



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras

La dimensión estética en el ideal de formación de la UNAM.

Hacia una visión estética de la cotidianidad

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestro en Pedagogía

Presenta:

Lic. Carlos Manríquez González

Tutora: Dra. Sara Rosa Medina Martínez

Programa de Posgrado en Pedagogía, UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX., mayo 2024



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

Al final del largo camino que ha sido la escritura de la presente tesis, quiero tomarme un momento para agradecer a las personas que ha contribuido en mayor o menor medida al cumplimiento de esta meta personal y profesional.

Dra. Sara Rosa Medina Martínez, un párrafo no es suficiente para expresar mi gratitud y admiración hacia usted, estoy profundamente agradecido por el apoyo, constancia y consejos; gracias por no darse por vencida con este proyecto y permitirme explorar mis intereses.

A mi familia, por la continua presencia y el incondicional apoyo.

A mis amigas, por la camaradería, las risas y las pláticas.

A mis profesoras, por los consejos y nuevos conocimientos.

A mi programa y Universidad, por la oportunidad y el espacio para desarrollarme y crecer en el camino académico.

A quienes haya olvidado mencionar.

Muchas gracias

When I choose to see the good side of things, I'm not being naive. It is strategic and necessary. It's how I've learned to survive through everything. I know you see yourself as a fighter. Well, I see myself as one too.

This is how I fight.

Waymond Wang - *Everything Everywhere All At Once*

Índice

Índice	3
Introducción	4
1. Cuestiones Estéticas.	11
1.1. La estética y la educación estética, definiciones y delimitaciones.	12
1.2. La estética de lo cotidiano, una postura desde Sánchez Vázquez	19
1.3. Visiones complementarias. El papel de la Experiencia en la Estética de lo Cotidiano	30
2. ¿Para qué se educa? El papel del ideal de formación	36
2.1. El ideal de formación, puntualización y definiciones.	37
2.2. El ideal de formación universitaria.	47
2.3. El ideal de formación en la UNAM.	59
3. La reflexión filosófica sobre la estética y sus retos en el ámbito universitario de la UNAM.	78
3.1. El pensar filosófico y estético en la universidad.	82
3.2. La estética de lo cotidiano como campo de reflexión educativa	97
3.3. Estética y formación. La integración de la dimensión estética en la formación universitaria	102
Conclusiones	113
Referencias	118

Introducción

Iniciaremos este documento situándonos históricamente en el día de hoy, cuando a más de dos décadas del comienzo del siglo XXI, el fenómeno que algunos teóricos han denominado como posmodernidad, ha contribuido socialmente con una serie de discursos, ideologías y posicionamientos que determinan ámbitos de conveniencia y sugieren áreas de preferencia para el ser humano, mismos que privilegian ideas y teorías que se enfocan en la explotación de las habilidades de una persona.

Sin embargo, existe una preselección de habilidades consideradas “útiles” para el ser humano, dentro de las cuales no se contempla el ejercicio de la actividad artística y por ende, la educación estética también se deja de lado, cuestiones que pueden ser deducidas si se consulta diversos planes de desarrollo de organismos internacionales como la estrategia del Banco Mundial *Aprendizaje para todos. Intervenir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*, documento en el que es evidente el posicionamiento que prioriza la formación científico-técnica en pro del desarrollo económico de un país.

Dichas formas de comprender la realidad en la que estamos situados han permeado a la sociedad de tal forma que se ha llegado a considerar que tanto la formación o educación estética y por consiguiente el arte “no es bien reductible, es más bien una actividad concebida para diletantes, sin valor productivo y de la cual podríamos prescindir” (Palacios, 2006).

Sobre ese entendido (que bien puede ser ampliado en cuanto a referencias) se puede reconocer que existe un cierto desprecio hacia la forma de conocer e interpretar el mundo a través de la estética, lo que “supone una serie de conocimientos acerca del modo específico como los hombres se relacionan con la realidad, que es justamente la apropiación estética del mundo, y acerca del arte como forma fundamental de esa apropiación, consideradas una y otra como formas específicas de comportamiento humano” (Sánchez, 2015, pág. 96)

Dicho demérito de la formación de las personas en ámbitos estéticos y artísticos ha permeado incluso la formación universitaria, misma que desde sus planteamientos apunta a una formación que comprenda todas las dimensiones del ser humano y que, sin embargo, en la actualidad está respondiendo más que a las necesidades de formación integral, a las lógicas de mercado y la capacitación para la integración al campo laboral, dejando en descuido la dimensión sensible y estética inherente a los seres humanos.

Por otro lado, es relevante considerar cómo, más allá de la actualidad y la posmodernidad mencionadas, el campo de lo estético, y por lo tanto sus estudios, se han construido históricamente alrededor de recintos específicos como lo son el museo y la galería, donde la actividad contemplativa se da de forma casi exclusiva alrededor de productos plásticos como la pintura y la escultura, dejando de lado incluso a otros lenguajes artísticos como son la danza y la música.

Es con todo lo anterior que se puede enfatizar la distancia epistemológica y vivencial que existe entre el arte, la estética y las personas, pues pareciera ser que las mismas obras que pueden incitar a la práctica estética, se aíslan de la realidad y la cotidianidad de los individuos, para solamente presentarse en espacios y momentos específicos, reforzando la concepción de que el arte, y la estética, por consecuencia, son una cuestión ajena a la vida común de las personas.

A lo anterior habría que sumarle la complejidad creciente de los lenguajes artísticos, pues desde el surgimiento de las escuelas de vanguardia en la primera mitad del siglo XIX, lo que parecía una diversificación de las formas de expresarse a través del fenómeno estético-artístico, se ha tergiversado en una búsqueda continua por la complicación de los lenguajes; si bien, esto habla de cómo las expresiones han evolucionado y se han complejizado para responder a situaciones de existencia que artistas y estetas de antaño nunca hubiera podido imaginar; también deja ver una creciente necesidad de formación, si no académica estrictamente hablando, sí de corte enciclopédico; sin la cual, la misma complejidad de las obras impide una apreciación completa del fenómeno estético, acrecentando, desde otro frente, la distancia existente entre las obras y el público.

En respuesta a lo anterior, tanto entidades gubernamentales, como la iniciativa privada, se han dado a la tarea de acercar el arte y la estética a las personas a través de campañas de difusión del arte y mejoras en el acceso (físico y económico) a los recintos, no obstante, parece ser que la parte formativa se da por sentada, pues ésta no ha sido atendida más allá de la oferta de visitas guiadas en determinados espacios.

Cabe señalar que dichas visitas guiadas no se ofrecen en todos los recintos, los que las ofrecen generalmente lo hacen con horarios específicos y, en algunos casos, cuentan con un costo de acceso adicional; más aún, se centran en la revisión de las exposiciones como si se tratara de una investigación monográfica.

Si bien el dotar del contexto sociohistórico y compartir datos respecto de las obras con los espectadores, les permite tener un acercamiento estético mayor con la misma, esto está lejos de consolidarse como un acompañamiento educativo que brinde realmente las herramientas cognitivas y estéticas para la plena comprensión y apreciación de los fenómenos estéticos y artísticos.

Es a partir de las situaciones señaladas que surge en el autor de este trabajo un interés por mejorar la manera en las que las personas se acercan al arte y a lo estético, buscando ya no una visita monográfica a un recinto aislado, sino una verdadera forma de empezar a apreciar e incorporar elementos de carácter estético en la vida diaria de los individuos.

De ahí que, en la presente tesis, me haya dado a la tarea de explorar perspectivas filosóficas, específicamente estéticas, que propongan formas más cercanas de vivir el arte y la estética, esto en un esfuerzo por demostrar que no es necesario ser un especialista del gremio o acudir a espacios curados, para tener y valorar experiencias estéticas.

De esta forma, el presente documento se constituye en tres capítulos, a lo largo de los cuales se hace una recuperación teórica que fundamenta la postura del autor, misma que se expresa a lo largo del texto, pero que finalmente se consolida en el último de los apartados.

Para el desarrollo de este proyecto, se contempla como base teórica y conceptual lo expresado por filósofos como Adolfo Sánchez Vázquez, Platón, Horacio Pérez Henao, entre otros; en los diversos documentos recuperados en antologías, libros y artículos que refieren específicamente a cuestiones estéticas y en concreto, lo que aporte mayor sustento a la formulación de la estética de lo cotidiano como posicionamiento teórico del presente proyecto.

Por lo tanto, se pretende recuperar las interpretaciones teóricas que se han dado respecto de la teoría de la estética de lo cotidiano con una finalidad de contraste, análisis y crítica teórica.

Así, para la construcción de este documento se utilizó una metodología de investigación que recupera elementos de la hermenéutica vinculándolos con la técnica de investigación documental cualitativa cuyos márgenes analíticos provienen de los autores consultados.

En ese sentido se eligió de forma crítica a la hermenéutica analógica como metodología de investigación, toda vez que ésta hace referencia a interpretar un texto buscando la coherencia interna, una coherencia proporcional (sintaxis) entre sus elementos constitutivos.

Lo anterior implica la comprensión de contenidos en sentidos de orden tanto unívoco como equívoco, para posteriormente configurar conceptualmente un tercer orden, el analógico. En esta perspectiva metodológica, se reconoce que la realidad está regulada por una dimensión interpretativa que comprende posturas de univocidad y equivocidad, donde lo unívoco es aquello que posee un único significado y sólo tiene una forma de interpretación ,las matemáticas por ejemplo, mientras que lo equívoco es aquello que tiene varias formas de interpretación, en este último rubro se encuentran los lenguajes artísticos, mismos que se vinculan como elemento circundante a una de las categorías analíticas principales de esta tesis, la estética

De esta forma, la perspectiva metodológica de la hermenéutica analógica:

propone una mediación entre ambas posiciones extremas, aceptando de la hermenéutica equivocista que no existe una única postura universal ni una posesión absoluta de la verdad y que lo más importante es la diferencia y no la igualdad; sin embargo, no significa que la pluralidad de opiniones sea infinita y, mucho menos, que todas las posturas sean igualmente válidas, esto es, retoma algunos elementos del univocismo para evitar que el equívoco predomine, que la interpretación se dispare hacia el infinito y que cualquier interpretación sea igualmente verdadera (Monzón, 2010, pág. 43)

Adicionalmente, la hermenéutica analógica como metodología resulta pertinente pues ha destacado dentro de sus estudios aspectos referentes al arte, un ejemplo específico se obtiene de la relación poesía-ontología pues como dice Mauricio Beuchot:

Parecería que es difícil encontrar la conexión de esos dos correlatos [poesía y ontología], pero cada vez más se está considerando y estudiando. Se da mucha importancia a la metáfora, que es una de las formas de la analogía, y que conecta la razón con la imaginación. Con esto se puede obtener un material muy rico, desde la poesía, para elaborarlo y alambicarlo hacia la ontología. Por eso se pueden revisar las conexiones entre poesía, mística y metafísica. Allí se obtiene la ayuda de la hermenéutica analógica (2008, pág. 496)

Tomar en cuenta la perspectiva metodológica de la hermenéutica analógica aporta a la elaboración de este documento en tanto que amplía los horizontes de interpretación que se tienen para conjuntarlos en una visión integradora, que enriquece tanto el proceso como el producto que se generan a partir de esta investigación.

Es de esta forma, y a partir de todos los pormenores mencionados que, quien se acerque a esta tesis encontrará en el primer capítulo un cuidado trabajo de recuperación filosófica desde el cual se analiza, debate y construye una respuesta a la pregunta: ¿qué es la estética?

Más aún, en este primer capítulo se perfila el concepto de estética de lo cotidiano como hilo conductor de la tesis, a la vez que se le vincula con la necesidad de formar a las personas en estética, no solo para que puedan apreciar los lenguajes del arte en sus respectivos recintos, sino para que incorporen el ejercicio de apreciación y valoración estética a sus prácticas de vida cotidiana.

El texto continúa en un segundo capítulo en el cual, como autor me enfoco en explorar el concepto de ideal de formación, toda vez que se ha establecido un vínculo entre estética y educación, resulta lógico para mí, analizar de forma crítica qué es eso a lo que desde la Pedagogía denominamos como ideal de formación, cómo se construye y qué impacto tiene sobre la vida de los individuos que, formados por y en una institución educativa, son receptáculos de dicho ideal.

De forma particular, el segundo apartado de este documento aterriza los ya mencionados cuestionamientos sobre el ideal de formación, en un nivel en particular, a saber, el nivel superior, pues es del pensar del autor que, un buen lugar para empezar a promover una postura desde la cual la estética forma parte innegable de la vida, es la universidad; el caso se particulariza aún más con la caracterización de la Universidad Nacional Autónoma de México, como lugar idóneo para promover este tipo de visiones sobre la formación y sus ideales.

Finalmente, en el último capítulo se presenta una vinculación mucho más tangible que, de forma complementaria, complejiza y cuestiona desde la misma postura del autor, las posibilidades, impedimentos y posibles consecuencias que tendría el promover de forma activa este tipo de visión de una realidad vivida con plena comprensión de la dimensión estética que le es inherente al ser humano.

Con todo lo anterior, espero que la lectura de este trabajo que se ha alargado ya por un tiempo considerable sea de interés, pero aún más, de utilidad para aquellos que han decidido, por azar o destino, revisarlo.

Espero realmente que, aunque esta tesis no les convenza de vivir una vida guiada por la perspectiva estética, si les permita darse la oportunidad de explorar la

realidad en la que viven diariamente de otra forma, de una forma que les permita ver la belleza que hay en el todo.

1. Cuestiones Estéticas.

Es por la belleza por donde uno va hacia la libertad

Friedrich Schiller – *Cartas sobre la educación estética del hombre*

Carta segunda

Antes de adentrarme en el debate teórico analítico a partir del cual sostendré una postura sobre la importancia de la consideración de la dimensión estética¹ en la formación de los individuos, específicamente los de contextos universitarios, cuya finalidad última sea la de orientarlos hacia el desarrollo de una conciencia y juicio estético que tienda hacia la apreciación y crítica en la realidad en la vida cotidiana, todo ello sustentado desde los referentes pertinentes, considero necesario ahondar en señalamientos sobre el tratamiento conceptual de lo que a lo largo del texto será abordado.

En ese sentido, a continuación, se presentan tres apartados desde los cuales, recuperando (aunque no sin su debida carga de crítica y de apropiación) fragmentos de diferentes obras y artículos que versan sobre el tema de la formación estética. En un ejercicio analógico se tomará una postura sustentada frente a lo que se está entendiendo como estética, educación estética y más particularmente, lo que se propone como estética de lo cotidiano, retomando y conjuntando los elementos que desde mi perspectiva se corresponden mejor con el contexto universitario de México.

¹ Entendida ésta como un concepto filosófico complejo al cual nos podemos aproximar desde muy diversos referentes, pero que para efectos de este trabajo se recuperará principalmente desde lo que plantea Adolfo Sánchez Vázquez y otros autores cuyas aportaciones concuerden con la visión adoptada por el autor, así pues, se construirá, en un ejercicio analógico una definición propia que dé cuenta de la postura que se toma en este trabajo.

1.1. La estética y la educación estética, definiciones y delimitaciones.

Al respecto de la delimitación teórica y la vinculación existente entre la estética y la educación, así como la forma y el por qué debería de considerarse como un elemento a enseñarse, no solo en las universidades, sino en las escuelas en general, recupero principalmente y de entre muchas otras cosas, lo que el trabajo filosófico y reflexivo de Adolfo Sánchez Vázquez aporta al campo de dicha discusión, pues me parece que además de abrir camino a debates sobre la conveniencia y utilidad de la formación de los individuos en estas áreas, es una interpretación de conocimientos y prácticas que nos permiten asumir una postura, no solamente frente a un fenómeno que se ha considerado inherentemente humano, sino ante una realidad que arrojada a un contexto de avance científico-tecnológico e interacción económico-política, orilla a los individuos a buscar espacios de catarsis² y expresión dentro de los cuales el arte y el mucho más amplio universo estético se presentan como una oportunidad de revaloración, reflexión sobre sí y

² En ese sentido vale la pena recuperar de forma breve lo que los trabajos de varios filósofos y filólogos apuntan respecto de las posibilidades catárticas, en un principio desde el teatro y la tragedia y, posteriormente, desde el arte y la estética en general, así pues, Aristóteles en su Poética apunta que:

Es, pues, la tragedia imitación de una acción esforzada y completa, de cierta amplitud, en lenguaje sazonado, separada cada una de las especies [de aderezos] en las distintas partes, actuando los personajes y no mediante relato, y que mediante compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales afecciones. (1449b, 24-28)

Particularmente lo señalado respecto de la purgación de las afecciones es lo que posteriormente permeará en diversos estudios con el término de Catársis, interpretando del mismo un sentido de liberación de las pasiones en pos de una mejor disposición para la vida en sociedad, es así que autores como Goothold Lessing señalan que “catharsis converts excess emotions into virtuous dispositions” (Enciclopedia Británica, 2018).

De ahí que me atreva a afirmar que es posible extender el fenómeno catártico, no solo a otros lenguajes artísticos, sino a la reflexión filosófica respecto de lo estético, de forma tal que lo señalado en páginas posteriores como postura estética de lo cotidiano tiene a su vez una dimensión de liberación o transformación de las emociones.

Es importante señalar también que, en la sociedad griega antigua, la participación de los ritos como son las dionisiacas (festividades que dan inicio a la tradición del teatro trágico, para mayor referencia se puede consultar *El nacimiento de la tragedia o Helenismo y Pesimismo* de Nietzsche, mismo que ahonda en la dicotomía respecto de las expresiones artísticas apolíneas y dionisiacas) requería de una preparación previa por parte de los asistentes, de ahí que se aventure la siguiente afirmación: es necesario contar con una formación específica que permita que los individuos alcancen la catarsis a través del arte, esto no se vuelve nimio en tiempos actuales, pues para poder lograr una liberación de las emociones (independientemente de que se haga a través del arte o la estética) es menester que los sujetos cuenten con un conocimiento respecto de los fenómenos a los que se van a someter, así pues, no podemos desvincular el ejercicio catártico de la dimensión educativo-formativa de los individuos.

resistencia a los procesos de mecanización y deshumanización propios de los sistemas económicos actuales.

Es a partir de ello que este trabajo se enfoca en la reapropiación de las ideas de Adolfo Sánchez Vázquez y otros filósofos, con la finalidad de orientarlas de manera propositiva a un contexto específico dentro del cual se consideran no solamente pertinentes, sino necesarias.

En ese sentido, se comenzará con la definición de lo que se está entendiendo por estética; aunque Sánchez Vázquez no señala una definición tajante y puntual sobre lo que él comprende como estética, sí realiza una serie de puntualizaciones al respecto de sus componentes y de las condiciones que debe de cumplir, es así que en un principio denomina a la estética como un universo que se haya constituido por el conjunto de objetos, fenómenos o procesos que cumplen una función estética, independientemente de que sea dominante (en el arte), coexista con otras, funciones (artesanía, objetos de la vida cotidiana) o se subordine a la función práctico-utilitaria (arquitectura, arte industrial, estética técnica) (2015, pág. 97), formas todas de acercarnos a los objetos de arte a través de una serie de códigos particulares que permiten leer y comprender, a través de la decodificación y el reconocimiento de los lenguajes particulares, los discursos y las justificaciones que sustentan las obras a las que los individuos se exponen; así mismo, el conocimiento de los códigos y lenguajes propios del arte y la disciplina estética nos permiten no reducirla solamente a lo museístico y lo puramente artístico, sino que amplía la posibilidad de incluir objetos, rituales y elementos de otros campos para someterlos a una visión y un juicio que parten, de forma complementaria de la estética.

Por otro lado Raymond Bayer en *Historia de la estética* apunta que el término “estética” surge en el siglo XVII con una idea de teoría de la sensibilidad, aunque es evidente que, a pesar de no haber sido nombrada como tal, desde la antigüedad (señala el autor que incluso desde la prehistoria) ha existido un esfuerzo de reflexión respecto del arte y lo bello que ha trascendido los siglos para consolidarse como ciencia independiente en tiempos mucho más cercanos, en ese sentido “La estética ha estado siempre mezclada con la reflexión filosófica, con la crítica literaria o con

la historia del arte” (1965, pág. 7), por lo anterior, lo que el autor sugiere a lo largo de su texto es una concepción de la estética entendida como una “reflexión acerca del arte”, esta visión complementa lo señalado por Sánchez Vázquez pues se avoca a uno de los elementos que componen la estética por antonomasia, aunque como ya se explicó, existe un universo mucho mayor que no se ciñe al arte como único producto o elemento valido para el análisis estético.

Dicho universo dentro del cual se encuentran elementos susceptibles de ser apreciados y criticados de una forma particular, está circunscrito a un sistema de ideologías que le determina en función de un momento histórico y un estatuto social particular, es así que se tiene la existencia de una ideología estética que el autor denomina como: una región particular dentro de la ideología general que comprende el conjunto de ideas, valores o creencias con respecto al comportamiento estético o artístico de los hombres. De la ideología estética forman parte los principios y valores, normas y convenciones que, en una sociedad dada, guían tanto la producción o creación estéticas como su recepción o consumo (Sánchez, 2015, pág.84)

En ese entendido, la ideología estética es el canon que guía la posible experiencia estética, tanto de creadores, como de espectadores, en torno a una obra, en un momento histórico determinado; ese mismo canon o “credo” como lo señala Sánchez Vázquez “agrupa ciertas ideas o creencias acerca de lo que es el arte, la estructura de la obra artística, las relaciones entre arte y moral, entre el arte y la política, o entre el arte y la técnica” (2015, pág. 84), además de determinar de cierta forma la valoración y el papel, preponderante o no, del arte y el artista para una sociedad.

Señala además que no existe una sola ideología estética, sino que históricamente coexisten varias una de las cuales se vuelve preponderante para posteriormente ser destronada por otra ideología estética que responda o se adapte

mejor a las exigencias y necesidades de la sociedad de un nuevo momento³, en ese sentido las ideologías estéticas tienen una dimensión histórico-social innegable e inherente a ellas, sin embargo, problematiza al respecto Sánchez Vázquez que “Gran parte del público actual se guía por ideologías estéticas ya caducas para los creadores (clasicista, romántica modernista, etcétera)” (2015, pág. 84), lo cual representa un problema para el campo de la estética, pues lejos de actualizarse y atender las demandas de una sociedad actual, se halla estancada con ideas que ya no concuerdan ni responden a la realidad en la que viven los sujetos que buscan interactuar con este universo, sobre todo porque el énfasis que hace el autor es hacia el público, de ahí que las expresiones artísticas y estéticas que responden a nuevas ideologías y que de forma coloquial se engloban en el rubro de arte moderno o contemporáneo (esto sin esclarecer por completo la diferencia existente entre una y otra categoría) encuentre en general una respuesta hostil por parte del grueso de la población.

