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
c	Autodeterminación	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
d	Equilibrio, honestidad, sinceridad	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7

e	Capacidades marco de valores	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
f	Movilidad social	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
g	Otros	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7

**B. Organizar y participar:**

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 5)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CÓDIGO
a	Respaldo autonomía académica	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
b	Aportación empresarial	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
c	Sistema político-social	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
d	Instancias de Estado	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7

e	Instancias internacionales	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Mínima importancia	5
		No contestó	7
f	Otros	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Mínima importancia	5
		No contestó	7

C. Medios o instrumentos para el cumplimiento de las funciones y fines universitarios:  
(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 7)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CÓDIGO
a	Legislación	(1-2) Máxima importancia	1
		(3-4) Muy importante	2
		(5-6) Importante	3
		(7) Mínima importancia	4
		No contestó	7
b	Financiamiento público	(1-2) Máxima importancia	1
		(3-4) Muy importante	2
		(5-6) Importante	3
		(7) Mínima importancia	4
		No contestó	7
c	Financiamiento privado	(1-2) Máxima importancia	1
		(3-4) Muy importante	2
		(5-6) Importante	3
		(7) Mínima importancia	4
		No contestó	7
d	Autofinanciamiento	(1-2) Máxima importancia	1
		(3-4) Muy importante	2
		(5-6) Importante	3
		(7) Mínima importancia	4
		No contestó	7
e	Infraestructura	(1-2) Máxima importancia	1
		(3-4) Muy importante	2
		(5-6) Importante	3
		(7) Mínima importancia	4
		No contestó	7
f	Cuerpos colegiados	(1-2) Máxima importancia	1
		(3-4) Muy importante	2
		(5-6) Importante	3
		(7) Mínima importancia	4
		No contestó	7
g	Organización sindicales	(1-2) Máxima importancia	1
		(3-4) Muy importante	2
		(5-6) Importante	3

		(7) Mínima importancia No contestó	4 7
h	Otros	(1-2) Máxima importancia (3-4) Muy importante (5-6) Importante (7) Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7

**III. La educación universitaria (UNAM), consecuente con su postulados humanistas, y con la necesidad de adaptarse a las exigencias científico-tecnológicas del país, debe:**

**A. Enfocarse a formar:**

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 4)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CÓDIGO
a	Profesionistas	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
b	Investigadores	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
c	Profesores	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
d	Técnicos	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
e	Otros	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7

**B. Dirigir su actividad docente a:**

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 6)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CODIGO
a	Hábitos operativos	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7
b	Comportamientos receptores	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7
c	Capacidad de investigación	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7
d	Representaciones emancipadoras	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7
e	Capacitación de habilidades	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7
f	Capacidades sensoriales	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7
g	Otros	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7

C. Cuantificar la eficacia del proceso educativo cuando el estudiante pueda:  
 (Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 6)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CÓDIGO
a	Dirigir inteligencia	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
b	Transmitir información	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
c	Anunciar y denunciar	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
d	Dirigir capacidad proyectiva	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
e	Profesionista productivo	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
f	Ejercitar sentidos	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
g	Otros	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia	1 2 3 4 5 6

		No contestó	7
--	--	-------------	---

D. Favorecer la eficacia educativa por medio de:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 6)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CODIGO
a	Guía del educador	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
b	Transmisión de conocimiento	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
c	Método y contenido programáticos	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
d	Trabajo educativo crítico	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
e	Método pedagógico	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
f	Preparación ambiente adecuado	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
g	Otros	Máxima importancia Muy importante	1 2

		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7

**IV. En su opinión, qué elementos facilitan la disposición del educador y educando para llevar a cabo el proceso educativo:**

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 4)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CODIGO
a	SEN proporcion e recursos	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
b	Relación entre educador-educando	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
c	Técnicas pedagógicas	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
d	Materiales didácticos	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
e	Otros	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7

**V. Desde su perspectiva, qué instrumentos y cuáles medios refuerzan la eficacia educativa:**

A. En cuanto a métodos:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 4)



PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CÓDIGO
a	Reflexión analítico-deductiva	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
b	Verbalización	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
c	Acción crítica	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
d	Disciplina	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7
e	Otros	Máxima importancia Muy importante Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 7

B. En cuanto a los planes sobre la educación:  
(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 5)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CÓDIGO
a	Formación integral	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
b	Formación reflexiva	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 7
c	Instrucción especializada	Máxima importancia	1

		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Mínima importancia	5
		No contestó	7
d	Capacitación laboral	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Mínima importancia	5
		No contestó	7
e	Atención diferenciada de necesidades	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Mínima importancia	5
		No contestó	7
f	Otros	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Mínima importancia	5
		No contestó	7

C. Sobre los programas de estudio:

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 3)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CODIGO
a	Programas seriados para transmisión de productos	Máxima importancia	1
		Importante	2
		Mínima importancia	3
		No contestó	7
b	Programas integrados y articulados	Máxima importancia	1
		Importante	2
		Mínima importancia	3
		No contestó	7
c	Dirigidos a competencias específicas	Máxima importancia	1
		Importante	2
		No contestó	3

		Mínima importancia No contestó	7
d	Otros	Máxima importancia Importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 7

**VI. De acuerdo a su experiencia, cuáles deberían ser los fines y metas de la educación universitaria:**

(Jerarquice en orden de importancia las opciones que se le ofrecen: de más importante 1, a menos importante 6)

PREGUNTA	VARIABLE	RESPUESTA	CODIGO
a	Actualización integral	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
b	Formación de hombres eficientes	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
c	Emancipación del hombre	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
d	Formación de hombres comprometidos	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
e	Formación de ciudadanos productivos	Máxima importancia Muy importante Importante Poco importante Muy poco importante Mínima importancia No contestó	1 2 3 4 5 6 7
f	Formación de hombre observables	Máxima importancia	1

		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7
g	Otros	Máxima importancia	1
		Muy importante	2
		Importante	3
		Poco importante	4
		Muy poco importante	5
		Mínima importancia	6
		No contestó	7

## ***ANEXO 3: CUADROS Y TABLAS***

## I. A. a) Conocimiento universal y postulados humanistas

### Statistics

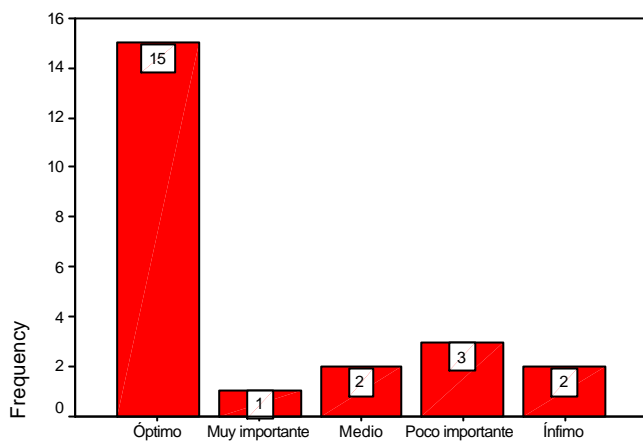
I. A. a) Conocimiento universal y postulados humanistas

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.96
Std. Error of Mean		.30
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		1.46
Variance		2.13
Skewness		1.136
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.325
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	3.00

### I. A. a) Conocimiento universal y postulados humanistas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	15	65.2	65.2	65.2
	Muy importante	1	4.3	4.3	69.6
	Medio	2	8.7	8.7	78.3
	Poco importante	3	13.0	13.0	91.3
	Ínfimo	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

I. A. a) Conocimiento universal y postulados hu



I. A. a) Conocimiento universal y postulados humanistas

**I. A. b) La autonomía académica**

**Statistics**

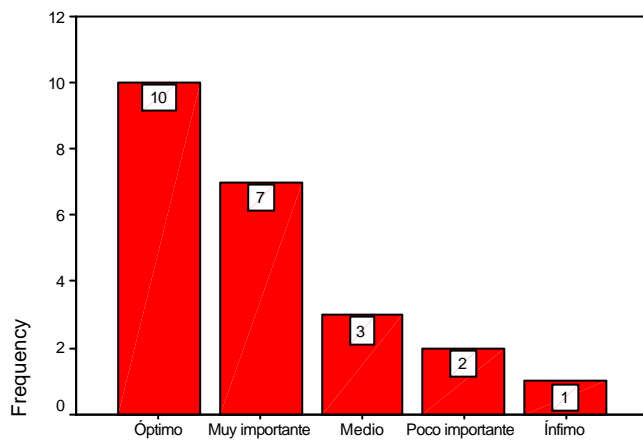
I. A. b) La autonomía académica

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.00
Std. Error of Mean		.24
Median		2.00
Mode		1
Std. Deviation		1.17
Variance		1.36
Skewness		1.125
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.591
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	3.00

**I. A. b) La autonomía académica**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	10	43.5	43.5	43.5
	Muy importante	7	30.4	30.4	73.9
	Medio	3	13.0	13.0	87.0
	Poco importante	2	8.7	8.7	95.7
	Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

I. A. b) La autonomía académica



I. A. b) La autonomía académica

**I. A. c) Proyección internacional**



**Statistics**

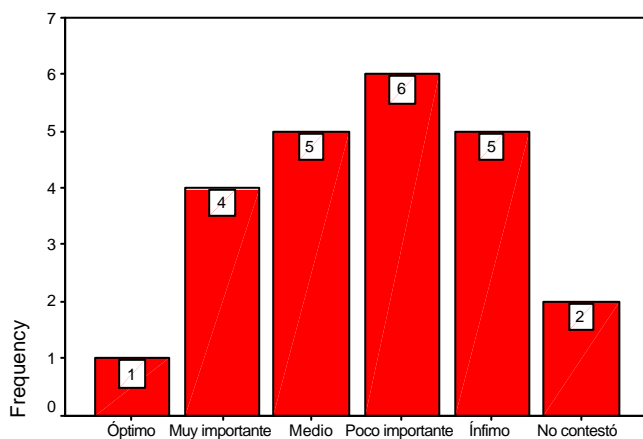
I. A. c) Proyección internacional

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.78
Std. Error of Mean		.32
Median		4.00
Mode		4
Std. Deviation		1.54
Variance		2.36
Skewness		.400
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.057
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	4.00
	75	5.00

**I. A. c) Proyección internacional**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	1	4.3	4.3	4.3
	Muy importante	4	17.4	17.4	21.7
	Medio	5	21.7	21.7	43.5
	Poco importante	6	26.1	26.1	69.6
	Ínfimo	5	21.7	21.7	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
Total		23	100.0	100.0	

I. A. c) Proyección internacional



I. A. c) Proyección internacional

**I. A. d) Proyección nacional**

**Statistics**

I. A. d) Proyección nacional

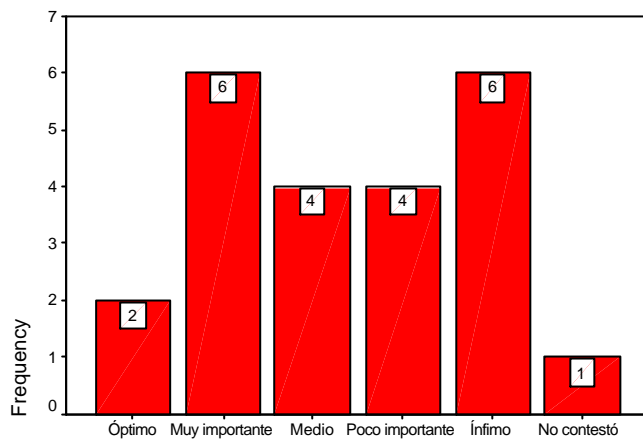
N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.43
Std. Error of Mean		.33
Median		3.00
Mode		2 <sup>a</sup>
Std. Deviation		1.56
Variance		2.44
Skewness		.289
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.506
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	5.00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

**I. A. d) Proyección nacional**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	2	8.7	8.7	8.7
	Muy importante	6	26.1	26.1	34.8
	Medio	4	17.4	17.4	52.2
	Poco importante	4	17.4	17.4	69.6
	Ínfimo	6	26.1	26.1	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

I. A. d) Proyección nacional



I. A. d) Proyección nacional

**I. A. e) Elite**

**Statistics**

I. A. e) Elite

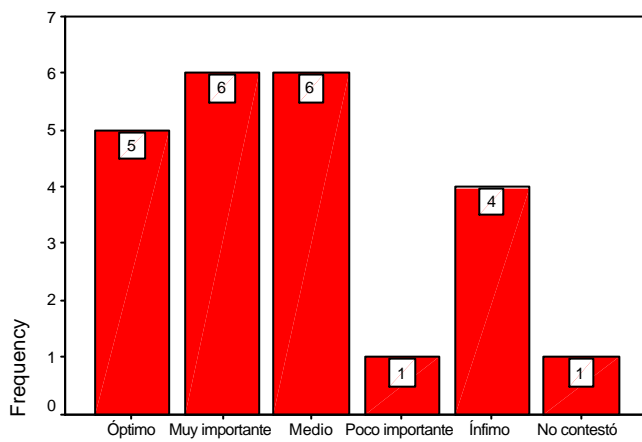
N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.87
Std. Error of Mean		.34
Median		3.00
Mode		2 <sup>a</sup>
Std. Deviation		1.63
Variance		2.66
Skewness		.847
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.243
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	4.00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

I. A. e) Elite

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	5	21.7	21.7	21.7
	Muy importante	6	26.1	26.1	47.8
	Medio	6	26.1	26.1	73.9
	Poco importante	1	4.3	4.3	78.3
	Ínfimo	4	17.4	17.4	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

I. A. e) Elite



I. A. e) Elite

**I. A. f) Desarrollo tecnológico**

**Statistics**

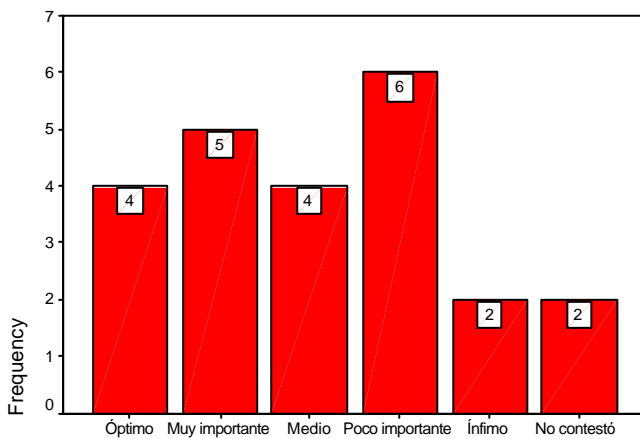
I. A. f) Desarrollo tecnológico

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.22
Std. Error of Mean		.36
Median		3.00
Mode		4
Std. Deviation		1.73
Variance		3.00
Skewness		.670
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.134
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	4.00

**I. A. f) Desarrollo tecnológico**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	4	17.4	17.4	17.4
	Muy importante	5	21.7	21.7	39.1
	Medio	4	17.4	17.4	56.5
	Poco importante	6	26.1	26.1	82.6
	Ínfimo	2	8.7	8.7	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

I. A. f) Desarrollo tecnológico



I. A. f) Desarrollo tecnológico

**I. A. g) Medios**

### Statistics

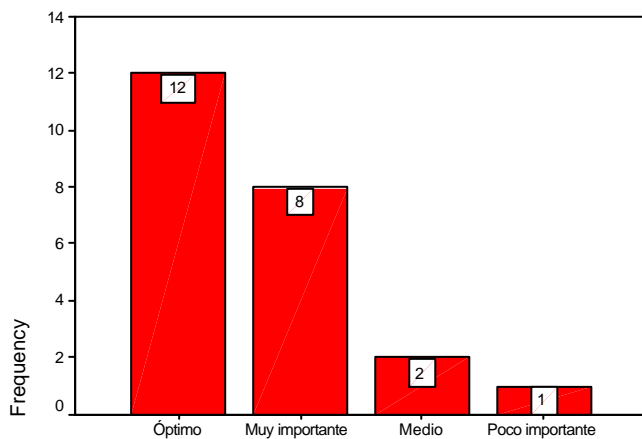
I. A. g) Medios

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.65
Std. Error of Mean		.17
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.83
Variance		.69
Skewness		1.285
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.447
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	2.00

### I. A. g) Medios

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	12	52.2	52.2	52.2
	Muy importante	8	34.8	34.8	87.0
	Medio	2	8.7	8.7	95.7
	Poco importante	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

I. A. g) Medios



I. A. g) Medios

## I. A. h) Espíritu universitario

### Statistics

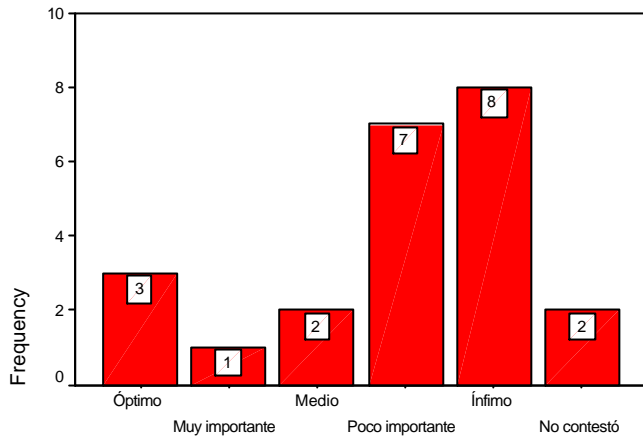
I. A. h) Espíritu universitario

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		4.04
Std. Error of Mean		.34
Median		4.00
Mode		5
Std. Deviation		1.64
Variance		2.68
Skewness		-.416
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.176
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	4.00
	75	5.00

### I. A. h) Espíritu universitario

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	1	4.3	4.3	17.4
	Medio	2	8.7	8.7	26.1
	Poco importante	7	30.4	30.4	56.5
	Ínfimo	8	34.8	34.8	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
Total		23	100.0	100.0	

I. A. h) Espiritu universitario



I. A. h) Espiritu universitario

**I. A. i) Propuestas educativas y sociales**

**Statistics**

I. A. i) Propuestas educativas y sociales

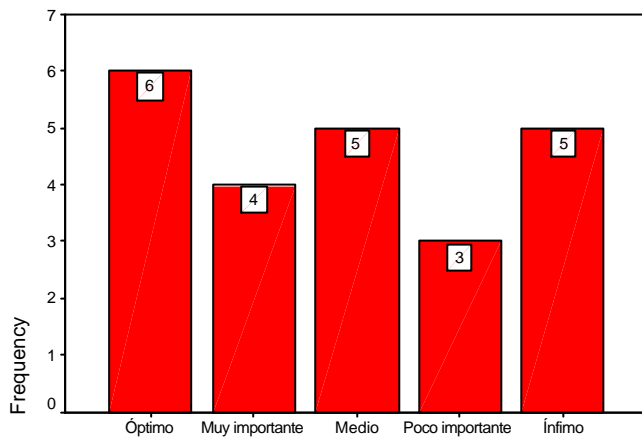
N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.87
Std. Error of Mean		.32
Median		3.00
Mode		1
Std. Deviation		1.52
Variance		2.30
Skewness		.155
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.386
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	4.00



**I. A. i) Propuestas educativas y sociales**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	6	26.1	26.1	26.1
	Muy importante	4	17.4	17.4	43.5
	Medio	5	21.7	21.7	65.2
	Poco importante	3	13.0	13.0	78.3
	Ínfimo	5	21.7	21.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

**I. A. i) Propuestas educativas y sociales**



I. A. i) Propuestas educativas y sociales

**I. A. j) Gremios**

### Statistics

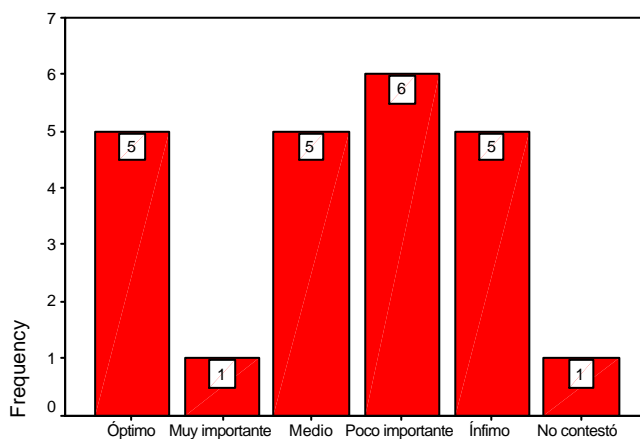
I. A. j) Gremios

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.39
Std. Error of Mean		.34
Median		4.00
Mode		4
Std. Deviation		1.64
Variance		2.70
Skewness		-.025
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.423
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	4.00
	75	5.00

I. A. j) Gremios

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	5	21.7	21.7	21.7
	Muy importante	1	4.3	4.3	26.1
	Medio	5	21.7	21.7	47.8
	Poco importante	6	26.1	26.1	73.9
	Ínfimo	5	21.7	21.7	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

I. A. j) Gremios



I. A. j) Gremios

## II. A. a) Pluralidad y libertad

**Statistics**

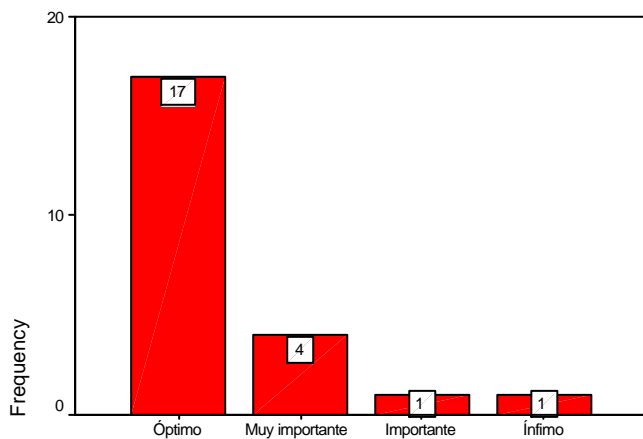
II. A. a) Pluralidad y libertad

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.43
Std. Error of Mean		.20
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.95
Variance		.89
Skewness		2.858
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		9.164
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	2.00

**II. A. a) Pluralidad y libertad**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	17	73.9	73.9	73.9
	Muy importante	4	17.4	17.4	91.3
	Importante	1	4.3	4.3	95.7
	Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

II. A. a) Pluralidad y libertad



II. A. a) Pluralidad y libertad

## II. A. b) Conciencia crítica

### Statistics

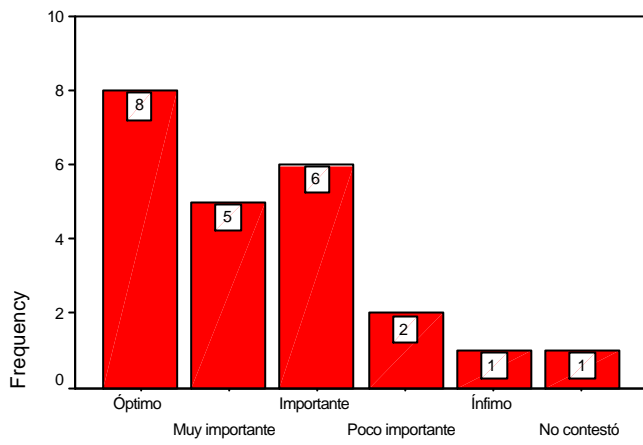
II. A. b) Conciencia crítica

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.43
Std. Error of Mean		.32
Median		2.00
Mode		1
Std. Deviation		1.53
Variance		2.35
Skewness		1.339
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		2.226
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	3.00

### II. A. b) Conciencia crítica

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	8	34.8	34.8	34.8
Muy importante	5	21.7	21.7	56.5
Importante	6	26.1	26.1	82.6
Poco importante	2	8.7	8.7	91.3
Ínfimo	1	4.3	4.3	95.7
No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total	23	100.0	100.0	

II. A. b) Conciencia crítica



II. A. b) Conciencia crítica

**II. A. c) Autonomía académica**

**Statistics**

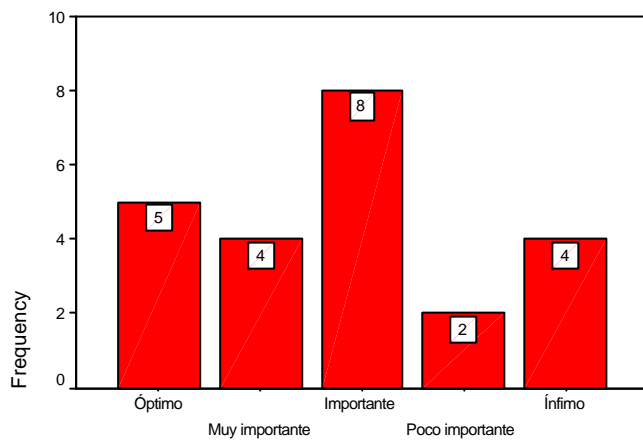
II. A. c) Autonomía académica

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.83
Std. Error of Mean		.29
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.37
Variance		1.88
Skewness		.226
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.905
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	4.00

**II. A. c) Autonomía académica**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	5	21.7	21.7	21.7
	Muy importante	4	17.4	17.4	39.1
	Importante	8	34.8	34.8	73.9
	Poco importante	2	8.7	8.7	82.6
	Ínfimo	4	17.4	17.4	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