De ahí que Gadamer señale en su texto *La Actualidad de lo bello* que existe una brecha que separa a los artistas, sus obras y los espectadores; en sus palabras: “en el siglo XIX, todo artista vivía en la conciencia de que la comunicación entre él y los hombres para los que creaba había dejado de ser algo evidente” (1991, pág.36); si bien en el texto se discute el papel y la pertinencia del arte como disciplina no podemos olvidar que el arte ocupa un papel preponderante en el universo estético, que señala Sánchez Vázquez y en el cual se profundizará más adelante; por lo tanto, la crítica que señala Gadamer bien se puede ampliar hacia la dimensión estética, pues es evidente que el distanciamiento apuntado tiene uno de sus orígenes en la división que se hace entre el universo estético y la vida “real” de las personas; esto es un problema que sin duda alguna tiene una dimensión primordialmente educativa en tanto que dicha división es enseñada y promovida a través de las prácticas escolares que van desde la disminución de la posibilidad de trabajo artístico a manualidades ya que “el ideario colectivo acerca del arte impacta

³ Esto, evidentemente hace referencia a cómo las relaciones de poder permean a la sociedad como un todo, llegando incluso a influir y determinar la forma en la que se concibe tanto el ejercicio artístico como la reflexión estética y filosófica.

al ámbito educativo, así que, en el marco del desprestigio social de las artes es fácil explicar la fragilidad de su lugar en el currículo escolar” (Palacios, 2006, pág.4), y se extiende hasta la poca valoración disciplinar que se le da en contraste con el estudio de las ciencias o el lenguaje, prueba de ello es la cantidad de horas destinadas a este tipo de enseñanza pues de 400 horas efectivas, solamente 40 se dedican a estos contenidos (Gutiérrez, 2010).

Así pues, Sánchez Vázquez caracteriza al universo de lo estético como algo que no se encuentra cerrado o circunscrito a un número determinado de esferas o regiones⁴ y los objetos o procesos que atañen a cada una de ellas, se trata de un universo que debe estar en constante cambio y movimiento y cuyos límites varían y se adecuan según los valores, ideales y acuerdos sobre la estética que se dan en un contexto social y cultural determinado, es por tanto que “Lo que puede formar parte de este universo no puede establecerse a priori, de una vez y para siempre” (Sánchez, 2015, pág. 97) pues según la misma idea del cambio y movimiento de este universo, aquello que en un momento determinado pudo haberse considerado como estético, al día de hoy puede no tener una valoración de este tipo e incluso podría verse como lo contrario, como un elemento antiestético; de la misma forma, “Lo que hoy forma parte del universo estético (en el museo), ayer (en el templo) no era concebido estéticamente” (Sánchez, 2015, pág.97)

Tomando como punto de inicio a la estética, la cual, a partir de lo anterior se comprende como un elemento propio del ser humano que implica una relación de los entes con una serie de objetos particulares y los procesos creativos que llevaron a su existencia, mismos que se adhieren a condiciones sociales y culturales de valoración y apreciación que les otorgan un status diferente al de los objetos corrientes y a los cuales corresponde un corpus teórico, crítico e interpretativo; se pasa a lo que, para los términos de este esfuerzo podemos denominar como educación estética.

⁴ Sobre las esferas de lo estético que apunta Sánchez Vázquez se ahondará más adelante en el texto

Ahora bien, hablar de educación estética (de educación en general) implica una serie de presupuestos que muchas veces son asumidos como universales, tal como pasa en el caso de la ideología estética cuando ésta se haya ya caduca, dentro de los cuales subsisten una serie de cuestionamientos éticos, filosóficos e incluso metafísicos que, si bien son vigentes, no son el objeto principal de la discusión en este documento, por tanto se parte de la idea reduccionista de que la educación es el proceso por medio del cual se da una transmisión y apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, necesarios para el desarrollo de actividades socialmente determinadas y, que según una serie de autores, es un proceso propio y exclusivamente humano.

Sobre ese entendido, la educación estética será aquella que se avoque al estudio o, mejor dicho, a la transmisión de la ideología estética preponderante en un momento determinado, dicho por Sánchez Vázquez

[la] educación estética supone una serie de conocimientos acerca del modo específico como los hombres se relacionan con la realidad, que es justamente la apropiación estética del mundo, y acerca del arte como forma fundamental de esa apropiación, consideradas una y otra como formas específicas de comportamiento humano que se desarrollan históricamente y se hallan condicionadas socialmente (2015, pág.96)

Por lo tanto, la educación, particularmente la estética, tendrá la obligación de conducir a los individuos a una diversificación y enriquecimiento de la sensibilidad estética, acciones que devendrán en la ampliación del horizonte estético y cambiará la valoración que se tiene del comportamiento estético y del papel que éste juega en las vidas “reales” del mundo de la vida (Sánchez, 2015, pág.96).

Así pues, toda educación estética tiende a desarrollar la conciencia estética en general, y artística en particular, de los individuos en un contexto social determinado, tanto en lo que se refiere a su comprensión y valoración de los objetos estéticos, como a la actividad que, especialmente en el terreno artístico, lleva a producirlos. “Toda educación estética, a su vez, responde a exigencias y posibilidades inscritas en unas condiciones sociales y culturales determinadas y se

lleva a cabo a través de las instituciones educativas correspondientes” (Sánchez, 2015, pág. 96)

Por lo tanto, la propuesta que en páginas subsecuentes se haga, tanto del universo de lo estético, como de la educación estética desde una perspectiva puntual que es la que se orienta a la estética de lo cotidiano asume, que esta educación tendrá como uno de sus propósitos elevar y ampliar el grado de conciencia de los individuos en relación con el universo estético y con el mundo de la vida “real”, comprendiendo la amplitud y variedad que lo caracterizan, además de identificar los elementos que compongan la ideología estética preponderante en su momento, más aún, debe trascender la inmediatez de la cotidianidad para constituirse en un conocimiento estético radicado en la sensibilidad.

En resumen, la educación estética puede entenderse como aquel proceso de transmisión y apropiación de contenidos teóricos y prácticos respecto del arte y el mucho más amplio universo estético, cuya principal finalidad será la de dotar a los educandos de las herramientas y capacidades necesarias para que puedan no solo identificar de forma anecdótica, lo que compone al universo del arte, sino que puedan emitir y justificar coherentemente sus propios juicios estéticos respecto de obras, actos y autores que se desenvuelvan tanto en este ámbito, como en la realidad cotidiana.

Todo lo anterior llevará además a que los individuos no reduzcan el campo de lo estético, como suele hacerse, solamente a lo referente al arte y lo bello, sino que puedan extender esta visión a elementos naturales, tecnológicos y cotidianos, pues como bien apunta Schiller en su carta decimosexta “hacer surgir de las bellezas la belleza, es el cometido de la educación estética” (2016p, pág. 113); esto permitirá aumentar las posibilidades de tener experiencias estéticas, las cuales implican la generación de un conocimiento de corte sensible que deviene en una comprensión y apropiación diferente de la vida y el entorno de los sujetos, en la construcción de nuevas realidades.

De ahí que se considere que la formación estética, especialmente en contextos universitarios representa uno de los ejes vertebrales que es necesario reivindicar en pro de una verdadera formación universal e integral que además de brindar conocimientos y habilidades de corte disciplinar a los sujetos, y prepararlos para su necesaria inserción laboral, los dote una verdadera perspectiva universal del conocimiento, la vida y la realidad.

1.2. La estética de lo cotidiano, una postura desde Sánchez Vázquez

Una vez que se ha explicitado la postura teórica que se toma frente a la definición de estética y educación estética para el presente documento, procederé a discutir sobre la que será la meta de formación que se plantea como una posibilidad de enriquecimiento para la complementación de la experiencia formativa en la universidad, a saber, la teoría de la estética de lo cotidiano.

Esta teoría llegó a mí por primera vez a través de la lectura de la obra sobre estética del pensador Adolfo Sánchez Vázquez en *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*; sin embargo, un estudio más profundo señala que autores como John Dewey, Thomas Leddy, Yuriko Saiko, entre otros; también han contribuido al corpus teórico de este concepto, por lo tanto es pertinente que en las páginas posteriores se realice un análisis respecto de la diversas posturas de forma que se pueda, en un ejercicio sintético y analógico, generar una visión particular sobre lo que se entiende como estética cotidiana, de la vida cotidiana o de lo cotidiano (acepciones que varían a según el autor), dicha visión deberá ser pertinente y coherente con las características de la población universitaria de la Ciudad de México, en concreto de aquella que cursa sus estudios superiores en la Universidad Nacional Autónoma de México, por lo que se tratará de una definición generalizable no universal, pero adecuada a una temporalidad y una serie de sujetos específicos, pero que se puede hacer extensivo a otras comunidades universitarias.

Para comenzar con el tratamiento de lo señalado es necesario remitirnos de nueva cuenta a la teoría estética general de Adolfo Sánchez Vázquez, la cual, como se mencionó en el apartado anterior, reconoce la existencia de un universo avocado a la cuestión estética, dicho universo, amplio y complejo, excede por mucho, los límites que circunscriben la posibilidad de actuación y análisis estético a la esfera de lo artístico, en ese sentido, desde la perspectiva de Sánchez Vázquez, se concibe lo que él en su texto *Prolegómenos a una teoría de la educación estética* denomina como "Las esferas o regiones de lo estético", mismas que pueden comprenderse como conjuntos de elementos de la realidad agrupados por un criterio de origen y posibilidad de interpretación estética.

Dichas esferas de lo estético⁵ que presentan no solamente una forma taxonómica de entender el fenómeno estético más allá de su lugar predilecto en el arte que parten desde los márgenes teórico-filosóficos en los que se inscribe el autor, sino que abren además la posibilidad de interpretarlas desde una perspectiva pedagógica y educativa como fases de profundización involucradas en un proceso de formación y enriquecimiento filosófico de la sensibilidad avocado a la estética de forma general que tiene como objetivo la adquisición de conocimientos que bien pueden caracterizarse como generales e incluso básicos y la formación integral del ser humano y de los universitarios de manera particular. Tal dimensión de interpretación teórica se comprende en virtud de que el autor del presente texto tiene una formación inicial en el área de la pedagogía, de ahí que tanto la perspectiva con la que se lee a los autores a lo largo de este texto, como la misma enunciación de las posibilidades formativas de una clasificación taxonómica se encuentren si no justificadas suficientemente, al menos contextualizadas y orientadas hacia nuestra preocupación central: la educación estética de la vida cotidiana de los universitarios.

Así pues, se comprenden desde la teoría de Sánchez Vázquez cuatro principales esferas de lo estético; aunque claro está que al tratarse de un universo

⁵ Al respecto de las esferas de lo estético, para los fines de este trabajo, es factible considerarlas como espacios teóricos de interpretación y análisis de la sensibilidad de los sujetos, lo cual deviene de forma inevitable en una serie de cuestionamientos y reflexiones sobre el universo de lo estético

la propuesta de otras esferas o una subdivisión de las existentes están sujetas a la posibilidad de ser ampliadas:

teniendo presente las lecciones que nos brinda la historia real, no podemos fijar desde ahora cuáles serán los límites del universo estético de mañana, qué transformaciones habrá de sufrir el que consideramos hoy como tal, qué nuevas esferas podrán descubrirse, e incluso, dentro de una misma esfera -si subsiste- qué nuevos objetos podrán entrar en ella. (Sánchez 2016, pág.97-98)

Se señalan así las esferas de lo estético en el arte, lo estético en la naturaleza, lo estético técnico-industrial y lo estético en la vida cotidiana; a continuación, se procederá a explicar de forma general de qué va cada una de ellas para posteriormente ahondar en las posibilidades formativas que ofrecen (e incluso exigen).

Se tiene por principio lo estético en el arte, una esfera que a lo largo de la historia se ha consolidado como la región por excelencia en la cual tienen cabida los cuestionamientos teóricos, los juicios y las actividades estéticas, así como las discusiones en torno a la función y utilidad del arte como producto (y de forma mucho más cercana temporalmente, como bien de consumo), esto se explica, como señala Sánchez Vázquez ya que el contexto general de coexistencia y pensamiento lo que promueve es una limitación de la creatividad y un continuo proceso de enajenación de las masas dentro del cual el arte como objeto y espacio satisface la necesidad humana de crear, por lo tanto, es en donde predomina la función estética independientemente de que la obra como tal cumpla o se ajuste a las otras funciones extraestéticas (2016, pág. 99).

El arte entonces, como esfera predilecta de la función estética tiene dos campos de preponderancia, el primero surge en tanto que las obras de arte se crean primordialmente con la finalidad de que susciten experiencias estéticas, esto a través de la contemplación (algunos autores señalan incluso las posibilidades de diálogo) que existe entre el espectador y la obra (esto es lo que llama Humberto Eco la obra abierta); el segundo se da en función de que los elementos extraestéticos

contenidos en las obras (entendidos estos como las posibles ideologías, posturas, funciones, etcétera que permean, promueven o caracterizan a las obras) se cumplen de forma estética en tanto que las obras se realizan a través de un proceso creador y se plasman de determinada forma en un material sensible (Sánchez, 2016, pág.99).

Lo anterior es respecto a la esfera de lo estético en el arte, la cual como se ha reiterado es la que cuenta con un nivel de consolidación y reconocimiento social mucho más amplio que el de las siguientes esferas o regiones de lo estético en tanto que éstas se hallan fuera del lugar por antonomasia que representa el arte dado que surgen a partir de los esfuerzos de ciertos individuos de extender la función estética más allá del arte, cuestión que se vuelve patente en “los intentos de llevar el arte a la calle, a los lugares de trabajo, a la industria, a la naturaleza (arte ecológico), o en los intentos de estetizar objetos técnicos, industriales o de la vida cotidiana que no tienen por función dominante la función estética” (Sánchez, 2016, pág. 100), ejemplo de lo cual son los performances, los grafitis, los artistas callejeros, por mencionar algunos.

Se tiene así en segunda instancia la esfera de lo estético en la naturaleza, región que se configura como válida en tanto que las formas naturales surgidas de manera “espontánea” pueden adquirir, a partir de una interpretación muy particular, una dimensión creativa que fomente la experiencia estética en los individuos, sin embargo, para que esto se logre es necesaria la intervención humana en dos sentidos, el primero ya señalado y que parte del juicio estético que un ente pueda expresar de un elemento que conforme la naturaleza (flores, árboles, formaciones rocosas, etcétera), y el segundo se da en función de la intervención activa que se tenga sobre el ambiente natural, es decir, de qué manera el ser humano manipula a la naturaleza para con esta promover una serie de experiencias estéticas que partan de la contemplación de una belleza en particular.

Es pertinente entonces discutir si la región de lo estético en la naturaleza requiere o no de un grado mínimo de dominio conceptual respecto de la estética para poder reconocer la validez de la esfera en primer lugar y para poder ejercer

juicios estéticos que sitúen a los individuos frente al fenómeno de la naturaleza en una relación de contemplación⁶.

Para ello es necesario ahondar un poco más en las categorías kantianas respecto de la belleza libre y la belleza adherente, las cuales, de forma muy sintética implican la intervención humana, de tal modo que al referirnos a la belleza libre “que no presupone concepto o fin determinado alguno, distinta de la perfección, y por ello no es más que finalidad subjetiva y formal” (Castro, 2007, pág.169) estamos hablando de todo aquello que surge sin una intencionalidad estética y de forma “libre” en un ejercicio pleno de la naturaleza, ejemplo de lo cual serían las formaciones rocosas en cañones erosionados de manera natural durante años, de igual forma la abundancia de la selva, retacada de formas y colores cuyo orden no fue dictado más que por la suerte y el azar, puede contarse como otro ejemplo, es por tanto que “La belleza libre implica la aprehensión de un estímulo que no se subsume en un concepto, es decir, el que experimenta la belleza libre no hace uso de una regla en la que pueda subsumir su juicio” (Castro 2007, pág.169). Ahora bien, para poder apuntar la belleza “pura” de las expresiones antes mencionadas es necesario que se emita, desde una perspectiva de interpretación estética un juicio en el cual se le denomine con una característica de bello o no; por lo tanto si no existe esta interpretación o juicio, no existe la belleza, de ahí que personalmente considere que aún en una cuestión tan básica como puede ser la contemplación de la naturaleza, sea necesario un conocimiento y una experiencia previa que enriquezca la experiencia estética de los sujetos.

Lo anterior toma mayor sentido en el entendido de que, lo que se pretende con esta propuesta es que los individuos tomen conciencia de la prevalencia del universo estético en la vida y los entornos que muchas veces al estar destinados a

⁶ Al respecto de las necesidades de dominio conceptual, no solo en la esfera de lo estético en la naturaleza, sino, y como se verá más adelante, en el resto de las esferas de lo estético, se parte del supuesto de que en efecto es necesario contar con un bagaje mínimo que permita a los individuos significar las experiencias estéticas como estéticas y desde los parámetros y códigos que la caracterizan.

otras finalidades, obvian o incluso niegan la dimensión estética y con esto disminuyen las posibilidades de apreciación y generación de experiencias estéticas.

Por otro lado, si se quiere reconocer la belleza adherente en la naturaleza será necesario, desde mi perspectiva, un conocimiento y dominio teórico respecto de la estética mucho más amplio, pues se entiende a la belleza adherente como aquella “atribuible a los objetos que están bajo el concepto de una finalidad particular, objetiva y material, y señala [Kant] que en ésta la pureza del juicio de gusto se ve alterada por la unión de lo bueno (o lo útil como bueno mediato) con la belleza” (Castro 2007, pág.169), de ahí que podamos afirmar que la belleza adherente es aquella en la que existe una intervención humana en pro de una “mejora” en términos visuales, de aproximación e incluso de interacción con el medio natural⁷, por lo tanto, conjuntando el concepto de belleza adherente con la idea taxonómica de Sánchez Vázquez se puede comprender que los grandes jardines que acompañan las fachadas de algunos edificios sean un ejemplo pertinente de la belleza adherente en la naturaleza, la cual se puede extender incluso hasta los arreglos florales comerciados en distintos establecimientos. Como se mencionó al principio del párrafo, esta dimensión de belleza adherente implica no solamente una conciencia estética para reconocer la experiencia estética suscitada a partir de la contemplación, sino que en adición requiere, en el caso de quien la produce, los conocimientos botánicos, biológicos y de jardinería para garantizar una adecuada manipulación de los elementos naturales y que de igual forma aplica para los espectadores⁸.

Lo señalado se vincula con la perspectiva de Sánchez Vázquez en tanto que señala que:

⁷ Vale la pena señalar que el concepto de belleza adherente desde la perspectiva kantiana es igualmente aplicable (de hecho, refiere más bien) a la región de lo estético en el arte, pues como se ha señalado, el arte como objeto predilecto de la estética cuenta con una serie de elementos extraestéticos que en el sentido de lo que se menciona a partir del texto de Castro, implican la unión de lo bello con lo útil entendiendo lo segundo como las finalidades e ideologías que permean la obra.

⁸ Lo dicho da cuenta de la necesidad de conjuntar los diferentes tipos de conocimiento que existen desde una aproximación que permita una verdadera interacción inter, trans y multidisciplinar, la cual partirá desde el individuo mismo y servirá como una nueva forma de relación de dicho individuo, no solo con su medio, sino incluso con la razón y el conocimiento.

Lo estético se da también en la naturaleza. Los objetos naturales tienen siempre cierta forma, pero sólo son estéticos cuando su forma natural es significativa o expresiva. La inserción de lo natural en lo humano, a través de su forma, hace de la naturaleza en sí una naturaleza humanizada. Pero el hombre no siempre ha estetizado la naturaleza; lo ha hecho en el curso de un largo proceso histórico-social que tiene por base su relación práctico-material, productiva, con ella. (Sánchez, 2015, pág.101)

La cita anterior refuerza lo señalado respecto de las posibilidades de acercamiento a la naturaleza como entorno estético mediado por el ser humano aún en su dimensión de belleza libre.

De la segunda esfera se pasa ahora a aquella que señala las posibilidades de reconocimiento estético en lo técnico-industrial, la cual se consolida y valida en virtud de que, como lo señala Sánchez Vázquez: “En un mundo como el actual, que se caracteriza por el impetuoso y creciente desarrollo de la técnica, en que las máquinas y mecanismos nos rodean por doquier, esta relación tecnificada del hombre con el mundo no puede dejar de afectar su comportamiento estético” (Sánchez 2015, pág. 102), así pues, a partir de un proceso histórico de vinculación utilitaria del ser humano con las herramientas y mecanismos que va creando para facilitar su existencia en el mundo es que surge la posibilidad de vincularse más allá de la utilización de los mismos, esto de nuevo toma mayor sentido contextualizándolo a las finalidades del presente escrito, que son, la toma de conciencia de los individuos respecto de la dimensión estética inherente a la realidad que los rodea y a partir de la cual se pueden generar experiencias estéticas mediadas no sólo por el arte, sino por la vida misma.

Lo anterior surge a partir de la afirmación que hace Sánchez Vázquez respecto de que “hay una belleza propia del objeto técnico” (Sánchez, 2015, pág.102) que da por entendido que existe, dentro del discurso de la extensión de lo estético fuera del campo del arte, una posibilidad de interpretación o juicio estético respecto de los objetos técnicos-industriales, mismo que está relacionado con la finalidad última para la que fueron creados y es mediado en virtud de la

funcionalidad con la que cumplen dicha finalidad, así pues, se puede afirmar que “la estetización de lo técnico no proviene de una plus-forma añadida a la forma exigida por su funcionalidad. Por eso un objeto técnico –como el Concorde en pleno vuelo- es bello, sobre todo cuando funciona” (Sánchez 2015, pág.102).

En suma, la propuesta de la estetización de los objetos técnicos-industriales implica del espectador, en adición al conocimiento estético básico, un conocimiento de los elementos y el funcionamiento de los objetos técnicos de manera que su juicio surge a partir de la apreciación de la funcionalidad de los mismos, pues el mismo Sánchez Vázquez menciona como parámetros para esta esfera los siguientes:

1. Se trata antes que nada de objetos que, en contraste con lo bello en el arte e incluso lo bello en la naturaleza, están destinados a ser usados de forma continua, siendo esta utilización la razón principal de su existencia y sin la cual su existencia no estaría justificada, en ese sentido también, los materiales y procesos técnicos con los que se producen están limitados o determinados por el uso ya mencionado o la forma de consumo a la que están orientados.
2. Por lo anterior, es fácil distinguir al objeto técnico-industrial de la obra de arte o de los objetos contemplativos ya que “la estetización del objeto industrial, lejos de excluir o subordinar su valor de uso a su valor estético, mantiene siempre la utilidad como valor dominante” (Sánchez 2015, pág. 105), a esto se suma que en contraste con la obra de arte cuyas principales características son la unicidad e irrepetibilidad, el objeto técnico-industrial se caracteriza por ser masivo, repetitivo o múltiple en tanto que responde a una demanda de consumo particular.
3. Por último:

El valor estético del objeto industrial reside en su “aspecto” o presentación, o sea: en sus formas, colores, luz o materiales considerados armónicamente, pero no es concebible industrialmente como un objeto cuyo “aspecto” entre en contradicción con su función utilitaria. La forma sigue aquí a la función en el sentido de que no

puede transgredir los límites de esa función, pero dejando dentro de ellos un ancho campo a su estetización (Sánchez, 2015, pág. 105)

Esto señala las posibilidades del objeto técnico-industrial de configurarse en su dimensión estética a partir de los espacios abiertos en su creación en relación con sus formas y materiales, mismos que no responderán a un capricho de creación sino a una justificación teórica que parta de la demanda que se haga del objeto mismo y de la función utilitaria que cumpla, así pues un objeto técnico como una impresora de prensa rotativa tendrá que usar materiales acordes a su finalidad de producción de modo que la inclusión de telas en este caso particular no sería pertinente, adicionalmente las formas de rodillos, chupones, sopladores y el engranaje interno armonizará con los materiales y aumentará su potencial estético en tanto que funcione de forma eficiente e ininterrumpida.