II. A. c) Autonomía académica



II. A. c) Autonomía académica

**II. A. d) Educación pública y gratuita**

**Statistics**

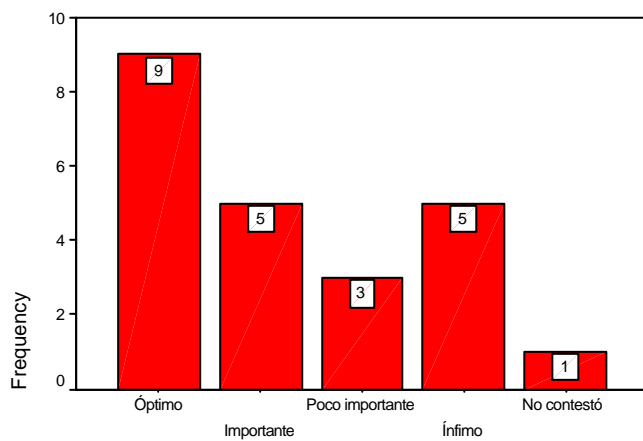
II. A. d) Educación pública y gratuita

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.96
Std. Error of Mean		.38
Median		3.00
Mode		1
Std. Deviation		1.85
Variance		3.41
Skewness		.354
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.936
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	5.00

**II. A. d) Educación pública y gratuita**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	9	39.1	39.1	39.1
	Importante	5	21.7	21.7	60.9
	Poco importante	3	13.0	13.0	73.9
	Ífimo	5	21.7	21.7	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

II. A. d) Educación pública y gratuita



II. A. d) Educación pública y gratuita

**II. A. e) Servicio a la sociedad**

### Statistics

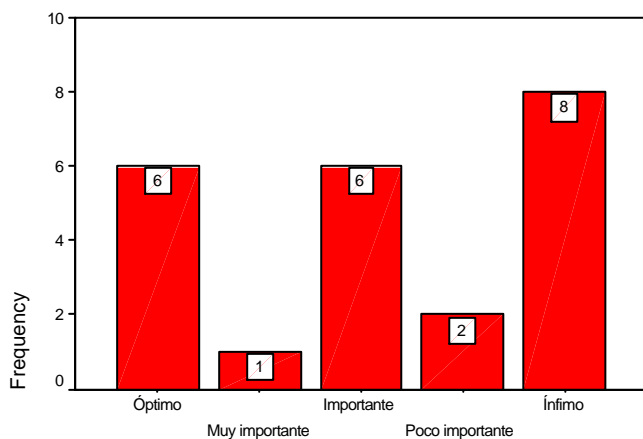
II. A. e) Servicio a la sociedad

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.22
Std. Error of Mean		.34
Median		3.00
Mode		5
Std. Deviation		1.62
Variance		2.63
Skewness		-.245
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.485
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	5.00

### II. A. e) Servicio a la sociedad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	6	26.1	26.1	26.1
	Muy importante	1	4.3	4.3	30.4
	Importante	6	26.1	26.1	56.5
	Poco importante	2	8.7	8.7	65.2
	Ínfimo	8	34.8	34.8	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

### II. A. e) Servicio a la sociedad



II. A. e) Servicio a la sociedad



## II. A. f) Desarrollo científico-tecnológico

### Statistics

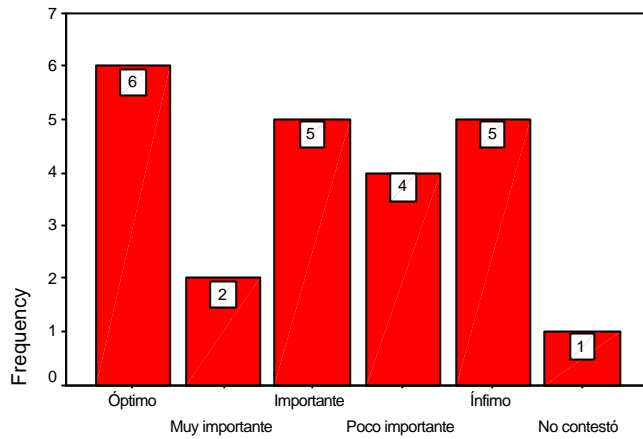
II. A. f) Desarrollo científico-tecnológico

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.17
Std. Error of Mean		.36
Median		3.00
Mode		1
Std. Deviation		1.72
Variance		2.97
Skewness		.232
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.680
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	5.00

### II. A. f) Desarrollo científico-tecnológico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	6	26.1	26.1	26.1
Muy importante	2	8.7	8.7	34.8
Importante	5	21.7	21.7	56.5
Poco importante	4	17.4	17.4	73.9
Ínfimo	5	21.7	21.7	95.7
No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total	23	100.0	100.0	

II. A. f) Desarrollo científico-tecnológico



II. A. f) Desarrollo científico-tecnológico

**II. A. g) Eficiencia-profesionalización**

**Statistics**

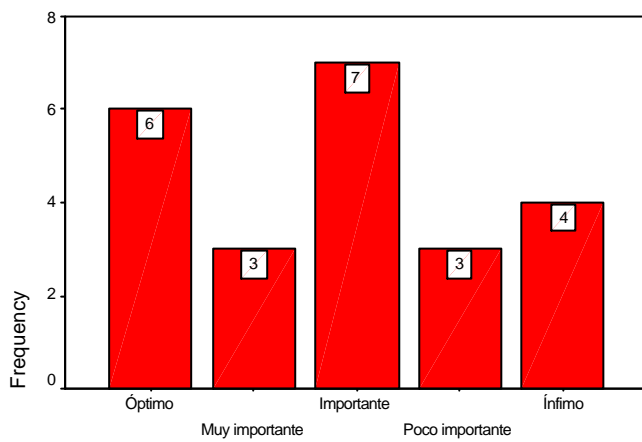
II. A. g) Eficiencia-profesionalización

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.83
Std. Error of Mean		.30
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.44
Variance		2.06
Skewness		.131
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.159
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	4.00

**II. A. g) Eficiencia-profesionalización**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	6	26.1	26.1	26.1
	Muy importante	3	13.0	13.0	39.1
	Importante	7	30.4	30.4	69.6
	Poco importante	3	13.0	13.0	82.6
	Ínfimo	4	17.4	17.4	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

II. A. g) Eficiencia-profesionalización



II. A. g) Eficiencia-profesionalización

**II. A. h) Dignificación humana**

**Statistics**

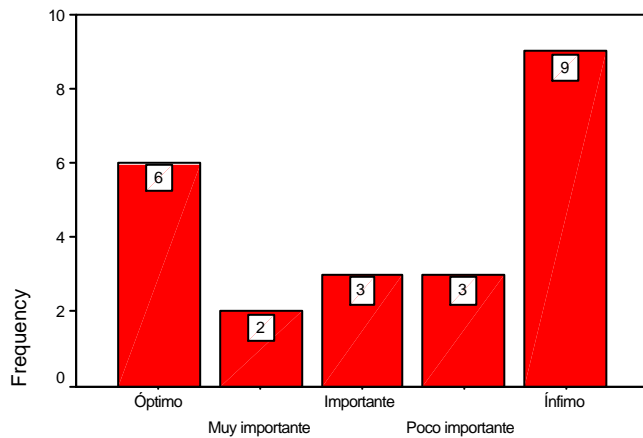
II. A. h) Dignificación humana

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.30
Std. Error of Mean		.35
Median		4.00
Mode		5
Std. Deviation		1.69
Variance		2.86
Skewness		-.341
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.628
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	4.00
	75	5.00

II. A. h) Dignificación humana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	6	26.1	26.1	26.1
	Muy importante	2	8.7	8.7	34.8
	Importante	3	13.0	13.0	47.8
	Poco importante	3	13.0	13.0	60.9
	Ínfimo	9	39.1	39.1	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

II. A. h) Dignificación humana



II. A. h) Dignificación humana

**II. A1. a) Justicia**

### Statistics

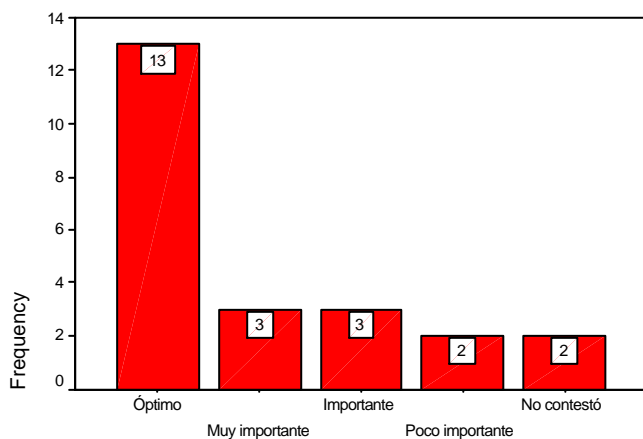
II. A1. a) Justicia

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.17
Std. Error of Mean		.38
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		1.83
Variance		3.33
Skewness		1.781
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		2.641
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	3.00

### II. A1. a) Justicia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	13	56.5	56.5	56.5
	Muy importante	3	13.0	13.0	69.6
	Importante	3	13.0	13.0	82.6
	Poco importante	2	8.7	8.7	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

### II. A1. a) Justicia



II. A1. a) Justicia

## II. A1. b) Prudencia

### Statistics

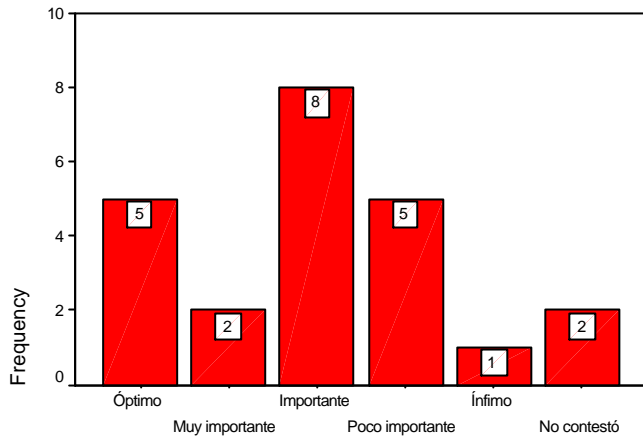
II. A1. b) Prudencia

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.13
Std. Error of Mean		.35
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.69
Variance		2.85
Skewness		.772
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.746
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	4.00

### II. A1. b) Prudencia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	5	21.7	21.7	21.7
Muy importante	2	8.7	8.7	30.4
Importante	8	34.8	34.8	65.2
Poco importante	5	21.7	21.7	87.0
Ínfimo	1	4.3	4.3	91.3
No contestó	2	8.7	8.7	100.0
Total	23	100.0	100.0	

II. A1. b) Prudencia



II. A1. b) Prudencia

**II. A1. c) Sabiduría**

**Statistics**

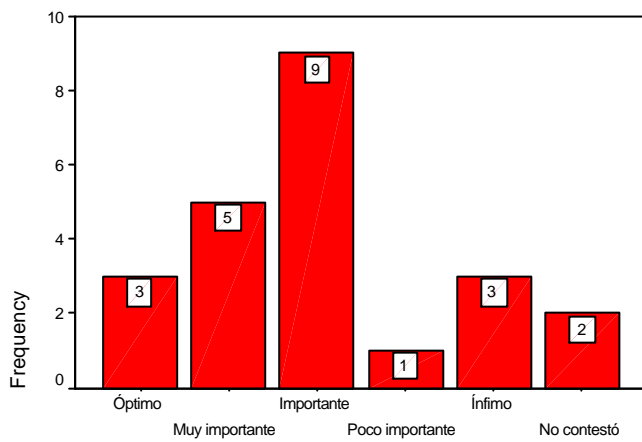
II. A1. c) Sabiduría

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.17
Std. Error of Mean		.35
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.67
Variance		2.79
Skewness		.983
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.689
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	4.00

**II. A1. c) Sabiduría**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	5	21.7	21.7	34.8
	Importante	9	39.1	39.1	73.9
	Poco importante	1	4.3	4.3	78.3
	Ínfimo	3	13.0	13.0	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

**II. A1. c) Sabiduría**



**II. A1. c) Sabiduría**

**II. A1. d) Templanza**



**Statistics**

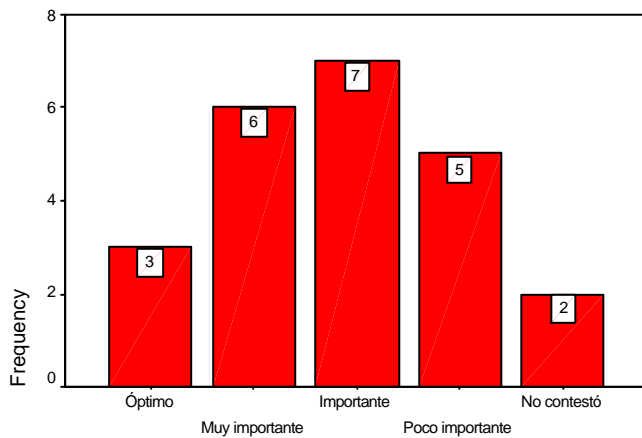
II. A1. d) Templanza

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.04
Std. Error of Mean		.33
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.58
Variance		2.50
Skewness		1.208
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.844
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	4.00

**II. A1. d) Templanza**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	6	26.1	26.1	39.1
	Importante	7	30.4	30.4	69.6
	Poco importante	5	21.7	21.7	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
Total		23	100.0	100.0	

II. A1. d) Templanza



II. A1. d) Templanza

**II. A1. e) Eficiencia**

**Statistics**

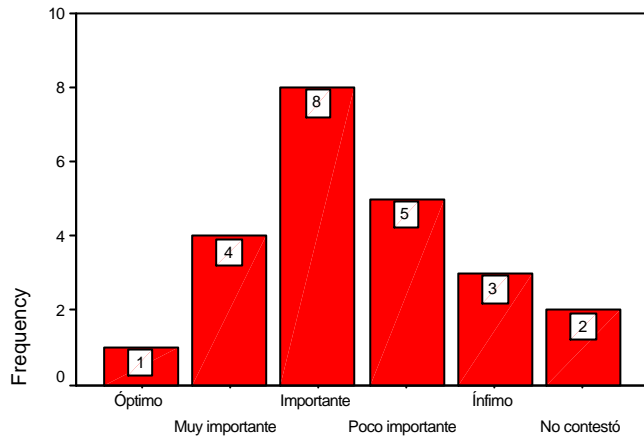
II. A1. e) Eficiencia

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.57
Std. Error of Mean		.31
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.50
Variance		2.26
Skewness		.832
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.758
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	3.00
	75	4.00

**II. A1. e) Eficiencia**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	1	4.3	4.3	4.3
	Muy importante	4	17.4	17.4	21.7
	Importante	8	34.8	34.8	56.5
	Poco importante	5	21.7	21.7	78.3
	Ínfimo	3	13.0	13.0	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

II. A1. e) Eficiencia



II. A1. e) Eficiencia

**II. A1. f) Movilidad social**

**Statistics**

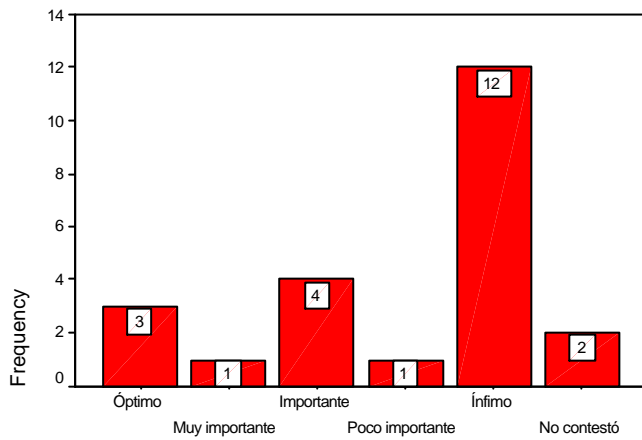
II. A1. f) Movilidad social

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		4.13
Std. Error of Mean		.36
Median		5.00
Mode		5
Std. Deviation		1.71
Variance		2.94
Skewness		-.518
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.287
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	5.00
	75	5.00

**II. A1. f) Movilidad social**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	1	4.3	4.3	17.4
	Importante	4	17.4	17.4	34.8
	Poco importante	1	4.3	4.3	39.1
	Ínfimo	12	52.2	52.2	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

**II. A1. f) Movilidad social**



II. A1. f) Movilidad social

**II. B. a) Sistema Universitario Autónomo**

**Statistics**

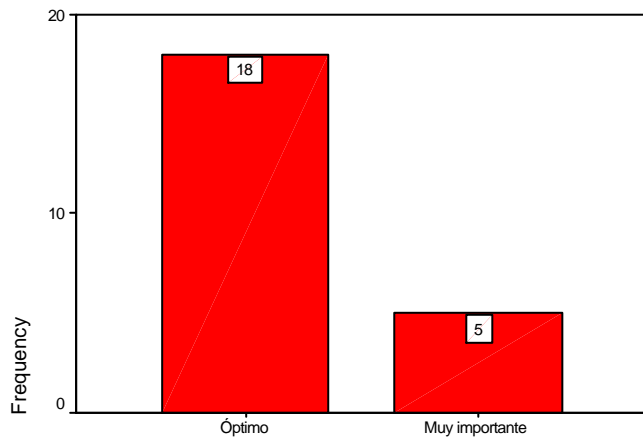
II. B. a) Sistema Universitario Autónomo

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.22
Std. Error of Mean		8.79E-02
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.42
Variance		.18
Skewness		1.468
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.161
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	1.00

**II. B. a) Sistema Universitario Autónomo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	18	78.3	78.3	78.3
Muy importante	5	21.7	21.7	100.0
Total	23	100.0	100.0	

II. B. a) Sistema Universitario Autónomo



II. B. a) Sistema Universitario Autónomo

**II. B. b) Sistema Universitario Empresarial**

**Statistics**

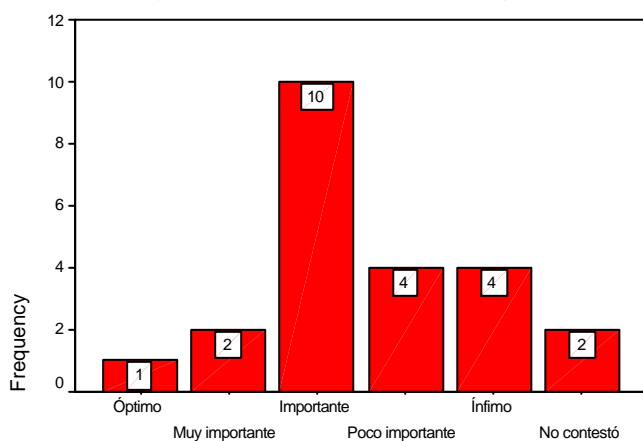
II. B. b) Sistema Universitario Empresarial

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.70
Std. Error of Mean		.30
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.46
Variance		2.13
Skewness		.776
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.778
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	3.00
	75	5.00

II. B. b) Sistema Universitario Empresarial

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	1	4.3	4.3	4.3
	Muy importante	2	8.7	8.7	13.0
	Importante	10	43.5	43.5	56.5
	Poco importante	4	17.4	17.4	73.9
	Ínfimo	4	17.4	17.4	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

II. B. b) Sistema Universitario Empresarial



II. B. b) Sistema Universitario Empresarial

**II. B c) Sistema Político-social democrático**

### Statistics

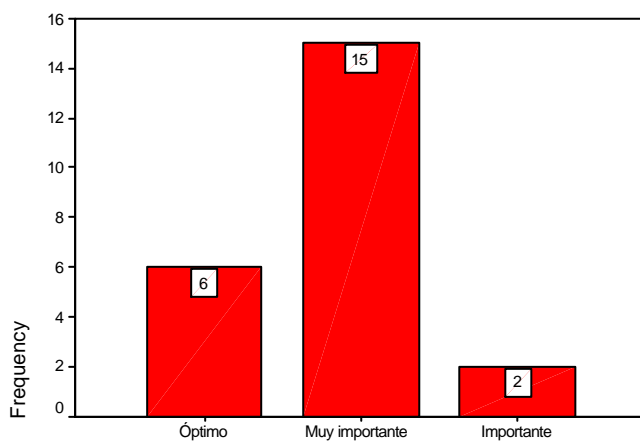
#### II. B c) Sistema Político-social democrático

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.83
Std. Error of Mean		.12
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.58
Variance		.33
Skewness		-.018
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.123
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	2.00

#### II. B c) Sistema Político-social democrático

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	6	26.1	26.1	26.1
	Muy importante	15	65.2	65.2	91.3
	Importante	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

#### II. B c) Sistema Político-social democrático



#### II. B c) Sistema Político-social democrático

### II. B. d) Instituciones Estatales

**Statistics**

II. B. d) Instituciones Estatales

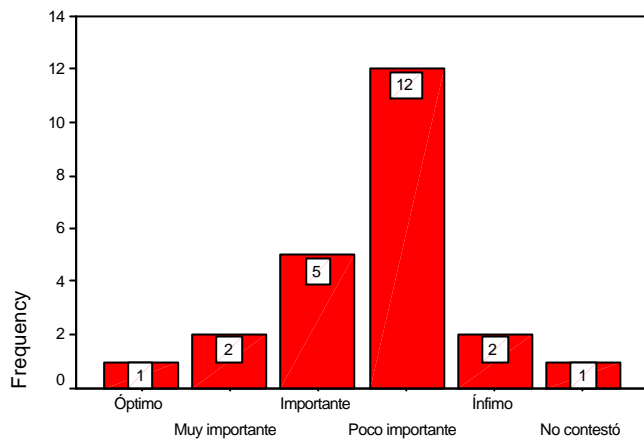
N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.70
Std. Error of Mean		.25
Median		4.00
Mode		4
Std. Deviation		1.18
Variance		1.40
Skewness		.295
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		2.478
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	4.00
	75	4.00

**II. B. d) Instituciones Estatales**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	1	4.3	4.3	4.3
	Muy importante	2	8.7	8.7	13.0
	Importante	5	21.7	21.7	34.8
	Poco importante	12	52.2	52.2	87.0
	Ínfimo	2	8.7	8.7	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	



### II. B. d) Instituciones Estatales



II. B. d) Instituciones Estatales

### II. B. e) Organismos Internacionales

#### Statistics

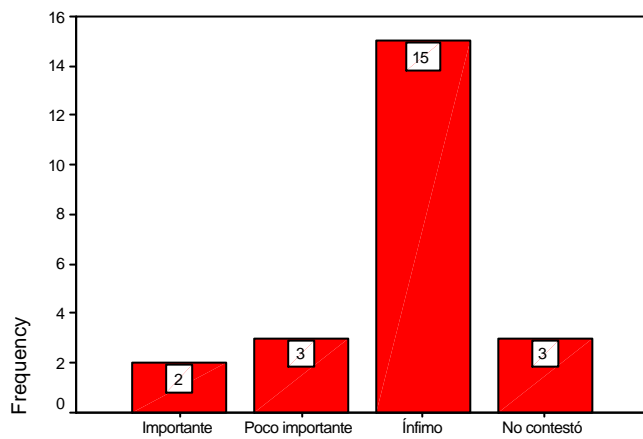
#### II. B. e) Organismos Internacionales

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		4.96
Std. Error of Mean		.21
Median		5.00
Mode		5
Std. Deviation		1.02
Variance		1.04
Skewness		.373
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.159
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	5.00
	50	5.00
	75	5.00

### II. B. e) Organismos Internacionales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Importante	2	8.7	8.7	8.7
	Poco importante	3	13.0	13.0	21.7
	Ínfimo	15	65.2	65.2	87.0
	No contestó	3	13.0	13.0	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

### II. B. e) Organismos Internacionales



II. B. e) Organismos Internacionales

### II. C. a) Legislación y estatutos universitarios

**Statistics**

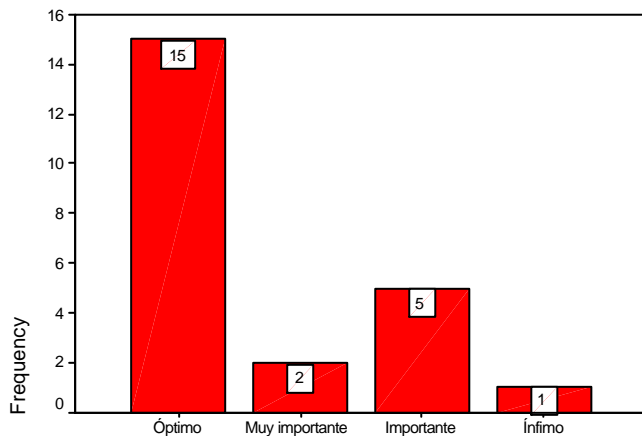
II. C. a) Legislación y estatutos universitarios

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.70
Std. Error of Mean		.23
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		1.11
Variance		1.22
Skewness		1.556
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		2.038
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	3.00

**II. C. a) Legislación y estatutos universitarios**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	15	65.2	65.2	65.2
Muy importante	2	8.7	8.7	73.9
Importante	5	21.7	21.7	95.7
Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
Total	23	100.0	100.0	

II. C. a) Legislación y estatutos universitarios



II. C. a) Legislación y estatutos universitarios

**II. C. b) Financiamiento público**

### Statistics

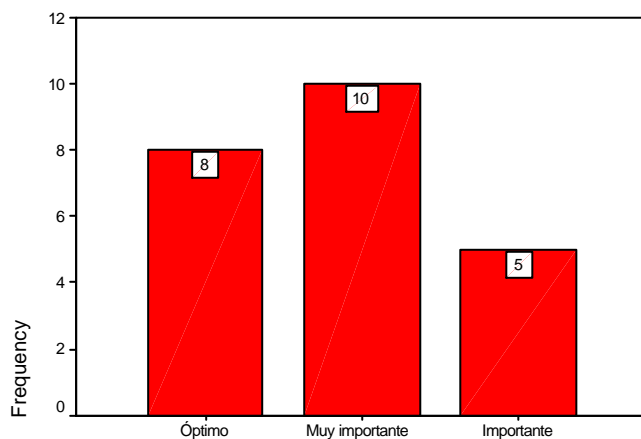
#### II. C. b) Financiamiento público

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.87
Std. Error of Mean		.16
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.76
Variance		.57
Skewness		.228
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.140
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	2.00

#### II. C. b) Financiamiento público

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	8	34.8	34.8	34.8
	Muy importante	10	43.5	43.5	78.3
	Importante	5	21.7	21.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

#### II. C. b) Financiamiento público



#### II. C. b) Financiamiento público

### II. C. c) Financiamiento privado

### Statistics

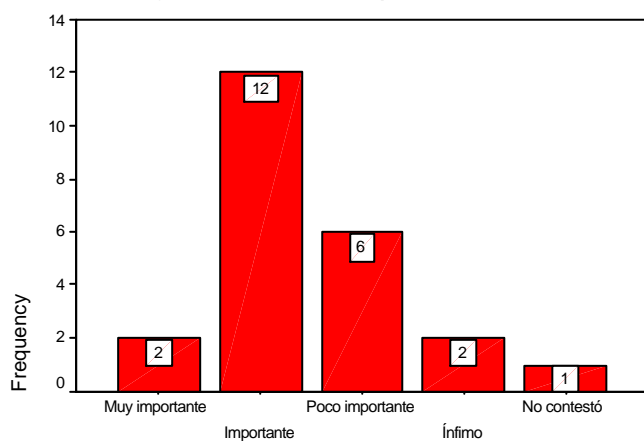
#### II. C. c) Financiamiento privado

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.52
Std. Error of Mean		.23
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.08
Variance		1.17
Skewness		1.591
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		3.868
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	3.00
	75	4.00

#### II. C. c) Financiamiento privado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muy importante	2	8.7	8.7	8.7
Importante	12	52.2	52.2	60.9
Poco importante	6	26.1	26.1	87.0
Ínfimo	2	8.7	8.7	95.7
No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total	23	100.0	100.0	

#### II. C. c) Financiamiento privado



#### II. C. c) Financiamiento privado

### II. C. d) Autofinanciamiento

**Statistics**

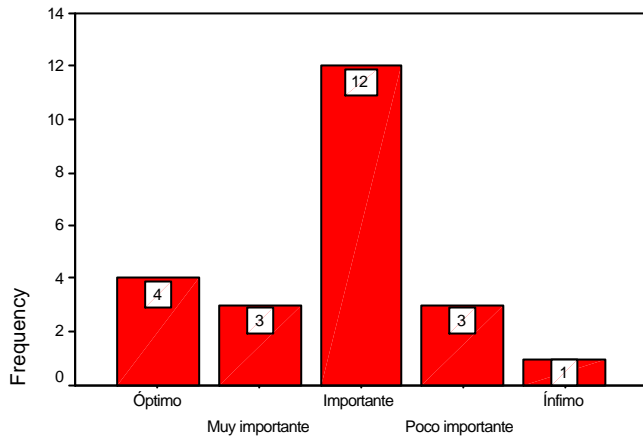
II. C. d) Autofinanciamiento

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.74
Std. Error of Mean		.22
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.05
Variance		1.11
Skewness		-.190
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.006
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	3.00

**II. C. d) Autofinanciamiento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	4	17.4	17.4	17.4
	Muy importante	3	13.0	13.0	30.4
	Importante	12	52.2	52.2	82.6
	Poco importante	3	13.0	13.0	95.7
	Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

II. C. d) Autofinanciamiento



II. C. d) Autofinanciamiento

**II. C. e) Infraestructura**

**Statistics**

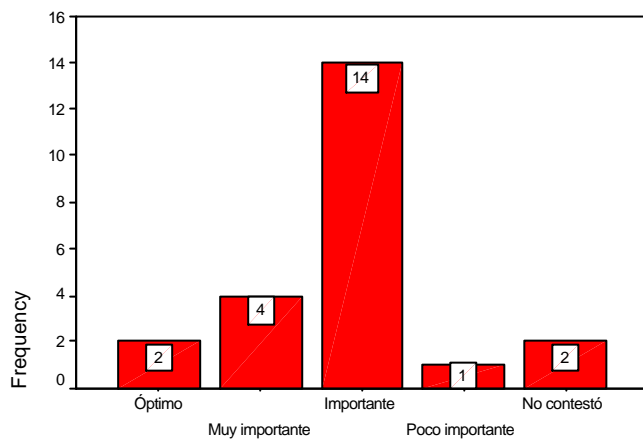
II. C. e) Infraestructura

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.04
Std. Error of Mean		.30
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.43
Variance		2.04
Skewness		1.758
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		4.133
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	3.00

**II. C. e) Infraestructura**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	2	8.7	8.7	8.7
	Muy importante	4	17.4	17.4	26.1
	Importante	14	60.9	60.9	87.0
	Poco importante	1	4.3	4.3	91.3
	No contestó	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

**II. C. e) Infraestructura**



II. C. e) Infraestructura

**II. C. f) Cuerpos colegiados**



**Statistics**

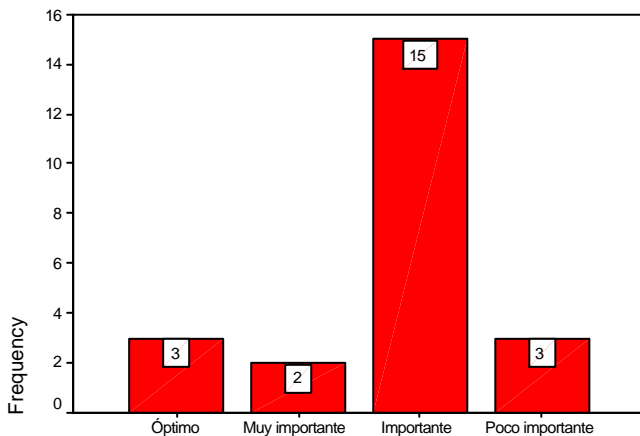
II. C. f) Cuerpos colegiados

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.78
Std. Error of Mean		.18
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		.85
Variance		.72
Skewness		-1.002
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.844
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	3.00
	75	3.00

**II. C. f) Cuerpos colegiados**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	2	8.7	8.7	21.7
	Importante	15	65.2	65.2	87.0
	Poco importante	3	13.0	13.0	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

II. C. f) Cuerpos colegiados



II. C. f) Cuerpos colegiados

**II. C. g) Sindicatos**

### Statistics

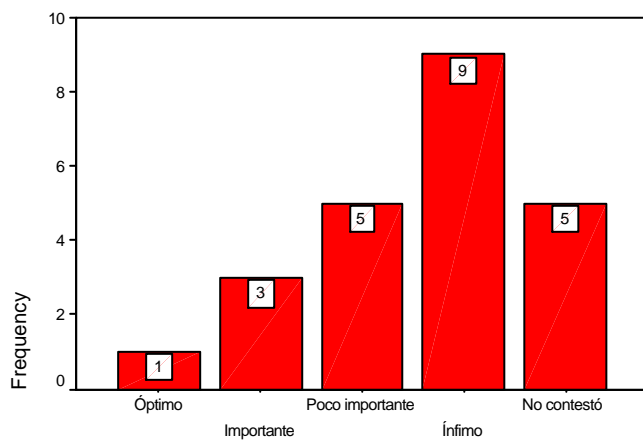
#### II. C. g) Sindicatos

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		4.78
Std. Error of Mean		.32
Median		5.00
Mode		5
Std. Deviation		1.54
Variance		2.36
Skewness		-.260
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.382
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	4.00
	50	5.00
	75	5.00

#### II. C. g) Sindicatos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	1	4.3	4.3	4.3
	Importante	3	13.0	13.0	17.4
	Poco importante	5	21.7	21.7	39.1
	Ífimo	9	39.1	39.1	78.3
	No contestó	5	21.7	21.7	100.0
Total		23	100.0	100.0	

#### II. C. g) Sindicatos



#### II. C. g) Sindicatos

### III. A. a) Profesionistas

### Statistics

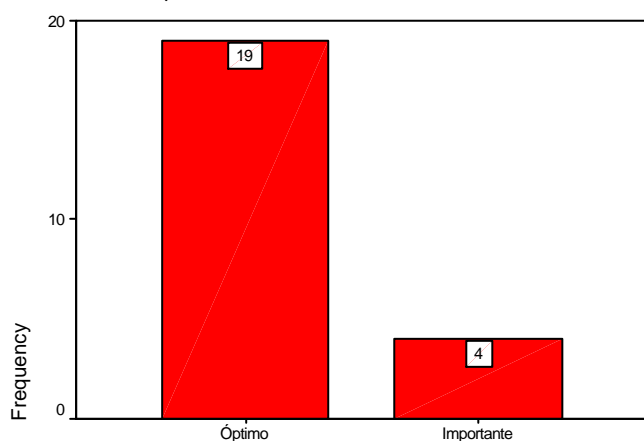
#### III. A. a) Profesionistas

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.17
Std. Error of Mean		8.08E-02
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.39
Variance		.15
Skewness		1.843
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.522
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	1.00

#### III. A. a) Profesionistas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	19	82.6	82.6	82.6
	Importante	4	17.4	17.4	100.0
Total		23	100.0	100.0	

#### III. A. a) Profesionistas



#### III. A. a) Profesionistas

### III. A. b) Investigadores

### Statistics

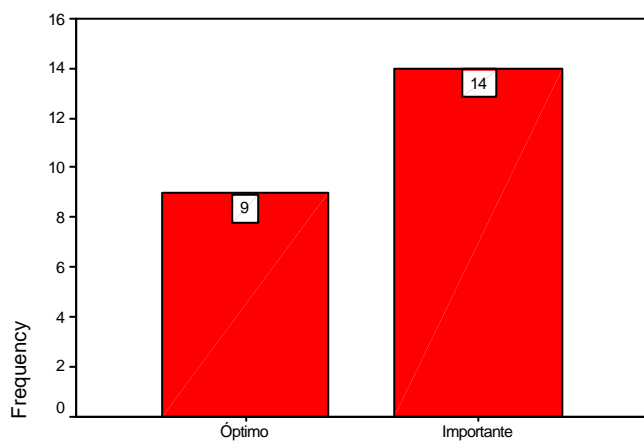
III. A. b) Investigadores

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.61
Std. Error of Mean		.10
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.50
Variance		.25
Skewness		-.477
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.951
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	2.00

### III. A. b) Investigadores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	9	39.1	39.1	39.1
	Importante	14	60.9	60.9	100.0
Total		23	100.0	100.0	

III. A. b) Investigadores



III. A. b) Investigadores

### III. A. c) Profesores universitarios

### Statistics

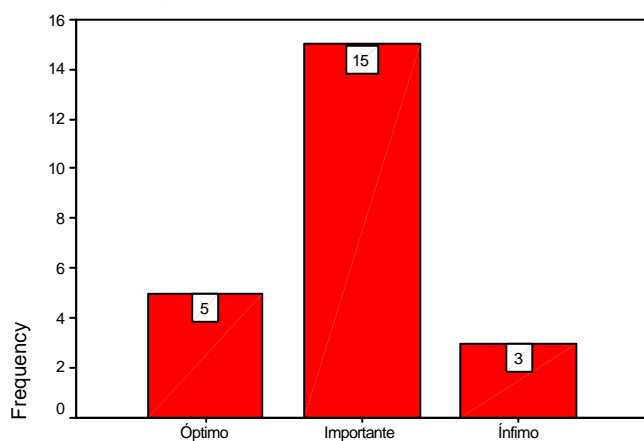
III. A. c) Profesores universitarios

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.91
Std. Error of Mean		.12
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.60
Variance		.36
Skewness		.013
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.161
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	2.00
	75	2.00

### III. A. c) Profesores universitarios

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	5	21.7	21.7	21.7
	Importante	15	65.2	65.2	87.0
	Ínfimo	3	13.0	13.0	100.0
Total		23	100.0	100.0	

III. A. c) Profesores universitarios



III. A. c) Profesores universitarios

### III. A. d) Técnicos

### Statistics

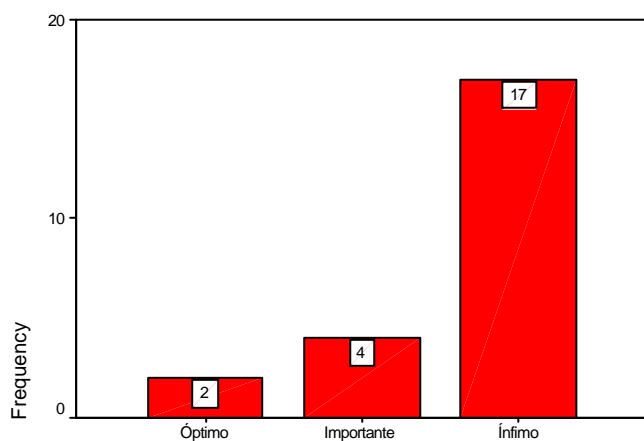
III. A. d) Técnicos

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.65
Std. Error of Mean		.13
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		.65
Variance		.42
Skewness		-1.728
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.945
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	3.00

III. A. d) Técnicos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ótimo	2	8.7	8.7	8.7
Importante	4	17.4	17.4	26.1
Ínfimo	17	73.9	73.9	100.0
Total	23	100.0	100.0	

III. A. d) Técnicos



III. A. d) Técnicos

### III. B. a) Hábitos operativos del intelecto

### Statistics

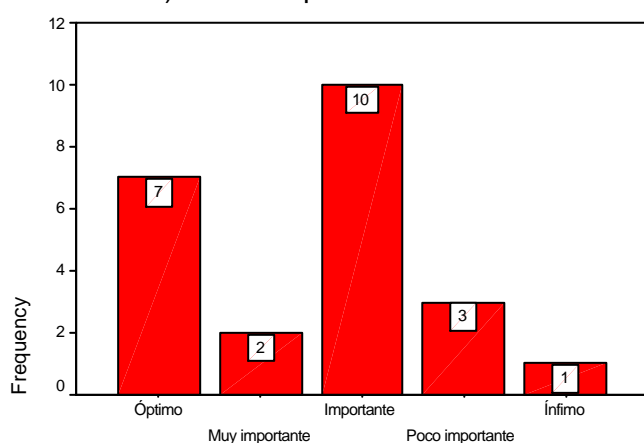
#### III. B. a) Hábitos operativos del intelecto

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.52
Std. Error of Mean		.25
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.20
Variance		1.44
Skewness		.030
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.867
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	3.00

#### III. B. a) Hábitos operativos del intelecto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	7	30.4	30.4	30.4
	Muy importante	2	8.7	8.7	39.1
	Importante	10	43.5	43.5	82.6
	Poco importante	3	13.0	13.0	95.7
	Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

#### III. B. a) Hábitos operativos del intelecto



#### III. B. a) Hábitos operativos del intelecto

### III. B. b) Repetición

**Statistics**

III. B. b) Repetición

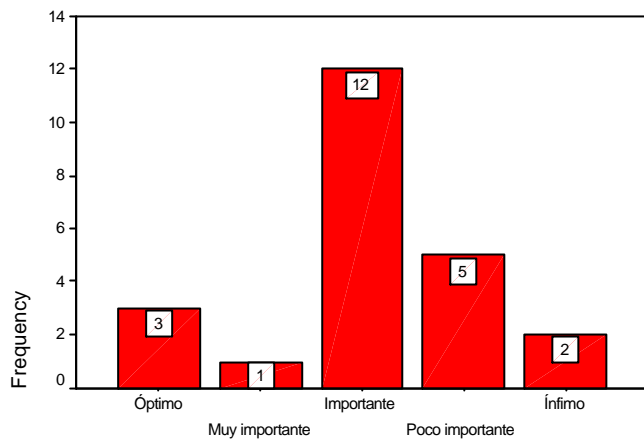
N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.09
Std. Error of Mean		.23
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.08
Variance		1.17
Skewness		-.421
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.382
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	3.00
	75	4.00

**III. B. b) Repetición**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	1	4.3	4.3	17.4
	Importante	12	52.2	52.2	69.6
	Poco importante	5	21.7	21.7	91.3
	Ínfimo	2	8.7	8.7	100.0
Total		23	100.0	100.0	



### III. B. b) Repetición



III. B. b) Repetición

### III. B. c) Reflexión crítica

#### Statistics

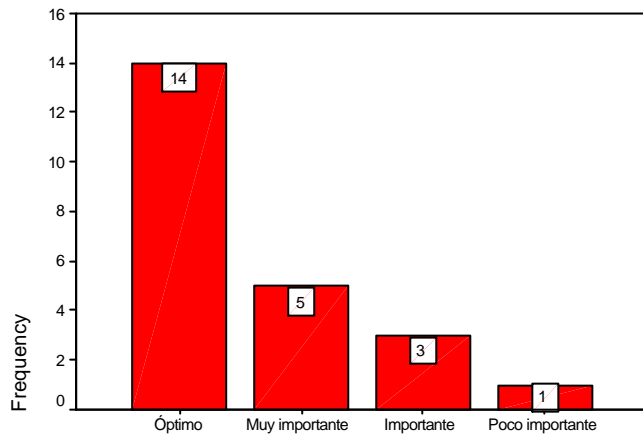
#### III. B. c) Reflexión crítica

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.61
Std. Error of Mean		.19
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.89
Variance		.79
Skewness		1.328
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.895
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	2.00

### III. B. c) Reflexión crítica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	14	60.9	60.9	60.9
	Muy importante	5	21.7	21.7	82.6
	Importante	3	13.0	13.0	95.7
	Poco importante	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

### III. B. c) Reflexión crítica



III. B. c) Reflexión crítica

### III. B. d) Problematización del conocimiento concreto

### Statistics

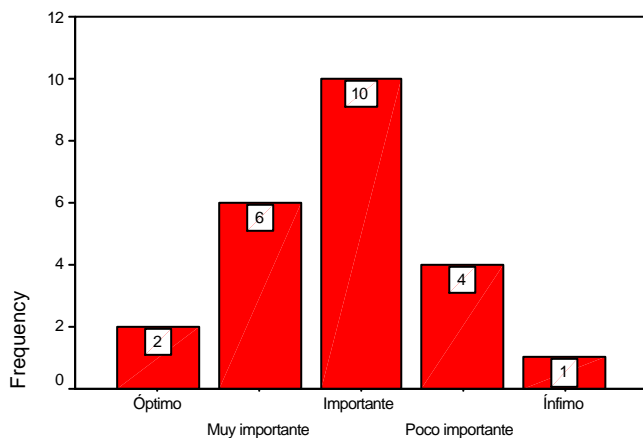
#### III. B. d) Problematización del conocimiento concreto

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.83
Std. Error of Mean		.21
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		.98
Variance		.97
Skewness		.065
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.045
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	3.00

#### III. B. d) Problematización del conocimiento concreto

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	2	8.7	8.7	8.7
Muy importante	6	26.1	26.1	34.8
Importante	10	43.5	43.5	78.3
Poco importante	4	17.4	17.4	95.7
Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
Total	23	100.0	100.0	

#### III. B. d) Problematización del conocimiento con



#### III. B. d) Problematización del conocimiento concreto

### III. B. e) Capacitación laboral

### Statistics

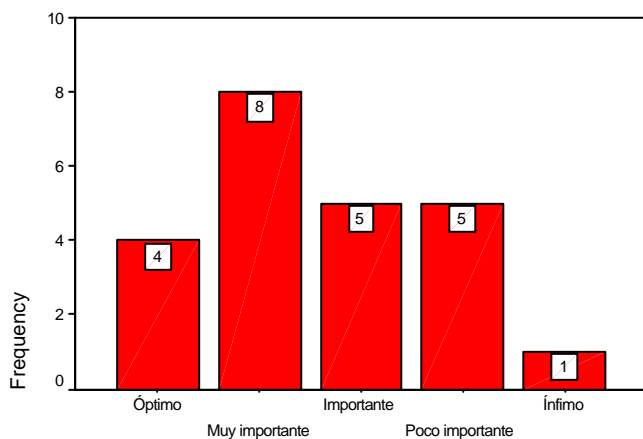
#### III. B. e) Capacitación laboral

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.61
Std. Error of Mean		.24
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		1.16
Variance		1.34
Skewness		.288
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.814
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	2.00
	75	4.00

#### III. B. e) Capacitación laboral

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	4	17.4	17.4	17.4
	Muy importante	8	34.8	34.8	52.2
	Importante	5	21.7	21.7	73.9
	Poco importante	5	21.7	21.7	95.7
	Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

#### III. B. e) Capacitación laboral



#### III. B. e) Capacitación laboral

### III. B. f) Cultura sensorial

#### Statistics

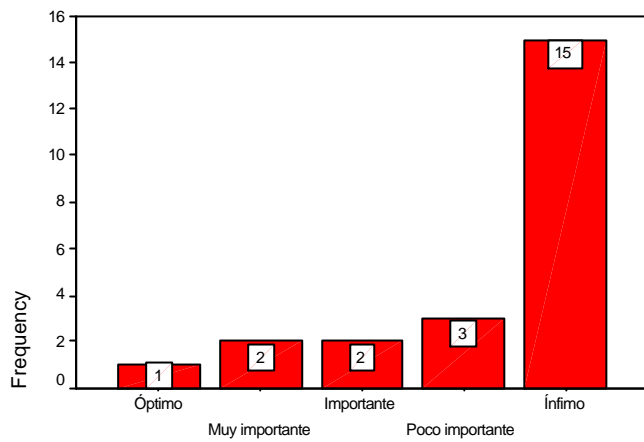
III. B. f) Cultura sensorial

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		4.26
Std. Error of Mean		.25
Median		5.00
Mode		5
Std. Deviation		1.21
Variance		1.47
Skewness		-1.552
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.349
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	4.00
	50	5.00
	75	5.00

#### III. B. f) Cultura sensorial

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	1	4.3	4.3	4.3
	Muy importante	2	8.7	8.7	13.0
	Importante	2	8.7	8.7	21.7
	Poco importante	3	13.0	13.0	34.8
	Ínfimo	15	65.2	65.2	100.0
Total		23	100.0	100.0	

### III. B. f) Cultura sensorial



III. B. f) Cultura sensorial

### III. C. a) Hábitos intencionales

#### Statistics

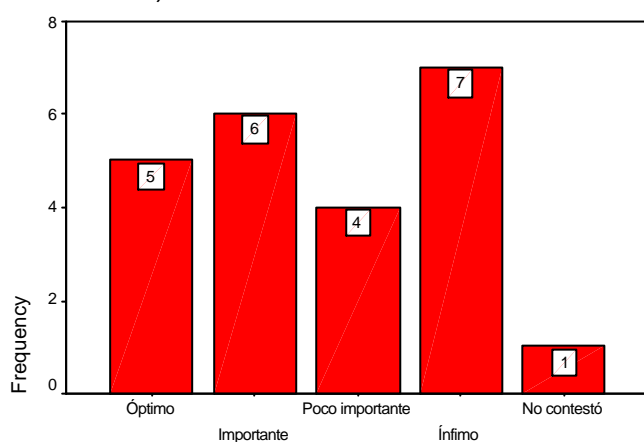
#### III. C. a) Hábitos intencionales

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.52
Std. Error of Mean		.35
Median		4.00
Mode		5
Std. Deviation		1.68
Variance		2.81
Skewness		-.168
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.555
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	4.00
	75	5.00

### III. C. a) Hábitos intencionales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	5	21.7	21.7	21.7
	Importante	6	26.1	26.1	47.8
	Poco importante	4	17.4	17.4	65.2
	Ínfimo	7	30.4	30.4	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

### III. C. a) Hábitos intencionales



### III. C. a) Hábitos intencionales

## III. C. b) Capacitación reproductora y transmisora

### Statistics

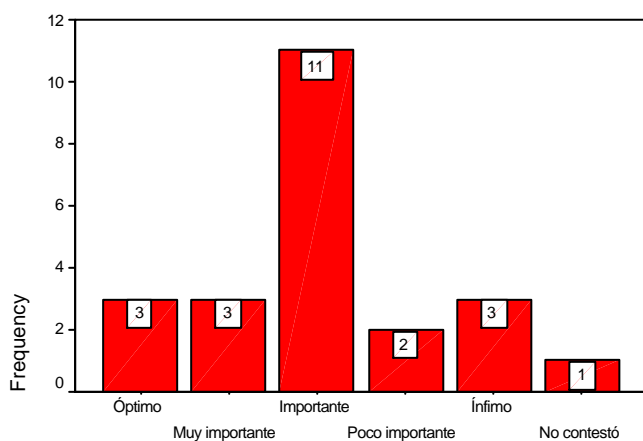
#### III. C. b) Capacitación reproductora y transmisora

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.13
Std. Error of Mean		.30
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.42
Variance		2.03
Skewness		.784
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.319
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	4.00

#### III. C. b) Capacitación reproductora y transmisora

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	3	13.0	13.0	26.1
	Importante	11	47.8	47.8	73.9
	Poco importante	2	8.7	8.7	82.6
	Ínfimo	3	13.0	13.0	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