Las tres esferas anteriores (lo estético en el arte, lo estético en la naturaleza y lo estético en lo técnico-industrial) entendidas como posibilidades de comprender y apropiarse de una dimensión particular de la realidad en la que se encuentran arrojados los sujetos se complementan mutuamente de forma tal que dan origen a una cuarta esfera que corresponde en este caso a la **estetización de la vida cotidiana** y la cual procederé a explicar a continuación.

Para comenzar, es Sánchez Vázquez el que afirma que “También lo estético puede entrar en nuestra vida cotidiana, de la que forma parte la mayoría de nuestros actos y actividades” (2015, pág.102) esto a través de la valoración de la gran cantidad de objetos que utilizamos de forma continua para satisfacer nuestras distintas necesidades, dichos objetos que se pueden denominar como usuales se caracterizan por tener un valor primordial de uso, patente en su capacidad para satisfacer las necesidades para las que fueron creados, de forma complementaria, la utilización de estos objetos usuales se da en un marco particular de actuación que se compone por distintos elementos, pues como también lo apunta el autor “Nuestras actividades cotidianas se desarrollan a su vez en un lugar o marco adecuado: casa-habitación, centro de trabajo, calles, plazas, parques o edificios

públicos de la ciudad; en ellos se despliega cada día nuestra vida individual y colectiva” (2015, pág.102), de forma tal, que lo que se usa en la casa no se usa en la calle o el uso que se da a algún objeto usual de la oficina puede diferir en pequeña o gran medida con el uso que se le da en la casa,

Así pues, a la utilización particular de los objetos usuales se añade una dimensión de caracterización ritual en torno a la cual es que se puede emitir un juicio de carácter estético y es de esta manera que “En virtud de esa conjunción de utilidad y belleza, un objeto usual es bello sin dejar de ser útil” (Sánchez 2015, pág.103). Existe la posibilidad, sin embargo, de separar el valor de uso de un objeto usual para exacerbar el valor de sus componentes estéticos, aunque esto cambia de facto el carácter del objeto pues “Cuando en un objeto usual –el cuchillo de plata, por ejemplo, que contemplamos en una vitrina- disociamos su forma de uso para volverse simple objeto de la percepción estética, ya no estamos propiamente ante un objeto usual, sino ante una obra de arte” (Sánchez 2015, pág.103).

Para abonar más al respecto, es pertinente que recordemos también que históricamente “el artista producía obras de arte que no eran contempladas como tales, sino como objetos producidos excelentemente para servir otros fines. En verdad, las obras de arte no eran contempladas, sino utilizadas” (Sánchez, 2003, pág.172). Es también en ese sentido que, a partir de lo que se ha expuesto, podemos afirmar que la mirada estética tiene la posibilidad de validar las múltiples miradas disciplinares respecto a todo lo que compone a los objetos.

Lo anterior, sobre todo lo que Sánchez Vázquez señala acerca de la posibilidad de los objetos usuales de convertirse en obras de arte, hace explícita la dimensión de elementos estéticos de los objetos en general (misma que como ya se ha explicado en párrafos anteriores abarca incluso los objetos técnicos-industriales) la cual se integra desde su proceso de elaboración y que desde lo que afirma Sánchez Vázquez tiene una justificación en el hecho de que:

Durante siglos –desde la sociedad medieval hasta la revolución industrial moderna- los objetos usuales procedían del trabajo artesanal. En el curso de este predominio de la producción artesanal no existía propiamente la

división entre el arte y la artesanía. Lo estético se integraba en algunos objetos usuales, particularmente en aquellos en que los artesanos ponían de manifiesto su dominio mayor sobre la materia y desplegaban más habilidad y creatividad (Sánchez 2015, pág.103)

Por lo tanto, se puede afirmar que desde la época señalada por el autor se ha integrado a través de los objetos de uso general de los individuos una dimensión estética en la vida cotidiana, sin embargo, esta integración no se ha realizado de forma consciente por lo que no podemos afirmar que haya existido una valoración de la dimensión estética de los objetos usuales y por consiguiente tampoco se puede afirmar como tal que haya habido una valoración de los elementos estéticos en la vida cotidiana, más aún, debido a los procesos actuales de mercantilización y producción masiva de objetos para su consumo, la vinculación ya señalada entre los objetos artesanales⁹ y la dimensión estética tiende a disminuir hasta desdibujarse, ya que “la función utilitaria que en otro tiempo cumplían los productos artesanales es cumplida hoy por los objetos industriales producidos en serie y destinados a ser consumidos masivamente” (Sánchez, 2015, pág.104)

En ese sentido, es que se vuelve necesario llevar a cabo una reactualización del papel que juega la dimensión estética en la vida de los individuos y valorarla de manera consciente a través de los conocimientos que han adquirido y las experiencias que los han llevado a conformar sus preferencias estéticas de forma particular y su visión de mundo de manera general. Ante este reto, las posibilidades de formar a los sujetos en ámbitos del arte y la estética presentan no solo la posibilidad de enriquecer las trayectoria de formación, sino de revalorar de forma subjetiva la importancia del valor de uso y de cambio que se asigna a los objetos (e incluso a las personas) en la actualidad, pues como bien lo señala Sánchez

⁹ Incluso la relación existente entre los objetos artísticos se ve modificada por la influencia de la mercantilización general de los objetos, pues como lo evidencia Sánchez Vázquez en su texto *Socialización de la creación o muerte del arte*:

La integración de la obra de arte -como mercancía- en el mundo de la producción material (del mercado y del mundo de las leyes de la oferta y la demanda) significa que la obra se aprecia no por su valor de uso (estético), sino por su valor de cambio; es decir, se hace abstracción de su verdadero valor. Con ello, el arte se ve negado en su propia esencia, como actividad creadora, y el artista ve negada asimismo su libertad de creación (Sánchez, 2003, pág.175)

Vázquez: “hay que ampliar y enriquecer el concepto de lo estético, heredado del Renacimiento, que privilegia o vuelve exclusiva la experiencia artística, para ir más allá del arte y buscar lo estético en la artesanía, la técnica, la industria y la vida cotidiana” (2015, pág. 114)

1.3. Visiones complementarias. El papel de la Experiencia en la Estética de lo Cotidiano

Como fue señalado al inicio del apartado anterior, existe, además de la perspectiva de Adolfo Sánchez Vázquez, un estudio respecto de la dimensión estética en la vida cotidiana trabajado por varios autores con perspectivas particulares cada uno. Por lo tanto, en párrafos posteriores me dedicaré a exponer de forma sintética dichas perspectivas, de manera que se pueda concluir el presente capítulo con una clara y propia definición respecto de lo que se configura como un elemento central en esta tesis, es decir, la postura de la Estética de lo cotidiano.

Así pues, comenzaré por señalar que durante la segunda mitad del siglo XX, creció el interés prestado a discusiones respecto de la estética y el lugar que ocupaba ésta en la vida cotidiana de los individuos, generando de esta manera una subdisciplina de la estética analítica, desde la cual se plantea que existen actividades que estando desvinculadas del arte y de los elementos propios de la naturaleza pueden adquirir elementos estéticos y, por ende, promover experiencias estéticas que, en el mejor de los casos, serán de carácter significativo; lo anterior es lo que se conoce como estética cotidiana (Pérez-Henao, 2014, pág. 229).

esta perspectiva es tributaria de la llamada *estetización de la vida cotidiana* que, según Featherstone se origina en tres asuntos fundamentales: el desplazamiento de la obra de arte hacia la vida diaria, llevando a cabo por las vanguardias desde la segunda década del siglo XX; la concepción de la vida como obra de arte y, en tercer lugar, la omnipresencia de signos e imágenes en la época contemporánea (Featherstone, 1991, pág. 118-120, en Pérez-Henao, 2014, pág. 229)

Lo anterior quiere decir que cuando se habla de estética cotidiana (excediendo ésta los márgenes analíticos señalados por Adolfo Sánchez Vázquez en el apartado anterior), se está hablando de una postura teoría desde la cual, en concordancia con lo señalado por Sánchez Vázquez, se busca ampliar los límites que circunscriben la experiencia estética a espacios como los museos o las galerías de manera que, a partir de la experimentación se pueda enriquecer la vida de los individuos con una dimensión de apreciación diferente a la usual, de esa manera, la experiencia estética deja de ser eminentemente artística para insertarse en una dimensión mucho más cercana, real e incluso, caótica.

Por lo anterior, resulta evidente que el concepto, que ha sido sometido a crítica y análisis, tenga una serie de vertientes y particularidades a según el autor que se consulte, pues haciendo un rastreo histórico nos encontramos con que el término aparece por primera vez en 1983 con Joseph Kupfer, quien sugiere

experimentar la vida diaria como si de una experiencia artística se tratara [...] para este autor, la estética cotidiana corresponde a ciertas circunstancias de la vida diaria que están atravesadas por elementos semejantes a los de la experiencia del arte (unidad, estructuración y consumación) (Pérez-Henao, 2014, pág. 231)

En su libro *Experience as art: aesthetics in everyday life*, el autor extiende los límites de la experimentación estética más allá de la esfera de lo artístico, analizando el papel de los valores estéticos en la vida de los sujetos y cómo éstos en conjunto con las relaciones tienen un impacto en las dimensiones sociales, culturales e incluso morales de un momento y grupo particular, por lo tanto y desde la visión de este autor “la estética cotidiana fortalecería la pertenencia del individuo a su comunidad y lo llevaría a reconocer el valor indiscutible que cada quien tiene en la conformación de una sociedad. El resultado es un sujeto con mayor conciencia del mundo” (Pérez-Henao, 2014, pág. 231)

Por su parte, Barbara Kirshenblatt-Gimblett genera una perspectiva respecto de la estética frente a la vida, la cual se centra en lo que denomina como “actos de improvisación”, los cuales a partir de la toma de conciencia de los individuos, funcionan

como una forma de supervivencia, en palabras de Pérez-Henao: “Se trata de un proceder cotidiano creativo (arte de vivir) que abarca interiores domésticos, comida, lenguaje, artes de socialización, conversación, etiqueta, vestido, jardines, desfiles y procesiones, entre otros” (2014, pág. 232)

De forma complementaria, Katya Mandoki apunta que la pregunta no es respecto de qué es lo que hace que una experiencia sea o no estética ya que, desde su perspectiva, todas las experiencias son de este tipo en virtud de que entiende a la *estesis*, como ella la denomina, como un estado general de apertura del sujeto respecto del contexto en el que se encuentra, es así que, de nuevo, toda experiencia es estética, pero solo algunas son artísticas en virtud de que las segundas solo ocurren a partir de o en relación a obras de arte.

La postura de Mandoki “puntualiza que la estética es antes que nada una práctica, una actividad más que una cualidad [...] no es el efecto de lo bello o lo sublime en la sensibilidad humana sino un conjunto de estrategias constitutivas de efectos en la realidad” (Mandoki, 2006^a, pág. 154, en Pérez-Henao, 2014, pág. 234)

En contraste a lo postulado por Mandoki se tiene la postura de Thomas Leddy, para quien la estética cotidiana consiste en la identificación de los elementos estéticos presentes en las labores cotidianas, en ese sentido, el autor propone una diferencia significativa entre lo estético-cotidiano y lo estético-artístico en virtud de que el segundo “implica complejidades ausentes en la *estética cotidiana*, a la cual denomina, a su vez, como *proto-estética* o estado incipiente de lo estético artístico, que permite ver lo extraordinario en lo ordinario” (Leddy, 1995, pág. 267; 2005, pág. 18, en Pérez-Henao, 2014, pág. 235).

Finalmente se tiene la aportación de Yuriko Saito, quien al desligarse de las categorías retomadas del arte comienza por definir a la estética cotidiana como “la estética de la vida diaria normalmente experimentada” (Saito 2007a, pág. 48, en Pérez-Henao, 2014, pág. 235), así, la perspectiva de Saito resalta las posibilidades de experimentación que hay en la vida cotidiana, las cuales se dan a partir de los objetos y las actividades de la cotidianidad, las cuales pueden tener cualidades

estéticas y, por su carácter de cotidiano, involucrar a cualquier sujeto, en ese sentido la estética cotidiana “Es lo que sucede cuando se habita una vivienda se viste una prenda, se limpia una alcoba o se prepara y consume una comida” (Pérez-Henao, 2014, pág. 235), de esta forma, para la autora resulta lógico que cualquier objeto o cosa sea adecuada para la atención estética que se le quiera dar, de forma adicional, su perspectiva apunta de esta manera que no existe en los objetos y actividades una intencionalidad únicamente funcional (Pérez-Henao, 2014, pág. 235).

Es a partir de los brevísimos señalamientos hechos que podemos comenzar a entender la postura teórica desde la que diversos autores sustentan el concepto de Estética Cotidiana, el cual, como se puede ver, se relaciona íntimamente con las acciones y el experimentar, más que con la mera observación de los objetos. En ese sentido, la comprensión de los postulados generales de estos autores aporta una visión mucho más amplia desde la cual se puede complementar la postura de Adolfo Sánchez Vázquez, la cual se centra más en el enriquecimiento crítico-intelectual de los sujetos, para de esta manera extenderlo incluso a posibilidades de vida.

Ahora bien, como se ha señalado, la experiencia, ya sea de actividades u objetos, se vuelve protagonista de los procesos de estetización de la vida y la cotidianidad, esto en virtud de que autores como John Dewey principalmente, señalan la necesidad de configurar

una mirada que amplía el fenómeno artístico en tanto resultado de los modos de relación que los sujetos del arte configuran mediante la organización de la experiencia. Se trata de comprender la continuidad entre el arte y la vida, de tal forma que lo estético no sería asunto exclusivo de museos, galerías o conciertos de ópera, sino que su acontecer tomaría forma en la posibilidad experiencial del individuo (Pérez-Henao, 2013, pág. 91)

En esta perspectiva, Dewey “supo anticipar aspectos que hoy pueden ser retomados para una nueva reconstrucción no-dual de arte/vida [...] su punto de

partida va a ser el intento de devolver el valor propio de la experiencia estética en los procesos normales de la vida” (Luque, 2010, pág. 10) podemos ver así que la idea de la experimentación se corresponde con las necesidades señaladas por Sánchez Vázquez respecto de la necesidad imperante que existe de ampliar de manera consciente los límites del universo estético mucho más allá de la esfera de lo artístico de forma que se configure como una dimensión más de la existencia de los objetos (y a partir de lo analizado en este apartado de las acciones por igual) que permita a los sujetos la ampliación de su horizonte ya no sólo estético, sino de comprensión y crítica de la realidad en la que se encuentra arrojado, en ese sentido, también Dewey “va a proponer un enriquecimiento de la experiencia ordinaria. [ya que] La vida se construye a través de nuestras experiencias, pero no todas ellas se caracterizan por ese enriquecimiento” (Luque, 2010, pág. 4).

En ese sentido, la importancia de la experimentación de la estética no se basta en la mera experiencia de los sujetos pues implica el reconocimiento de los vínculos existentes en el todo, de esta forma se exige un grado de trabajo cognoscitivo desde el cual una experiencia estética no puede darse de forma inconsciente (Pérez-Henao, 2013, pág. 93); esto, de igual forma se vincula con lo propuesto en el apartado anterior y refuerza la idea de que para poder llegar a la apreciación de la dimensión estética de los objetos y acciones de la cotidianidad se requiere de un grado mínimo de conocimiento, el cual permitirá a los individuos identificar los elementos estéticos existentes a su alrededor y configurarlos, a partir de su sensibilidad, como dimensiones convergentes de la composición de los objetos y las acciones, pues como señala la perspectiva deweyana:

Toda experiencia se caracteriza por un movimiento que la constituye como algo activo, que va sucediendo, pero sólo la experiencia estética se completará y alcanzará la unidad [...] [es así que] la experiencia estética requiere una formación del individuo. Debemos aprehender a tener una experiencia integral, aquella que hace más inteligible las escenas complicadas de nuestra vida” (Luque, 2010, pág. 4)

De esta manera, tanto las variadas perspectivas teóricas respecto de la estética cotidiana así como la importancia de la experiencia desde la postura de Dewey desde la interpretación de este trabajo, comienzan a converger para derivar en una perspectiva de comprensión mucho más amplia de la estética cotidiana (incluso de la estética general) que romperá con las barreras clásicas que escinden el trabajo estético como una contemplación pasiva de productos puramente artísticos para comenzar a permear en la “vida real”, como lo señala Sánchez Vázquez, de los sujetos, “En este sentido dentro de este nuevo campo podríamos introducir tanto las obras clásicas de las Bellas Artes, así como prácticas no-occidentales que varían desde la caligrafía china, el origami, artes de lucha, rituales de tribus en las que se fusionan danza y ritmos, etc.” (Luque, 2010, pág. 8-9).

Así pues, se parte de todo lo que se ha expuesto hasta este punto para afirmar que, lo que en este trabajo particular se entiende como estética cotidiana, tiene una relación directa con la conformación de una consciencia individual que permita a los sujetos experimentar su día a día de forma tal que se visibilice la dimensión estética existente de forma potencial en todos los actos y objetos que nos rodean para de esta manera extender los horizontes estéticos y configurar nuevas visiones respecto de la vida y la realidad que nos permitan comprender que desde la perspectiva analizada “habría una manera *no banal de ver la banalidad* que da lugar a teorías menos indiferentes a la vida diaria” (Pérez-Henao, 2013, pág. 98), lo cual sin duda devendrá en nuevas significaciones de la sensibilidad que permitan una revaloración de la misma que enriquezca la experiencia misma de la vida individual y colectiva de los sujetos.

2. ¿Para qué se educa? El papel del ideal de formación

Con la influencia de Shaftesbury o del Schiller de las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, la reflexión sobre el arte se acerca al pensamiento de la educación, puesto que el objetivo consiste, en tal caso, en hacer de sí una totalidad armoniosa, en esculpir su propia estatua

Michel Fabre – Experiencia y formación: la *Bildung*

Una vez que se ha hecho un recorrido teórico alrededor de los debates de la estética que resultan relevantes para este trabajo, y a partir de los cuales se empieza a hacer explícita una postura teórica propia, es menester ahondar sobre la dimensión de la reflexión educativo-pedagógica que se liga con los conceptos trabajados en el capítulo anterior y que, en adición a éstos, presenta de forma más tangible una vinculación entre el campo de la pedagogía y el de la filosofía a través de cuestionamientos propios de la filosofía de la educación.

Así pues, a lo largo de este capítulo se trabajará el concepto de ideal de formación, partiendo en un primer momento de un abordaje teórico de los conceptos de educación, formación y *bildung*, así como la recuperación del concepto de *paideia* como referente histórico, cuya finalidad es la de, además de mostrar el emplazamiento teórico del que se parte, justificar el uso de este concepto.

Acto seguido, se analizará en diversos documentos la forma en la que se conciben los ideales de formación universitaria, aterrizando dicho análisis en la especificidad de la Universidad Nacional Autónoma de México como campo último del análisis que se llevará a cabo a lo largo de esta tesis.

2.1. El ideal de formación, puntualización y definiciones.

Para poder hablar sobre formación e ideales de formación, es pertinente comenzar por un término muy cercano, pero no menos problemático, es decir, educación.

La educación es, como lo señala Guadalupe García Casanova (2019), un término polisémico, pues existe alrededor del mismo una serie de concepciones y apropiaciones muy variadas, mismas que sientan las bases para debatir respecto de preguntas como ¿qué es la educación? ¿a quiénes se debe educar? ¿es realmente posible educar a alguien? por mencionar solo algunas, es de esta manera que la misma autora en su libro *Aproximaciones filosóficas al estudio de la educación*, nos invita a comenzar por las raíces etimológicas de la palabra; de ellas destaco:

Educación. (Del lat. *Educatio*, -ōnis) f. Acción y efecto de educar. || 2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los jóvenes. ||3. Instrucción por medio de la acción docente...

Educar. (Del lat. *Educare*) Tr. Dirigir, encaminar, doctrinar. ||2. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin. ||4. Perfeccionar, afinar los sentidos. ||5. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía. (2019, pág. 15)

Estas primeras definiciones etimológicas nos muestran cierta homogeneidad sobre la comprensión del fenómeno educativo al señalar a su respecto que se trata, en primer lugar, de una acción que, en este caso, se dirige de manera principal a infantes y jóvenes.

Se señala también una primera selección de contenidos deseables al mencionar las facultades intelectuales, morales, la urbanidad y cortesía, en ese sentido, la educación puede entenderse como una acción que, al ser llevada a cabo, mejora en los sujetos que a ella se someten, las capacidades de juicio, comprensión y pensamiento.

Al respecto se puede objetar que se trata de una definición corta en cuanto a los alcances reales que tiene la educación, es por esto que, como complemento, la misma autora señala que de manera histórica, los autores que han trabajado sobre su definición, aportan diferentes interpretaciones cuya particularidad se encuentra en “que ellas están fundadas en aspectos específicos” (García, 2019, pág. 16) lo cual va a ampliar y particularizar el concepto según los posicionamientos teóricos de los autores, así como su comprensión y aportación al fenómeno educativo.

Ahora bien, uno de los aspectos más importantes y discutidos respecto de la educación son sus propósitos, mismos que se relacionan con las preguntas y reflexiones respecto del por qué y para qué de la educación.

Uno de los principales propósitos es el que relaciona a la educación directamente con una finalidad dada, en ese sentido, “la educación tiene como propósito o idea última alcanzar un fin, ya sea la trascendencia o la perfección para que el hombre pase de un estado inicial a otro mejor” (García, 2019, pág. 16); por otro lado, existen autores que enfatizan la definición a partir de la comprensión de la educación como fenómeno social, lo cual los lleva a pensar que “su finalidad está determinada por las generaciones anteriores y por la cultura” (García, 2019, pág. 16); finalmente, señala la autora que

En oposición a las definiciones que enfatizan el aspecto social, las siguientes acentúan la finalidad individual de la educación:

KILPATRICK: la educación es el proceso de construcción individual que enriquece y guía la vida de tal modo que resulte más intensa en la persona y en la sociedad. [...]