#### III. C. b) Capacitación reproductora y transmisc



#### III. C. b) Capacitación reproductora y transmisora

### III. C. c) Reflexión y práctica comprometida



**Statistics**

III. C. c) Reflexión y práctica comprometida

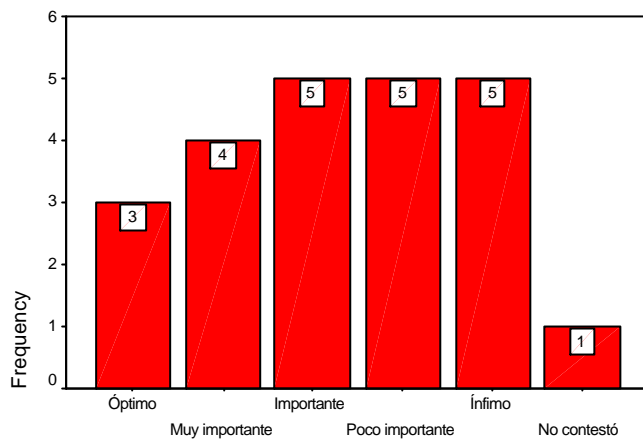
N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.39
Std. Error of Mean		.33
Median		3.00
Mode		3 <sup>a</sup>
Std. Deviation		1.56
Variance		2.43
Skewness		.221
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.253
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	5.00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

**III. C. c) Reflexión y práctica comprometida**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	4	17.4	17.4	30.4
	Importante	5	21.7	21.7	52.2
	Poco importante	5	21.7	21.7	73.9
	Ínfimo	5	21.7	21.7	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

### III. C. c) Reflexión y práctica comprometida



III. C. c) Reflexión y práctica comprometida

### III. C. d) Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio

#### Statistics

III. C. d) Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio

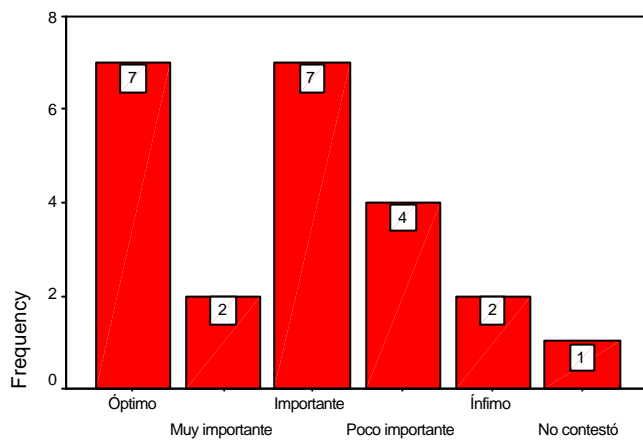
N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.83
Std. Error of Mean		.34
Median		3.00
Mode		1 <sup>a</sup>
Std. Deviation		1.61
Variance		2.60
Skewness		.663
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.369
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	4.00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

**III. C. d) Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	7	30.4	30.4	30.4
	Muy importante	2	8.7	8.7	39.1
	Importante	7	30.4	30.4	69.6
	Poco importante	4	17.4	17.4	87.0
	Ínfimo	2	8.7	8.7	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

III. C. d) Capacidad proyectiva en la permanenc



III. C. d) Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio

**III. C. e) Capacidad productiva**

### Statistics

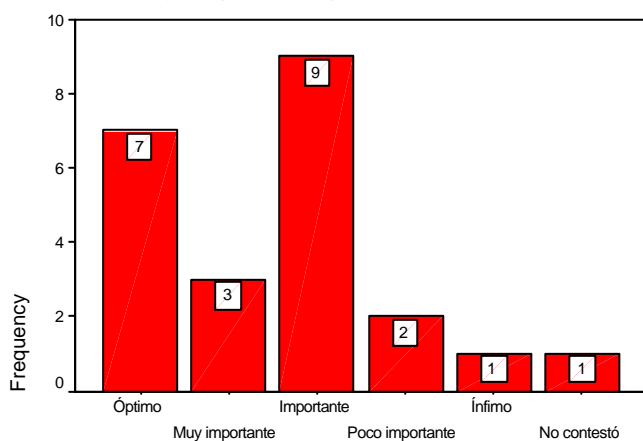
#### III. C. e) Capacidad productiva

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.61
Std. Error of Mean		.31
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.50
Variance		2.25
Skewness		1.099
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.971
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	3.00

#### III. C. e) Capacidad productiva

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	7	30.4	30.4	30.4
	Muy importante	3	13.0	13.0	43.5
	Importante	9	39.1	39.1	82.6
	Poco importante	2	8.7	8.7	91.3
	Ínfimo	1	4.3	4.3	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

#### III. C. e) Capacidad productiva



#### III. C. e) Capacidad productiva

### III. C. f) Capacidad creativa

**Statistics**

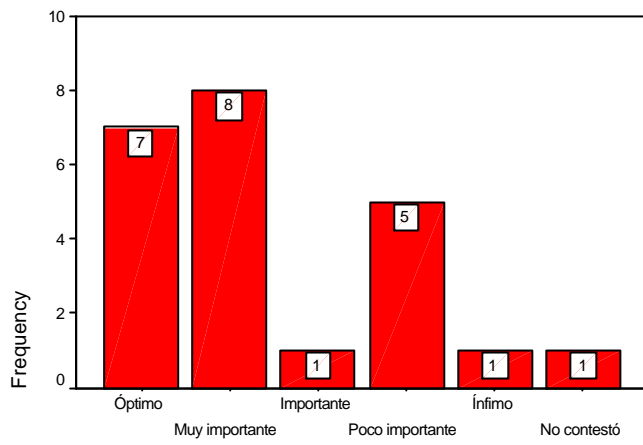
III. C. f) Capacidad creativa

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.52
Std. Error of Mean		.33
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		1.59
Variance		2.53
Skewness		1.179
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.215
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	4.00

**III. C. f) Capacidad creativa**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	7	30.4	30.4	30.4
	Muy importante	8	34.8	34.8	65.2
	Importante	1	4.3	4.3	69.6
	Poco importante	5	21.7	21.7	91.3
	Ínfimo	1	4.3	4.3	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

### III. C. f) Capacidad creativa



III. C. f) Capacidad creativa

### III. D. a) Educador como guía

#### Statistics

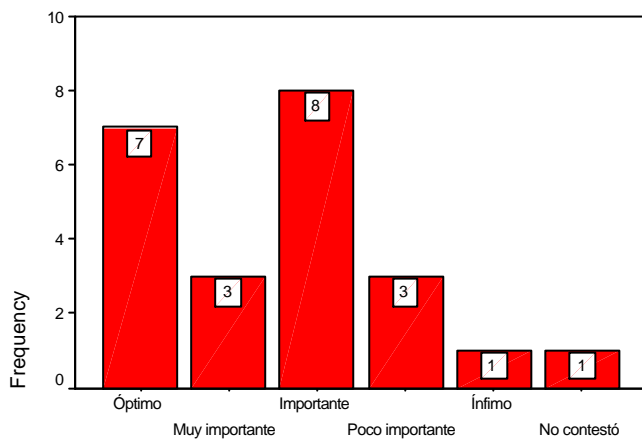
III. D. a) Educador como guía

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.65
Std. Error of Mean		.32
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.53
Variance		2.33
Skewness		.987
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.508
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	3.00

**III. D. a) Educador como guía**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	7	30.4	30.4	30.4
	Muy importante	3	13.0	13.0	43.5
	Importante	8	34.8	34.8	78.3
	Poco importante	3	13.0	13.0	91.3
	Ínfimo	1	4.3	4.3	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

**III. D. a) Educador como guía**



III. D. a) Educador como guía

**III. D. b) Educador como autoridad**

### Statistics

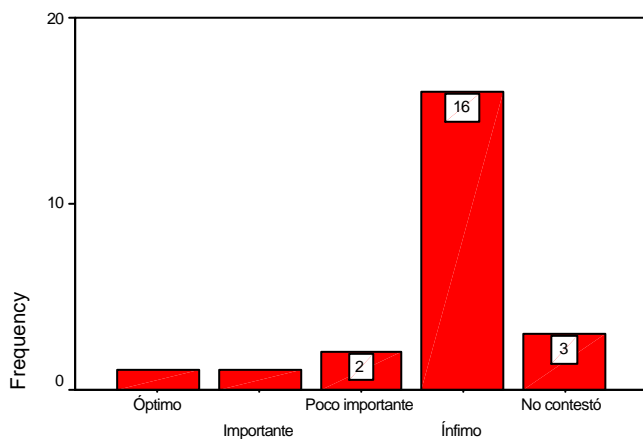
#### III. D. b) Educador como autoridad

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		4.91
Std. Error of Mean		.26
Median		5.00
Mode		5
Std. Deviation		1.24
Variance		1.54
Skewness		-1.075
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		4.279
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	5.00
	50	5.00
	75	5.00

#### III. D. b) Educador como autoridad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	1	4.3	4.3	4.3
	Importante	1	4.3	4.3	8.7
	Poco importante	2	8.7	8.7	17.4
	Ínfimo	16	69.6	69.6	87.0
	No contestó	3	13.0	13.0	100.0
Total		23	100.0	100.0	

#### III. D. b) Educador como autoridad



#### III. D. b) Educador como autoridad

### III. D. c) Método y contenido programáticos



### Statistics

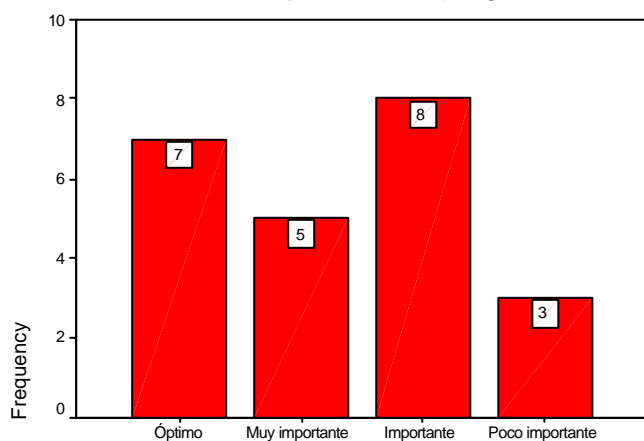
III. D. c) Método y contenido programáticos

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.30
Std. Error of Mean		.22
Median		2.00
Mode		3
Std. Deviation		1.06
Variance		1.13
Skewness		.068
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.261
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	3.00

III. D. c) Método y contenido programáticos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	7	30.4	30.4	30.4
	Muy importante	5	21.7	21.7	52.2
	Importante	8	34.8	34.8	87.0
	Poco importante	3	13.0	13.0	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

III. D. c) Método y contenido programáticos



III. D. c) Método y contenido programáticos

### III. D. d) Trabajo crítico situacional

**Statistics**

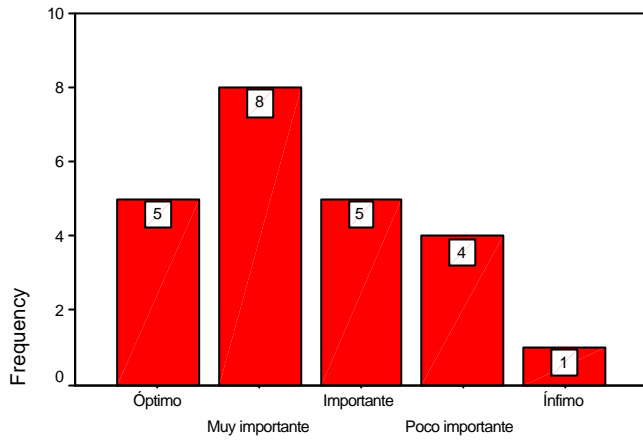
III. D. d) Trabajo crítico situacional

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.48
Std. Error of Mean		.24
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		1.16
Variance		1.35
Skewness		.438
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.627
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	2.00
	75	3.00

**III. D. d) Trabajo crítico situacional**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	5	21.7	21.7	21.7
	Muy importante	8	34.8	34.8	56.5
	Importante	5	21.7	21.7	78.3
	Poco importante	4	17.4	17.4	95.7
	Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

III. D. d) Trabajo crítico situacional



III. D. d) Trabajo crítico situacional

**III. D. e) Método pedagógico profesionalizante**

**Statistics**

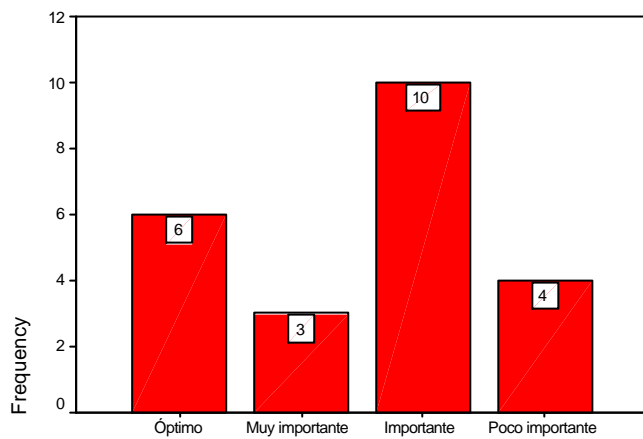
III. D. e) Método pedagógico profesionalizante

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.52
Std. Error of Mean		.23
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.08
Variance		1.17
Skewness		-.297
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.187
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	3.00
	75	3.00

### III. D. e) Método pedagógico profesionalizante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	6	26.1	26.1	26.1
	Muy importante	3	13.0	13.0	39.1
	Importante	10	43.5	43.5	82.6
	Poco importante	4	17.4	17.4	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

### III. D. e) Método pedagógico profesionalizante



### III. D. e) Método pedagógico profesionalizante

### III. D. f) Adecuación al ambiente

### Statistics

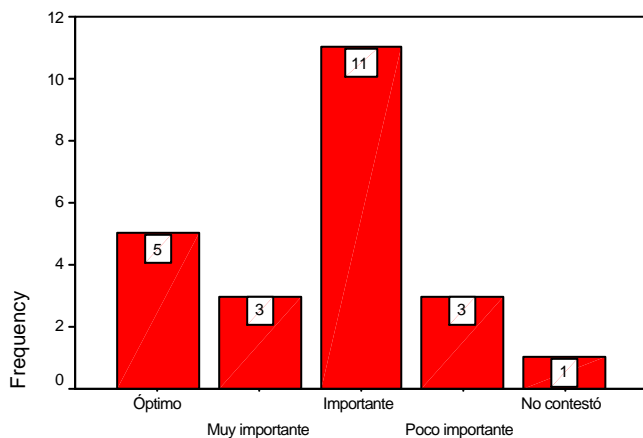
#### III. D. f) Adecuación al ambiente

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.74
Std. Error of Mean		.28
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.36
Variance		1.84
Skewness		1.120
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		3.332
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	3.00

#### III. D. f) Adecuación al ambiente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	5	21.7	21.7	21.7
	Muy importante	3	13.0	13.0	34.8
	Importante	11	47.8	47.8	82.6
	Poco importante	3	13.0	13.0	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

#### III. D. f) Adecuación al ambiente



#### III. D. f) Adecuación al ambiente

### IV. a) Sistema Educativo Nacional

### Statistics

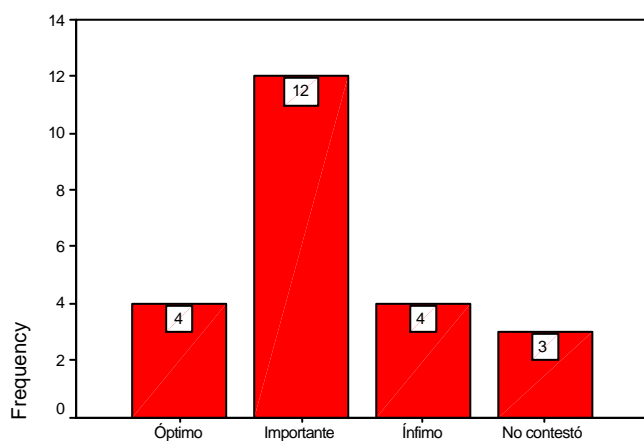
#### IV. a) Sistema Educativo Nacional

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.65
Std. Error of Mean		.38
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		1.82
Variance		3.33
Skewness		1.848
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		2.498
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	2.00
	75	3.00

#### IV. a) Sistema Educativo Nacional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	4	17.4	17.4	17.4
	Importante	12	52.2	52.2	69.6
	Ínfimo	4	17.4	17.4	87.0
	No contestó	3	13.0	13.0	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

#### IV. a) Sistema Educativo Nacional



#### IV. a) Sistema Educativo Nacional

### IV. b) Sistema Educativo dialógico

### Statistics

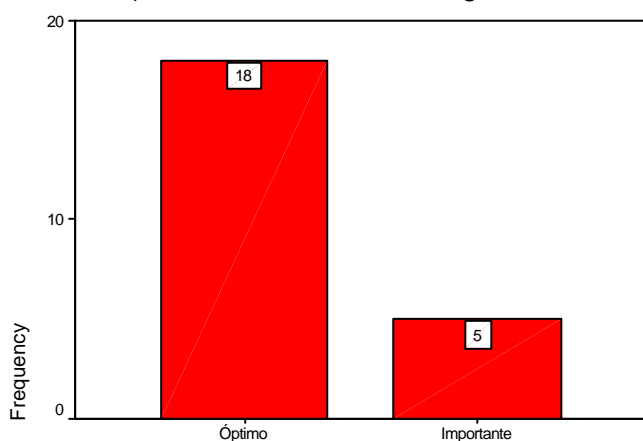
#### IV. b) Sistema Educativo dialógico

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.22
Std. Error of Mean		8.79E-02
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.42
Variance		.18
Skewness		1.468
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.161
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	1.00

#### IV. b) Sistema Educativo dialógico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	18	78.3	78.3	78.3
Importante	5	21.7	21.7	100.0
Total	23	100.0	100.0	

#### IV. b) Sistema Educativo dialógico



#### IV. b) Sistema Educativo dialógico

### IV. c) Técnicas pedagógicas

### Statistics

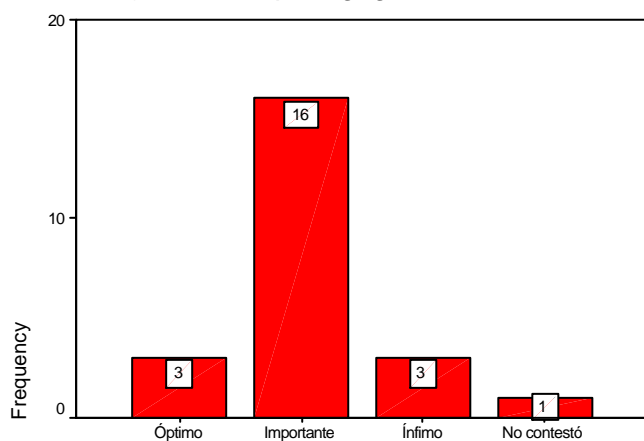
#### IV. c) Técnicas pedagógicas

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.22
Std. Error of Mean		.24
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		1.17
Variance		1.36
Skewness		3.305
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		13.700
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	2.00
	75	2.00

#### IV. c) Técnicas pedagógicas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
Importante	16	69.6	69.6	82.6
Ínfimo	3	13.0	13.0	95.7
No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total	23	100.0	100.0	

#### IV. c) Técnicas pedagógicas



#### IV. c) Técnicas pedagógicas

### IV. d) Materiales didácticos



**Statistics**

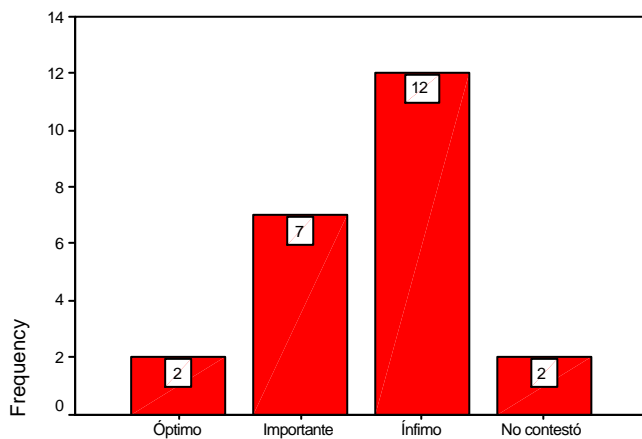
IV. d) Materiales didácticos

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.87
Std. Error of Mean		.30
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.46
Variance		2.12
Skewness		1.990
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		4.669
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	3.00

**IV. d) Materiales didácticos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Óptimo	2	8.7	8.7	8.7
Importante	7	30.4	30.4	39.1
Ínfimo	12	52.2	52.2	91.3
No contestó	2	8.7	8.7	100.0
Total	23	100.0	100.0	

IV. d) Materiales didácticos



IV. d) Materiales didácticos

## V. A. a) Analítico-deductivos

### Statistics

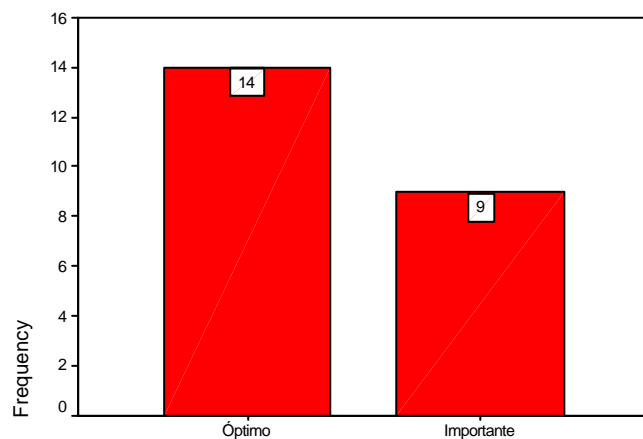
V. A. a) Analítico-deductivos

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.39
Std. Error of Mean		.10
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.50
Variance		.25
Skewness		.477
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-1.951
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	2.00

### V. A. a) Analítico-deductivos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	14	60.9	60.9	60.9
	Importante	9	39.1	39.1	100.0
Total		23	100.0	100.0	

V. A. a) Analítico-deductivos



V. A. a) Analítico-deductivos

## V. A. b) Reprodutor

**Statistics**

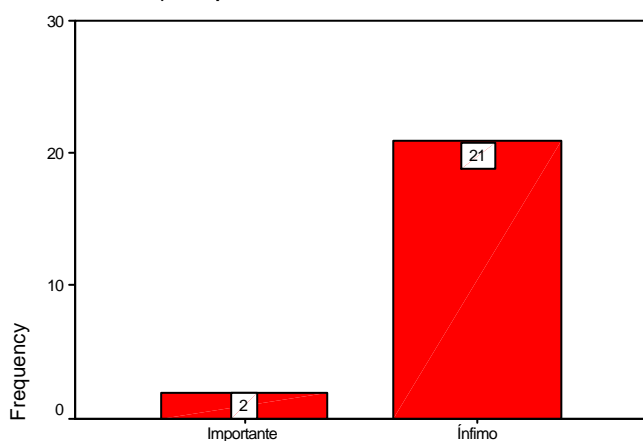
V. A. b) Reprodutor

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.91
Std. Error of Mean		6.01E-02
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		.29
Variance		8.30E-02
Skewness		-3.140
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		8.605
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	3.00
	75	3.00

**V. A. b) Reprodutor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Importante	2	8.7	8.7	8.7
	Ínfimo	21	91.3	91.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

V. A. b) Reprodutor



V. A. b) Reprodutor

**V. A. c) Psico-social**

### Statistics

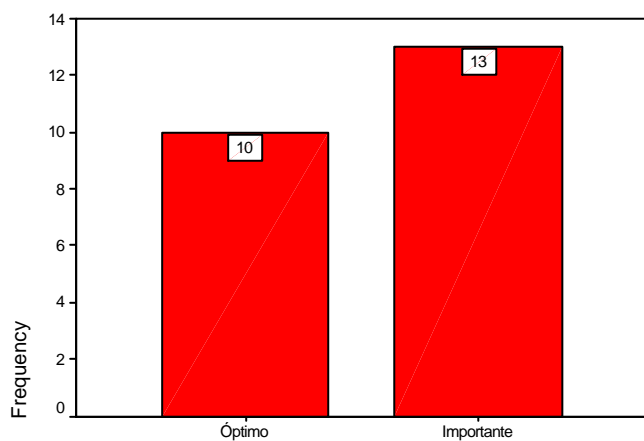
V. A. c) Psico-social

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.57
Std. Error of Mean		.11
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.51
Variance		.26
Skewness		-.282
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-2.113
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	2.00

### V. A. c) Psico-social

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	10	43.5	43.5	43.5
	Importante	13	56.5	56.5	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

V. A. c) Psico-social



V. A. c) Psico-social

### V. A. d) Sintético-inductivo

### Statistics

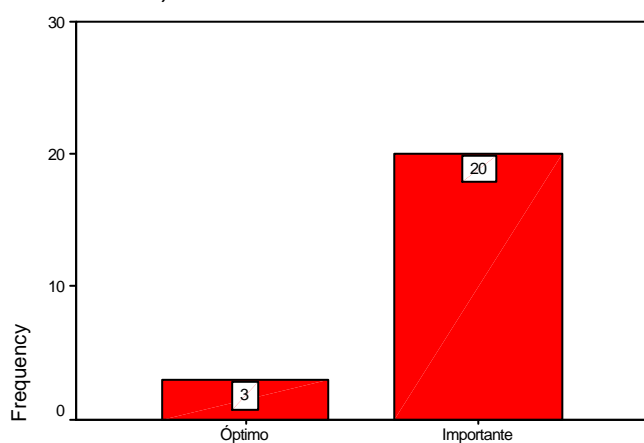
V. A. d) Sintético-inductivo

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.87
Std. Error of Mean		7.18E-02
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.34
Variance		.12
Skewness		-2.351
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		3.855
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	2.00
	75	2.00

### V. A. d) Sintético-inductivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
	Importante	20	87.0	87.0	100.0
Total		23	100.0	100.0	

V. A. d) Sintético-inductivo



V. A. d) Sintético-inductivo

## V. B. a) Formación integral

**Statistics**

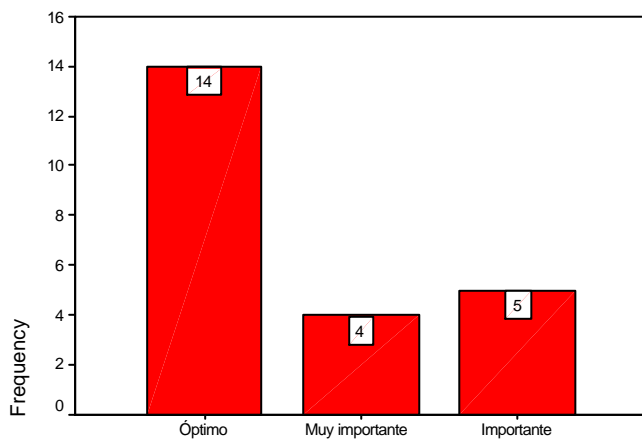
V. B. a) Formación integral

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.61
Std. Error of Mean		.17
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.84
Variance		.70
Skewness		.890
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.953
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	2.00

**V. B. a) Formación integral**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	14	60.9	60.9	60.9
	Muy importante	4	17.4	17.4	78.3
	Importante	5	21.7	21.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

V. B. a) Formación integral



V. B. a) Formación integral

**V. B. b) Formación reflexiva**

**Statistics**

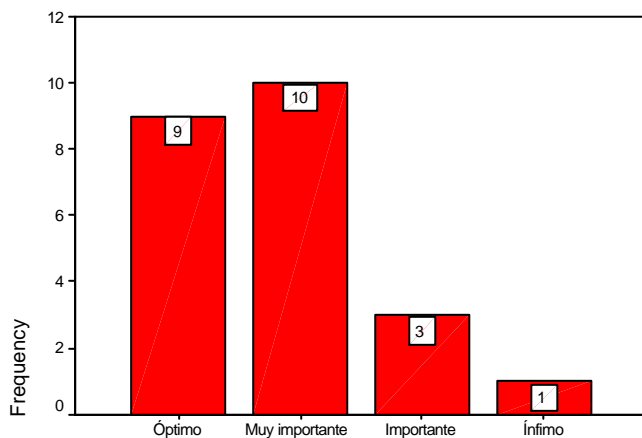
V. B. b) Formación reflexiva

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.87
Std. Error of Mean		.20
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.97
Variance		.94
Skewness		1.599
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		3.765
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	2.00

**V. B. b) Formación reflexiva**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	9	39.1	39.1	39.1
	Muy importante	10	43.5	43.5	82.6
	Importante	3	13.0	13.0	95.7
	Ínfimo	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

V. B. b) Formación reflexiva



V. B. b) Formación reflexiva

**V. B. c) Especializados**

### Statistics

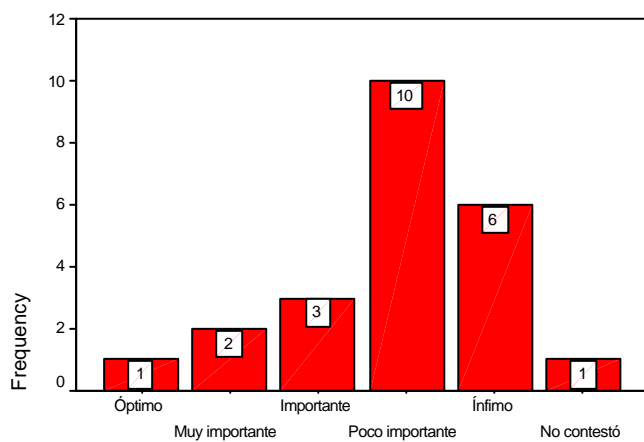
V. B. c) Especializados

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.96
Std. Error of Mean		.26
Median		4.00
Mode		4
Std. Deviation		1.26
Variance		1.59
Skewness		-.210
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.302
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	4.00
	75	5.00

### V. B. c) Especializados

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	1	4.3	4.3	4.3
	Muy importante	2	8.7	8.7	13.0
	Importante	3	13.0	13.0	26.1
	Poco importante	10	43.5	43.5	69.6
	Ínfimo	6	26.1	26.1	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

### V. B. c) Especializados



V. B. c) Especializados



## V. B. d) Profesionalizantes

### Statistics

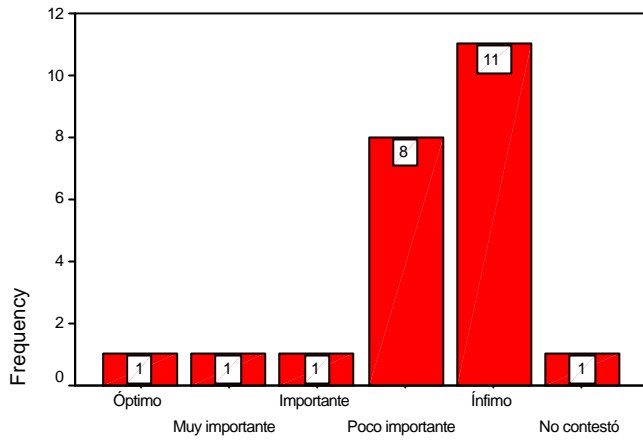
V. B. d) Profesionalizantes

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		4.35
Std. Error of Mean		.25
Median		5.00
Mode		5
Std. Deviation		1.19
Variance		1.42
Skewness		-.929
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		2.800
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	4.00
	50	5.00
	75	5.00

### V. B. d) Profesionalizantes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	1	4.3	4.3	4.3
	Muy importante	1	4.3	4.3	8.7
	Importante	1	4.3	4.3	13.0
	Poco importante	8	34.8	34.8	47.8
	Ínfimo	11	47.8	47.8	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

V. B. d) Profesionalizantes



V. B. d) Profesionalizantes

**V. B. e) Diferenciadores**

**Statistics**

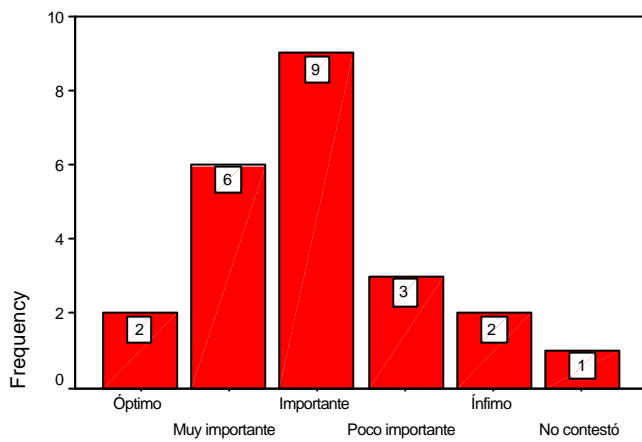
V. B. e) Diferenciadores

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.04
Std. Error of Mean		.28
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.36
Variance		1.86
Skewness		1.091
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		2.039
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	4.00

**V. B. e) Diferenciadores**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	2	8.7	8.7	8.7
	Muy importante	6	26.1	26.1	34.8
	Importante	9	39.1	39.1	73.9
	Poco importante	3	13.0	13.0	87.0
	Ínfimo	2	8.7	8.7	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

**V. B. e) Diferenciadores**



**V. B. e) Diferenciadores**

**V. C. a) Seriadados**

**Statistics**

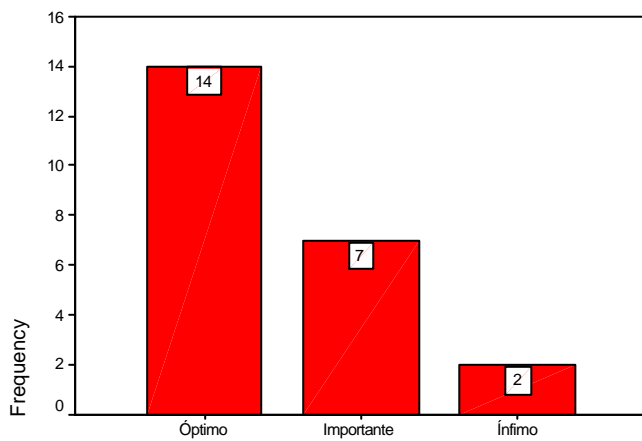
V. C. a) Seriadados

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.48
Std. Error of Mean		.14
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.67
Variance		.44
Skewness		1.100
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		.194
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	2.00

**V. C. a) Seriadados**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	14	60.9	60.9	60.9
	Importante	7	30.4	30.4	91.3
	Ínfimo	2	8.7	8.7	100.0
Total		23	100.0	100.0	

V. C. a) Seriadados



V. C. a) Seriadados

**V. C. b) Seriadados-integrados**

**Statistics**

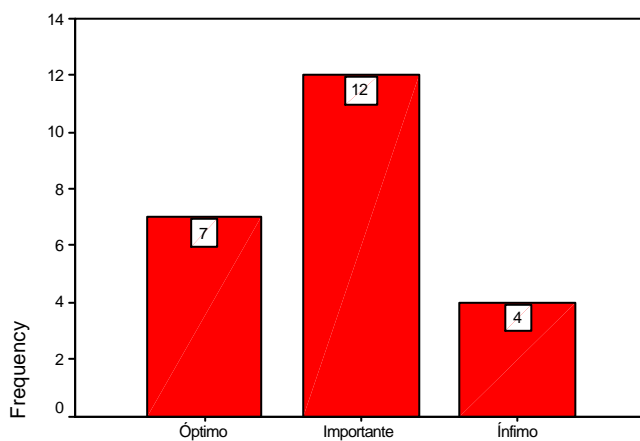
V. C. b) Seriadados-integrados

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.87
Std. Error of Mean		.14
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.69
Variance		.48
Skewness		.179
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.750
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	2.00
	75	2.00

**V. C. b) Seriadados-integrados**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	7	30.4	30.4	30.4
	Importante	12	52.2	52.2	82.6
	Ínfimo	4	17.4	17.4	100.0
Total		23	100.0	100.0	

V. C. b) Seriadados-integrados



V. C. b) Seriadados-integrados

**V. C. c) Especializados**

**Statistics**

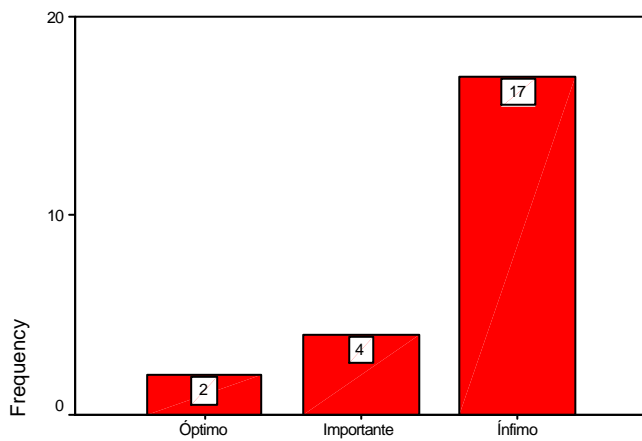
V. C. c) Especializados

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.65
Std. Error of Mean		.13
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		.65
Variance		.42
Skewness		-1.728
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.945
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	3.00

**V. C. c) Especializados**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	2	8.7	8.7	8.7
	Importante	4	17.4	17.4	26.1
	Ínfimo	17	73.9	73.9	100.0
Total		23	100.0	100.0	

V. C. c) Especializados



V. C. c) Especializados

**VI. a) Formación integral**

**Statistics**

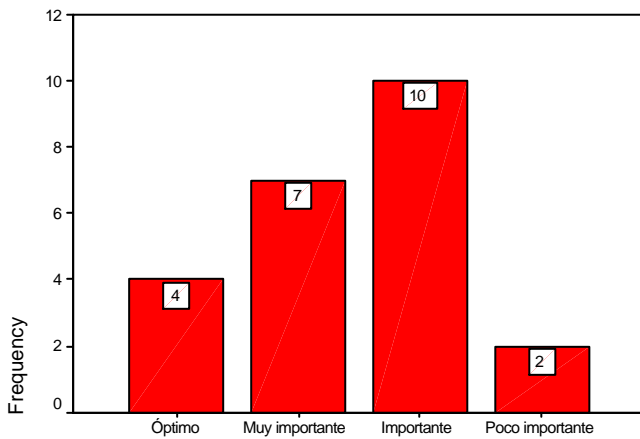
VI. a) Formación integral

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.43
Std. Error of Mean		.19
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		.90
Variance		.80
Skewness		-.202
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.652
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	3.00
	75	3.00

**VI. a) Formación integral**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	4	17.4	17.4	17.4
	Muy importante	7	30.4	30.4	47.8
	Importante	10	43.5	43.5	91.3
	Poco importante	2	8.7	8.7	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

VI. a) Formación integral



VI. a) Formación integral

**VI. b) Adaptabilidad**

**Statistics**

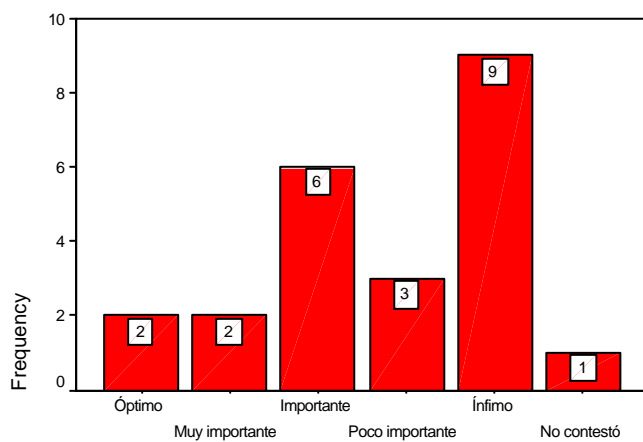
VI. b) Adaptabilidad

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.83
Std. Error of Mean		.31
Median		4.00
Mode		5
Std. Deviation		1.50
Variance		2.24
Skewness		-.210
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.232
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	4.00
	75	5.00

**VI. b) Adaptabilidad**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	2	8.7	8.7	8.7
	Muy importante	2	8.7	8.7	17.4
	Importante	6	26.1	26.1	43.5
	Poco importante	3	13.0	13.0	56.5
	Ínfimo	9	39.1	39.1	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

VI. b) Adaptabilidad



VI. b) Adaptabilidad



## VI. c) Emancipación

### Statistics

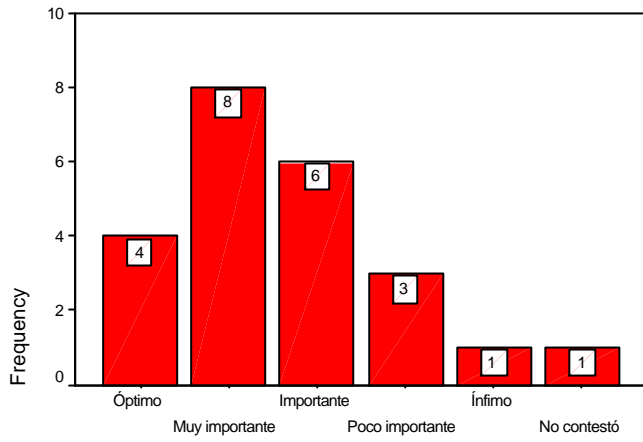
VI. c) Emancipación

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		2.70
Std. Error of Mean		.30
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		1.43
Variance		2.04
Skewness		1.310
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		2.505
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	2.00
	50	2.00
	75	3.00

### VI. c) Emancipación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ótimo	4	17.4	17.4	17.4
	Muy importante	8	34.8	34.8	52.2
	Importante	6	26.1	26.1	78.3
	Poco importante	3	13.0	13.0	91.3
	Ínfimo	1	4.3	4.3	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
Total		23	100.0	100.0	

VI. c) Emancipación



VI. c) Emancipación

**VI. d) Reflexión crítica-comprometida**

**Statistics**

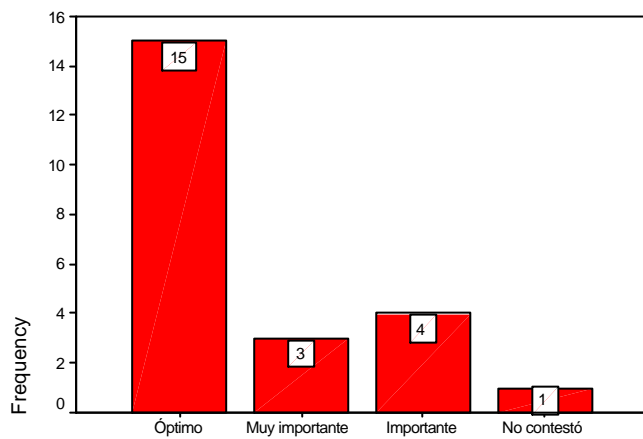
VI. d) Reflexión crítica-comprometida

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		1.74
Std. Error of Mean		.29
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		1.39
Variance		1.93
Skewness		2.743
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		9.077
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	1.00
	50	1.00
	75	2.00

### VI. d) Reflexión crítica-comprometida

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	15	65.2	65.2	65.2
	Muy importante	3	13.0	13.0	78.3
	Importante	4	17.4	17.4	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

### VI. d) Reflexión crítica-comprometida



VI. d) Reflexión crítica-comprometida

### VI. e) Ciudadanos productivos

### Statistics

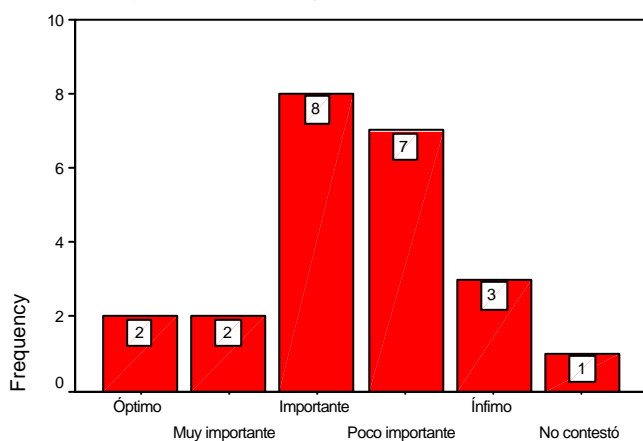
#### VI. e) Ciudadanos productivos

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.48
Std. Error of Mean		.28
Median		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.34
Variance		1.81
Skewness		.358
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		1.227
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	3.00
	75	4.00

#### VI. e) Ciudadanos productivos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	2	8.7	8.7	8.7
	Muy importante	2	8.7	8.7	17.4
	Importante	8	34.8	34.8	52.2
	Poco importante	7	30.4	30.4	82.6
	Ínfimo	3	13.0	13.0	95.7
	No contestó	1	4.3	4.3	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

#### VI. e) Ciudadanos productivos



#### VI. e) Ciudadanos productivos

### VI. f) Hombres observadores

**Statistics**

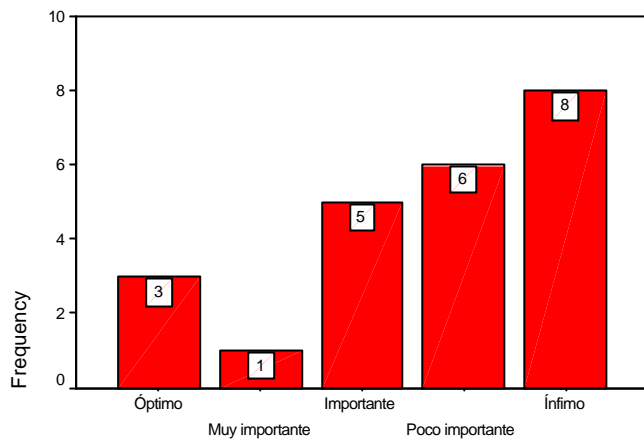
VI. f) Hombres observadores

N	Valid	23
	Missing	0
Mean		3.65
Std. Error of Mean		.29
Median		4.00
Mode		5
Std. Deviation		1.37
Variance		1.87
Skewness		-.816
Std. Error of Skewness		.481
Kurtosis		-.338
Std. Error of Kurtosis		.935
Percentiles	25	3.00
	50	4.00
	75	5.00

**VI. f) Hombres observadores**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Óptimo	3	13.0	13.0	13.0
	Muy importante	1	4.3	4.3	17.4
	Importante	5	21.7	21.7	39.1
	Poco importante	6	26.1	26.1	65.2
	Ínfimo	8	34.8	34.8	100.0
	Total	23	100.0	100.0	

VI. f) Hombres observadores



VI. f) Hombres observadores

## ***ANEXO 4: MATRIZ DE PROXIMIDAD PEARSON***

Matriz de proximidad Pearson COMUNICACIÓN

Análisis de Similitud entre factores ambivalentes de las variables en estudio

	I. A. a) Conocimiento u	I. A. b) La autonomía ac	I. A. c) Proyección inter	I. A. d) Proyección naci	I. A. e) Elite	I. A. f) Desarrollo tecno
I. A. a) Conocimiento u	1.00	0.40	0.00	-0.39	-0.21	-0.09
I. A. b) La autonomía ac	0.40	<u>1.00</u>	-0.10	-0.10	-0.24	-0.16
I. A. c) Proyección inter	0.00	-0.10	<u>1.00</u>	0.38	0.13	0.36
I. A. d) Proyección naci	-0.39	-0.10	0.38	<u>1.00</u>	0.56	0.32
I. A. e) Elite	-0.21	-0.24	0.13	0.56	<u>1.00</u>	0.35
I. A. f) Desarrollo tecno	-0.09	-0.16	0.36	0.32	0.35	<u>1.00</u>
I. A. g) Medios	-0.01	-0.05	0.22	0.02	-0.07	-0.07
I. A. h) Espíritu universi	-0.15	0.12	0.17	0.21	0.33	0.54
I. A. i) Propuestas educ	-0.15	0.03	-0.03	-0.03	-0.28	0.05
I. A. j) Gremios	0.29	-0.05	0.31	0.46	0.34	0.14
II. A. a) Pluralidad y libe	-0.08	0.29	-0.18	0.17	-0.05	-0.09
II. A. b) Conciencia críti	0.27	0.33	0.37	0.45	0.30	0.48
II. A. c) Autonomía acac	0.11	0.43	0.22	0.19	-0.13	0.07
II. A. d) Educación públ	-0.05	0.08	0.14	0.27	0.01	0.12
II. A. e) Servicio a la sc	-0.13	0.05	0.49	0.55	0.18	0.03
II. A. f) Desarrollo cientí	0.26	-0.02	0.20	-0.01	-0.02	-0.21
II. A. g) Eficiencia-profe	0.36	0.14	-0.04	-0.19	0.11	-0.04
II. A. h) Dignificación hu	0.10	-0.12	0.29	0.24	0.20	0.43
II. A1. a) Justicia	-0.03	-0.23	-0.02	0.18	0.47	0.29
II. A1. b) Prudencia	0.15	-0.23	0.41	0.20	0.25	0.36
II. A1. c) Fortaleza	0.26	-0.09	0.19	0.21	0.21	0.49
II. A1. d) Templanza	0.02	-0.10	0.12	0.47	0.41	0.28
II. A1. e) Eficiencia	0.18	-0.10	0.08	0.20	0.55	0.32
II. A1. f) Movilidad socie	-0.16	0.11	0.18	0.35	0.46	-0.06
II. B. a) Sistema Univer	0.16	0.00	0.29	0.06	-0.09	0.06
II. B. b) Sistema Univer	-0.09	-0.16	0.25	0.54	0.38	0.28
II. B c) Sistema Político	-0.06	0.07	-0.25	0.04	0.17	-0.05
II. B. d) Instituciones E:	-0.01	0.00	0.39	0.37	0.35	0.14
II. B. e) Organismos Int	0.18	0.27	-0.15	-0.02	0.02	-0.12
II. C. a) Legislación y e	0.30	0.07	0.23	-0.26	-0.38	0.06
II. C. b) Financiamiento	-0.25	0.05	0.09	0.28	-0.12	-0.36
II. C. c) Financiamiento	0.07	0.04	-0.12	0.18	0.30	0.30
II. C. d) Autofinanciamie	0.14	0.15	0.10	0.49	0.27	0.26
II. C. e) Infraestructura	0.24	0.22	-0.08	0.05	0.06	-0.17
II. C. f) Cuerpos colegia	0.25	0.37	0.24	0.01	0.18	0.25
II. C. g) Sindicatos	0.16	0.15	0.25	0.33	0.39	0.24
III. A. a) Profesionistas	0.01	0.20	-0.01	0.32	0.40	0.01
III. A. b) Investigadores	0.29	0.23	0.06	-0.06	-0.18	0.26
III. A. c) Profesores uni	0.26	0.26	0.13	0.09	0.08	0.28
III. A. d) Técnicos	0.22	0.36	-0.40	0.16	0.26	0.27
III. B. a) Hábitos operat	0.32	0.16	-0.03	-0.13	-0.10	-0.06
III. B. b) Repetición	0.49	0.14	-0.02	0.06	0.14	0.30
III. B. c) Reflexión crític	-0.15	-0.13	0.13	0.19	-0.04	0.15
III. B. d) Problematizaci	0.03	0.16	0.27	0.17	0.18	0.16
III. B. e) Capacitación le	0.15	0.37	-0.13	0.05	0.14	0.04
III. B. f) Cultura sensori	-0.20	0.13	0.08	0.42	0.25	0.19
III. C. a) Hábitos intenc	0.34	0.16	-0.01	-0.11	-0.09	-0.31
III. C. b) Capacitación ri	0.51	0.22	-0.03	0.12	0.05	0.10
III. C. c) Reflexión y pré	0.37	0.52	0.38	0.19	-0.09	0.25
III. C. d) Capacidad pro	0.09	0.22	-0.18	0.07	0.32	-0.07
III. C. e) Capacidad pro	0.30	0.26	0.02	-0.14	0.05	0.12
III. C. f) Capacidad crec	0.28	0.42	0.01	0.11	0.08	-0.14
III. D. a) Educador com	0.01	-0.10	-0.07	0.41	0.29	0.01
III. D. b) Educador com	0.12	-0.09	0.35	0.42	0.40	0.54
III. D. c) Método y conte	0.07	0.66	-0.15	-0.06	-0.29	0.09
III. D. d) Trabajo crítico	0.01	0.10	0.11	0.51	0.18	0.17
III. D. e) Método pedag	0.16	0.22	-0.01	-0.11	0.30	0.06
III. D. f) Adecuación al e	0.02	-0.32	0.54	0.40	0.48	0.51
IV. a) Sistema Educativ	0.37	0.06	0.20	0.04	0.23	0.30
IV. b) Sistema Educativ	-0.13	-0.09	-0.20	0.13	0.18	-0.01
IV. c) Técnicas pedagó	0.49	0.47	0.08	-0.15	-0.10	-0.25
IV. d) Materiales didáct	0.19	0.11	0.17	0.31	0.34	0.21
V. A. a) Analítico-dedu	0.21	-0.08	-0.06	-0.23	-0.05	0.00
V. A. b) Reproductor	0.21	0.27	-0.35	-0.11	-0.22	-0.14
V. A. c) Psico-social	0.10	0.23	0.28	0.48	0.26	0.16
V. A. d) Sintético-induct	-0.10	0.23	-0.40	-0.14	-0.19	-0.03
V. B. a) Formación inte	-0.39	-0.23	0.14	0.52	0.23	0.31
V. B. b) Formación refle	0.19	0.40	0.01	-0.02	0.13	-0.12
V. B. c) Especializados	0.15	0.03	0.49	0.22	0.37	0.53
V. B. d) Profesionalizar	-0.02	-0.03	0.24	0.21	0.26	0.47
V. B. e) Diferenciadore	0.25	0.03	-0.08	0.20	0.29	0.02
V. C. a) Seriadados	0.21	-0.06	0.28	-0.21	-0.07	-0.05
V. C. b) Seriadados-integ	-0.27	-0.22	-0.24	-0.28	-0.26	0.02
V. C. c) Especializados	0.08	0.30	0.10	0.47	0.34	0.03
VI. a) Formación integ	0.12	0.09	-0.09	-0.04	0.10	-0.21
VI. b) Adaptabilidad	0.00	-0.21	0.20	0.34	0.44	0.52
VI. c) Emancipación	-0.25	-0.03	0.67	0.55	0.35	0.38
VI. d) Reflexión crítica-c	-0.03	0.00	0.29	0.31	0.49	0.54