TUSQUETS: la educación es la actualización radicalmente humana que auxilia al educando para que, dentro de sus posibilidades personales y de las circunstancias, viva con la mayor dignidad y eficiencia. (García, 2019, pág. 17)

Como resulta evidente a partir de lo recuperado, uno de los elementos centrales de la educación resultan sus fines, ya en relación con la orientación de una sociedad

como conjunto homogéneo, ya relacionados con el desarrollo armónico y completo del ser humano, los fines a los que se orienta la educación delimitan y prescriben la forma en la que las personas se relacionan con el conocimiento e incluso con ellas mismas, pues como se ha señalado, la dirección u orientación de la que da cuenta la educación se verá reflejada en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los sujetos, es decir su modelamiento de acuerdo a ideales, o lo que es lo mismo, la forma que les da la sociedad en la que se ubican histórica y socialmente.

Desligándonos un poco de la pregunta sobre qué se entiende por educación, lo anterior abre la puerta e invita a pensar sobre los fines de ésta, y es en ese sentido que reflexionar y cuestionarse sobre dichos fines resulta menester fundamental para los profesionales de la educación y la pedagogía, pues como lo señala García Casanova:

Los fines de la educación son trascendentales para la labor de un pedagogo, por ejemplo, para el ámbito escolar ¿cómo definir un plan de estudios, las líneas formativas de éste, los programas de asignatura, los contenidos y procesos de enseñanza y evaluación de los logros sin definir un ideal de ser humano? [...] Es precisamente la reflexión filosófica la que permite al pedagogo dar fundamento al ideal de ser humano que requiere para su quehacer (García, 2019, pág. 37)

Así pues, se puede comenzar a tener una imagen mucho más amplia de lo que implica la educación; ahora, me parece indispensable resaltar un elemento que se ha ido recalando poco a poco a lo largo de este texto, y es que a partir de la información recuperada podemos interpretar que al hablar de la educación estamos hablando de un conjunto del proceso que lleva a cumplir un fin o alcanzar una meta, es decir la educación implica la serie de medios por los cuales se alcanza un ideal establecido, pero no es el fin en sí mismo.

De esta forma lo señala también Bernard Honoré en su libro *Para una teoría de la formación* cuando apunta que “La educación es una «puesta en marcha» correspondiente a una, concepción del hombre y de la sociedad” (1980, pág. 104), es aquí en donde comenzamos a construir una vía de relación entre lo que se está

concibiendo como educación (y sus fines) y lo que se puede entender como formación.

Para comenzar a vislumbrar lo que algunos autores llaman como formación nos dice Honoré que “La palabra formación, tal y como se emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades” (1980, pág. 17), en ese sentido, la formación se perfila como una serie de actividades diversas por medio de las cuales se alcanza una meta o finalidad establecida, según Gilles Ferry “tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (1997, pág. 53).

Esto nos lleva a pensar que la formación, como una serie de actividades encaminadas al perfeccionamiento de un algo establecido, puede relacionarse con los fines de la educación planteados en un determinado momento, así lo confirma Honoré al señalar que “La formación tal y como la hemos practicado y presentado, tiene por objetivo un cambio de actitud, y la adquisición de métodos” (1980, pág 37), de igual manera, al señalar que “ya que se habla de formación para designar el moldeamiento, reconocemos a las personas que han recibido la misma formación” (Honoré, 1980, pág. 110) el autor nos está mostrando una vinculación, si no directa, sí lo suficientemente evidente, entre la formación como conjunto de procesos intencionales y la educación, concebida como fenómeno en el conjunto de actividades y procesos metodológicos del cual forma parte para alcanzar un fin.

Así mismo, es importante rescatar al respecto lo que señala Ferry al mencionar que

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto supone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. (1997, pág. 54)

Si bien el ejemplo concreto se ciñe de forma casi exclusiva al campo del ejercicio profesional relacionado con las formaciones académicas de nivel superior, lo antes descrito da cuenta de la complejidad que acompaña a la denominación de la formación, pues no es ya solamente un conjunto de saberes ordenados, una serie de secuencias de abordaje temático, un manual de técnicas de enseñanza-aprendizaje, se trata de una perspectiva que integra todo lo anterior y lo orienta hacia una visión o perspectiva del mundo, pero particularmente del ser humano, la cual se corresponde histórico-socialmente con las características de una población y deberá responder, sin duda alguna, a las exigencias económicas y políticas que dicha población le exija.

Podría llegar a entenderse que hablar de los fines de la educación y los fines de la formación son analógicamente equivalentes y por tanto se puede hacer un manejo conceptual indistinto de ambos, sin embargo, esta afirmación resulta errónea pues como ya ha quedado establecido, la formación se entiende como una organización de acciones para alcanzar una meta, en ese sentido, a la formación podemos asignarle una dimensión de articulación y acción, mientras que la educación, por su parte, se entiende como un fenómeno de mayores dimensiones del cual la formación es parte como medio para un fin, ceñido en una dimensión particular que es a la que atienden las instituciones educativo-formativas, la educación sin embargo, no se limita a las instituciones pues implica también formas de aprendizaje no institucionalizadas como aquellas que se dan en núcleos domésticos o sociales, y aquellos que se obtienen de formas indirectas o inintencionadas.

Lo anterior nos permite comprender que, en lo que respecta a las finalidades tanto de la formación como de la educación, existe una similitud, pero también una distancia considerable, pues mientras los fines de la educación van a responder a un ideal de ser humano concebido de forma social y con implicaciones socio-políticas y filosófico-humanistas; los ideales de formación responderán a intereses aún más particulares, pues será fijados por individuos a la cabeza de diferentes

instituciones, de ahí que para los fines de esta tesis me enfoque en los fines de la formación universitaria y no los fines de la educación como un todo

De igual manera, podemos afirmar que utilizar de forma equivalente los conceptos educación y formación en los discursos teóricos propios del campo pedagógico y educativo, resulta erróneo en aras de la comprensión que acaba de ser expresada y que significa a la educación con una dimensión mucho más amplia respecto de la labor reflexiva y crítica, frente a la formación, que si bien no carece de los adjetivos señalados, sí tiene una dimensión mucho más práctica, pues como lo apunta Ferry “La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje [...] la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo” (1997, pág. 54)

Así pues, considero que se ha establecido de forma bastante clara la diferencia que existe entre la formación como medio y la educación como un todo que da sentido al proceso del cual la formación es parte, resulta ahora necesario, ahondar en la relación que existe entre la formación y los ideales de manera que se pueda justificar la utilización del concepto de ideales de formación, para ello recurriré a otros dos términos, de no menor complejidad, pero que considero aportan a la discusión y vinculan a la formación con el pensamiento respecto de lo ideal, a saber, la *bildung* y la *paideia*.

Antes de comenzar considero vital insistir en el hecho de que tanto *bildung* como *paidea* son conceptos de complejidad considerable, por lo que han sido abordados por una gran cantidad de autores, de ahí que lo que se pretende con su recuperación no es un análisis teórico profundo (pues para esto incluso una tesis es poco), sino una recuperación aproximativa que dé cuenta de una concepción general del término y que, así mismo, apoye lo sustentado hasta este momento.

Comenzaré entonces señalando respecto del concepto de *bildung*, que se trata de un vocablo de procedencia alemana que si bien tiene orígenes en la dimensión mística del medioevo, encuentra su momento de mayor análisis en la

corriente del idealismo alemán. Por otro lado, *paideia* es un concepto de origen griego recuperado de forma más reconocida por el autor alemán Werner Jaeger en su libro homónimo.

Es importante destacar que cuando se trabajan la *bildung* y la *paideia* desde textos de habla hispana, nos encontramos con una primera dificultad de comprensión que deriva del hecho de que no existe un equivalente literal en nuestra lengua que abarque toda la significación de las palabras (el mismo Jaeger señala cómo el concepto de *paideia* resulta mucho más amplio que las posibles significaciones que a éste se dan a partir de los esfuerzos de traducción y equivalencia de palabras), de ahí que –a la *bildung*– se la haya traducido erróneamente por autores como Lorenzo Luzuriaga como educación, esto evidentemente es un sesgo en la traducción que problematiza la comprensión de las implicaciones que tiene el vocablo, sin embargo, ese es tema de trabajos enfocados en traducciones, para los fines de esta tesis, nos limitaremos a señalar que existe una diferencia visible en la afirmación de que “en la tradición alemana se diferencia “educación” (Erziehung) de “formación” (Bildung) y de “cultura” (Kultur)” (Runge, Garcés, 2011, pág. 16), mientras que

es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como *civilización, cultura, tradición, literatura* o *educación*. Pero ninguna de ellas coincide con lo que los griegos entendían por *paideia*. Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo de conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez. (Jaeger, 2001, pág. 9)

A partir de la diferenciación señalada por Runge y Garcés, así como el trabajo analítico del propio Jaeger, resulta evidente la vinculación y pertinencia de la recuperación tanto de la *bildung*, como de la *paideia*, en relación con lo que se ha venido describiendo respecto de educación y formación, pues, además de lo que se ha señalado respecto de su traducción al español, la *bildung* “es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer

de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible” (Fabre, 2011, pág. 216)

Al afirmar lo anterior, Michel Fabre abre una dimensión de pensamiento filosófico en la *bildung* que se orienta hacia la contemplación del devenir del ser humano en tanto que, al plantear que apunta a lo armónico, está apuntando a una visión del deber ser del humano, es decir, está refiriendo al campo de lo ideal; así mismo, el autor señala respecto del trabajo de Humboldt en torno a la *bildung* que es el autor que más ha trabajado la dimensión ética de la formación, en ese sentido, la *bildung*: “se trata de ocuparse de su propio destino, de constituirse a sí mismo” (Fabre, 2011, pág. 217).

De nueva cuenta al señalar la ocupación por el destino, lo que nos deja ver el autor es la dimensión prospectiva que se puede adjudicar a la *bildung*, que es la misma dimensión que, para intereses de este trabajo, justifica la utilización del término ideal de formación, de esta manera, “La *Bildung* designará entonces, progresivamente, el proceso temporal e histórico por el que un individuo, un pueblo, una nación, pero también una obra de arte, adquieren una forma” (Fabre, 2011, pág. 217)

En ese mismo tenor, Jaeger, al hablar del principio espiritual de los griegos, mejor entendido como humanismo; hace referencia a cómo éste “significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser. Tal es la genuina *paideia* griega considerada como modelo” (Jaeger, 2001, pág. 17-18), tal afirmación nos permite considerar que, al mencionar a la verdadera forma humana, los griegos parten de una figura mítico-filosófica para justificar y orientar los procesos de formación de sus ciudadanos, más aún, dicha figura puede ser establecida como meta de dichos procesos en las *poleis*, es así que “sobre el hombre como ser gregario o como supuesto yo autónomo, se levanta el hombre como idea. A ella aspiraron los educadores griegos, así como los poetas, artistas y filósofos. Pero el hombre, considerado en su idea, significa la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa” (Jaeger, 2001, pág. 18), esto último,

además de confirmar lo expresado, da cuenta de una posible intención de universalidad en cuanto al planteamiento de lo ideal en la educación y la formación.

A partir de lo anterior y de manera complementaria podemos, además, reforzar el vínculo que se había señalado entre la formación como medio y la educación como fenómeno que establece los fines en tanto que para Hegel “la Bildung se convertirá en la antítesis de la espontaneidad, de la inmediatez [es] el esfuerzo de humanización del individuo” (Fabre, 2011, pág. 217) Lo que nos deja ver esta afirmación es la idea de que, de nuevo, tanto la formación como proceso mediático de relaciones, y la meta o ideal de formación se requieren mutuamente (así como requieren procesos metodológicos) para poder dar sentido a sus quehaceres.

Así mismo, Jaeger aporta al respecto sobre las metas o ideales en la formación cuando señala que

[el] ideal de hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos. Recoge y acepta todos los cambios de su destino y todas las etapas de su desarrollo histórico (Jaeger, 2001, pág. 18)

Al apuntar lo anterior, el autor nos permite comprender la dimensión de adaptabilidad que resulta inherente, tanto al concepto de *paideia*, como al de ideal de formación, esta afirmación resulta de vital importancia en tanto que nos permite, desde el plano de la reflexión filosófica y pedagógica, construir ideales de ser humano que trasciendan los pormenores de su propio tiempo y, a partir de la flexibilidad y en un espíritu muy propio de la modernidad líquida de Bauman, fluyan a la par de los conocimientos y las modificaciones propias de las sociedades.

Ahora bien, el vincular el concepto de formación (o en este caso ideal de formación) con los conceptos de *bildung* y *paideia*, da además un sentido de interiorización y reflexión a la formación, así lo constatan, tanto citas anteriores,

como Runge y Garcés al decir que ““Educativo” es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inherente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior” (2011, pág. 16) en ese sentido, la concepción tanto de *bildung* y *paideia*, como de formación/ideal de formación, responden a un doble interés o finalidad, pues abarca ya no solo el deber ser definido de manera histórico-social, sino que en adición atiende a los códigos éticos y deontológicos que define cada ser para sí mismo.

Es así que “La tarea de educar es asumida como actividad esencialmente orientada a la formación de sujetos racionales morales autónomos, eventualmente cosmopolitas, capaces de realizar transformaciones significativas en su entorno” (García, Hernández, 2019, pág. 209), pues como se ha venido recalcando, “la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, más radical (¡la raíz del futuro!), más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora” (Honoré, 1980, pág. 18) y en la recuperación de Jaeger respecto de Platón apunta que “allí [en *Las Leyes*] determina la esencia de toda verdadera educación o *paideia*, en oposición al saber especial de los hombres de oficio [...] como la “educación para la *areté* que impregna al hombre del deseo y el anhelo de convertirse en un ciudadano perfecto” o más bien virtuoso (Jaeger, 2001, pág. 108)

De esta manera es como, a partir de la revisión de los términos educación, formación, *paideia* y *bildung*, se puede justificar la utilización del término ideal de formación en el contexto teórico de la presente tesis, entendiendo por este concepto: el conjunto de ideas planteadas como metas finales de una serie de procesos formativos, dichas ideas responden a dos órdenes principales, uno social, determinado por las necesidades históricas, morales y políticas de un momento y un grupo específico, y un segundo orden personal, de carácter reflexivo sobre los propios procesos de conformación del yo en relación con el otro, que indudablemente se configuran en perspectivas deontológicas particulares.

2.2. El ideal de formación universitaria.

Una vez que se ha hecho explícita la construcción analógica respecto de lo que para los fines de este trabajo se comprende por ideal de formación, es menester orientar este apartado hacia la explicación y recorrido respecto del, o mejor dicho, los ideales de la formación universitaria, para ello, en este apartado se partirá de las funciones generales de la Educación Superior en relación con la sociedad de la que surge y en la que se integra; es importante mencionar que, si bien se hablará de forma general, esto no implica una comprensión uniforme de la Educación Superior y sus complejidades, por el contrario, invita a la particularización de los elementos que la componen para una aproximación mucho más acertada.

Así pues, en aras de una mejor y más sencilla interpretación de los ideales de la formación universitaria, se parte de una división que permite explorar de forma más completa la dimensión ideal de dicha formación, en ese entendido, este apartado cuenta con tres ejes principales, el primero que responde a la dimensión social de la formación universitaria, en la cual se abordan las necesidades e implicaciones de la Educación Superior para con los grupos humanos construidos de forma económica, política e ideológica y que de forma más general se denomina como sociedad; en segundo lugar, la función orientada a la formación humana e integral, dicho abordaje resulta estar ligado íntimamente con el tema general de la presente tesis pues la formación integral, como se verá más adelante, comprende dimensiones de formación más allá de la técnico-científica y aquella que capacita para la integración a los mercados laborales.

Finalmente, se cierra el apartado con un reconocimiento de las funciones y la importancia de la formación superior en la época actual, esto se dará como resultado del análisis conceptual e histórico que se ha llevado a cabo hasta este punto.

Ahora bien, es necesario recordar que las Universidades como centros e instituciones educativas son productos específicos de un contexto social, cuyas dimensiones económicas, políticas y culturales permitieron su fundación y posterior

florecimiento. Así mismo, resulta pertinente señalar que tampoco surgen de la noche a la mañana, pues si bien los proyectos de fundación de las universidades parecieran gestarse en poco tiempo, la realidad es que existe una sucesión histórica de instituciones (reconocidas o no como tal) encargadas de la formación y profesionalización de las poblaciones, lo que eventualmente daría paso a la formalización de instituciones como son las escuelas de artes y oficios, así como las propias facultades y universidades.

A este respecto Tünnerman insiste, citando en el texto de Guillermo Villaseñor que: ““como toda institución social, las universidades no emergieron *ex nihilo*. Surgieron dentro de un contexto socio-económico y cultural, que les imprimió sus rasgos fundamentales” (Tünnerman, 1999:11, 20)” (Villaseñor, 2003, pág. 86), el autor señala, además del origen de corte social, la particularización de los ideales de formación de las instituciones de Educación Superior, en virtud de que los *rasgos fundamentales* a los que hace referencia, pueden ser interpretados como los mismos que le dan sentido de pertenencia a sus estudiantes y permiten a la sociedad en general reconocerlos como parte de un colectivo universitario mayor a partir de las acciones y la forma de desenvolvimiento profesional que tiene; esto, por lo tanto refleja claramente el ideal de ser humano que considera más pertinente dicha institución, de ahí que, en la actualidad sea sencillo diferenciar la formación universitaria de los individuos a partir de pequeños elementos que se consideran “el sello” de la institución en la que se formaron.

Por otro lado, es válido reconocer que, dichos ideales de ser humano y por tanto ideales de formación de las Universidades, se ven reflejados y acrecentados en las actividades que lleva a cabo la institución en cuestión, pues en virtud de la búsqueda, conservación y promoción del conocimiento (consideradas como pilares de la labor universitaria), así como de la capacitación de la población para la integración a campos laborales, las universidades atienden necesidades de corte social, económico, cultural y científico, así como lo señala la siguiente cita:

Desde la Academia de Platón y el Liceo o Gimnasio de Aristóteles
(considerados como antecedentes históricos remotos de la Universidad)

y desde la fundación histórica de las primeras universidades europeas (Bolonia, Padua, París), los componentes básicos de las instituciones educativas superiores se han estructurado con base en dos ejes: 1) el cultivo del conocimiento, con todas las exigencias filosóficas, científicas y metodológicas que lo acompañan; y 2) el servicio a la sociedad, como una consecuencia de la aceptación de que ciertas necesidades generales de la sociedad requieren del conocimiento para ser solucionadas (Villaseñor, 2003, pág. 83)

Ahora, este segundo aspecto es en el que pondremos el acento a continuación, pues profundiza la idea previa a la cita respecto de la capacitación laboral dándole una dimensión de responsabilidad social, en ese sentido, las Universidades no solo crean profesionales al por mayor, sino que, en virtud de las carencias y necesidades presentes en un momento histórico específico, es la Educación Superior la que, armada con el conocimiento que brinda a sus estudiantes, resarcirá los males que aquejan a la sociedad a través de la formación de profesionales que puedan atenderlos, de ahí que, como instituciones que ofertan cursos, las universidades no puedan desligarse de la realidad social, pues con base en ella es como los conocimientos se mantienen actualizados, nuevas carreras pueden surgir y antiguas prácticas se ven renovadas.

Queda claro, de esta forma, que las universidades no solo buscan la creación y acumulación del conocimiento, sino su retribución o impacto en la vida real de los sujetos, para ello, a lo largo de la historia se ha hecho uso de la selección de los contenidos que se considera necesario que los estudiantes adquieran en virtud de una formación completa y satisfactoria que les permita no solo afrontar problemas, sino solucionarlos de formas efectivas e incluso creativas, todo esto tiene origen en la:

construcción que antaño hicieron [las instituciones de Educación Superior] de lo que hoy llamaríamos el *currículum*, sustentado en los conocimientos de carácter básico, ya fueran los de disciplinas literarias que constituían el Trivium (gramática, retórica y dialéctica), o bien los conocimientos científicos, pero también de carácter básico que

conformaban el Cuadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música)
(Villaseñor, 2003, pág.83)

Así, la creación y aplicación de lo que al día de hoy hemos denominado como *currículum* refuerza lo que se ha venido enunciando respecto de la adquisición y conservación del conocimiento, pues como herederas del saber y la cultura del sitio geográfico en el que surgen, y siendo producto de ideas y grupos particulares, las Universidades cumplen su función más allá de la mera acumulación, pues al estar en continua búsqueda y actualización de sus conocimientos lo que hacen es proyectar los mismos, no sólo al presente en el que nos encontramos, sino hacia un futuro que muy probablemente los leerá con miradas distintas y complementarias.

Ahora bien, podemos afirmar que dicha herencia de conocimientos científicos, culturales, artísticos, históricos, filosóficos, etcétera no sólo ha dado una de las razones de ser de las instituciones de educación superior, sino que ha formado, a este punto “una constante histórica inseparable de la realidad universitaria, y la ES tiene la misión de conservarla, transmitirla y acrecentarla” (Villaseñor, 2003, pág.85)

Esta innegable vinculación entre la labor académica y de conocimiento, y la respuesta y retribución de carácter social para con los grupos humanos nos permite interpretar que, parte de los ideales de formación de las Universidades; independientemente de los elementos de particularización de su claustro docente y su población estudiantil; se basa en una misión de servicio y retribución, misma que nos señala Villaseñor “se concibió como la vinculación del conocimientos con las realidades sociales, para afrontar ciertas necesidades de carácter general y primario que tenía la sociedad en su conjunto” (2003, pág. 85), esto implica también un cierto grado de igualdad en la conformación de una visión de sociedad, pues al orientarse al servicio de la sociedad como un todo, la diferenciación en cuanto a pertenencia de grupo, ya por creencias religiosas o políticas, ya por ideologías respecto del color de piel, preferencia u origen étnico, se subsumen automáticamente en virtud de la búsqueda de soluciones efectivas.