VI. e) Ciudadanos prod	0.06	0.26	0.25	0.35	0.42	0.40
VI. f) Hombres observa	0.24	0.06	0.03	0.10	0.00	-0.02

I. A. g) Medios	I. A. h) Espiritu univers	I. A. i) Propuestas edu	I. A. j) Gremios	II. A. a) Pluralidad y libe	II. A. b) Conciencia crít	II. A. c) Autonomía aca
-0.01	-0.15	-0.15	0.29	-0.08	0.27	0.11
-0.05	0.12	0.03	-0.05	0.29	0.33	0.43
0.22	0.17	-0.03	0.31	-0.18	0.37	0.22
0.02	0.21	-0.03	0.46	0.17	0.45	0.19
-0.07	0.33	-0.28	0.34	-0.05	0.30	-0.13
-0.07	0.54	0.05	0.14	-0.09	0.48	0.07
1.00	-0.06	0.18	-0.13	-0.32	-0.27	-0.06
-0.06	1.00	0.22	0.21	0.10	0.32	0.10
0.18	0.22	1.00	0.11	0.26	-0.15	0.27
-0.13	0.21	0.11	1.00	0.21	0.52	0.21
-0.32	0.10	0.26	0.21	1.00	0.27	-0.04
-0.27	0.32	-0.15	0.52	0.27	1.00	0.19
-0.06	0.10	0.27	0.21	-0.04	0.19	1.00
-0.04	0.20	0.00	0.08	0.12	-0.07	0.46
0.50	0.01	0.10	0.10	-0.24	0.09	0.20
0.49	0.16	0.34	0.31	-0.24	-0.29	0.09
0.25	0.14	0.30	0.47	-0.04	-0.01	0.22
0.40	0.11	0.25	0.30	-0.03	0.32	-0.15
-0.38	0.50	0.07	0.43	0.06	0.36	-0.10
0.20	0.21	0.18	0.19	-0.46	0.35	0.07
-0.12	0.51	0.17	0.45	-0.05	0.56	-0.07
-0.13	0.33	0.31	0.66	0.11	0.52	0.17
-0.27	0.38	0.19	0.44	-0.08	0.32	0.20
0.10	0.24	0.30	0.32	0.08	0.19	0.16
-0.03	-0.41	-0.45	-0.13	-0.02	0.27	-0.01
0.10	0.39	-0.06	0.51	0.10	0.20	0.22
-0.04	0.44	0.65	0.27	0.31	-0.06	0.08
0.30	0.41	0.13	0.39	-0.32	0.05	0.30
-0.18	0.14	-0.12	0.36	0.21	0.13	0.09
0.28	0.01	0.22	0.24	0.05	0.00	0.08
0.07	0.00	0.14	0.15	-0.04	-0.22	0.46
-0.24	0.14	-0.15	0.19	0.17	0.21	0.34
0.31	0.03	0.12	0.17	0.03	0.27	0.31
0.05	0.17	0.28	0.30	-0.05	-0.11	0.31
0.15	0.40	0.36	0.26	0.24	0.25	0.20
0.08	0.51	-0.01	0.54	0.16	0.37	0.09
-0.23	0.35	-0.19	0.53	0.53	0.56	-0.11
0.20	-0.15	0.35	-0.08	-0.20	-0.01	0.43
0.12	0.14	0.19	0.27	0.07	0.34	0.37
-0.23	0.14	0.04	0.18	0.26	0.34	0.08
0.37	-0.20	0.11	-0.04	-0.01	0.09	0.00
0.14	0.31	0.20	0.34	0.01	0.28	0.16
0.24	0.20	0.06	-0.11	-0.17	-0.24	0.13
0.14	0.17	0.26	0.02	0.18	0.05	0.21
-0.15	0.39	0.00	0.28	0.16	-0.05	0.21
0.09	0.45	0.51	0.36	0.25	0.13	0.52
0.14	-0.12	0.15	0.14	0.11	0.01	0.24
-0.08	0.15	0.16	0.48	-0.04	0.22	0.29
0.11	0.33	0.21	0.29	-0.06	0.52	0.54
-0.01	0.12	0.42	0.20	-0.01	0.11	0.31
-0.15	0.30	0.26	0.27	-0.07	-0.02	0.41
-0.03	-0.06	0.09	0.30	0.05	0.07	0.21
0.22	-0.07	0.00	0.42	0.08	0.05	-0.03
0.19	0.56	0.24	0.49	-0.16	0.28	0.23
-0.08	0.36	0.31	0.06	0.36	0.11	0.57
0.23	-0.04	0.24	0.21	0.38	0.26	-0.12
0.26	0.45	0.13	0.14	-0.28	-0.01	0.37
-0.12	0.29	0.09	0.41	-0.19	0.36	-0.05
-0.08	0.26	0.00	0.41	-0.22	0.40	0.08
-0.29	0.05	0.12	0.13	0.21	-0.08	0.15
-0.06	0.11	0.27	0.33	0.03	0.12	0.39
-0.15	0.16	0.12	0.42	-0.12	0.54	0.10
-0.10	0.20	0.07	0.03	-0.09	-0.23	0.17
0.25	0.01	0.28	-0.12	0.15	-0.32	0.31
0.38	-0.03	0.04	0.27	0.13	0.43	0.02
-0.01	0.25	0.40	-0.15	0.18	-0.32	0.34
-0.07	0.48	0.17	0.25	0.17	0.24	-0.06
0.11	-0.05	-0.07	-0.02	-0.18	0.04	0.53
0.25	0.68	0.16	0.40	-0.25	0.32	0.21
-0.19	0.50	0.23	0.44	-0.02	0.29	0.07
0.17	-0.10	-0.06	0.03	0.34	0.14	-0.24
0.07	-0.10	-0.39	-0.01	-0.27	0.05	-0.25
0.08	-0.19	0.29	-0.43	0.02	-0.37	-0.17
-0.15	0.32	0.09	0.48	0.26	0.34	0.44
-0.28	-0.14	-0.06	0.00	0.25	-0.11	0.06
0.24	0.56	0.11	0.49	-0.07	0.35	0.12
-0.09	0.06	-0.12	0.19	-0.03	0.48	0.13
0.00	0.45	-0.06	0.27	-0.19	0.55	-0.17

-0.05  
0.17

0.69  
0.23

0.17  
0.42

0.53  
0.24

-0.06  
0.26

0.40  
0.05

0.27  
0.09

II. A. d) Educación pública	II. A. e) Servicio a la sociedad	II. A. f) Desarrollo científico	II. A. g) Eficiencia profesional	II. A. h) Dignificación humana	II. A1. a) Justicia	II. A1. b) Prudencia
-0.05	-0.13	0.26	0.36	0.10	-0.03	0.15
0.08	0.05	-0.02	0.14	-0.12	-0.23	-0.23
0.14	0.49	0.20	-0.04	0.29	-0.02	0.41
0.27	0.55	-0.01	-0.19	0.24	0.18	0.20
0.01	0.18	-0.02	0.11	0.20	0.47	0.25
0.12	0.03	-0.21	-0.04	0.43	0.29	0.36
-0.04	0.50	0.49	0.25	0.40	-0.38	0.20
0.20	0.01	0.16	0.14	0.11	0.50	0.21
0.00	0.10	0.34	0.30	0.25	0.07	0.18
0.08	0.10	0.31	0.47	0.30	0.43	0.19
0.12	-0.24	-0.24	-0.04	-0.03	0.06	-0.46
-0.07	0.09	-0.29	-0.01	0.32	0.36	0.35
0.46	0.20	0.09	0.22	-0.15	-0.10	0.07
1.00	0.16	0.13	-0.07	-0.20	-0.19	-0.29
0.16	1.00	0.21	-0.14	0.44	-0.18	0.45
0.13	0.21	1.00	0.56	0.07	-0.01	0.21
-0.07	-0.14	0.56	1.00	0.32	0.27	0.12
-0.20	0.44	0.07	0.32	1.00	0.17	0.48
-0.19	-0.18	-0.01	0.27	0.17	1.00	0.42
-0.29	0.45	0.21	0.12	0.48	0.42	1.00
-0.12	0.17	0.08	0.17	0.56	0.66	0.65
-0.01	0.19	0.08	0.38	0.44	0.71	0.51
-0.09	-0.07	0.28	0.41	0.09	0.72	0.58
-0.10	0.41	0.32	0.43	0.32	0.30	0.42
-0.10	0.06	-0.43	-0.31	0.09	-0.29	0.02
0.59	0.20	0.29	0.13	0.06	0.02	0.00
0.08	0.04	0.35	0.35	0.10	0.46	0.12
0.14	0.53	0.45	0.32	0.12	0.17	0.38
-0.05	-0.16	0.03	0.34	-0.10	0.27	-0.23
-0.23	0.06	0.20	0.37	0.30	-0.20	0.02
0.45	0.43	0.19	-0.11	-0.15	-0.11	-0.16
0.38	-0.20	-0.17	0.09	0.03	0.21	-0.14
0.27	0.35	0.15	0.15	0.23	0.05	0.30
0.35	0.17	0.46	0.27	-0.16	-0.14	0.00
-0.09	0.17	0.24	0.45	0.46	0.14	0.18
0.41	0.26	0.26	0.42	0.32	0.34	0.12
0.01	-0.14	-0.12	0.14	0.05	0.47	-0.18
0.13	0.28	0.08	0.28	0.42	-0.22	0.28
0.20	0.30	-0.07	0.30	0.48	-0.03	0.19
-0.13	-0.18	-0.15	0.27	0.18	0.36	0.04
-0.38	0.34	-0.11	0.06	0.39	-0.23	0.30
0.16	0.07	0.36	0.36	0.38	0.06	0.29
0.74	0.31	0.19	-0.16	0.05	-0.12	-0.09
0.32	0.34	0.29	0.14	0.14	-0.08	0.21
0.20	-0.15	0.29	0.37	-0.17	0.21	-0.35
0.23	0.25	0.15	0.26	0.20	0.25	0.12
0.07	0.19	0.09	0.00	0.04	-0.14	0.09
0.05	-0.01	0.40	0.21	-0.02	-0.04	0.13
0.35	0.32	0.19	0.11	0.16	-0.10	0.27
-0.23	0.03	0.22	0.36	-0.10	0.21	0.33
0.35	-0.32	0.48	0.47	-0.29	0.09	-0.09
0.18	0.15	0.20	0.24	0.12	-0.16	-0.21
0.04	0.27	0.20	0.30	0.54	0.07	-0.02
0.32	0.42	0.41	0.30	0.36	0.23	0.53
0.31	-0.09	-0.03	0.22	-0.16	-0.19	-0.40
0.16	0.45	0.07	-0.06	0.48	-0.02	0.13
0.19	-0.02	0.44	0.56	-0.02	0.21	0.16
-0.08	0.23	0.27	0.05	0.27	0.29	0.61
0.10	0.00	0.22	0.15	0.05	0.10	0.30
0.19	-0.21	0.13	0.37	0.09	0.30	-0.04
0.11	-0.05	0.41	0.32	-0.20	-0.04	0.01
-0.26	0.11	0.05	0.05	0.09	0.30	0.49
0.12	-0.05	0.29	0.23	-0.26	0.17	0.15
0.33	0.14	0.21	0.18	0.06	-0.32	-0.16
-0.02	0.40	0.04	0.02	0.53	-0.11	0.12
0.42	-0.03	0.04	0.14	-0.01	-0.18	-0.28
0.02	0.23	-0.14	-0.44	-0.04	0.25	0.13
0.23	0.28	-0.01	0.24	0.00	-0.24	0.04
0.14	0.18	0.46	0.37	0.20	0.32	0.45
-0.08	0.01	0.19	0.25	0.26	0.56	0.25
-0.09	0.14	0.07	0.03	0.31	0.03	0.16
-0.09	0.15	-0.04	-0.10	-0.01	-0.18	0.06
0.07	-0.30	-0.17	-0.12	0.04	-0.05	-0.22
0.02	0.16	0.22	0.23	-0.02	0.25	0.13
-0.04	-0.01	-0.23	-0.12	-0.18	0.06	-0.16
0.06	0.07	0.24	0.26	0.20	0.26	0.32
0.10	0.38	-0.16	-0.25	0.15	0.16	0.28
-0.20	0.13	0.10	0.20	0.40	0.43	0.52

0.14  
0.07

0.14  
0.24

0.39  
0.26

0.54  
0.08

0.23  
0.30

0.54  
0.10

0.29  
0.20

II. A1. c) Fortaleza	II. A1. d) Templanza	II. A1. e) Eficiencia	II. A1. f) Movilidad soci	II. B. a) Sistema Univer	II. B. b) Sistema Univer	II. B c) Sistema Político
0.26	0.02	0.18	-0.16	0.16	-0.09	-0.06
-0.09	-0.10	-0.10	0.11	0.00	-0.16	0.07
0.19	0.12	0.08	0.18	0.29	0.25	-0.25
0.21	0.47	0.20	0.35	0.06	0.54	0.04
0.21	0.41	0.55	0.46	-0.09	0.38	0.17
0.49	0.28	0.32	-0.06	0.06	0.28	-0.05
-0.12	-0.13	-0.27	0.10	-0.03	0.10	-0.04
0.51	0.33	0.38	0.24	-0.41	0.39	0.44
0.17	0.31	0.19	0.30	-0.45	-0.06	0.65
0.45	0.66	0.44	0.32	-0.13	0.51	0.27
-0.05	0.11	-0.08	0.08	-0.02	0.10	0.31
0.56	0.52	0.32	0.19	0.27	0.20	-0.06
-0.07	0.17	0.20	0.16	-0.01	0.22	0.08
-0.12	-0.01	-0.09	-0.10	-0.10	0.59	0.08
0.17	0.19	-0.07	0.41	0.06	0.20	0.04
0.08	0.08	0.28	0.32	-0.43	0.29	0.35
0.17	0.38	0.41	0.43	-0.31	0.13	0.35
0.56	0.44	0.09	0.32	0.09	0.06	0.10
0.66	0.71	0.72	0.30	-0.29	0.02	0.46
0.65	0.51	0.58	0.42	0.02	0.00	0.12
1.00	0.70	0.47	0.23	-0.06	0.10	0.32
0.70	1.00	0.56	0.52	-0.15	0.22	0.46
0.47	0.56	1.00	0.48	-0.35	0.19	0.49
0.23	0.52	0.48	1.00	-0.36	0.18	0.48
-0.06	-0.15	-0.35	-0.36	1.00	-0.18	-0.77
0.10	0.22	0.19	0.18	-0.18	1.00	0.15
0.32	0.46	0.49	0.48	-0.77	0.15	1.00
0.21	0.42	0.28	0.40	-0.13	0.39	0.19
-0.05	0.14	0.14	-0.02	-0.19	0.23	0.22
0.08	-0.15	-0.19	-0.05	0.05	-0.03	-0.09
-0.13	0.04	-0.17	0.08	-0.19	0.33	0.26
0.07	0.12	0.31	-0.11	0.04	0.45	0.15
0.16	0.39	0.27	0.10	0.24	0.21	0.00
-0.08	0.16	0.18	0.20	-0.32	0.44	0.34
0.32	0.14	0.28	0.43	-0.12	-0.09	0.29
0.39	0.51	0.25	0.36	-0.20	0.62	0.37
0.23	0.36	0.21	0.24	-0.24	0.34	0.35
0.14	0.08	0.07	0.06	0.21	-0.23	-0.09
0.34	0.25	0.06	0.23	0.08	0.07	0.09
0.18	0.28	0.45	0.12	-0.21	-0.07	0.20
0.02	-0.06	-0.10	0.01	0.30	-0.16	-0.13
0.54	0.26	0.30	0.12	0.06	0.28	0.17
0.11	-0.02	-0.23	-0.17	-0.13	0.22	0.04
0.02	0.03	0.32	0.55	-0.34	0.34	0.43
-0.06	0.03	0.21	0.03	-0.38	0.25	0.30
0.13	0.42	0.31	0.33	-0.20	0.33	0.39
-0.12	-0.13	0.08	-0.01	-0.04	0.09	0.15
0.22	0.16	0.33	-0.04	-0.05	0.37	0.14
0.32	0.23	0.10	0.13	0.00	0.17	0.03
0.01	0.38	0.60	0.49	-0.28	-0.02	0.45
-0.08	0.08	0.45	0.07	-0.43	0.23	0.29
-0.05	0.06	-0.05	0.11	-0.04	-0.10	0.00
0.24	0.36	0.01	0.23	0.05	0.36	0.13
0.47	0.44	0.49	0.39	-0.31	0.66	0.30
-0.08	-0.06	-0.17	-0.02	-0.15	0.06	0.16
0.14	0.26	0.07	0.15	-0.04	0.25	0.27
0.12	0.15	0.40	0.33	-0.36	0.13	0.30
0.46	0.34	0.59	0.45	-0.13	0.30	0.11
0.30	0.18	0.37	0.12	-0.31	0.30	0.16
0.07	0.19	0.37	0.27	-0.02	0.19	0.16
-0.04	0.07	0.24	0.12	-0.19	-0.01	0.19
0.31	0.48	0.49	0.28	-0.10	0.00	0.08
0.08	-0.08	0.36	0.04	-0.21	0.17	0.25
-0.16	-0.19	-0.09	0.02	-0.21	0.15	0.18
0.15	0.25	-0.08	0.12	0.25	0.06	-0.12
-0.12	-0.07	-0.11	0.11	-0.42	0.19	0.34
0.31	0.32	0.04	-0.06	-0.13	0.31	0.23
-0.10	0.00	-0.01	0.31	0.18	-0.06	-0.12
0.37	0.30	0.49	0.28	-0.32	0.36	0.18
0.45	0.40	0.52	0.18	-0.43	0.25	0.49
0.12	0.02	0.21	0.09	0.30	0.08	0.01
0.09	-0.15	-0.28	-0.10	0.26	-0.03	-0.25
-0.25	-0.16	-0.19	-0.41	-0.05	-0.31	0.05
0.18	0.33	0.45	0.45	-0.04	0.32	0.20
-0.20	-0.05	0.05	-0.07	0.22	-0.21	-0.02
0.41	0.39	0.37	0.19	-0.23	0.60	0.23
0.10	0.21	0.21	0.20	0.11	0.13	-0.07
0.55	0.46	0.47	0.47	-0.21	0.18	0.17

0.49  
0.31

0.59  
0.15

0.56  
0.14

0.52  
0.02

-0.43  
0.06

0.33  
0.08

0.41  
0.27

II. B. d) Instituciones E	II. B. e) Organismos Int	II. C. a) Legislación y e	II. C. b) Financiamiento	II. C. c) Financiamiento	II. C. d) Autofinanciam	II. C. e) Infraestructura
-0.01	0.18	0.30	-0.25	0.07	0.14	0.24
0.00	0.27	0.07	0.05	0.04	0.15	0.22
0.39	-0.15	0.23	0.09	-0.12	0.10	-0.08
0.37	-0.02	-0.26	0.28	0.18	0.49	0.05
0.35	0.02	-0.38	-0.12	0.30	0.27	0.06
0.14	-0.12	0.06	-0.36	0.30	0.26	-0.17
0.30	-0.18	0.28	0.07	-0.24	0.31	0.05
0.41	0.14	0.01	0.00	0.14	0.03	0.17
0.13	-0.12	0.22	0.14	-0.15	0.12	0.28
0.39	0.36	0.24	0.15	0.19	0.17	0.30
-0.32	0.21	0.05	-0.04	0.17	0.03	-0.05
0.05	0.13	0.00	-0.22	0.21	0.27	-0.11
0.30	0.09	0.08	0.46	0.34	0.31	0.31
0.14	-0.05	-0.23	0.45	0.38	0.27	0.35
0.53	-0.16	0.06	0.43	-0.20	0.35	0.17
0.45	0.03	0.20	0.19	-0.17	0.15	0.46
0.32	0.34	0.37	-0.11	0.09	0.15	0.27
0.12	-0.10	0.30	-0.15	0.03	0.23	-0.16
0.17	0.27	-0.20	-0.11	0.21	0.05	-0.14
0.38	-0.23	0.02	-0.16	-0.14	0.30	0.00
0.21	-0.05	0.08	-0.13	0.07	0.16	-0.08
0.42	0.14	-0.15	0.04	0.12	0.39	0.16
0.28	0.14	-0.19	-0.17	0.31	0.27	0.18
0.40	-0.02	-0.05	0.08	-0.11	0.10	0.20
-0.13	-0.19	0.05	-0.19	0.04	0.24	-0.32
0.39	0.23	-0.03	0.33	0.45	0.21	0.44
0.19	0.22	-0.09	0.26	0.15	0.00	0.34
1.00	0.25	0.13	0.26	-0.15	0.37	0.57
0.25	1.00	0.19	0.23	0.31	-0.05	0.28
0.13	0.19	1.00	-0.10	-0.24	-0.19	-0.08
0.26	0.23	-0.10	1.00	0.25	-0.10	0.30
-0.15	0.31	-0.24	0.25	1.00	0.16	-0.02
0.37	-0.05	-0.19	-0.10	0.16	1.00	0.22
0.57	0.28	-0.08	0.30	-0.02	0.22	1.00
0.16	-0.12	0.46	-0.19	-0.02	0.09	-0.03
0.51	0.49	0.04	0.17	0.24	0.27	0.42
-0.08	0.48	-0.08	0.08	0.32	-0.11	-0.10
0.10	-0.30	0.27	-0.14	-0.03	0.49	0.09
0.09	-0.16	0.44	-0.03	0.07	0.25	0.00
-0.09	0.32	-0.09	-0.38	0.27	0.39	0.02
0.15	0.09	0.43	-0.17	-0.15	0.26	0.15
0.13	-0.24	0.21	-0.15	0.23	0.38	0.23
0.10	-0.42	-0.17	0.33	-0.01	0.23	0.05
0.11	-0.10	0.03	0.03	0.17	0.13	0.13
0.37	0.68	0.08	0.20	0.32	0.02	0.37
0.47	0.16	-0.01	0.34	0.27	0.38	0.39
-0.03	0.09	0.09	0.27	0.14	0.03	0.35
0.32	0.19	0.08	0.10	0.25	0.24	0.64
0.26	-0.19	0.10	0.08	-0.10	0.34	0.36
0.40	0.11	-0.16	-0.09	-0.02	0.37	0.54
0.26	0.17	-0.10	-0.05	0.13	0.13	0.60
0.14	-0.07	-0.01	0.10	-0.17	0.14	0.39
0.17	0.16	-0.01	0.31	0.42	0.20	0.07
0.66	0.07	0.18	-0.01	0.07	0.40	0.52
0.11	0.22	0.39	0.16	0.09	0.07	0.20
0.04	0.13	-0.13	0.02	0.12	0.55	0.18
0.31	-0.10	0.02	0.03	0.11	0.16	0.22
0.29	-0.30	0.01	-0.26	-0.09	0.05	0.08
0.12	-0.08	0.04	-0.17	-0.04	-0.03	0.35
-0.13	0.13	-0.14	0.09	0.44	0.13	-0.02
0.25	0.08	0.02	0.09	-0.17	0.09	0.65
0.29	-0.07	-0.22	-0.26	-0.24	0.27	0.35
0.29	0.30	0.39	0.02	0.11	0.03	0.17
0.05	-0.01	0.20	0.15	0.15	0.22	0.34
0.07	-0.21	-0.17	-0.04	0.02	0.46	0.03
0.01	-0.02	0.01	0.28	0.19	-0.10	0.38
0.38	0.03	-0.09	0.20	-0.07	0.08	0.13
0.24	-0.24	0.13	0.10	-0.02	0.23	0.17
0.60	0.00	0.19	-0.20	-0.12	0.26	0.30
0.27	0.50	0.05	0.15	0.35	-0.11	0.10
-0.10	-0.06	-0.05	-0.30	0.23	0.51	-0.07
0.14	0.03	0.33	-0.05	-0.30	-0.27	-0.07
-0.44	-0.14	-0.35	-0.03	0.09	0.01	-0.13
0.39	0.18	0.04	0.18	0.27	0.26	0.21
0.17	0.22	-0.04	0.02	0.04	0.08	0.20
0.43	-0.01	0.24	-0.10	0.20	0.23	0.13
0.10	-0.01	-0.21	0.09	0.08	0.16	-0.22
0.17	-0.04	-0.11	-0.34	-0.03	0.08	-0.11