De ahí que se pueda afirmar que “Las universidades [sobre todo] públicas tienen un gran sentido de pueblo y son capaces de pensarse a sí mismas en su vinculación con los excluidos. La mayoría de los universitarios tiene la sensibilidad requerida para responder ante la injusticia y las carencias” (Villaseñor, 2003, pág.19)

Es esta misma “vocación” de servicio a la sociedad la que lleva en sus inicios a que las instituciones de Educación Superior comiencen a considerar una forma de garantizar ante la sociedad que los individuos en ellas formadas cuentan con los conocimientos y capacidades, así como los valores necesarios para ejercer una práctica determinada, para ello se crean las licencias o facultades, que como nos indica la siguiente cita:

Estas *licentiae* o *facultates docendi* estuvieron orientadas a campos del conocimiento cuya aplicación derivaría en servicios concretos a la población en su conjunto, ya que se otorgaron en los campos de la medicina, jurisprudencia, teología, gramática, música, etcétera, de acuerdo con lo que en esos momentos de la historia eran demandas planteadas por la sociedad. Por eso, encontramos que en la generalidad de las universidades originarias, aunque no en todas, la organización institucional giraba alrededor de cuatro facultades: Artes Liberales, Medicina, Derecho y Teología (Villaseñor, 2003, pág. 85)

Sin embargo y de forma independiente a la división de facultades de una institución en particular, todas ellas compartían, y al momento podemos afirmar que siguen compartiendo, una misma visión u orientación, lo que da cohesión a las universidades como un todo articulado en sus divisiones colegiadas pero cuyo hilo conductor sigue siendo el cultivo riguroso del conocimiento y su difusión, esto permite a las universidades organizarse como proyectos permanentes “que ofrecerían a los estudiantes y a la sociedad una continuidad en sus trabajos académicos; [y que] estuvieron dotadas de la capacidad de otorgar diplomas y títulos con validez” (Villaseñor, 2003, pág. 90)

Por otro lado, y recuperando la idea de justicia social y visión igualitaria de la sociedad enunciada en párrafos anteriores, Villaseñor afirma que:

Desde su nacimiento, las universidades, como centros de enseñanza superior, estuvieron abiertas para todos los aspirantes y para toda clase de personas y de nacionalidades; es decir, fueron centros donde no existía ningún tipo de discriminación o exclusión por motivos sociales, económicos, culturales, de edad, raciales, etcétera. En otras palabras, se dieron procesos de democratización social para el acceso (Villaseñor, 2003, pág. 89)

Si bien la afirmación que hace el autor es por demás debatible en virtud de que, aún en este momento, la formación universitaria no está al alcance del grueso de la población y, más aún, la lucha de grupos como los de mujeres y personas afrodescendientes e indígenas (por mencionar solo algunos) por tener el derecho de integrarse a una institución de Educación Superior y formarse de manera profesional no nos puede ser ajena; la idealización de una formación a la cual todos puedan acceder y de la cual todos puedan beneficiarse, se ha consolidado como uno de los ideales y motores (incluso me atrevo a decir que se perfila como uno de los paradigmas de este tipo de educación) de las Universidades desde sus orígenes, lo cual, en efecto habla de un esfuerzo de los grupos académicos por acercar el conocimiento a todos, esfuerzo que aún en nuestro momento resulta difícil, pero por el cual cada vez más se está luchando.

Por otro lado, podemos reforzar lo enunciado respecto de lo vital que resulta la vigencia y actualidad de los conocimientos que se imparten en las diversas formaciones, ya que, como lo señalan Pérez y Castaño, al ser las Universidades uno de los motores principales de las sociedades, es menester de éstas “seguir desarrollando funciones como la formación humanística, básica e integral para la adquisición de nuevos conocimientos, y la adaptación a nuevas situaciones” (2016, pág. 191)

Esta búsqueda de la vigencia además, se ve relacionada con una dimensión de formación mucho más compleja y completa que aquella que se limita a la profesionalización y capacitación de los individuos, pues al mantenerse vigente la institución, sus estudiantes aprenden “a vivir, a dar sentido a su vida, enseñar a

convivir, que se incorporen al mercado laboral con plenas garantías para la solución de los problemas que se les puedan plantear, fomentando el espíritu crítico” (Pérez y Castaño, 2016, pág. 191)

Ante esta necesidad por la vigencia y actualidad del conocimiento y las formaciones, las Universidades deben, en adición a tener claridad respecto de los ideales de formación en los cuales se orientan, contar con un claustro de docentes preparados de forma profesional y ética, que en adición estén dispuestos a no cerrar sus prácticas y saberes a los avances científicos y de conocimiento que se van logrando con el paso de los años, de ahí que, las ya mencionadas licencias y facultades se hayan creado, pues como afirma Villaseñor.

No es menos ilustrativo el cuidado que se tuvo para que ese conocimiento se difundiera y se preservara mediante la enseñanza, pero asegurando que sus transmisores lo hicieran con el mayor rigor posible, lo cual se manifestó en la exigencia de contar con el grado denominado *facultas docendi* o *licentia docendi* otorgado por las universidades, para quienes quisieran convertirse en profesores de otros universitarios (2003, pág. 84)

Lo anterior devendrá, indudablemente en la conformación de una identidad colectiva conformada tanto por los docentes como por los estudiantes, misma que, como ya se había señalado, permite no solo a ellos mismos, sino a la sociedad en general, identificarlos como egresados de su institución a partir de la serie de prácticas y valores profesionales y humanos que demuestran, esto además trasciende la identificación gremial al insertarse en el ser individual y complementar su persona ya que de forma histórica “El centro de gravedad fue la “comunidad” universitaria como una entidad realmente existente que le daba sentido a las personas singulares. El universitario solamente adquiriría su dimensión completa al desempeñarse con sentido de *universitas* y no al desplegar solo su carácter de persona individualizada o de *singuli*”. (Villaseñor, 2003, pág. 89). De esta manera, las universidades no solo atienden la formación intelectual y académica de los sujetos, sino que también les dan un sentido de pertenencia a un grupo, lo cual si bien es una dimensión formativa

diferente, no puede ser desligada de la formación general, sobre todo si la institución en cuestión persigue el ideal de la formación integral.

Hasta este punto se ha esclarecido respecto de las funciones e ideales de la Universidad como Institución de Educación Superior, cómo las dos dimensiones que la componen están vinculadas de forma tal que tienen un impacto en la formación de los profesionales que preparan, al punto de no solamente darles una formación ética y una guía deontológica, sino que llega incluso a repercutir en la construcción de su identidad como sujetos en relación con la pertenencia a uno de varios grupos sociales, sin embargo, es necesario dimensionar a la universidad de una manera más históricamente cercana.

De esta manera, ya se ha establecido cómo una de las funciones de la Universidad para con la sociedad, radica en “contribuir al incremento de la producción; colaborar a crear mejores condiciones de vida; crear conciencia y participación democrática; contribuir a la competitividad del país; atender a las necesidades sociales; introducir elementos de racionalidad en la sociedad; hacer un diagnóstico de las realidades del país” (Villaseñor, 2003, pág. 82), sin embargo, en este planteamiento se parte de un deber ser, un estado de idealidad, pero la realidad apunta que, si bien se establece lo anterior como meta, lo cambiante de la sociedad y sus individuos, exige que las instituciones estén en un continuo proceso de revisión y reconstrucción que permita adaptarse y reorientarse de manera que no pierdan esa relación necesaria de la que ya se ha hablado, con la sociedad.

Así pues, las Universidades deberán perfilarse como lugares de constancia y cambio al mismo tiempo, en palabras de Villaseñor: “Una de las paradojas más interesantes de la universidad, o de la educación superior, es que siempre se ha mantenido igual a través de la historia, sin ser idéntica en todos los momentos” (2003, pág. 87), esta característica de no ser inmutable es lo que, incluso como estudiantes que formamos parte de una comunidad establecida de universitarios, debemos cuestionar de forma constante.

Dicho cuestionamiento cobra singular relevancia en la época actual, ya que ésta se ha caracterizado por un continuo avance científico y tecnológico, así como una serie de movimientos sociales cuya meta es el cambio de visiones y mentalidades, por ello es que señalan Pérez y Castaño que

El modelo actual se viene preparando desde finales del siglo XX, periodo que ha supuesto un nuevo cambio social en todos los sectores y ámbitos del mismo modo que en la Universidad, más centrada en la calidad y la acreditación, con nuevos escenarios formativos y nuevas necesidades sociales a las que debe dar respuesta (2016, pág. 192)

Pareciera a simple vista que la reorientación de la Universidad hacia la calidad y acreditación no implica un cambio sustancial, pero, a reserva de todos los documentos que sustentan y refutan el uso de estos términos y su impacto en las formaciones superiores, lo que esta cita nos deja ver es que, al enfocarse las instituciones en elementos tan particulares y subjetivos como lo son la calidad, se corre el riesgo de alejar la vida académica y universitaria de la vida real de la sociedad en la que inevitablemente tendrán que reintegrarse los sujetos ya formados, de ahí que se plantee como riesgosa una formación universitaria que carezca de una conciencia social y ya ni hablar de un universitario que no tenga una buena disposición al servicio de la comunidad y que busque más bien la satisfacción de sus propios intereses por sobre el resto de los individuos.

Es de esta manera que en la actualidad “La finalidad última o la función social que se le ha asignado a la ES en esta orientación neoliberal es colaborar eficientemente mediante sus propias actividades, para que sus productos impulsen una adecuada inserción de nuestro país en la globalización, de acuerdo con la visión dominante de ésta” (Villaseñor, 2003, pág.30), esta afirmación puede interpretarse tanto de forma positiva como de forma negativa, pues mientras por un lado, la incorporación al contexto globalizado y la aldea digital es ya una cuestión de tiempo y no de preferencia que permite ampliar el trabajo académico e intercolegiado, disminuyendo las divisiones geográficas a simples husos horarios que pueden cruzarse con una buena organización y una conexión estable a internet y que

indudablemente permite enriquecer las experiencias formativas y el intercambio de información al cual tienen acceso las personas en su formación universitaria; por otro lado, también se corre el riesgo ya muchas veces enunciado por aquellos que se niegan a integrarse al vertiginoso ritmo del cambio que las tecnologías digitales traen consigo, de deshumanizar los proceso de formación y enseñanza-aprendizaje al mediarlos en exceso por tecnología¹⁰ e incluso, al permear los intereses internacionales y de terceros privados, se han externado preocupaciones respecto de los cambios de ideales de formación desde los niveles básicos y hasta los superiores, es ahí en donde resulta necesaria la labor pedagógica de cuestionamiento y reflexión, para no sólo hacer críticas, sino, apoyados en el conocimiento y con pleno reconocimiento del contexto social, plantear acciones que permitan crear y conservar un balance entre los intereses económico-políticos, la integración de estrategias y materiales, y los ideales de formación de una institución, de manera tal que no se pierda la coherencia ni el sentido en las formaciones universitarias y aun así, se prepare a profesionistas capacitados pero con una formación mucho más amplia y enriquecedora.

De no contar con lo anterior, corremos el riesgo de perpetuar lo que ya Villaseñor había observado al afirmar que:

A partir de los años ochenta la función social de la educación superior (ES) en México, paulatinamente ha dejado de ser la de colaborar, a través de sus funciones académicas, a la solución de los principales problemas y necesidades de la mayoría de la población, y ha perdido vigor como un factor de capilaridad social para los sectores más rezagados, y de formación de los cuadro técnicos y dirigentes más importantes para la conducción del país, visto todo lo anterior desde una perspectiva fundamentalmente nacional y bajo la óptica de los intereses públicos. (Villaseñor, 2003, pág. 30)

¹⁰ Al respecto resulta conveniente revisar los variados trabajos que existen sobre las ventajas del uso de las tecnologías en la educación, así como los manuales y recomendaciones respecto de los usos didácticos de los dispositivos tecnológicos. De esta forma es que nos podemos permitir como pedagogos, mediar y discutir la cuestión de la educación y la tecnología sin sesgos de preferencias o la venda del desconocimiento

Es así que debemos plantearnos continuamente procesos de revisión y replanteamiento de los ideales de formación que atiendan y respondan a los cuestionamientos respecto de las funciones que cumple en la sociedad actual la Universidad, pero sin perder nunca el sentido originario de cuidado y cultivo del conocimiento para su uso en pro de la sociedad y su bienestar, será entonces necesario recordar continuamente lo que Adolfo Sánchez Vázquez mencionaba por el año 2001 respecto de la universidad, la cual

como institución social que existe, no por sí y para sí, sino por y para la sociedad, una institución que surge de ella, que vive en relación con ella y que a ella vuelve para satisfacer de un modo específico, académico, determinadas necesidades sociales[...] la universidad que estamos considerando, sirve a los intereses generales de la sociedad que coinciden con los de la mayoría que trabaja y que crea (Sánchez en: Villaseñor, 2003, pág. 87)

Esta visión de responsabilidad social se ve incrementada en tiempos modernos donde “La educación superior tiene que asumir responsabilidades de servicios académicos ante las grandes cuestiones o los problemas que enfrenta la sociedad mundial considerada como un todo” (Villaseñor, 2003, pág. 88), lo anterior nos hace pensar que ya no basta con atender el contexto social particular de una comunidad, estado o país, pues si bien uno de los niveles de respuesta “que debe asumir la ES mediante sus servicios académicos, se refiere a los problemas específicos de una nación, de una región o de una comunidad, como empleo, salud, vivienda, educación, transporte, servicios, alimentación o urbanismo” (Villaseñor, 2003, pág. 88); debemos empezar a formar profesionales con visiones lo suficientemente amplias como para incidir de manera positiva en un contexto mundial y globalizado respecto de temas como “la paz, el ambiente, la mundialización, el comercio internacional, los derechos humanos, la democracia, el desarrollo tecnológico” (Villaseñor, 2003, pág., 88).

El conjunto de la visión de responsabilidad social orientada a la acción particular con conciencia mundial implica, sin duda alguna, una forma de garantizar

la vinculación con la realidad que resulta tan vital para las Universidades; en adición, al trabajar por la resolución de problemas como paz, medio ambiente, empleo, salud, alimentación, etcétera, las Universidades enriquecen su dimensión de servicio con una veta de carácter ético pues al contribuir “a la solución de problemas [...]pretendiendo que esto marche en concordancia con los servicios y las orientaciones que pudiera ofrecer para hacerlo sin sacrificar la paz, los derechos humanos o el ambiente, respeto de la democracia y el máximo aprovechamiento posible del desarrollo tecnológico” (Villaseñor,2003, pág. 88), las Universidades se están decantando por ideales de formación que en mayor o menor medida garanticen profesionales capaces y con consciencia social respecto de sus acciones.

Para concluir y resumir lo que en este apartado se ha expuesto a partir de la división en dos dimensiones principales de las instituciones de Educación Superior, vale la pena considerar la siguiente cita de Villaseñor:

Todas las instituciones superiores han tenido y tienen una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad, lo cual se refleja a partir del manejo que cada una hace de los conocimientos, así como por sus formas de operación académica, sus esquemas de gobierno institucional, la orientación que imprimen a las formas de responder a la sociedad, los comportamientos morales y los valores éticos que impulsan (Villaseñor, 2003, pág. 90-91)

Considero que esta cita sintetiza de forma perfecta lo trabajado en extenso hasta este momento, en ella logramos identificar cómo a partir de una doble labor-compromiso, las universidades, no obstante, los intereses personales y de grupo que puedan coaccionarlas, tienen sin duda un deber mayor que se verá reflejado principalmente en los ideales de formación llegando incluso a los criterios de selección de su planta docente.

Finalmente, es necesario reconocer el valor de la formación Superior, desde los tiempos en que no estaba nombrada como tal y hasta nuestros días y tomar en cuenta que como institución, es su flexibilidad la que le ha permitido mantenerse vigente, sin embargo, es ahora (y siempre) menester de los universitarios en general

y de los estudiosos de la pedagogía en particular, cuestionarnos desde nuestra formación profesional, hasta la construcción de nuestra alma mater, con miras a la adaptación y mejora de la misma, pues como lo señalan Pérez y Castaño: la universidad “Debe adaptarse a la sociedad, pero, a la vez, debe desempeñar un papel de dirección en la evolución de los cambios necesarios para ella, pero no solo debe ir por detrás de los avances o necesidades sino que debe ser promotora de cambios e incluso promover, desde ella, cambios a la sociedad” (2016, pág.192)a

2.3. El ideal de formación en la UNAM.

Para cerrar este capítulo, vale la pena aterrizar el análisis que se ha realizado respecto de los ideales de formación en la Educación Superior en un ejemplo mucho más tangible que la interpretación teórica y el deber ser, por ello, en este apartado se analizará, a partir de una aproximación histórica y teórico-filosófica cual es, o son, los ideales de formación por medio de los cuales se rige la Universidad Nacional Autónoma de México, revisando si éstos han sufrido alguna modificación con el paso del tiempo.

Así pues, para comenzar a enfocar el análisis, es pertinente anotar que, a pesar de que lo señalado en los apartados anteriores se enuncia de forma general y puede hacerse extensivo a todas las instituciones universitarias, las condiciones de existencia propias de la región de América Latina, sus sujetos y sus instituciones, requieren una caracterización particular en virtud de un entendimiento más adecuado y acertado, de ahí que se comience por rescatar lo escrito por Juan Carlos Tedesco en su libro *Educación y justicia social en América Latina*, donde el autor resalta la importancia fundacional de la universidad al decir que: “La universidad moderna (s.XX) fue, desde muy temprano, uno de los ámbitos más importantes para el ascenso social de las clases medias y para la formación de los dirigentes de los partidos políticos alternativos al régimen oligárquico” (Tedesco, 2012, pág. 39), esta cita ejemplifica magistralmente cómo es que, a pesar de contar con el espíritu formativo de las universidades europeas y ser herederos del conocimiento del nuevo

y del viejo mundo, la función principal, e incluso una de las metas de la formación universitaria en la región latinoamericana se distancia del ejercicio del saber por el saber mismo, para obtener una dimensión mucho más física en la movilidad social y el ejercicio de la política, en el capitalismo.

Esta dimensión, si bien no demerita en ninguna forma la alta labor de la universidad latinoamericana en virtud de que “el vínculo entre universidad y sociedad se estableció a través de su papel en la movilidad social y en la promoción de pensamiento crítico y de creación cultural” (Tedesco, 2012, pág. 40-41), sí pone el acento sobre el tipo de personas que a ella acceden y las finalidades que persiguen; por otro lado, al señalar Tedesco que la Universidad de esta región forma también a líderes políticos alternativos a lo oligárquico, se muestra la íntima vinculación entre el estado, la política y la universidad en Latinoamérica, cuestión que nos permite comprender cómo la educación es un acto político y pone en entredicho las aspiraciones de una educación buena en sí misma.

Por otro lado, el mismo autor señala que “la centralidad de la dimensión política en la dinámica universitaria fue concomitante con un proceso de aislamiento con respecto al sector productivo [atribuible] [...] a las características del desarrollo productivo en la región, muy poco demandante de conocimiento científico y técnico.” (Tedesco, 2012, pág. 40), con esto, resulta evidente que a partir de la comprensión generalizada que se dio respecto de la función de la universidad latinoamericana, se generaron lo que podemos interpretar como huecos o vacíos de formación que dejan desatendidas áreas de la sociedad mientras que saturan otras.

Así mismo, cuando el autor señala que: “Al respecto, es posible sostener que el desarrollo de la educación superior estuvo motivado más por demandas sociales que por demandas económicas, lo que explica el predominio de las carreras tradicionales desde el punto de vista de las orientaciones de la matrícula” (Tedesco, 2012, pág. 40), nos deja ver que la promesa de prestigio y movilidad social ha pesado más durante el paso del tiempo, haciendo que las formaciones en leyes y medicina, por ejemplo, sean mucho más socorridas que aquellas enfocadas al

estudio de las humanidades o las ciencias sociales como la antropología y la sociología.

De esta forma y a partir de esta brevísima aproximación, podemos comenzar a construir una imagen respecto de la universidad y su función en América Latina que, como se puede ver, no niega ni se aleja de los ideales planteados en el apartado anterior, pero sí responde a un contexto y una situación de existencia bastante diferentes, por lo que su moldeamiento en pro de la sociedad ha resultado en una institución completamente diferente.

Es en este tenor que ahora, procederé a centrar el análisis aún más en la dimensión de lo particular, pasando de una comprensión regional a una interpretación institucional que, como lo señala el título del apartado, abordará a la Universidad Nacional Autónoma de México, que, fundada en 1910 y con el precedente de la Universidad Real y Pontificia de México (fundada en 1551 y cerrada en 1865), establece en su Ley Orgánica originaria que “las funciones de la Universidad eran la docencia en sus niveles superiores y la extensión de la cultura”, reconoce también al ministro de Instrucción Pública como máxima autoridad de la Universidad a cargo de la aprobación de planes de estudio y el nombramiento de profesores, así mismo, estipula que el nombramiento del rector se llevaría a cabo por el presidente de la República (Marsiske, 2006, pág. 18).

Lo anterior da cuenta y refuerza la vinculación entre Educación Superior y política señalada por Tedesco al establecer una dependencia de la rectoría con el gobierno federal, cabe señalar que con la reforma de 1929 en la cual se otorga la Autonomía a la Universidad, la situación cambia; sin embargo, la dimensión política encontró lugar en la planta estudiantil de la Universidad desde sus inicios, pues como lo señala Marsiske:

Los estudiantes tuvieron que enfrentar ahora una realidad muy lejana a la paz porfiriana, marcada por inestabilidad política, inseguridad social y una crisis económica de grandes dimensiones, [...] Esto hizo cambiar la actitud tan indiferente que había tenido la mayoría de los estudiantes ante los hechos políticos. (2006, pág. 19)

De esta forma podemos constatar que la vida universitaria de la UNAM ha estado atravesada por el pensamiento y la responsabilidad política de sus actores, tanto los docentes y estudiantes como los encargados de la gobernanza universitaria, por ello, resultaría pertinente (y de acuerdo también con Tedesco) señalar que una de las metas de formación de la Universidad Nacional Autónoma de México se verá orientada, no solo al ejercicio político, sino a la reflexión y conciencia respecto del mismo.

Por otro lado, y en concordancia con el auge del movimiento nacionalista gestado durante la primera mitad del siglo XX “la revolución obligó a la Universidad a desarrollar un proyecto de educación superior que hiciera viva la tradición cultural de toda la nación mexicana; la identidad nacional había dotado de contenido al proyecto universitario” (Marsiske, 2006, pág. 19), atendiendo así una dimensión social orientada al reconocimiento del valor cultural y el rescate ideal de elementos denominados como representativos de la nación mexicana moderna, de ahí que durante el rectorado de José Vasconcelos los departamentos universitarios de Extensión Universitaria y la Escuela de Verano tuvieran un reconocimiento sin precedentes, pues mientras:

La Escuela ofrecía cursos de español y de cultura y arte de México a extranjeros [...] y a mexicanos. Al Departamento de extensión universitaria se incorporaron los estudiantes para participar en las tareas de extensión de la cultura y para participar en la gran campaña de alfabetización, de dimensión y alcance nacionales (Marsiske, 2006, pág. 20)

Haciendo tangible, de esta forma, el esfuerzo político y social de la Universidad – encausado por las ideologías y posturas de Vasconcelos-; por tanto, la dimensión política que podemos encontrar dentro de las metas de formación de la UNAM tendrá, en este caso, una veta dirigida a la atención de los productos y las expresiones culturales, lo cual nos deja ver una insipiente preocupación por los problemas propios de la estética.

Ahora bien, en junio 1929 entra en vigor la nueva Ley Orgánica de la Universidad que le otorga autonomía limitada; de esto es vital recuperar lo que en

ella “se agregó como tercera función de la universidad la investigación, aparte de la docencia y la extensión de la cultura” (Marsiske, 2006, pág. 21), ampliando de esta manera los campos dentro de los cuales puede impactar la Universidad.

Sin embargo, la tarea de la investigación en la Universidad pasa a un segundo plano hasta propiamente, la séptima década del siglo XX; la institución, enmarcada en el periodo desarrollista de las décadas de los 40 y 50 priorizaba, como ya lo había señalado Tedesco, la formación de la élite política, en adición a la formación de la fuerza laboral del país, de esta manera, “Aun cuando se establecieron los primeros institutos de investigación y los primeros postgrados en esta época, la investigación, separada de la docencia llevó una existencia relegada” (Marsiske, 2006, pág. 21), pese a que tanto en la Legislación Universitaria y como en el Estatuto de Personal Académica, modificados a finales de los años cuarenta, establecen como condición necesaria, que la investigación-docencia y la docencia-investigación están coimplicadas; se destaca que los investigadores están obligados, por ley, a impartir y compartir en la docencia, los aportes de los avances de investigación en los diversos campos del conocimiento y la cultura.

Es de esta forma que, además de complementar los procesos de formación de los profesionales universitarios, añadir la veta de la investigación a la Universidad ha devenido, en años más recientes, en la construcción de perfiles profesionales y de egreso mucho más completos y complejos. Esta dimensión de formación para la investigación no solo dota a los estudiantes en formación de una serie de habilidades específicas que les permiten comprender e intervenir de mejor forma desde su campo profesional, sino que incluso podemos vincular las implicaciones de la formación de los investigadores con el desarrollo y fortalecimiento de la conciencia crítica y otras herramientas analíticas.

De forma posterior, durante el rectorado de Ignacio Chávez se impulsan reformas a la Universidad y la Escuela Nacional Preparatoria que buscan limitar el ingreso y afluencia de los aspirantes a estudios universitarios, esto como respuesta a la amplia demanda de la institución y con el lema “si acaso la universidad no puede recibir a todos los aspirantes, que cuando menos reciba a los mejores” (Marsiske,

2006, pág. 23); como era de esperarse dicha propuesta de selección no fue bien recibida por los estudiantes y después de la renuncia del Dr. Chávez, fue el rector Javier Barros Sierra, quien modifica las propuestas de manera tal que surge el pase reglamentado como intermediario entre la formación de la ENP y la Universidad (Marsiske, 2006, pág. 23).

En contraste, el rectorado de Pablo González Casanova de 1970 a 1972 buscó “una democratización de la enseñanza” que significaría una apertura a grandes cantidades de jóvenes hasta ahora excluidos de los estudios de educación superior. Con ello recogió una de las demandas estudiantiles de los jóvenes de 1968” (Marsiske, 2006, pág. 25); para ello el rector busca la descentralización de los servicios universitarios y una renovación en cuanto a la enseñanza, así mismo, se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Sistema de Universidad Abierta (SUA) que comienzan a atender a sus poblaciones en 1971 y 1972 respectivamente (Marsiske, 2006, pág. 25).

Lo anterior nos permite ver desde dos posturas contrastantes la consideración respecto de la extensión y los límites de la atención que puede otorgar la institución universitaria, sin duda se trata de un debate en el cual tanto la postura que aboga por la selección de los mejores; como aquella que busca una educación para todos, cuentan con sustento y respaldo suficiente como para imponerse una sobre la otra, sin embargo, para fines de esta tesis nos limitaremos a reconocer la ventaja y privilegio que implican la formación superior en la actualidad; de igual forma podemos comprender como ambas posturas han impactado en la constitución institucional de la UNAM, la han marcado de forma tal, que me atrevo a aseverar que la visión de una atención al grueso de la población estudiantil, brindada por la élite académica, se puede configurar, también, como una de las metas de ésta Universidad.

Finalmente, vale la pena reconocer como uno de los hitos históricos más recientes del cuál la UNAM ha salido transformada y reconfigurada es la Huelga de 1999¹¹. Derivado de este movimiento estudiantil podemos notar

una clara y positiva reacción de la UNAM en el esfuerzo de crear un nuevo proyecto académico: la apertura de la universidad hacia la búsqueda de acuerdos y actividades conjuntas con las instituciones del Estado, las empresas privadas y la cooperación internacional, más atención y recursos a las maestrías y doctorados, el establecimiento de mecanismos de evaluación académica y de control de gestión financiera, una mejor administración de los recursos disponibles (Marsiske, 2006, pág. 31)

A partir de lo expuesto, especialmente de lo último, podemos comenzar a dilucidar la idea de que la Universidad, contrario a lo que podríamos creer, no puede permanecer estática, por el contrario, debe encontrarse en constante avance, tanto como institución, como dadora de conocimiento en la parte académica y de investigación, resulta vital pues, la continua búsqueda de vigencia y pertinencia que deviene inevitablemente en la transformación y mejora de la Universidad y que, sin duda alguna, impacta en los ideales de formación que la determinan.

Ahora bien, la UNAM como institución de educación superior no solamente ha sido influenciada y determinada por los hitos históricos que la han atravesado; pues no son pocos los autores que señalan cómo la UNAM es caja de resonancia de los acontecimientos históricos y sociales nacionales; sino que, además, los pensadores en torno a ella (independientemente de si egresaron o no de ella), también la influyen con sus ideas, posturas y acciones; un claro ejemplo resulta Justo Sierra, quien como encargado del proyecto de reapertura de la Universidad Nacional deja testimonio de la visión de Universidad que tenía en su *Discurso inaugural de la Universidad Nacional* al decir que “La Universidad está encargada de la educación nacional en sus medios superiores e ideales; es la cima en que

¹¹ Considero importante señalar que, si bien existen movimientos sociales y estudiantiles más recientes como el #YoSoy132 y la lucha feminista, entre otros, parece todavía temprano para poder aventurar un análisis acertado respecto del impacto y los cambios que éstos han generado, de ahí que se limite el recorte a los parámetros temporales ya abordados.

brotan la fuente, clara como el cristal de la fuente horaciana, que baja a regar las plantas germinadas en el terruño nacional y sube en el ánimo del pueblo por alta que éste la tenga puesta” (Sierra, 2004, pág. 38).

Como resulta evidente, en este texto se plasma la visión idealizada que tenía Sierra respecto de la labor y las obligaciones de la Universidad Nacional que estaba inaugurando para con la sociedad mexicana, pues como se ha venido recalcando a lo largo del texto, la dimensión de retribución social (y en consecuencia la formación profesional para la retribución social) son parte medular de la educación superior.

Ahora bien, vale la pena recordar lo que Marsiske señala al respecto de Sierra cuando apunta que, pese a que se le puede caracterizar como parte de un grupo minoritario, Sierra percibía una necesidad de formación universitaria reflejada en la “urgente necesidad que México tenía de elevar su nivel cultural, de mejorar la educación que se impartía en las diversas escuelas nacionales, de fomentar y aun crear su propia ciencia” (2006, pág. 18), esto último, como se verá en lo subsecuente, forma parte de la visión principal de Sierra (y otros pensadores mexicanos a lo largo de la historia) y se perfila como una de las metas ideales eje de la Universidad Nacional en adición a la necesidad de “pugnar por la autosuficiencia científica y tecnológica, y por último, de dar unidad institucional, coherencia final, ideológica y material, a la estructura no integrada entonces de la educación superior” (Marsiske, 2006, pág. 18)

Es de esta forma que la Universidad Nacional del discurso de Sierra formará, en el espíritu nacionalista de la época, a los profesionales que tomarán la tarea de crear y difundir la ciencia mexicana, esto con un claro sentido de pueblo y sociedad nacional, pues:

No será la Universidad una persona destinada a no separar los ojos del telescopio o del microscopio, aunque en torno de ella una nación se desorganice; no la sorprenderá la toma de Constantinopla discutiendo sobre la naturaleza de la luz del Tabor. Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad

y de conciencia de su misión, que recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotara, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber (Sierra, 2004, pág. 14)

Sierra señala, cómo es menester de la Universidad fomentar en los estudiantes el interés por la búsqueda del saber, así como la aplicación de este en la vida cotidiana, vinculando así el deber ser de la Universidad y los estudiantes/profesionales, con la misión e ideales de dicha institución, en sus propias palabras:

La ciencia avanza proyectando hacia adelante su luz, que es el método, como una teoría inmaculada de verdades que va en busca de la verdad; debemos y queremos tomar nuestro lugar en esa divina procesión de antorchas. La acción educadora de la Universidad resultará entonces de su acción científica; haciendo venir a ella grupos selectos de la intelectualidad mexicana y cultivando intensamente en ellos el amor puro de la verdad, el tesón de la labor cotidiana para encontrarla, la persuasión de que el interés de la ciencia y el interés de la patria deben sumarse en el alma de todo estudiante mexicano (Sierra, 2004, pág. 20-21)

Así mismo, Sierra considera, ya desde este punto, la importancia de la labor investigativa de la Universidad y los aportes que esta tiene para la sociedad y la comunidad académica aunque, como se mencionó ya, la inclusión *oficial* de la investigación como parte medular de la labor universitaria se hace de manera posterior; no obstante, esto ya estaba contemplado cuando el autor menciona que “Cuando el joven sea hombre es preciso que la Universidad, o lo lance a la lucha por la existencia en un campo social superior, o lo levante a las excelsitudes de la investigación científica; pero sin olvidar nunca que toda contemplación debe ser el preámbulo de la acción” (Sierra, 2004, pág. 23).

Recalca Sierra, con la cita anterior, la importancia que tenía para él como pensador y hombre de política, la vinculación entre el quehacer investigativo y

contemplativo de las Universidades frente a su deber para con la sociedad dentro de la cual están circunscritas.

Finalmente, nuestro autor de forma muy puntual señala el deber ser de la Universidad y la relación con la realidad al indicar que “la Universidad está encargada de la educación nacional en sus medios superiores e ideales; es la cima en que brota la fuente, clara como el cristal de la fuente horaciana, que baja a regar las plantas germinadas en el terruño nacional y sube en el ánimo del pueblo” (Sierra, 2004, pág. 38)

De esta forma, la Universidad Nacional concebida por Sierra es aquella que busca el engrandecimiento de la nación mexicana a través de la labor investigativa y científica gestada en sus aulas y proyectada a su sociedad, así mismo, será característica propia de ella la vuelta continua de la mirada hacia la realidad de la sociedad de manera que sus profesionales, bien plantados en la tierra no se alejen con los altos ejercicios del pensamiento, del mundo en al que deben regresar para generar y promover cambios y mejoras, en ese sentido, el profesional idealmente formado con la visión de Justo Sierra será uno que cuente no solo con las habilidades propias de su campo, sino que, tenga la capacidad de análisis crítico y contextual de su entorno y de la aplicación de sus saberes.

Ahora bien, avanzando en la historia de la educación mexicana, es José Vasconcelos quien, como pensador, deja una importante huella en la visión que tiene la sociedad respecto de la Universidad e incluso, la visión de la institución respecto de sí misma.

Se puede comenzar señalando cómo, de manera complementaria a Sierra, pero opuesta al adoctrinamiento supuesto por el positivismo como movimiento ilustrado, Vasconcelos aboga por una formación compleja y completa del individuo, es decir, propone que se forme a los ciudadanos mexicanos (cabe señalar que también tiene una visión nacionalista) en las diferentes áreas que componen al saber, no sólo aquellas correspondientes a un campo específico de actuación y/o profesionalización.

Lo anterior se vuelve evidente si analizamos la siguiente cita:

Ha bastado con restablecer en nuestra Universidad ciertas disciplinas que una época fanática eliminó en nombre de la ciencia positivista. Por ejemplo, las Humanidades que nos dan un concepto del saber en su conjunto secular y, por lo mismo, nos defienden del peligro de la última moda filosófico-literaria. El conocimiento de la sabiduría antigua equilibra el ánimo (Vasconcelos, 2002, pág. 181)

De forma adicional a lo ya señalado, podemos ver que Vasconcelos no sólo busca promover una formación amplia, sino que busca la recuperación de los saberes de la antigüedad para analizarlos a la luz de la actualidad, de esta forma, la Universidad como institución, recibe una influencia que la vincula con las raíces del conocimiento desde las cuales se gesta y, de esta manera, los ideales de formación se ven enriquecidos con una aproximación amplia, enciclopédica e histórica, pero sobre todo, analítica, de los conocimientos a partir de los cuales un profesional se forma.

Por otro lado, Vasconcelos también señala la importancia que tiene la pluralidad de ideas y perspectivas en la formación universitaria, pues es a partir de éstas que se enriquece al estudiante, como él mismo lo señala:

El régimen universitario nunca será el del regimiento, que busca igualar estaturas; las almas no son homogéneas ni conviene que lo sean. En la Universidad deben hallar refugio todas las singularidades nobles. Así se verá obligada a practicar el nacionalismo, la Universidad gana fuerza para el plan nacional si asimila doctrinas y temperamentos de la más variada índole. En su posición frente a lo individual, la Universidad exigirá que cada cual rinda su máximo. Y cada uno tendrá presente que no es tarea de la Universidad recortarnos el ánimo, sino disciplinarlo para que sea provechoso su crecimiento (Vasconcelos, 2002, pág. 184)

Con este, Vasconcelos recalca la importancia de la Universidad como institución plural, ya no solo de ideas y perspectivas, sino de personas, lo cual se contrapone a las visiones de una educación homogénea y homogeneizadora, en este sentido, la Universidad para Vasconcelos deberá no sólo respetar, sino promover las

diferencias intelectuales, de manera que se propicie el diálogo y la investigación para de esta manera poder avanzar en la construcción de conocimientos, de ahí que señale que “lo que siempre deberá defender el maestro es el derecho del alumno a la amplitud de la información que le permita consolidar ese criterio” (Vasconcelos, 2002, pág. 76).

Finalmente y recuperando lo señalado respecto de la importancia de los conocimientos amplios, Vasconcelos aboga, entre otras, por la enseñanza de la filosofía, pues menciona que “En los tiempos que corren, la filosofía abre nuevos capítulos para el examen de problemas como el del valor y la responsabilidad [...] Es claro que en el estudio de la ética, de la política, prevalecerá en la escuela el criterio de la filosofía que se le imponga en cada época” (Vasconcelos, 2002, pág. 76); por su parte señala respecto de la formación estética que:

La experiencia del arte demostrará a maestros y alumnos la evidencia de una fuerza de nuestra naturaleza que no está dirigida a obtener propósitos concretos y es, sin embargo, capaz de proporcionarnos alegría ilimitada y propiamente sobrenatural. El secreto de este poder consiste en que nos pone a sentir en común con las formas más nobles y las realidades más altas de la conciencia; nos desarrolla de esta suerte el amor de las maneras milagrosas de la vida (Vasconcelos, 2002, pág. 82)

Con esto, se refuerza su idea de una formación amplia que no necesariamente debe relacionarse con los conocimientos específicos de un campo, sino que, a través del análisis de varias disciplinas, es como una persona puede formarse de manera completa y compleja, adquiriendo así un criterio vasto y una visión plural que le permitiría intervenir en un campo específico con un conocimiento lo suficientemente extenso, como para no cerrar caminos y oportunidades al saber y el crecimiento conjunto de la sociedad en general y los individuos en particular.

Por su parte, Jaime Torres Bodet señala en su discurso dado ante la UNESCO que, si bien la formación amplia y enciclopédica como la que mencionan Sierra y Vasconcelos es vital, debemos abogar ahora por una visión mucho más amplia e incluso global, así lo estipula en la siguiente cita:

Creemos que al intelectualismo del siglo XVII y al materialismo del siglo XIX, el siglo XX debe oponer el concepto de una integración equilibrada y cabal del hombre, y que, si la educación de la inteligencia fuera la ocupación primordial de los sistemas caducos en nuestros días y si la educación de la voluntad llegó a los extremos imperialistas que reprobamos, los horizontes actuales van a exigirnos una enseñanza para la cooperación internacional por la verdad, por la democracia y por la virtud (Torres, 1945, pág. 973)

Esta visión complementa la apertura a la pluralidad señalada por Vasconcelos solo que en este punto ya no se limitará a la heterogeneidad de la población propia de México como nación, sino que perseguirá la idea de la cooperación internacional y el intercambio propio de la interacción entre países. En la actualidad gracias a los procesos tecnológicos de globalización, el planteamiento de intercambio y pluralidad tanto de Vasconcelos como de Torres Bodet han llegado a extremos nunca antes vistos que permiten el cumplimiento cabal de los ideales mencionados por ambas figuras.

Ahora bien, dado el contexto de trabajo de Jaime Torres Bodet, así como la crisis humanitaria producto de ambas guerras mundiales, pero particularmente la segunda, señala Torres Bodet una perspectiva de formación que desde ese momento va a tomar un papel protagónico en las formaciones profesionales al buscar el mayor beneficio del trabajo y la investigación, pero evitando en medida de lo posible, la explotación para usos bélicos o perjudiciales para la humanidad; se trata pues de la idea general de la Educación para la Paz.

Como figura central a cargo de la investigación y el desarrollo, tanto de ideas como de tecnología, además de la evidente formación profesional de científicos, técnicos y pensadores, la Universidad ha asimilado en gran medida lo que señala Torres Bodet y lo ha orientado como parte medular de sus ideales de formación, pues cuando el autor menciona que:

Con la necesidad de fijar, de común acuerdo, las finalidades generales de la educación que asegurará la paz. Tales finalidades son, a juicio de mi

Gobierno, las de suprimir los recelos y los rencores, dominar el odio, estimular la solidaridad humana, compensar el ejercicio de la inteligencia pura con la práctica y la estimación del trabajo manual, ahondar, en la formación del ciudadano, el sentido de que ninguna ciudadanía ha de exaltarse por encima de las obligaciones sociales de la equidad universal y hacer, en suma, de toda educación nacional respetuosa de las aspiraciones, de las costumbres y de la autenticidad de la Patria, una base de apoyo para la cooperación internacional en la independencia y en la justicia (Torres, 1945, pág. 975)

El autor está reivindicando a los ojos de la sociedad a la Universidad moderna, pues está condensando lo que Sierra y Vasconcelos habían ya señalado respecto del deber ser de nuestra Universidad y la perfila más allá de la promesa de movilidad social, para hacerla encargada de la vigilancia y el mantenimiento de la paz a través de sus labores eje de formación e investigación.

Finalmente, en uno de los momentos más álgidos de la comunidad universitaria Antonio Caso en su debate con Vicente Lombardo Toledano menciona una gran cantidad de ideas que retomaremos para el análisis de su impacto y adopción en la UNAM y de manera específica en su ideal de formación.

Así pues, producto de la discusión sobre la adopción de una filosofía particular como guía del pensamiento y la metodología docente en la Universidad, el debate recuperado en forma de texto con el título *Rumbo de la Universidad. Testimonio de la polémica Antonio Caso-Lombardo Toledano* podemos ver como la visión sobre el deber ser de la Universidad, así como su labor para con la sociedad a la que se circunscribe es un elemento inalienable e inherente que no puede dejarse de lado, esto resulta evidente con el siguiente fragmento:

Como institución, de cultura, la Universidad de México, dentro de su personal criterio inalienable, tendrá el deber esencial de realizar su obra humana ayudando a la clase proletaria del país, en su obra de exaltación, dentro de los postulados de la justicia, pero sin preconizar una teoría económica circunscrita, porque las teorías son transitorias por su esencia, y el bien de los hombres es un valor eterno que la comunidad de los

individuos ha de tender a conseguir por cuantos medios racionales se hallen a su alcance (Caso, 1973, pág. 27)

De esta manera se fija en el ideal del universitario la visión de servicio libre de la imposición de ideas, metodologías y perspectivas, pues en el espíritu de intercambio y pluralidad que ha de caracterizar a la Universidad y sus estudiantes, las diferencias de pensamiento y visión, lejos de generar brechas entre los individuos, serán un motor de cohesión a través del cual se comprenderán las diferentes realidades y puntos de análisis desde los que se puede estudiar un hecho o problema, siempre con la idea de generar el mayor bien.

En este mismo sentido, Caso menciona que “La cultura es, en una palabra, creación de valores. Es culto el individuo que colabora en la creación de valores y los valores son: el valor económico, el valor estético, el valor ético, el valor intelectual, que se llama verdad” (1972, pág. 20) y en ese sentido, configura a la Universidad como algo más vasto que un conjunto o comunidad académica, pues señala al respecto que “La Universidad de México es una comunidad cultural de investigación y enseñanza. Tiene un doble fin: el primero y el fundamental, contra todo lo que pueda alegarse es éste: enseñar; el segundo es éste: investigar” (Caso, 1973, pág. 21) la Universidad ha de ser un libre de cultura.

Por otro lado, y recuperando la idea de Caso en oposición al adoctrinamiento como forma de intervención del profesional universitario, él mismo señala que:

La Universidad de México es una comunidad cultural de investigación y enseñanza, por tanto, jamás preconizará oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico. [...] Cada catedrático expondrá libre e inviolablemente, sin más limitaciones que las que las leyes consignent, su opinión personal filosófica, científica, artística o religiosa (Caso, 1973, pág. 26-27)

Con lo anterior, además de denominar a la Universidad ya no sólo como una comunidad académica, sino cultural, Caso abre las posibilidades de análisis y reflexión más allá de las orientadas al desarrollo científico y tecnológico, pues a pesar de que tanto Sierra como Vasconcelos recuperan la importancia de la

dimensión humanística, filosófica y artístico-estética, la finalidad primordial que podemos encontrar en su pensamiento se orienta al desarrollo científico apoyado en una base de vasta y enriquecida cultura, es así que Caso reivindica el trabajo en materia humanística mientras alienta la diversidad de perspectivas y posturas como un medio para el enriquecimiento de las perspectivas personales y profesionales de los universitarios que conforman esta ampliada comunidad cultural.

Finalmente, Caso recupera una dimensión más práctica al señalar respecto de la labor docente que:

La universidad procurará de preferencia discutir y analizar, por medio de sus profesores y alumnos, los problemas que ocupen la atención pública, y cada individuo será personalmente de las opiniones que sustente [...] es libre la inscripción en las cátedras de la universidad. Cada alumno hará sus estudios bajo la dirección del profesor que eligiere, entre los catedráticos que presten sus servicios en la enseñanza de una misma asignatura.
(Caso, 1973, pág. 27)

Sin embargo, no está poniendo un peso excesivo en los hombros de los docentes al abogar por la pluralidad de ideas, al contrario, considero que está responsabilizando al estudiante de su propia formación y enriquecimiento al darle la responsabilidad de la elección de cátedras y seminarios, esto sin duda alguna impacta directamente en el tipo de profesionales que se están formando en la Universidad y cómo éstos deberán tener una conciencia crítica que podrán aplicar en primer lugar a su persona y su pensamiento, y en segundo lugar a su desempeño como profesionales al servicio de la sociedad en la que se insertan.