0.58  
0.18

0.31  
-0.08

0.01  
0.17

0.02  
0.13

0.07  
0.04

0.22  
0.31

0.30  
0.31

II. C. f) Cuerpos colegiados	II. C. g) Sindicatos	III. A. a) Profesionistas	III. A. b) Investigadores	III. A. c) Profesores universitarios	III. A. d) Técnicos	III. B. a) Hábitos operativos
0.25	0.16	0.01	0.29	0.26	0.22	0.32
0.37	0.15	0.20	0.23	0.26	0.36	0.16
0.24	0.25	-0.01	0.06	0.13	-0.40	-0.03
0.01	0.33	0.32	-0.06	0.09	0.16	-0.13
0.18	0.39	0.40	-0.18	0.08	0.26	-0.10
0.25	0.24	0.01	0.26	0.28	0.27	-0.06
0.15	0.08	-0.23	0.20	0.12	-0.23	0.37
0.40	0.51	0.35	-0.15	0.14	0.14	-0.20
0.36	-0.01	-0.19	0.35	0.19	0.04	0.11
0.26	0.54	0.53	-0.08	0.27	0.18	-0.04
0.24	0.16	0.53	-0.20	0.07	0.26	-0.01
0.25	0.37	0.56	-0.01	0.34	0.34	0.09
0.20	0.09	-0.11	0.43	0.37	0.08	0.00
-0.09	0.41	0.01	0.13	0.20	-0.13	-0.38
0.17	0.26	-0.14	0.28	0.30	-0.18	0.34
0.24	0.26	-0.12	0.08	-0.07	-0.15	-0.11
0.45	0.42	0.14	0.28	0.30	0.27	0.06
0.46	0.32	0.05	0.42	0.48	0.18	0.39
0.14	0.34	0.47	-0.22	-0.03	0.36	-0.23
0.18	0.12	-0.18	0.28	0.19	0.04	0.30
0.32	0.39	0.23	0.14	0.34	0.18	0.02
0.14	0.51	0.36	0.08	0.25	0.28	-0.06
0.28	0.25	0.21	0.07	0.06	0.45	-0.10
0.43	0.36	0.24	0.06	0.23	0.12	0.01
-0.12	-0.20	-0.24	0.21	0.08	-0.21	0.30
-0.09	0.62	0.34	-0.23	0.07	-0.07	-0.16
0.29	0.37	0.35	-0.09	0.09	0.20	-0.13
0.16	0.51	-0.08	0.10	0.09	-0.09	0.15
-0.12	0.49	0.48	-0.30	-0.16	-0.32	0.09
0.46	0.04	-0.08	0.27	0.44	-0.09	0.43
-0.19	0.17	0.08	-0.14	-0.03	-0.38	-0.17
-0.02	0.24	0.32	-0.03	0.07	0.27	-0.15
0.09	0.27	-0.11	0.49	0.25	0.39	0.26
-0.03	0.42	-0.10	0.09	0.00	0.02	0.15
1.00	0.17	0.12	0.43	0.59	0.27	0.25
0.17	1.00	0.52	-0.06	0.33	0.10	-0.06
0.12	0.52	1.00	-0.57	0.07	0.25	-0.20
0.43	-0.06	-0.57	1.00	0.64	0.26	0.36
0.59	0.33	0.07	0.64	1.00	0.15	0.32
0.27	0.10	0.25	0.26	0.15	1.00	0.19
0.25	-0.06	-0.20	0.36	0.32	0.19	1.00
0.51	0.26	-0.04	0.49	0.57	0.17	0.17
0.00	0.20	-0.19	0.25	0.28	-0.25	-0.35
0.33	0.30	0.08	0.13	0.21	0.04	-0.04
0.23	0.36	0.26	-0.12	-0.18	0.42	-0.17
0.41	0.23	0.09	0.18	0.16	0.29	0.21
0.18	-0.02	0.06	0.04	0.14	0.05	0.58
0.14	0.12	-0.04	0.14	0.01	0.20	0.17
0.38	0.32	0.03	0.44	0.58	0.05	0.08
0.20	0.06	-0.02	0.19	0.08	0.33	0.26
0.18	0.24	-0.03	0.15	-0.04	0.23	-0.34
0.42	0.10	-0.01	0.38	0.34	0.23	0.02
0.11	0.26	0.18	0.05	0.07	0.15	0.05
0.28	0.61	0.03	0.24	0.36	0.19	0.15
0.43	0.15	0.09	0.32	0.47	0.23	0.01
0.06	0.39	0.21	0.18	0.13	0.35	0.27
0.47	0.26	0.10	0.23	0.43	0.08	-0.11
0.26	0.15	0.00	0.04	0.08	0.00	-0.16
0.12	0.31	0.22	0.04	0.35	0.05	-0.10
0.14	0.15	0.04	0.21	0.08	0.29	-0.23
0.32	0.10	0.01	0.15	0.09	0.10	0.11
0.09	0.07	0.12	0.05	0.04	0.34	0.14
0.10	0.18	-0.13	0.10	0.12	0.02	0.10
0.29	-0.04	-0.27	0.38	0.22	0.32	0.40
0.30	0.11	0.17	0.20	0.17	0.21	0.24
0.21	0.03	-0.16	0.22	0.16	0.20	0.06
-0.12	0.11	0.22	-0.38	-0.16	-0.09	-0.01
0.41	0.07	-0.18	0.55	0.69	0.00	0.22
0.46	0.44	0.11	0.12	0.24	0.15	-0.01
0.17	0.42	0.36	-0.14	-0.08	0.22	-0.26
0.28	0.05	0.07	0.16	0.06	0.38	0.46
-0.13	0.24	0.02	-0.10	0.22	-0.55	0.01
-0.28	-0.24	-0.25	0.11	-0.25	0.00	-0.13
0.43	0.10	0.25	-0.02	0.04	0.35	0.07
0.13	-0.13	-0.10	-0.01	-0.18	0.19	0.37
0.22	0.36	0.29	-0.10	0.29	0.03	0.00
-0.02	0.24	0.26	-0.05	0.07	-0.07	-0.25
0.18	0.42	0.34	-0.02	0.19	0.20	-0.24

0.41  
0.48

0.65  
0.09

0.36  
-0.05

0.09  
0.26

0.22  
0.24

0.36  
0.11

-0.30  
0.50

III. B. b) Repetición	III. B. c) Reflexión crít	III. B. d) Problematizaci	III. B. e) Capacitación I	III. B. f) Cultura sensori	III. C. a) Hábitos intenc	III. C. b) Capacitación r
0.49	-0.15	0.03	0.15	-0.20	0.34	0.51
0.14	-0.13	0.16	0.37	0.13	0.16	0.22
-0.02	0.13	0.27	-0.13	0.08	-0.01	-0.03
0.06	0.19	0.17	0.05	0.42	-0.11	0.12
0.14	-0.04	0.18	0.14	0.25	-0.09	0.05
0.30	0.15	0.16	0.04	0.19	-0.31	0.10
0.14	0.24	0.14	-0.15	0.09	0.14	-0.08
0.31	0.20	0.17	0.39	0.45	-0.12	0.15
0.20	0.06	0.26	0.00	0.51	0.15	0.16
0.34	-0.11	0.02	0.28	0.36	0.14	0.48
0.01	-0.17	0.18	0.16	0.25	0.11	-0.04
0.28	-0.24	0.05	-0.05	0.13	0.01	0.22
0.16	0.13	0.21	0.21	0.52	0.24	0.29
0.16	0.74	0.32	0.20	0.23	0.07	0.05
0.07	0.31	0.34	-0.15	0.25	0.19	-0.01
0.36	0.19	0.29	0.29	0.15	0.09	0.40
0.36	-0.16	0.14	0.37	0.26	0.00	0.21
0.38	0.05	0.14	-0.17	0.20	0.04	-0.02
0.06	-0.12	-0.08	0.21	0.25	-0.14	-0.04
0.29	-0.09	0.21	-0.35	0.12	0.09	0.13
0.54	0.11	0.02	-0.06	0.13	-0.12	0.22
0.26	-0.02	0.03	0.03	0.42	-0.13	0.16
0.30	-0.23	0.32	0.21	0.31	0.08	0.33
0.12	-0.17	0.55	0.03	0.33	-0.01	-0.04
0.06	-0.13	-0.34	-0.38	-0.20	-0.04	-0.05
0.28	0.22	0.34	0.25	0.33	0.09	0.37
0.17	0.04	0.43	0.30	0.39	0.15	0.14
0.13	0.10	0.11	0.37	0.47	-0.03	0.32
-0.24	-0.42	-0.10	0.68	0.16	0.09	0.19
0.21	-0.17	0.03	0.08	-0.01	0.09	0.08
-0.15	0.33	0.03	0.20	0.34	0.27	0.10
0.23	-0.01	0.17	0.32	0.27	0.14	0.25
0.38	0.23	0.13	0.02	0.38	0.03	0.24
0.23	0.05	0.13	0.37	0.39	0.35	0.64
0.51	0.00	0.33	0.23	0.41	0.18	0.14
0.26	0.20	0.30	0.36	0.23	-0.02	0.12
-0.04	-0.19	0.08	0.26	0.09	0.06	-0.04
0.49	0.25	0.13	-0.12	0.18	0.04	0.14
0.57	0.28	0.21	-0.18	0.16	0.14	0.01
0.17	-0.25	0.04	0.42	0.29	0.05	0.20
0.17	-0.35	-0.04	-0.17	0.21	0.58	0.17
1.00	0.23	0.14	-0.01	0.19	0.10	0.58
0.23	1.00	0.07	-0.07	0.06	-0.10	-0.17
0.14	0.07	1.00	0.06	0.08	0.09	-0.05
-0.01	-0.07	0.06	1.00	0.40	-0.03	0.36
0.19	0.06	0.08	0.40	1.00	0.38	0.32
0.10	-0.10	0.09	-0.03	0.38	1.00	0.29
0.58	-0.17	-0.05	0.36	0.32	0.29	1.00
0.49	0.34	0.14	-0.06	0.23	0.21	0.36
0.19	-0.40	0.15	0.11	0.42	0.22	0.43
0.22	0.08	0.17	0.51	0.26	0.05	0.49
0.26	0.25	-0.17	0.26	0.26	0.22	0.33
0.32	0.03	-0.01	0.25	0.32	-0.01	0.29
0.48	0.21	0.43	0.20	0.41	0.09	0.42
0.25	0.13	0.05	0.43	0.36	-0.04	0.18
0.11	0.10	0.35	0.01	0.20	0.19	0.10
0.46	0.27	0.13	0.17	0.27	0.09	0.13
0.29	-0.05	0.41	-0.13	0.02	-0.16	0.28
0.38	0.08	0.17	-0.11	-0.16	0.12	0.40
0.26	-0.01	0.10	0.18	0.24	-0.10	0.03
0.24	-0.05	-0.04	0.27	0.34	0.52	0.56
0.12	-0.25	-0.11	-0.09	0.23	0.18	0.43
0.19	-0.05	0.33	0.28	-0.03	0.02	0.12
0.32	0.22	0.26	0.30	0.46	0.47	0.25
0.24	0.11	-0.07	-0.07	0.34	0.23	0.21
0.15	0.27	0.20	0.32	0.52	0.28	0.13
-0.06	0.09	-0.14	0.07	0.37	-0.04	0.20
0.36	0.20	0.12	-0.09	0.15	0.13	0.01
0.34	0.19	0.21	0.27	0.36	0.03	0.28
0.01	-0.17	0.17	0.50	0.22	-0.16	0.27
0.40	-0.13	0.24	-0.02	0.16	0.31	0.16
0.00	0.02	-0.01	-0.28	-0.67	-0.27	-0.16
-0.29	0.21	-0.23	-0.18	-0.01	0.02	-0.30
0.30	-0.25	0.19	0.48	0.64	0.17	0.50
-0.23	-0.23	-0.12	0.35	0.39	0.42	0.10
0.49	0.05	0.16	0.06	0.28	-0.11	0.35
-0.28	0.05	0.28	-0.16	-0.08	-0.18	-0.23
0.23	-0.09	0.26	-0.09	-0.17	-0.45	0.00

0.28  
0.51

0.09  
0.14

0.20  
-0.05

0.53  
0.08

0.37  
0.60

-0.30  
0.64

0.25  
0.42

III. C. c) Reflexión y prá	III. C. d) Capacidad pro	III. C. e) Capacidad pro	III. C. f) Capacidad cre	III. D. a) Educador com	III. D. b) Educador com	III. D. c) Método y cont
0.37	0.09	0.30	0.28	0.01	0.12	0.07
0.52	0.22	0.26	0.42	-0.10	-0.09	0.66
0.38	-0.18	0.02	0.01	-0.07	0.35	-0.15
0.19	0.07	-0.14	0.11	0.41	0.42	-0.06
-0.09	0.32	0.05	0.08	0.29	0.40	-0.29
0.25	-0.07	0.12	-0.14	0.01	0.54	0.09
0.11	-0.01	-0.15	-0.03	0.22	0.19	-0.08
0.33	0.12	0.30	-0.06	-0.07	0.56	0.36
0.21	0.42	0.26	0.09	0.00	0.24	0.31
0.29	0.20	0.27	0.30	0.42	0.49	0.06
-0.06	-0.01	-0.07	0.05	0.08	-0.16	0.36
0.52	0.11	-0.02	0.07	0.05	0.28	0.11
0.54	0.31	0.41	0.21	-0.03	0.23	0.57
0.35	-0.23	0.35	0.18	0.04	0.32	0.31
0.32	0.03	-0.32	0.15	0.27	0.42	-0.09
0.19	0.22	0.48	0.20	0.20	0.41	-0.03
0.11	0.36	0.47	0.24	0.30	0.30	0.22
0.16	-0.10	-0.29	0.12	0.54	0.36	-0.16
-0.10	0.21	0.09	-0.16	0.07	0.23	-0.19
0.27	0.33	-0.09	-0.21	-0.02	0.53	-0.40
0.32	0.01	-0.08	-0.05	0.24	0.47	-0.08
0.23	0.38	0.08	0.06	0.36	0.44	-0.06
0.10	0.60	0.45	-0.05	0.01	0.49	-0.17
0.13	0.49	0.07	0.11	0.23	0.39	-0.02
0.00	-0.28	-0.43	-0.04	0.05	-0.31	-0.15
0.17	-0.02	0.23	-0.10	0.36	0.66	0.06
0.03	0.45	0.29	0.00	0.13	0.30	0.16
0.26	0.40	0.26	0.14	0.17	0.66	0.11
-0.19	0.11	0.17	-0.07	0.16	0.07	0.22
0.10	-0.16	-0.10	-0.01	-0.01	0.18	0.39
0.08	-0.09	-0.05	0.10	0.31	-0.01	0.16
-0.10	-0.02	0.13	-0.17	0.42	0.07	0.09
0.34	0.37	0.13	0.14	0.20	0.40	0.07
0.36	0.54	0.60	0.39	0.07	0.52	0.20
0.38	0.20	0.18	0.42	0.11	0.28	0.43
0.32	0.06	0.24	0.10	0.26	0.61	0.15
0.03	-0.02	-0.03	-0.01	0.18	0.03	0.09
0.44	0.19	0.15	0.38	0.05	0.24	0.32
0.58	0.08	-0.04	0.34	0.07	0.36	0.47
0.05	0.33	0.23	0.23	0.15	0.19	0.23
0.08	0.26	-0.34	0.02	0.05	0.15	0.01
0.49	0.19	0.22	0.26	0.32	0.48	0.25
0.34	-0.40	0.08	0.25	0.03	0.21	0.13
0.14	0.15	0.17	-0.17	-0.01	0.43	0.05
-0.06	0.11	0.51	0.26	0.25	0.20	0.43
0.23	0.42	0.26	0.26	0.32	0.41	0.36
0.21	0.22	0.05	0.22	-0.01	0.09	-0.04
0.36	0.43	0.49	0.33	0.29	0.42	0.18
1.00	0.21	0.40	0.50	-0.19	0.44	0.45
0.21	1.00	0.44	0.18	-0.10	0.29	0.11
0.40	0.44	1.00	0.41	-0.20	0.35	0.31
0.50	0.18	0.41	1.00	0.17	0.05	0.30
-0.19	-0.10	-0.20	0.17	1.00	0.13	-0.10
0.44	0.29	0.35	0.05	0.13	1.00	0.09
0.45	0.11	0.31	0.30	-0.10	0.09	1.00
0.14	0.09	-0.10	0.13	0.30	0.31	-0.12
0.44	0.39	0.50	0.28	-0.08	0.31	0.33
0.22	0.21	0.22	0.00	0.00	0.61	-0.32
0.61	0.27	0.48	0.27	-0.26	0.51	0.01
-0.20	0.06	0.14	0.03	0.33	0.04	0.05
0.60	0.50	0.70	0.67	-0.21	0.17	0.27
0.48	0.61	0.35	0.36	-0.16	0.37	-0.15
-0.15	0.14	0.15	-0.38	-0.23	0.35	0.19
0.08	0.06	0.13	0.20	0.24	0.23	0.39
0.40	0.07	-0.05	0.52	0.44	0.08	-0.08
0.10	0.04	0.25	0.21	0.17	0.19	0.49
0.05	0.08	-0.16	-0.18	0.03	0.32	0.04
0.46	0.28	0.09	0.43	-0.03	0.10	0.44
0.54	0.29	0.54	0.19	-0.17	0.75	0.15
0.02	0.13	0.31	-0.08	0.19	0.36	0.02
-0.16	0.11	-0.24	-0.03	0.34	0.11	-0.23
0.07	-0.26	-0.26	-0.16	-0.23	0.00	-0.09
-0.20	-0.10	0.08	-0.02	-0.13	-0.38	-0.19
0.14	0.37	0.18	0.18	0.38	0.30	0.29
-0.26	0.18	0.00	0.22	0.02	-0.13	0.00
0.24	0.23	0.15	-0.21	0.17	0.65	0.15
0.24	-0.02	-0.04	-0.03	-0.16	0.14	-0.21
0.28	0.16	0.10	-0.08	0.02	0.43	-0.16

0.43  
0.26

0.31  
0.20

0.53  
0.02

0.28  
0.32

0.15  
0.22

0.60  
0.28

0.31  
0.11

III. D. d) Trabajo crítico	III. D. e) Método pedagógico	III. D. f) Adecuación al contexto	IV. a) Sistema Educativo	IV. b) Sistema Educativo	IV. c) Técnicas pedagógicas	IV. d) Materiales didácticos
0.01	0.16	0.02	0.37	-0.13	0.49	0.19
0.10	0.22	-0.32	0.06	-0.09	0.47	0.11
0.11	-0.01	0.54	0.20	-0.20	0.08	0.17
0.51	-0.11	0.40	0.04	0.13	-0.15	0.31
0.18	0.30	0.48	0.23	0.18	-0.10	0.34
0.17	0.06	0.51	0.30	-0.01	-0.25	0.21
0.23	0.26	-0.12	-0.08	-0.29	-0.06	-0.15
-0.04	0.45	0.29	0.26	0.05	0.11	0.16
0.24	0.13	0.09	0.00	0.12	0.27	0.12
0.21	0.14	0.41	0.41	0.13	0.33	0.42
0.38	-0.28	-0.19	-0.22	0.21	0.03	-0.12
0.26	-0.01	0.36	0.40	-0.08	0.12	0.54
-0.12	0.37	-0.05	0.08	0.15	0.39	0.10
0.16	0.19	-0.08	0.10	0.19	0.11	-0.26
0.45	-0.02	0.23	0.00	-0.21	-0.05	0.11
0.07	0.44	0.27	0.22	0.13	0.41	0.05
-0.06	0.56	0.05	0.15	0.37	0.32	0.05
0.48	-0.02	0.27	0.05	0.09	-0.20	0.09
-0.02	0.21	0.29	0.10	0.30	-0.04	0.30
0.13	0.16	0.61	0.30	-0.04	0.01	0.49
0.14	0.12	0.46	0.30	0.07	-0.04	0.31
0.26	0.15	0.34	0.18	0.19	0.07	0.48
0.07	0.40	0.59	0.37	0.37	0.24	0.49
0.15	0.33	0.45	0.12	0.27	0.12	0.28
-0.04	-0.36	-0.13	-0.31	-0.02	-0.19	-0.10
0.25	0.13	0.30	0.30	0.19	-0.01	0.00
0.27	0.30	0.11	0.16	0.16	0.19	0.08
0.04	0.31	0.29	0.12	-0.13	0.25	0.29
0.13	-0.10	-0.30	-0.08	0.13	0.08	-0.07
-0.13	0.02	0.01	0.04	-0.14	0.02	-0.22
0.02	0.03	-0.26	-0.17	0.09	0.09	-0.26
0.12	0.11	-0.09	-0.04	0.44	-0.17	-0.24
0.55	0.16	0.05	-0.03	0.13	0.09	0.27
0.18	0.22	0.08	0.35	-0.02	0.65	0.35
0.06	0.47	0.26	0.12	0.14	0.32	0.09
0.39	0.26	0.15	0.31	0.15	0.10	0.07
0.21	0.10	0.00	0.22	0.04	0.01	0.12
0.18	0.23	0.04	0.04	0.21	0.15	0.05
0.13	0.43	0.08	0.35	0.08	0.09	0.04
0.35	0.08	0.00	0.05	0.29	0.10	0.34
0.27	-0.11	-0.16	-0.10	-0.23	0.11	0.14
0.11	0.46	0.29	0.38	0.26	0.24	0.12
0.10	0.27	-0.05	0.08	-0.01	-0.05	-0.25
0.35	0.13	0.41	0.17	0.10	-0.04	-0.11
0.01	0.17	-0.13	-0.11	0.18	0.27	-0.09
0.20	0.27	0.02	-0.16	0.24	0.34	0.23
0.19	0.09	-0.16	0.12	-0.10	0.52	0.18
0.10	0.13	0.28	0.40	0.03	0.56	0.43
0.14	0.44	0.22	0.61	-0.20	0.60	0.48
0.09	0.39	0.21	0.27	0.06	0.50	0.61
-0.10	0.50	0.22	0.48	0.14	0.70	0.35
0.13	0.28	0.00	0.27	0.03	0.67	0.36
0.30	-0.08	0.00	-0.26	0.33	-0.21	-0.16
0.31	0.31	0.61	0.51	0.04	0.17	0.37
-0.12	0.33	-0.32	0.01	0.05	0.27	-0.15
1.00	-0.32	0.11	0.04	0.06	-0.05	0.17
-0.32	1.00	0.07	0.40	0.14	0.41	0.13
0.11	0.07	1.00	0.55	0.02	0.07	0.51
0.04	0.40	0.55	1.00	-0.25	0.44	0.60
0.06	0.14	0.02	-0.25	1.00	-0.10	-0.25
-0.05	0.41	0.07	0.44	-0.10	1.00	0.55
0.17	0.13	0.51	0.60	-0.25	0.55	1.00
-0.18	0.19	0.09	0.01	0.23	-0.07	-0.30
0.13	0.15	-0.29	-0.23	0.16	0.19	-0.25
0.52	0.02	0.09	0.07	-0.18	0.24	0.41
-0.06	0.19	-0.27	-0.15	0.20	0.19	-0.22
0.15	-0.22	0.23	0.06	-0.39	-0.09	0.29
-0.27	0.59	-0.10	0.13	0.07	0.27	0.02
0.01	0.58	0.55	0.57	-0.15	0.41	0.49
0.20	0.03	0.40	0.27	0.11	0.01	0.18
0.53	-0.11	0.06	-0.25	0.30	-0.09	-0.04
-0.19	-0.05	0.09	0.29	-0.39	-0.20	-0.17
0.19	-0.15	-0.38	-0.22	0.10	-0.08	-0.15
-0.01	0.21	0.25	-0.11	0.29	0.29	0.24
0.01	-0.24	-0.20	-0.43	-0.02	0.25	0.05
-0.03	0.42	0.45	0.46	-0.15	-0.06	0.24
0.37	-0.13	0.45	0.27	-0.11	-0.12	0.29
0.17	0.25	0.64	0.55	0.02	-0.13	0.43



0.08  
0.31

0.51  
0.13

0.42  
0.00

0.39  
-0.07

0.21  
0.14

0.28  
0.42

0.38  
0.14

V. A. a) Analítico-dedu	V. A. b) Reprodutor	V. A. c) Psico-social	V. A. d) Sintético-induc	V. B. a) Formación inte	V. B. b) Formación refl	V. B. c) Especializados
0.21	0.21	0.10	-0.10	-0.39	0.19	0.15
-0.08	0.27	0.23	0.23	-0.23	0.40	0.03
-0.06	-0.35	0.28	-0.40	0.14	0.01	0.49
-0.23	-0.11	0.48	-0.14	0.52	-0.02	0.22
-0.05	-0.22	0.26	-0.19	0.23	0.13	0.37
0.00	-0.14	0.16	-0.03	0.31	-0.12	0.53
-0.10	0.25	0.38	-0.01	-0.07	0.11	0.25
0.20	0.01	-0.03	0.25	0.48	-0.05	0.68
0.07	0.28	0.04	0.40	0.17	-0.07	0.16
0.03	-0.12	0.27	-0.15	0.25	-0.02	0.40
-0.09	0.15	0.13	0.18	0.17	-0.18	-0.25
-0.23	-0.32	0.43	-0.32	0.24	0.04	0.32
0.17	0.31	0.02	0.34	-0.06	0.53	0.21
0.12	0.33	-0.02	0.42	0.02	0.23	0.14
-0.05	0.14	0.40	-0.03	0.23	0.28	0.18
0.29	0.21	0.04	0.04	-0.14	-0.01	0.46
0.23	0.18	0.02	0.14	-0.44	0.24	0.37
-0.26	0.06	0.53	-0.01	-0.04	0.00	0.20
0.17	-0.32	-0.11	-0.18	0.25	-0.24	0.32
0.15	-0.16	0.12	-0.28	0.13	0.04	0.45
0.08	-0.16	0.15	-0.12	0.31	-0.10	0.37
-0.08	-0.19	0.25	-0.07	0.32	0.00	0.30
0.36	-0.09	-0.08	-0.11	0.04	-0.01	0.49
0.04	0.02	0.12	0.11	-0.06	0.31	0.28
-0.21	-0.21	0.25	-0.42	-0.13	0.18	-0.32
0.17	0.15	0.06	0.19	0.31	-0.06	0.36
0.25	0.18	-0.12	0.34	0.23	-0.12	0.18
0.29	0.05	0.07	0.01	0.38	0.24	0.60
0.30	-0.01	-0.21	-0.02	0.03	-0.24	0.00
0.39	0.20	-0.17	0.01	-0.09	0.13	0.19
0.02	0.15	-0.04	0.28	0.20	0.10	-0.20
0.11	0.15	0.02	0.19	-0.07	-0.02	-0.12
0.03	0.22	0.46	-0.10	0.08	0.23	0.26
0.17	0.34	0.03	0.38	0.13	0.17	0.30
0.10	0.29	0.30	0.21	-0.12	0.41	0.46
0.18	-0.04	0.11	0.03	0.11	0.07	0.44
-0.13	-0.27	0.17	-0.16	0.22	-0.18	0.11
0.10	0.38	0.20	0.22	-0.38	0.55	0.12
0.12	0.22	0.17	0.16	-0.16	0.69	0.24
0.02	0.32	0.21	0.20	-0.09	0.00	0.15
0.10	0.40	0.24	0.06	-0.01	0.22	-0.01
0.19	0.32	0.24	0.15	-0.06	0.36	0.34
-0.05	0.22	0.11	0.27	0.09	0.20	0.19
0.33	0.26	-0.07	0.20	-0.14	0.12	0.21
0.28	0.30	-0.07	0.32	0.07	-0.09	0.27
-0.03	0.46	0.34	0.52	0.37	0.15	0.36
0.02	0.47	0.23	0.28	-0.04	0.13	0.03
0.12	0.25	0.21	0.13	0.20	0.01	0.28
-0.15	0.08	0.40	0.10	0.05	0.46	0.54
0.14	0.06	0.07	0.04	0.08	0.28	0.29
0.15	0.13	-0.05	0.25	-0.16	0.09	0.54
-0.38	0.20	0.52	0.21	-0.18	0.43	0.19
-0.23	0.24	0.44	0.17	0.03	-0.03	-0.17
0.35	0.23	0.08	0.19	0.32	0.10	0.75
0.19	0.39	-0.08	0.49	0.04	0.44	0.15
-0.18	0.13	0.52	-0.06	0.15	-0.27	0.01
0.19	0.15	0.02	0.19	-0.22	0.59	0.58
0.09	-0.29	0.09	-0.27	0.23	-0.10	0.55
0.01	-0.23	0.07	-0.15	0.06	0.13	0.57
0.23	0.16	-0.18	0.20	-0.39	0.07	-0.15
-0.07	0.19	0.24	0.19	-0.09	0.27	0.41
-0.30	-0.25	0.41	-0.22	0.29	0.02	0.49
1.00	0.25	-0.73	0.05	-0.05	0.11	0.17
0.25	1.00	0.04	0.80	-0.15	0.28	-0.01
-0.73	0.04	1.00	-0.08	0.12	0.06	0.18
0.05	0.80	-0.08	1.00	-0.03	0.22	-0.01
-0.05	-0.15	0.12	-0.03	1.00	-0.35	0.24
0.11	0.28	0.06	0.22	-0.35	1.00	0.11
0.17	-0.01	0.18	-0.01	0.24	0.11	1.00
0.14	-0.31	-0.04	-0.11	0.28	-0.43	0.37
0.11	0.36	0.36	-0.08	-0.10	-0.03	-0.08
0.23	-0.48	-0.30	-0.51	-0.06	0.17	-0.03
-0.37	-0.06	0.09	0.12	-0.17	-0.36	-0.27
0.16	0.32	0.21	0.20	0.24	0.21	0.26
0.11	0.33	0.03	0.19	0.12	0.07	-0.14
0.22	-0.04	0.08	-0.05	0.49	0.05	0.62
-0.21	-0.62	0.25	-0.55	0.16	-0.10	0.22
-0.11	-0.51	0.15	-0.36	0.06	-0.06	0.49

0.11  
0.08

-0.12  
0.50

0.12  
0.36

0.04  
0.29

0.13  
0.23

0.12  
0.07

0.71  
0.20

V. B. d) Profesionalizar	V. B. e) Diferenciadore	V. C. a) Seriadós	V. C. b) Seriadós-integ	V. C. c) Especializados	VI. a) Formación integr	VI. b) Adaptabilidad
-0.02	0.25	0.21	-0.27	0.08	0.12	0.00
-0.03	0.03	-0.06	-0.22	0.30	0.09	-0.21
0.24	-0.08	0.28	-0.24	0.10	-0.09	0.20
0.21	0.20	-0.21	-0.28	0.47	-0.04	0.34
0.26	0.29	-0.07	-0.26	0.34	0.10	0.44
0.47	0.02	-0.05	0.02	0.03	-0.21	0.52
-0.19	0.17	0.07	0.08	-0.15	-0.28	0.24
0.50	-0.10	-0.10	-0.19	0.32	-0.14	0.56
0.23	-0.06	-0.39	0.29	0.09	-0.06	0.11
0.44	0.03	-0.01	-0.43	0.48	0.00	0.49
-0.02	0.34	-0.27	0.02	0.26	0.25	-0.07
0.29	0.14	0.05	-0.37	0.34	-0.11	0.35
0.07	-0.24	-0.25	-0.17	0.44	0.06	0.12
-0.08	-0.09	-0.09	0.07	0.02	-0.04	0.06
0.01	0.14	0.15	-0.30	0.16	-0.01	0.07
0.19	0.07	-0.04	-0.17	0.22	-0.23	0.24
0.25	0.03	-0.10	-0.12	0.23	-0.12	0.26
0.26	0.31	-0.01	0.04	-0.02	-0.18	0.20
0.56	0.03	-0.18	-0.05	0.25	0.06	0.26
0.25	0.16	0.06	-0.22	0.13	-0.16	0.32
0.45	0.12	0.09	-0.25	0.18	-0.20	0.41
0.40	0.02	-0.15	-0.16	0.33	-0.05	0.39
0.52	0.21	-0.28	-0.19	0.45	0.05	0.37
0.18	0.09	-0.10	-0.41	0.45	-0.07	0.19
-0.43	0.30	0.26	-0.05	-0.04	0.22	-0.23
0.25	0.08	-0.03	-0.31	0.32	-0.21	0.60
0.49	0.01	-0.25	0.05	0.20	-0.02	0.23
0.27	-0.10	0.14	-0.44	0.39	0.17	0.43
0.50	-0.06	0.03	-0.14	0.18	0.22	-0.01
0.05	-0.05	0.33	-0.35	0.04	-0.04	0.24
0.15	-0.30	-0.05	-0.03	0.18	0.02	-0.10
0.35	0.23	-0.30	0.09	0.27	0.04	0.20
-0.11	0.51	-0.27	0.01	0.26	0.08	0.23
0.10	-0.07	-0.07	-0.13	0.21	0.20	0.13
0.17	0.28	-0.13	-0.28	0.43	0.13	0.22
0.42	0.05	0.24	-0.24	0.10	-0.13	0.36
0.36	0.07	0.02	-0.25	0.25	-0.10	0.29
-0.14	0.16	-0.10	0.11	-0.02	-0.01	-0.10
-0.08	0.06	0.22	-0.25	0.04	-0.18	0.29
0.22	0.38	-0.55	0.00	0.35	0.19	0.03
-0.26	0.46	0.01	-0.13	0.07	0.37	0.00
0.01	0.40	0.00	-0.29	0.30	-0.23	0.49
-0.17	-0.13	0.02	0.21	-0.25	-0.23	0.05
0.17	0.24	-0.01	-0.23	0.19	-0.12	0.16
0.50	-0.02	-0.28	-0.18	0.48	0.35	0.06
0.22	0.16	-0.67	-0.01	0.64	0.39	0.28
-0.16	0.31	-0.27	0.02	0.17	0.42	-0.11
0.27	0.16	-0.16	-0.30	0.50	0.10	0.35
0.02	-0.16	0.07	-0.20	0.14	-0.26	0.24
0.13	0.11	-0.26	-0.10	0.37	0.18	0.23
0.31	-0.24	-0.26	0.08	0.18	0.00	0.15
-0.08	-0.03	-0.16	-0.02	0.18	0.22	-0.21
0.19	0.34	-0.23	-0.13	0.38	0.02	0.17
0.36	0.11	0.00	-0.38	0.30	-0.13	0.65
0.02	-0.23	-0.09	-0.19	0.29	0.00	0.15
0.20	0.53	-0.19	0.19	-0.01	0.01	-0.03
0.03	-0.11	-0.05	-0.15	0.21	-0.24	0.42
0.40	0.06	0.09	-0.38	0.25	-0.20	0.45
0.27	-0.25	0.29	-0.22	-0.11	-0.43	0.46
0.11	0.30	-0.39	0.10	0.29	-0.02	-0.15
0.01	-0.09	-0.20	-0.08	0.29	0.25	-0.06
0.18	-0.04	-0.17	-0.15	0.24	0.05	0.24
0.14	0.11	0.23	-0.37	0.16	0.11	0.22
-0.31	0.36	-0.48	-0.06	0.32	0.33	-0.04
-0.04	0.36	-0.30	0.09	0.21	0.03	0.08
-0.11	-0.08	-0.51	0.12	0.20	0.19	-0.05
0.28	-0.10	-0.06	-0.17	0.24	0.12	0.49
-0.43	-0.03	0.17	-0.36	0.21	0.07	0.05
0.37	-0.08	-0.03	-0.27	0.26	-0.14	0.62
1.00	-0.21	-0.05	0.00	0.16	-0.15	0.29
-0.21	1.00	-0.27	-0.09	0.33	0.32	0.00
-0.05	-0.27	1.00	-0.35	-0.44	-0.29	0.09
0.00	-0.09	-0.35	1.00	-0.61	-0.05	-0.42
0.16	0.33	-0.44	-0.61	1.00	0.35	0.31
-0.15	0.32	-0.29	-0.05	0.35	1.00	-0.35
0.29	0.00	0.09	-0.42	0.31	-0.35	1.00
0.41	-0.13	0.21	0.00	-0.07	-0.21	0.04
0.50	-0.09	0.24	-0.23	0.00	-0.60	0.44

0.63  
-0.06

-0.19  
0.54

-0.06  
-0.36

-0.32  
0.00

0.41  
0.37

-0.22  
0.43

0.43  
0.08

VI. c) Emancipación	VI. d) Reflexión crítica-	VI. e) Ciudadanos prod	VI. f) Hombres observadores
-0.25	-0.03	0.06	0.24
-0.03	0.00	0.26	0.06
0.67	0.29	0.25	0.03
0.55	0.31	0.35	0.10
0.35	0.49	0.42	0.00
0.38	0.54	0.40	-0.02
-0.09	0.00	-0.05	0.17
0.06	0.45	0.69	0.23
-0.12	-0.06	0.17	0.42
0.19	0.27	0.53	0.24
-0.03	-0.19	-0.06	0.26
0.48	0.55	0.40	0.05
0.13	-0.17	0.27	0.09
0.10	-0.20	0.14	0.07
0.38	0.13	0.14	0.24
-0.16	0.10	0.39	0.26
-0.25	0.20	0.54	0.08
0.15	0.40	0.23	0.30
0.16	0.43	0.54	0.10
0.28	0.52	0.29	0.20
0.10	0.55	0.49	0.31
0.21	0.46	0.59	0.15
0.21	0.47	0.56	0.14
0.20	0.47	0.52	0.02
0.11	-0.21	-0.43	0.06
0.13	0.18	0.33	0.08
-0.07	0.17	0.41	0.27
0.10	0.17	0.58	0.18
-0.01	-0.04	0.31	-0.08
-0.21	-0.11	0.01	0.17
0.09	-0.34	0.02	0.13
0.08	-0.03	0.07	0.04
0.16	0.08	0.22	0.31
-0.22	-0.11	0.30	0.31
-0.02	0.18	0.41	0.48
0.24	0.42	0.65	0.09
0.26	0.34	0.36	-0.05
-0.05	-0.02	0.09	0.26
0.07	0.19	0.22	0.24
-0.07	0.20	0.36	0.11
-0.25	-0.24	-0.30	0.50
-0.28	0.23	0.28	0.51
0.05	-0.09	0.09	0.14
0.28	0.26	0.20	-0.05
-0.16	-0.09	0.53	0.08
-0.08	-0.17	0.37	0.60
-0.18	-0.45	-0.30	0.64
-0.23	0.00	0.25	0.42
0.24	0.28	0.43	0.26
-0.02	0.16	0.31	0.20
-0.04	0.10	0.53	0.02
-0.03	-0.08	0.28	0.32
-0.16	0.02	0.15	0.22
0.14	0.43	0.60	0.28
-0.21	-0.16	0.31	0.11
0.37	0.17	0.08	0.31
-0.13	0.25	0.51	0.13
0.45	0.64	0.42	0.00
0.27	0.55	0.39	-0.07
-0.11	0.02	0.21	0.14
-0.12	-0.13	0.28	0.42
0.29	0.43	0.38	0.14
-0.21	-0.11	0.11	0.08
-0.62	-0.51	-0.12	0.50
0.25	0.15	0.12	0.36
-0.55	-0.36	0.04	0.29
0.16	0.06	0.13	0.23
-0.10	-0.06	0.12	0.07
0.22	0.49	0.71	0.20
0.41	0.50	0.63	-0.06
-0.13	-0.09	-0.19	0.54
0.21	0.24	-0.06	-0.36
0.00	-0.23	-0.32	0.00
-0.07	0.00	0.41	0.37
-0.21	-0.60	-0.22	0.43
0.04	0.44	0.43	0.08
1.00	0.51	0.27	-0.31
0.51	1.00	0.65	-0.34

0.27	0.65	1.00	-0.03
-0.31	-0.34	-0.03	1.00

## ***ANEXO 5: CRUCES RAZONADOS***





Cruces razonados de Ciencias de la Comunicación.

**III. B. e) Capacitación laboral \* III. C. f) Capacidad creativa Crosstabulation**

Count

		III. C. f) Capacidad creativa					Total	
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo		No contestó
III. B. e) Capacitación laboral	Óptimo	2	1	0	1	0	0	4
	Muy importante	2	5	1	0	0	0	8
	Importante	0	1	0	3	0	1	5
	Poco importante	3	1	0	1	0	0	5
	Ínfimo	0	0	0	0	1	0	1
Total		7	8	1	5	1	1	23

**III. D. e) Método pedagógico profesionalizante \* III. C. f) Capacidad creativa Crosstabulation**

Count

		III. C. f) Capacidad creativa					Total	
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo		No contestó
III. D. e) Método pedagógico profesionalizante	Óptimo	3	2	1	0	0	0	6
	Muy importante	0	1	0	2	0	0	3
	Importante	2	5	0	2	1	0	10
	Poco importante	2	0	0	1	0	1	4
Total		7	8	1	5	1	1	23

**IV. c) Técnicas pedagógicas \* III. C. f) Capacidad creativa Crosstabulation**

Count

		III. C. f) Capacidad creativa						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
IV. c) Técnicas pedagógicas	Óptimo	2	0	0	1	0	0	3
	Importante	5	7	1	3	0	0	16
	Ínfimo	0	1	0	1	1	0	3
	No contestó	0	0	0	0	0	1	1
Total		7	8	1	5	1	1	23

**V. A. d) Sintético-inductivo \* III. C. f) Capacidad creativa Crosstabulation**

Count

		III. C. f) Capacidad creativa						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
V. A. d) Sintético-inductivo	Óptimo	1	2	0	0	0	0	3
	Importante	6	6	1	5	1	1	20
Total		7	8	1	5	1	1	23

**V. B. d) Profesionalizantes \* III. C. f) Capacidad creativa Crosstabulation**

Count

		III. C. f) Capacidad creativa						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
V. B. d) Profesionalizantes	Óptimo	0	0	0	1	0	0	1
	Muy importante	1	0	0	0	0	0	1
	Importante	0	1	0	0	0	0	1
	Poco importante	2	3	1	1	0	1	8
	Ínfimo	4	3	0	3	1	0	11
	No contestó	0	1	0	0	0	0	1
Total		7	8	1	5	1	1	23

**V. C. c) Especializados \* III. C. f) Capacidad creativa Crosstabulation**

Count

		III. C. f) Capacidad creativa						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
V. C. c) Especializados	Óptimo	1	1	0	0	0	0	2
	Importante	2	0	0	2	0	0	4
	Ínfimo	4	7	1	3	1	1	17
Total		7	8	1	5	1	1	23

**VI. e) Ciudadanos productivos \* III. C. f) Capacidad creativa Crosstabulation**

Count

		III. C. f) Capacidad creativa						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
VI. e) Ciudadanos productivos	Óptimo	2	0	0	0	0	0	2
	Muy importante	0	2	0	0	0	0	2
	Importante	1	4	1	2	0	0	8
	Poco importante	4	0	0	2	0	1	7
	Ínfimo	0	1	0	1	1	0	3
	No contestó	0	1	0	0	0	0	1
Total		7	8	1	5	1	1	23

**IV. a) Sistema Educativo Nacional \* III. D. a) Educador como guía Crosstabulation**

Count

		III. D. a) Educador como guía						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
IV. a) Sistema Educativo Nacional	Óptimo	2	0	1	1	0	0	4
	Importante	2	1	6	2	1	0	12
	Ínfimo	1	1	1	0	0	1	4
	No contestó	2	1	0	0	0	0	3
Total		7	3	8	3	1	1	23

**V. A. a) Analítico-deductivos \* III. D. a) Educador como guía Crosstabulation**

Count

		III. D. a) Educador como guía						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
V. A. a)	Óptimo	3	2	6	1	1	1	14
Analítico-deductivos	Importante	4	1	2	2	0	0	9
Total		7	3	8	3	1	1	23

**V. B. a) Formación integral \* III. D. a) Educador como guía Crosstabulation**

Count

		III. D. a) Educador como guía						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
V. B. a) Formación integral	Óptimo	6	1	4	1	1	1	14
	Muy importante	0	1	2	1	0	0	4
	Importante	1	1	2	1	0	0	5
Total		7	3	8	3	1	1	23

**V. C. b) Seriadados-integrados \* III. D. a) Educador como guía Crosstabulation**

Count

		III. D. a) Educador como guía						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	No contestó	
V. C. b)	Óptimo	1	2	2	1	1	0	7
Seriados-integrados	Importante	5	0	4	2	0	1	12
	Ínfimo	1	1	2	0	0	0	4
Total		7	3	8	3	1	1	23

**VI. a) Formación integral \* III. D. a) Educador como guía Crosstabulation**

Count

		III. D. a) Educador como guía						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ífimo	No contestó	
VI. a) Formación integral	Óptimo	1	2	0	0	0	1	4
	Muy importante	3	1	3	0	0	0	7
	Importante	2	0	4	3	1	0	10
	Poco importante	1	0	1	0	0	0	2
Total		7	3	8	3	1	1	23

**III. B. a) Hábitos operativos del intelecto \* III. D. a) Educador como guía Crosstabulation**

Count

		III. D. a) Educador como guía						Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ífimo	No contestó	
III. B. a) Hábitos operativos del intelecto	Óptimo	3	1	2	0	0	1	7
	Muy importante	1	0	1	0	0	0	2
	Importante	3	0	3	3	1	0	10
	Poco importante	0	2	1	0	0	0	3
	Ífimo	0	0	1	0	0	0	1
Total		7	3	8	3	1	1	23

**III. C. a) Hábitos intencionales \* III. D. a) Educador como guía Crosstabulation**

Count

		III. D. a) Educador como guía					Total	
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo		No contestó
III. C. a) Hábitos intencionales	Óptimo	3	1	0	0	0	1	5
	Importante	1	1	2	2	0	0	6
	Poco importante	2	0	0	1	1	0	4
	Ínfimo	0	1	6	0	0	0	7
	No contestó	1	0	0	0	0	0	1
Total		7	3	8	3	1	1	23

**V. C. c) Especializados \* VI. f) Hombres observadores Crosstabulation**

Count

		VI. f) Hombres observadores				Total	
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante		Ínfimo
V. C. c) Especializados	Óptimo	1	0	0	1	0	2
	Importante	1	0	2	0	1	4
	Ínfimo	1	1	3	5	7	17
Total		3	1	5	6	8	23



**V. B. e) Diferenciadores \* VI. f) Hombres observadores Crosstabulation**

Count

		VI. f) Hombres observadores					Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	
V. B. e) Diferenciadores	Óptimo	1	0	0	1	0	2
	Muy importante	2	1	1	0	2	6
	Importante	0	0	3	5	1	9
	Poco importante	0	0	1	0	2	3
	Ínfimo	0	0	0	0	2	2
	No contestó	0	0	0	0	1	1
Total		3	1	5	6	8	23

**V. A. d) Sintético-inductivo \* VI. f) Hombres observadores Crosstabulation**

Count

		VI. f) Hombres observadores					Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	
V. A. d) Sintético-inductivo	Óptimo	1	1	0	0	1	3
	Importante	2	0	5	6	7	20
Total		3	1	5	6	8	23

**IV. d) Materiales didácticos \* VI. f) Hombres observadores Crosstabulation**

Count

		VI. f) Hombres observadores					Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	
IV. d) Materiales didácticos	Óptimo	1	0	1	0	0	2
	Importante	1	0	1	4	1	7
	Ínfimo	1	0	3	2	6	12
	No contestó	0	1	0	0	1	2
Total		3	1	5	6	8	23

**III. D. f) Adecuación al ambiente \* VI. f) Hombres observadores Crosstabulation**

Count

		VI. f) Hombres observadores					Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	
III. D. f) Adecuación al ambiente	Óptimo	1	0	2	1	1	5
	Muy importante	1	0	0	1	1	3
	Importante	1	0	2	3	5	11
	Poco importante	0	0	1	1	1	3
	No contestó	0	1	0	0	0	1
Total		3	1	5	6	8	23

**III. C. d) Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio \* VI. f) Hombres observadores Crosstabulation**

Count

		VI. f) Hombres observadores					Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	
III. C. d) Capacidad proyectiva en la permanencia-cambio	Óptimo	2	0	0	3	2	7
	Muy importante	0	0	1	0	1	2
	Importante	1	0	2	3	1	7
	Poco importante	0	1	1	0	2	4
	Ínfimo	0	0	1	0	1	2
	No contestó	0	0	0	0	1	1
Total		3	1	5	6	8	23

**III. B. f) Cultura sensorial \* VI. f) Hombres observadores Crosstabulation**

Count

		VI. f) Hombres observadores					Total
		Óptimo	Muy importante	Importante	Poco importante	Ínfimo	
III. B. f) Cultura sensorial	Óptimo	1	0	0	0	0	1
	Muy importante	1	0	0	1	0	2
	Importante	1	0	0	0	1	2
	Poco importante	0	1	1	1	0	3
	Ínfimo	0	0	4	4	7	15
Total		3	1	5	6	8	23