De esta manera, a través de la recuperación de hitos históricos en la universidad, así como las ideas de importantes figuras en la configuración de la UNAM, podemos, a través de un ejercicio analítico, visibilizar que los ideales de formación en la Universidad Nacional van mucho más allá de la simple capacitación para el trabajo, pues desde lo que se ha planteado, el profesional que de ella egrese tendrá la capacidad para contextualizar de forma crítica el medio en el que

intervendrá, haciendo que dichas intervenciones no solo sean pertinentes, sino que estén correctamente enfocadas.

De manera adicional, la UNAM formará idealmente un profesionalista cuya formación vaya más allá de la especialización de su campo, incluyendo elementos que si bien se puede pensar que no le aportan directamente como profesional, si lo impactan de forma significativa en su dimensión de ciudadano y ser humano.

Así pues, la Universidad plantea un ideal de formación orientado al análisis de la sociedad, la intervención efectiva y pertinente, la reflexión como medio para la acción, así como una continua vuelta al sí mismo con una visión permanentemente crítica de la realidad y la vida, propia y social.

Ahora bien, se ha revisado lo que podemos considerar como la base teórica sobre la que se construyó la idea y el ideal de la UNAM y su Universitario, sin embargo, es pertinente revisar también cómo es que a poco más de 100 años de su inauguración, la Universidad se ha visto modificada, esto a través de las palabras del Dr. Enrique Graue en su toma de protesta como rector de la UNAM en 2015.

En dicho documento podemos encontrar elementos que indican, no solo la postura del Rector hacia la comunidad universitaria y la sociedad mexicana, sino que, además podemos extraer fragmentos como el siguiente:

En todo este tiempo los universitarios hemos empeñado nuestro espíritu y quehaceres para procurar una nación educada y sin desigualdades; una sociedad justa y democrática, y una comunidad universitaria con libertad de expresión y diversidad ideológica. Los universitarios soñamos con una raza próspera y educada, y con su espíritu a la vanguardia de las naciones (Graue, 2015, pág. 1)

En donde podemos constatar que las ideas fundacionales de retribución, análisis y trabajo de los universitarios por y para la sociedad han permanecido; de igual forma, la visión de pluralidad ideológica mencionada tanto por Torres Bodet y como por Antonio Caso permanece, conjuntada con la visión vasconcelista de la educación nacional.

Así mismo, el siguiente fragmento: “La UNAM es orgullosamente pública, laica, plural e indeclinablemente autónoma e identificada con los problemas de México como nación. Porque somos de México y para México. Nos debemos a él y nos identificamos con él” (Graue, 2015, pág. 2) recupera, como elemento medular de la vida de la Universidad la dimensión de Autonomía que le fue otorgada, mientras reitera la misión de servicio como razón de ser de la Universidad.

Así mismo, cuando el Dr. Graue menciona que:

Educar es nuestra principal misión. Educar sin distingo de ideologías, preferencias o condiciones socioeconómicas [...] Y nuestra obligación es hacerlo en las mejores condiciones y egresar a nuestros estudiantes competentes y capaces de reformar a la sociedad. Queremos también egresados reflexivos, creativos, innovadores, con compromiso social e inquebrantables en su ética profesional (215, pág. 2)

Refuerza los argumentos de pluralidad, servicio y entrega, mientras señala claramente algunas de las metas de la formación que pretende ser lograda en la Universidad del presenta, recuperando dimensiones de pensamiento crítico y visión humanística.

El doctor también menciona respecto de las dimensiones de investigación y difusión de la cultura, inherentes al quehacer universitario que ambas, serán orientadas al intercambio y difusión en el marco de lo internacional mientras cumple la doble función de aportar al contexto global mientras prioriza la acción local y nacional, en ese sentido mientras la primera busca “colaborar con el saber mundial y aspirar a un mundo mejor y a un México más próspero e innovador” (Graue, 2015, pág. 2), la segunda se enfoca en “compartir y cultivar nuestras riquísimas expresiones culturales que nos enorgullecen y nos dan identidad como nación” (Graue, 2015, pág. 2)

Finalmente y a manera de cierre del presente capítulo; después de habernos aventurado en el análisis teórico e histórico de lo que implica hablar de ideales e ideales de formación, aterrizando este concepto en la formación Superior,

concretamente en el caso de la UNAM, podemos empezar a articular una visión desde la cual, la Universidad Nacional Autónoma de México se ha configurado y reconstituido a lo largo de su historia como una institución cuya base es la creación y la difusión del conocimiento, científico y de otras índoles.

En ese tenor, los profesionales que en ella se forman y que de ella egresan con una certificación en grado de licenciatura, maestría o doctorado, presuntamente comparten una visión y una misión que desempeñan en la vida profesional y que se basa, no ya en el servicio desvivido por el otro, sino en el análisis crítico de la sociedad y la realidad del lugar en el que se encuentran, de forma tal que las acciones que emprenden dichos profesionales serán justificadas en el marco del trabajo para la mejora del país y la sociedad, idea que se ha fijado, a partir de lo señalado con anterioridad, como una de las metas últimas de la institución que es la UNAM.

Ahora bien, lo que aquí se ha señalado parte de una dimensión del deber ser y del planteamiento de la idealidad; si bien ambas dimensiones resultan vitales en los procesos, no solo de formación, sino incluso desde el planteamientos y construcción de currículas y programas de estudio, es necesario llevar a cabo un ejercicio analógico que, partiendo del contraste entre lo ideal y lo real, permita discutir si verdaderamente la Universidad está cumpliendo con sus propios planteamientos y, en caso de que no sea así, será menester de nosotros mismos como universitarios, plantear líneas de investigación y formas de intervención que nos permitan, como la comunidad cultural y académica que somos, cumplir con los ideales y las metas que tanto nuestros pensadores, como nuestros

3. La reflexión filosófica sobre la estética y sus retos en el ámbito universitario de la UNAM.

Si el hombre es ante todo un ser práctico, transformador o creador, que produce con su trabajo una naturaleza humanizada y crea asimismo, en este proceso, su propia naturaleza social, humana, el arte es una actividad humana esencial.

Adolfo Sánchez Vázquez - *Socialización de la creación o muerte del Arte*

Para iniciar este capítulo, vale la pena recuperar una de las ideas centrales de esta tesis, pues a pesar de que se puede obviar la concepción que se tiene de la filosofía y su relevancia para la formación, no solo universitaria, sino integral de los sujetos, se considera pertinente señalar a su respecto que “la importancia fundamental de la filosofía y del filosofar radica en que es un pensamiento que abre pensamientos, es un pensamiento que da qué pensar” (DFyH, 2011, pág. 5)

Así, el estudio de la filosofía y de la acción de filosofar se relaciona de forma casi directa con la conformación y el enriquecimiento de los criterios personales, en este sentido, en el ejercicio del filosofar se ve inmerso el ejercicio de la conciencia crítica, perspectiva que nos permite como seres pensantes, aproximarnos a los fenómenos de la realidad desde una postura de apertura y reflexión, creando así una visión analítica y enriquecida de la experiencia de vivir.

No obstante, dentro de la disciplina y el ejercicio de la filosofía, las diferentes ramas que la componen se constituyen como saberes (e incluso competencias) transversales a los conocimientos propios de un área del conocimiento o campo profesional, de tal manera que el estudio de la lógica, la ética, la ontología o la metafísica influyen e incluso determinan las posibilidades de actuación desde la visión analítica propia de la filosofía.

Por su parte, la estética como una de las ya mencionadas ramas específicas de los saberes filosóficos, enfocada al cuestionamiento de lo bello, tiene también un

aporte que muchas veces es subvalorado en tanto que se considera que la pregunta sobre la belleza es superficial dentro del ejercicio de la filosofía y se trata más bien de un ejercicio especializado y/o circunscrito al campo del arte.

No obstante, es vital comprender que, como bien lo señala Andrea Vieira:

la dimensión estética resulta fundamental porque se refiere a la formación de la sensibilidad, necesaria para el compromiso con la propia vida, con la riqueza y multiplicidad de la existencia y de la realidad humana, la cual se construye a través de la actividad colectiva y singular, en continua transformación. La sensibilidad moviliza al sujeto hacia la importante lucha contra cualquier forma de sometimiento, a resistirse contra la humillación y, al mismo tiempo, a crear nuevas formas de vida (pág. 488)

Así, y en concordancia con lo que se expuso en el primer capítulo¹², la estética como área del saber y cuestionamiento filosófico, trasciende la esfera de lo artístico para de esta manera permear en la vida, perspectiva y experiencia de los seres que a su estudio se acercan.

No obstante, señalar la importancia de la estética y la filosofía como saberes transversales con un peso considerado en este trabajo como vital para la completa y armónica formación de los individuos, no basta para justificar su inclusión curricular en los planes y programas de una Educación Superior, así como tampoco problematizan la distancia formativa que están sufriendo como parte de procesos de modificación y adecuación curricular, justificado en el saber científico y tecnológico.

Si bien lo que se empieza a señalar tiene orígenes y consecuencias multifactoriales que en su mayoría están determinadas por cuestiones contextuales propias de los modelos económicos imperantes, así como de las tendencias formativas en las universidades, en este trabajo nos centraremos en la problemática que la parcelación del conocimiento representa para la enseñanza y apropiación de

¹² *Vid supra* Cap 1. Apartado 1.2. La estética de lo cotidiano, una postura desde Sánchez Vázquez Pág. 17

este tipo de contenidos, tomando en cuenta así que, de acuerdo a las exigencias formativas y de mercado, no solo existe una resistencia a incorporar saberes de tipo humanista en áreas que no son de este corte, sino que podríamos hablar incluso de una incompatibilidad de contenidos.

En ese sentido, se puede afirmar que la perspectiva de hiper-especialización por áreas y campos del conocimiento debe ser revisitada, pues si bien por una parte genera los cuadros profesionales necesarios para atender la multiplicidad de necesidades que la sociedad tiene, aportando desde diferentes aristas a las exigencias propias del desarrollo humano; ésta misma perspectiva de *expertise* propicia vacíos formativos en los profesionistas, éstos en el peor de los casos devienen en seres con poca conciencia y empatía epistemológica, sin embargo, lo señalado implica también dificultades en los procesos de toma de conciencia e incluso de análisis de problemáticas, sean éstas especializadas o generales.

Así, se configura como una de las labores de la ES, generar espacios y dotar de herramientas y acompañamientos suficientes para que las personas con perfiles no humanísticos tengan la oportunidad de desarrollar y ejercitar contenidos de corte filosófico, o para los intereses de este trabajo, de corte estético.

Como parte de una justificación que da sustento a la afirmación anterior, podemos recuperar lo que ya se expuso en el capítulo segundo respecto de los ideales de formación que sustentan y guían a la Universidad del día de hoy¹³; de forma adicional, en este apartado, analizaremos las posibilidades extracurriculares para generar espacios de intercambio, vinculación y enriquecimiento estético y filosófico que brinda la universidad.

Lo anterior cobra mayor pertinencia si recordamos lo recuperado por los autores citados al respecto de las dimensiones de la misión de la Universidad, específicamente cuando señalan que una de éstas será la de contraponerse a posturas desde las cuales “las asignaturas actuales no respond[an] a las verdaderas necesidades humanas en cuanto a su formación existencial, o búsqueda de sentido

¹³ *Vid supra* Cap. 2, Apartado 2.3. El ideal de formación en la UNAM. pág. 57

de la vida misma; las asignaturas apuntan hacia el “Hacer”, dejando de lado, y casi en el olvido, las dimensiones del “Ser” de los estudiantes” (Rodríguez, 2016, pág. 1-2)

En ese sentido, en este capítulo final se trabajará la necesidad de contar con una dimensión de formación y ejercicio filosófico y estético en la Universidad, centrándonos en los aportes que vuelven a este tipo de conocimientos valiosos más allá de la dimensión de cambio o empleabilidad y resaltando la dimensión de enriquecimiento e integralidad del ser humano, pues como ya se ha señalado, lo que se busca con este análisis es la recuperación de un ideal que apunta a la formación integral de los seres humanos en los contextos de formación superior.

Por otro lado, ahondaremos en la formación estética y los retos que presenta para el campo formativo universitario, partiendo de la conceptualización hasta la toma de postura de una formación estética transversal orientada hacia el alcance de una conciencia estética que permita a los sujetos aproximarse a los fenómenos y objetos estéticos en la realidad y la cotidianeidad, así, se enfatizará a la estética de lo cotidiano como meta de formación que permite comprender y analizar la realidad a partir de las relaciones de belleza existentes fuera de lo artístico y lo museístico.

Finalmente, se abordarán las posibilidades de integración de la dimensión estética en la formación universitaria a partir del análisis de la oferta que se tiene y hace de esta dimensión, para ello se pretende conceptualizar y analizar las posibilidades de actuación desde los ámbitos no formales e informales y los espacios en los que se puede propiciar y promover un acompañamiento extra escolar que, con una visión particular sobre el papel de la experiencia en la formación estética, promueva un ejercicio de crítica estética que los sujetos puedan extrapolar y practicar en sus propios entornos de existencia.

3.1. El pensar filosófico y estético en la universidad.

Para iniciar, ahondaremos en lo que ya se venía señalando en la introducción de este capítulo, el cuestionamiento sobre la utilidad o necesidad de que exista una formación transversal complementaria en ámbitos filosóficos dentro de la Universidad.

Así, es importante señalar la “inutilidad” práctico-económica de la filosofía y, en consecuencia, de sus disciplinas relacionadas o derivadas, de tal modo que *a priori* podemos reconocer que formarse o estudiar cuestiones propias de la ética, la lógica, la ontología, la estética; la filosofía en general, no nos va a dotar de las herramientas necesarias para insertarnos en un campo laboral desde el cual, con el uso de competencias profesionales especializadas, atendamos necesidades organizacionales a cambio de una remuneración económica.

Y es que el problema de la valoración o de esta concepción de lo filosófico como no redituable se gesta en el seno de la actividad económica demarcada por la perspectiva capitalista, según la cual, para que algo (o alguien) tenga valor, debe ser reconocido y compensado a partir de la posibilidad de transformar sus ideas, trabajo y esfuerzo, en fuentes de ingreso económico que luego será invertido (o simplemente gastado) en objetos materiales de sustento y ornamento.

En ese sentido, reconocemos también que: “en la filosofía no se trata tanto de la adquisición y acumulación de conocimientos, (y en esto ya se distingue del resto de las disciplinas científicas o técnicas), si no es ante todo un ejercicio, una práctica. Se trata justamente de filosofar” (DFyH, 2011, pág. 2)

A partir de lo anterior, podemos asumir que la filosofía no es una disciplina con un valor de cambio económico intrínseco, se trata más bien de una formación transversal a cualquier conocimiento que, partiendo de un ejercicio continuo, dota a los sujetos de herramientas críticas, argumentativas y discursivas con las cuales puede comprender mejor la realidad contextual en la que se desenvuelve, a la vez

que toma posturas respecto de su actuar personal y el actuar de los otros en ese mismo contexto.

De igual forma, la formación y la práctica en filosofía abre la posibilidad a los sujetos para atender dimensiones que les son inherentes en tanto seres conscientes y pensantes, así, el estudio de los contenidos filosóficos complementará la formación integral de los sujetos en tanto atiende cuestionamientos sobre el ser y el sentido, el bien, la virtud, la belleza, la verdad, entre otros; preguntas todas que determinan la forma en la que los individuos se configuran a sí mismos en su relación con la realidad circundante.

En ese sentido:

El aprendizaje del filosofar [...] tiene que ver con la búsqueda de una orientación general de la vida humana [...] Esta orientación de la vida incide en tres ámbitos fundamentales: 1) en la situación del hombre en la realidad, cuestión que tiene que ver con los fundamentos sobre los que se asienta la totalidad de su vida y de su sentido [...] la importante cuestión de la vida inscrita o no en la verdad; 2) en la situación del ser humano ante sí mismo y los demás, [...] 3) [...] la creación de proyectos que den sentido a la vida, que permitan dar dirección a las acciones del ser humano en relación a sí mismo, a los demás y al mundo en el que está (DFyH, 2011, pág, 2-3)

A partir de lo que señala la cita anterior, podemos reforzar la concepción de la filosofía como conocimiento orientador y dador de sentido a la existencia humana, de ahí que se la considere como una formación complementaria a la profesional, pues mientras la segunda dota de conocimientos, aptitudes y capacidades que permiten que una persona desempeñe una labor de atención a necesidades específicas; la primera le da las herramientas críticas, de actitudes, valores y perspectivas para guiar su actuar de forma coherente con los ideales que se plantee en su construcción individual.

Ahora bien, el cuestionamiento sobre la función y utilidad de la filosofía no es un debate nuevo, se trata de una reapropiación de discusiones que han

permanecido a lo largo de la historia, pero que a la luz de las perspectivas económicas y los cambios en los *modus vivendi* de la sociedad, adquiere dimensiones que complejizan su discusión.

Así, ya desde la época clásica griega se debatía sobre el valor e importancia de este tipo de formación, se tiene por ejemplo a la figura del Alcibíades platónico, quien según testimonio de los *Diálogos* cuenta con una formación amplia, aunque no orientada hacia el pensar filosófico y el cuidado de sí como expresa la siguiente cita:

Tú has aprendido, en lo que yo recuerdo, a leer y escribir, a tocar la cítara y a luchar; no quisiste, en cambio, aprender a tocar la flauta. Esto es lo que tú sabes, a no ser que hayas aprendido algo sin que yo me enterara
(Pl. Alc. 1, 106 e)

En ella podemos constatar cómo la formación de los ciudadanos griegos incluye la atención del cuerpo, el intelecto y se ve incluso una veta de formación artística, no obstante, no se mencionan los aportes de la reflexión filosófica sino más adelante en el mismo texto (*Alcibíades primero*) con una orientación de *gnothi seauton* (conocimiento de sí) y *epimeleia heautou* (cuidado de sí/gobierno de sí)

De esta manera podemos empezar a inferir cómo en la sociedad griega se vinculaba la práctica y el estudio filosófico con el pensar sobre sí, siendo esta acción una orientada hacia el conocerse y cuidarse al sí mismos, de esta forma, la filosofía para los griegos es una vía para el autoconocimiento y el autocuidado de los sujetos.

Por otro lado, y, vinculado a lo que de forma posterior a los griegos va a postular Jaeger, se interpreta también la veta de la formación filosófica en los primeros como medio para alcanzar la *areté*, pues al mencionarse en el *Banquete o de la erótica* de Platón por parte de Alcibíades que desde la perspectiva de éste: “en efecto, nada es más importante que el que yo llegue a ser lo mejor posible y creo que en esto ninguno puede serme colaborador más eficaz que tú” (Pl. Banq.

218 d), se está posicionando a la enseñanza, estudio y práctica de la filosofía como un elemento central en los procesos de crecimiento y enriquecimiento personal.

Por su parte, pero en el mismo tenor, el emperador y filósofo Marco Aurelio en el contexto de la Roma Clásica, señalaba a través de sus diarios la importancia que tiene la filosofía como una herramienta de reflexión sobre sí y sobre los otros, cuestión que además contextualizaba con su labor como gobernante y a partir de la cual reactualiza las posturas griegas sobre la filosofía como formadora de ciudadanos y gobernantes.

Así “Estas notas filosóficas adquieren su dimensión dramática definitiva referidas a su trasfondo biográfico. La coherencia entre su conducta y sus reflexiones confirma la magnanimidad personal de Marco Aurelio” (García, 1977, pág. 7), sentando de esta manera bases de análisis desde las cuales podemos comprender que la filosofía para Marco Aurelio, y por consiguiente, para los filósofos romanos del estoicismo, trasciende la actividad contemplativa y se configura en una *praxis* filosófica que, como lo señala Carlos García Gual, da cuenta de la coherencia existente entre su actuar y su pensar.

En ese mismo sentido, el autor menciona que “El papel histórico del rey filósofo o, más sencillamente, del filósofo con actuación política, es arriesgado por la tensión perenne entre las urgencias de la *praxis* concreta y la abstracta ética filosófica” (García, 1977, pág. 8), recalcando la dimensión de aplicación práctica de la actividad filosófica, configurándola en un doble quehacer de conocimiento y cuidado puesto en práctica en la vida diaria de los individuos.

Más adelante, es con el racionalismo crítico de Immanuel Kant, que se configuran los sistemas filosóficos y de pensamiento que corresponden a una realidad más cercana a la nuestra. Es en los trabajos analíticos de Kant que podemos ver el valor otorgado a la filosofía y sus ramas como organizadores de la realidad, el sentido y la conciencia.

Ahora bien, desde la vida de Kant y hasta nuestros días hay una gran cantidad de corrientes y exponentes de la filosofía desde los cuales podríamos

recuperar perspectivas y testimonios respecto de la necesidad de una formación filosófica de los individuos y de la sociedad en general, no obstante, entraríamos en una recuperación histórica extensa que para fines de este trabajo pierde pertinencia en tanto desdibuja el interés principal del apartado, de ahí que saltemos del contexto racionalista a las apropiaciones que hace Foucault sobre el valor que tiene la filosofía en la vida de los sujetos.

Es en sus cursos de *El coraje de la verdad* y *La hermenéutica del sujeto* que Foucault hace una reapropiación de términos y perspectivas filosóficas que, a la luz de los nuevos problemas y visiones del siglo XX, toman un nuevo sentido en la justificación de la labor y práctica filosófica.

Es de esta forma que, partiendo del breve recorrido realizado, podemos reconocer que “Desde tiempos [de los] clásicos se planteó la actividad filosófica como *práxis* en contraposición a otro tipo de acciones humanas que tienen como finalidad la producción de algo, la utilidad, lo que los griegos llamaron *póiesis*” (DFyH, 2011, pág. 8)

En ese sentido, no debería ser extraña la conceptualización de la filosofía como un saber y una práctica no redituable en el marco de las actividades económicas, pues la comprensión de que la actividad filosófica difiere de la actividad productiva y profesional se ha perpetuado a lo largo de la historia, empero, la valoración de su función eminentemente humanizadora del quehacer de los seres se ha ido olvidando e incluso desvirtuando en tanto que, como arte liberal, se lo ha caracterizado como propio de quienes no buscan aportar nada a la sociedad y hasta cierto punto tienen la vida resuelta.

Es a este respecto al que más urgentemente debemos atender, pues la desvalorización de los aportes filosóficos se entiende y acentúa en tanto que como profesionales

Sabemos que el mundo que comenzó con la filosofía moderna, con la nueva ciencia, con la revolución industrial¹⁴ y con la Reforma, el mundo que conocemos como “mundo moderno” está en descomposición. Ese mundo que se asentó sobre el primado cartesiano de la razón humana como fundamento y base segura y cierta de humanización (DFyH, 2011, pág. 5)

Lo anterior señala por un lado, las dificultades que ha tenido la filosofía para reactualizarse desde su propia *praxis* de manera que su vigencia y relevancia se adaptara y respondiera a las exigencias de una sociedad cambiante; mientras que por otra parte apunta y apela a la necesidad de construir nuevas perspectivas de humanismo y formación, perspectivas que, en atención a las innegables necesidades de cambio económico, complementa la formación de los seres y complejiza su existencia, dando como resultado ciudadanos y personas cuyas conciencias y actividades se vean regidas por posturas fundamentadas en el análisis crítico de una realidad y el estado contextual de su existencia.

Es en este punto que se puede voltear a ver a la Universidad para recordarle los ideales en los cuales se basa y desde los que se proyecta como máxima benefactora de la sociedad; así, será una de las labores de la Universidad el reconfigurar o reconstruir dichas visiones de humanismo a una perspectiva que en concordancia con los cambios de visión que experimentan las sociedades actuales, plantee formaciones completas e integrales que atiendan a la totalidad de las dimensiones de los seres.

De ahí que, comentar la formación filosófica en el marco de la formación universitaria se vuelve menester de todos aquellos que buscamos plantear una

¹⁴ A este respecto se reconoce la existencia de más de una Revolución Industrial, cada una con características, actores e implicaciones particulares, en ese sentido, se entiende para los efectos de este trabajo analítico, que aunque la cita hace referencia a la 1ra Revolución Industrial en tanto representa un cambio de paradigma en la forma de trabajar, transportarse y organizarse como sociedad; es más bien en la 2da Revolución Industrial, marcada por el contexto de la mecanización y línea de producción, así como los efectos y consecuencias de los conflictos armados a nivel mundial que la idea de “descomposición” cobra mayor sentido.

atención y valoración de la multidimensionalidad que implica ser un humano arrojado a la existencia terrenal.

Ahora bien, la crítica que se ha hecho a la Universidad como facilitadora de formaciones, se encuentra contextualizada de igual forma en el marco de la interacción económica como elemento primario y directivo de las acciones del ser humano moderno, en ese sentido, una parte de la Universidad está respondiendo efectivamente a las exigencias de corte social y contextual al preparar a sus egresados para integrarse y responder a un mercado laboral.

En ese sentido, podemos concordar con la siguiente cita cuando señala que:

Se tiene la convicción epistémica de que la Educación formal en el nivel superior, está plenamente justificada cuando se orienta al mejoramiento, tanto en cantidad como en calidad del sistema productivo de un país; es decir, la ciencia se convierte en tecnología y comercio; a pesar de que “la Universidad como formadores de generaciones futuras de profesionales y la Industria como lugar de producción en serie de bienes son realidades diferentes en cuanto a objetivos, lenguaje, valores, organización y percepción de procesos de formación humana (Rodríguez, 2016, pág. 3)

De ahí que las adaptaciones curriculares de las últimas décadas opten incluso por el estudio y adopción de un lenguaje particular, uno que va más allá de la parcelación técnica de los saberes por disciplina y que, de forma mucho más general, empieza a incluir neologismos propios de la dimensión empresarial y de la industria.

No obstante, en la atención de una dimensión económica, se corre el riesgo de descuidar la dimensión de la formación integral, pues como podemos asumir

la educación universitaria se ha ido reduciendo a la profesionalización. Este giro del papel y función de la universidad se manifiesta claramente en el ocaso de la filosofía y de las humanidades en gran parte de las universidades [...] [se] ha ido dejando a la universidad a merced de las necesidades utilitarias de la sociedad industrial y de las exigencias tanto

de mercado como laborales, lo cual ha hecho desdibujarse su función de ser formadora de seres humanos pensantes, libres y comprometidos en la construcción de “humanidad”; formación de seres humanos “virtuosos”, dotados de “*areté*” decían los griegos. Y se desdibuja así mismo su función crítica, creadora de conocimientos y propositiva independientemente de los resultados económicos inmediatos” (DFyH, 2011, pág. 11)

Así, recordando un poco lo trabajado en el capítulo anterior, vale la pena comprender a la Universidad como un ente social con una dimensión temporal de la cual podemos analizar bases y evoluciones; así, la recuperación, análisis y reapropiación de los ideales de formación de dieron sentido y origen a la labor universitaria se vuelven fuentes de contraste para el análisis del actuar presente de la Institución.

Recordemos pues que la filosofía ha tenido un papel central en la conformación de las Universidades, en particular en el caso de la UNAM como institución a la que nos dirigimos con el presente texto, pues como ya lo señalaba Vasconcelos¹⁵

Ha bastado con restablecer en nuestra Universidad ciertas disciplinas que una época fanática eliminó en nombre de la ciencia positivista. Por ejemplo, las Humanidades que nos dan un concepto del saber en su conjunto secular y, por lo mismo, nos defienden del peligro de la última moda filosófico-literaria (2002, pág. 181)

Desde esta perspectiva se comprende la postura que aboga por una formación compleja e integral con una visión nacionalista desde la cual se ve la oportunidad a las personas de formarse en cualquier área del saber y no solamente aquellas que se relacionan directamente con la especialización para el campo de estudio de un programa profesional.

En ese sentido, la UNAM tiene una visión de apertura al saber que, anidada en áreas como la docencia y la investigación; se consolida como un elemento

¹⁵ *Vid supra* Capítulo 2. Apartado 2.3. el ideal de formación en la UNAM, pág. 57

vertebral y constitutivo de su labor, dándole sentido a su actuar a través del tiempo, pues recordando también lo abordado en el capítulo anterior sobre el discurso de toma de protesta del Dr. Enrique Graue, encontramos que, aunado a una perspectiva de respuesta a las necesidades sociales, la UNAM se plantea una formación integral y compleja en tanto que, como menciona el rector: “nuestra obligación es hacerlo en las mejores condiciones y egresar a nuestros estudiantes competentes y capaces de reformar a la sociedad. Queremos también egresados reflexivos, creativos, innovadores, con compromiso social e inquebrantables en su ética profesional” (215, pág.2)

La anterior caracterización nos deja ver una continuidad del espíritu formativo del que hablaba Vasconcelos, muestra así una permanencia en el proyecto de formación integral en el que se fundamenta el actuar de la Universidad, mismo que, en concordancia con lo que se ha venido señalando, considera como parte de la misión o ideal de formación de la institución, atender las necesidades formativas propias de la multidimensionalidad humana.

Así, la UNAM estaría reconociendo y valorando la importancia de que las formaciones profesionales cuenten con la complementariedad y el sentido humanista que desde sus orígenes la han regido, por lo tanto, podemos afirmar que para la universidad

el arte, la literatura y la historia. El papel de todas ellas es sin duda el favorecer la formación [integral] de los seres humanos. Ayudar a formar seres humanos, que sean personas conscientes de su propia dignidad, libres, críticas, capaces de dialogar honda y respetuosamente con las diferencias (DFyH, 2011, pág. 9)

Y es que el mismo Vasconcelos ya había hecho señalamientos a este respecto cuando mencionaba que:

En los tiempos que corren, la filosofía abre nuevos capítulos para el examen de problemas como el del valor y la responsabilidad [...] Es claro que en el estudio de la ética, de la política, prevalecerá en la escuela el

criterio de la filosofía que se le imponga en cada época (Vasconcelos, 2002, pág. 76)

En ese sentido, podemos construir perspectivas formativas y de guía de las IES desde las cuales, sin desatender a las cambiantes y vertiginosas exigencias de una sociedad en continuo avance, exista una conciencia y responsabilidad para con los estudiantes; dicha perspectiva podrá reactualizar y continuar con ideas y postulados desde los cuales se valore la integralidad en la experiencia formativa que se tiene en las universidades, pues como bien lo señala la siguiente cita:

Una universidad comprometida con la formación [...] Tiene que ser consciente de que se trata de un servicio en el que se empeña *porque cree que es parte fundamental de la misión universitaria* no solo preparar buenos profesionistas capaces en su área, lo cual es importante, sino también profesionistas “virtuosos”, comprometidos con el bien de la sociedad, preocupados no sólo por su prosperidad económica sino por su evaluación humana (DFyH, 2011, pág. 17)

De ahí que afiancemos en este trabajo una postura desde la cual la formación filosófica se constituya como una veta necesaria en la formación integral del ser humano, acción que propiciará su reconocimiento para la vida de los individuos más allá del valor de cambio asignado a los saberes, pues se comprenderá que es necesaria en tanto aporta al ser y lo enriquece en su comprensión del sí mismo y la significación de lo que le rodea, confiriendo, en ese sentido, una mayor plenitud a la existencia de los sujetos.

Ahora bien, se ha mencionado la importancia de la formación filosófica comprendiendo a ésta como una disciplina completa, no obstante, la filosofía como campo de conocimiento está compuesta por diversas ramas que enfocan sus labores reflexivas en objetos y sujetos particulares, así, encontramos a la ética con cuestionamientos sobre el bien, la lógica con estudios sobre la argumentación, la deontología se enfoca en el deber ser y se especializa por campos, la epistemología se pregunta sobre el saber, la ontología vuelve la reflexión hacia el sí mismo y la estética reflexiona sobre la belleza.

De esta manera, cada una de las ramas que conforman a la filosofía como disciplina completa, aportan desde un emplazamiento analítico particular, construyendo en conjunto una visión de crítica sobre el ser y su entorno, no obstante, nos centraremos en este trabajo en la recuperación de las aportaciones de la estética en tanto objeto principal de la discusión planteada.

Para iniciar, vale la pena recalcar que la razón de ser de la Universidad en tanto institución de formación es la de atender a las necesidades del ser, de la persona; no obstante, en el tratamiento capacitador que da la ES a sus estudiantes al centrar sus esfuerzos en una preparación para el trabajo, está fallando en reconocer el estatuto de persona de cada uno de los individuos que a ella acceden, en ese sentido y en concordancia con los ideales planteados y mantenidos para el caso de la UNAM, recalcamos que:

No se trata solamente de egresar “peones sociales”; sino seres humanos en el más trascendental sentido de lo humano; el ser humano no puede ser reducido a un hacedor, a una cosa producida en serie, el hombre es trascendencia en sí mismo y su calidad de vida se da en el ser (Rodríguez, 2016, pág. 5-6)

En ese sentido, la atención de una formación que atienda las necesidades propias de la dimensión de la reflexión estética, cobran particular importancia en tanto que, además de aportar a la formación de la conciencia personal de los sujetos, atiende y reafirma el compromiso de la Universidad con el reconocimiento y tratamiento de sus estudiantes como entes sensibles y complejos cuyas funciones no pueden ser reducidas a la atención e integración laboral.

Así, recuperando lo señalado por Friedrich Schiller en sus *Cartas sobre la formación estética del hombre*, empezaremos por reconocer de qué forma la reflexión estética se perfila como un área del pensamiento filosófico en la que resulta pertinente ahondar en tanto implica la comprensión y contemplación reflexiva de la realidad como actividad especializada del cuestionamiento del mundo propio de la filosofía y su praxis.

Lo anterior se ve reflejado en el siguiente fragmento cuando Schiller menciona que:

no es algo sólo poéticamente lícito, sino filosóficamente correcto, llamar a la belleza nuestra segunda creadora. Porque si bien es cierto que se limita a volvernos meramente posible la humanidad y si, por lo demás, deja librado a nuestra voluntad libre, en qué medida queremos volverla real, es esto ciertamente lo que tiene en común con nuestra creadora originaria, la Naturaleza, que tampoco nos dio, para llegar a ser hombres, más que la facultad, abandonando a la determinación de nuestra propia voluntad el uso que hagamos de ella. (2016, pág. 130)

En ese sentido, Schiller reivindica el papel de la reflexión filosófica y estética a partir de la potencialidad humana de comprender e interpretar el mundo a partir de lo sensible en una correlación con lo racional, sentando como puente entre una y otra a la actividad filosófica enfocada en el cuestionamiento sobre lo bello.

Así mismo, el autor establece márgenes claros de actuación en y alrededor de la belleza como objeto de la estética y medio para alcanzar y ejercer la libertad individual e intelectual, en ese sentido se establece desde esta perspectiva que “Por la belleza, el hombre confinado en los sentidos es guiado hacia la forma y hacia el pensamiento; por la belleza, el hombre confinado en el espíritu recupera la materia y es devuelto al mundo sensible” (Schiller, 2016, pág. 118)

Esta significación del universo de lo sensible como punto de encuentro específico en el que converge el conocimiento sensible y el conocimiento racional, atravesados por la experiencia de la vida, implica un pensar sobre el papel de la belleza en la vida y la realidad de los sujetos, más aún, está sentando las bases para el entendimiento de la necesidad expresiva e interpretativa inherente a los seres humanos, misma que encuentra salida a través de los ejercicios propios de la estética (y desde la perspectiva del autor, en lo propio del arte).

En ese sentido, Schiller caracteriza a la belleza de la siguiente manera: “La belleza es por cierto la obra de la contemplación libre, y con ella ingresamos en el

mundo de las ideas, pero sin abandonar por ello – adviértaselo bien – el mundo sensible” (2016, pág. 146)

Todo lo anterior nos incita a considerar las diferentes formas en las que diversos autores se dedican a elaborar problematizaciones y justificaciones entorno a la importancia y valor formativo de la estética y la filosofía, más allá de los puramente académico.

Ahora bien, cuestionar respecto de la estética implica, como ya señalamos, comprender que existe una relación innata entre los sujetos, la belleza y la actividad creativa como generadora de experiencias y conocimientos de corte sensible, en ese sentido y de forma independiente a la profundidad de la formación estético-artística con la que cuente un individuo, se puede asumir que cualquier persona tiene la capacidad de apreciar y crear expresiones sensibles (ya dentro, ya fuera de la esfera de lo artístico), esto porque:

En teoría, todas y cada una de las personas inventan porque son siempre y necesariamente sujetos de y en el mundo, implicadas en la realidad que los impulsa a crear estrategias para responder a la complejidad de la vida. Al mismo tiempo, las posibilidades de creación y afirmación de ese sujeto se relacionan directamente con las condiciones sociales de su contexto, con la riqueza de sus experiencias y lo que hace con ellas (Vieira, 2007, pág. 487)

La anterior cita nos permite empezar a ahondar en la discusión sobre la necesidad de una formación estética y artística, no solo en el campo universitario, sino a lo largo de la vida, pues como bien lo apunta, a partir de las condiciones socio-contextuales, las personas tendrán mayores o menores posibilidades y herramientas para expresarse a través de la actividad creativa, en ese sentido, cuanto mayor y más profunda sea la formación estética y artística de una persona, la experiencias y conocimientos sensibles que ésta pueda generar serán potenciadas.

Volviendo al contexto universitario, se mencionó ya cómo es menester de la educación en general conducir al enriquecimiento de los sujetos, en particular el enriquecimiento del horizonte estético, mismo que, desde la perspectiva de autores como Sánchez Vázquez implica que los individuos comprendan y reconozcan, no solo a los objetos y sus características estéticas, sino que reflexionen sobre el papel que dicha dimensión de los objetos juega en su vida y realidad. (Sánchez, 2015)

En ese sentido, la Universidad dará a los sujetos la posibilidad de establecer y significar estos vínculos y significaciones que denominaremos como relaciones estéticas; éstas implican la comprensión de la dimensión de su sensibilidad subjetiva (inherente al humano en tanto ser), misma que contrasta y se contextualiza con los elementos más teóricos y técnicos de construcción de los objetos o de asignación de elementos estéticos a los mismos, de ahí que se requiera comprender que

Las relaciones estéticas necesariamente se basan en una sensibilidad estética, entendida, por un lado, como “una forma específica de sensibilidad humana”, y por otro, como “su forma superior de expresión, ya que manifiesta en toda su riqueza y plenitud la verdadera relación humana con el objeto como confirmación de las fuerzas esenciales humanas en él objetivadas (Sánchez, 1978, pág. 86, en Vieira, 2007, pág. 488)

Así perfilamos, de acuerdo con las bases expuestas sobre el ideal de formación de la educación superior y el ideal de formación sustentado en particular por la UNAM, que existe un compromiso de corte más bien moral, con la formación integral de los individuos, una formación que, desde la perspectiva de Sánchez Vázquez permita a los sujetos “considerar lo estético en su verdadera universalidad, saliendo al paso de su reducción tradicional a lo bello y de éste a lo bello clásico, así como de la reducción de lo estético a lo artístico” (Sánchez, 2015, pág. 96)

Esta perspectiva, además de mover el acento de lo estético y generar vínculos más cercanos con la vida y la realidad de los individuos, se puede interpretar como una vía para la así denominada “democratización del arte”, idea

según la cual es necesario sacar al arte de los museos, su lugar de existencia predilecto, para acercarlo en formatos y medios mucho más accesibles a una población con evidentes necesidades de expresión y experimentación sensible.

Así, la universidad al atender la dimensión estética no solo está complementando y reconociendo a los sujetos en tanto sujetos, sino que además contribuye a la socialización de los saberes propios del arte y la estética, además de reconocer que los procesos de elitización de la actividad creativa (cursos, talleres, lugares de exposición), no tiene cabida en la sociedad actual que busca continuamente nuevas formas de significación y expresión.

En ese sentido, se busca que la UNAM y las formaciones superiores en general “invierta[n] en los sujetos a partir de la convicción de que las producciones culturales de la humanidad no son privilegio de pocos, sino un derecho de todos y cada uno”, (Vieira, 2007, pág. 489). A este respecto se profundizará en el apartado siguiente, centrando además la discusión, no sólo en el valor de la estética, sino en cómo una perspectiva particular como la Estética de lo Cotidiano, tiene elementos que vale la pena recuperar para el planteamiento de una nueva perspectiva de formación integral que se oriente a un ejercicio estético permanente.

Con base en todo lo expuesto hasta el momento, la visión y comprensión de la realidad que aportan las formaciones filosóficas y estéticas a los sujetos, implican una revaloración del papel que la sensibilidad y la subjetividad juegan en la vida de los individuos, en ese sentido, funcionan como un motor de individualización a partir del reconocimiento de las diferencias elementales y propias de cada uno por un lado, mientras que por el otro invita al análisis y comprensión del otro en tanto sujeto externo con una construcción subjetiva contextual, lo que deviene en formas de relación interpersonales permeadas por un entendimiento de la necesidad de diversidad.

Así, que la Universidad y en particular la UNAM fortalezca las dimensiones de formación filosófica y estética es una aporía a la diversidad y a la comprensión y dignificación de las diferencias, además de que implica procesos reflexivos de vuelta

sobre el sí mismo y análisis continuo de la realidad factual, sustentados en el valor que tiene el sentir y expresar en el contexto del avance tecnológico y los procesos de deshumanización que han caracterizado a las industrias y empresas en años recientes.

3.2. La estética de lo cotidiano como campo de reflexión educativa

Ahora bien, se construyó en el primer capítulo como parte de un proceso de análisis analógico, una propuesta de conceptualización respecto de la educación estética, la misma parte de los diversos postulados teóricos que se recuperaron; al respecto recordamos en este punto que, para los fines y límites de este trabajo, la educación estética se refiere al proceso de transmisión y apropiación de contenidos teóricos y prácticos respecto del arte y el mucho más amplio universo estético, cuya principal finalidad será la de dotar a los educandos de las herramientas y capacidades necesarias para que puedan no solo identificar de forma anecdótica, lo que compone al universo del arte, sino que puedan emitir y justificar coherentemente sus propios juicios estéticos respecto de obras, actos y autores que se desenvuelvan tanto en este ámbito, como en la realidad cotidiana¹⁶.

Así mismo, esta educación estará orientada a aumentar la conciencia que tiene cada individuo sobre lo estético, en ese sentido, resignificará el papel que la dimensión estética juega en su quehacer y existencia diaria, permitiéndole valorar la infinidad de expresiones y apropiaciones que desde este ámbito se pueden llevar a cabo.

Por otro lado, es importante tomar en cuenta que, en el contexto de una aspiración a la formación integral de los sujetos enmarcada en los quehaceres e ideales configurados en la UNAM por y para sí misma, no podemos solamente conceptualizar a la educación estética, sino que nos tenemos que dar a la tarea de

¹⁶ *Vid supra*, Cap. 1, Apartado 1.1. La estética y la educación estética, definiciones y delimitaciones. pág. 10

justificar la necesidad que, desde la perspectiva de este documento, urge a que la Universidad atienda la formación de esta dimensión.

Lo anterior toma aún más fuerza si se considera que “el tema de la educación estética, en la medida en que consiste fundamentalmente en la formación de personas para que se reconozcan como seres sociales e históricos, capaces de resistirse a los sometimientos, de crear y recrear su propia existencia” (Vieira, 2007, pág.489) tiene una relación directa con los postulados recuperados de forma histórica como parte del recorrido de los ideales de formación de la UNAM, desde los cuales, se prioriza la formación de sujetos autónomos, críticos y pensantes.

Así, la educación estética y la estética como disciplina filosófica van a tomar importancia en la realidad cotidiana de los individuos en tanto que les van a permitir una significación subjetiva de la vida que, en concordancia con lo que señala Vieira, resignifica y orienta la vida de los individuos con perspectivas desde las cuales no solamente se comprende, sino que se justifica la existencia de la diversidad y la diferencia individual desde una postura de derecho y dignidad del ser humano.

De ahí que se considere a la estética, en tanto fortalecedora de la conciencia y el conocimiento sensible, uno de los pilares de la formación integral; sobre todo en el marco de la actualidad histórica, donde la preponderancia de las relaciones utilitarias, centradas en la acumulación de bienes y la valoración de los sujetos respecto de su poder adquisitivo, viene a recordar a los mismos que la sensibilidad como eje transversal de la existencia, que resulta común a todos los humanos y por lo tanto, funge como experiencia unificadora matizada por las particularidades contextuales que determinan a cada uno de los individuos, nos implica como sujetos en relación en tanto que nos recuerda que compartimos núcleos esenciales de comprensión y apropiación de la realidad.

En ese sentido, se asume teóricamente la visión desde la cual:

la dimensión estética resulta fundamental porque se refiere a la formación de la sensibilidad, necesaria para el compromiso con la propia vida, con la riqueza y multiplicidad de la existencia y de la realidad humana, la cual

se construye a través de la actividad colectiva y singular, en continua transformación. La sensibilidad moviliza al sujeto hacia la importante lucha contra cualquier forma de sometimiento, a resistirse contra la humillación y, al mismo tiempo, a crear nuevas formas de vida (Vieira, 2007, pág. 488)

Recordando a Schiller, la estética y la belleza como su objeto, serán ejemplo del ejercicio de la libertad individual de los sujetos, relacionada directamente con la puesta en práctica del cuestionamiento filosófico como elemento de mediación entre lo sensible y lo racional, al propio tiempo, la comprensión de la dimensión estética permite a los sujetos construirse en la diferencia y subjetividad que los caracteriza como especie humana.

La dimensión sensible relacionada con la estética aumenta su importancia en la vida de las personas cuando se toma en cuenta que “Personas concretas, marcadas por las condiciones sociales e históricas que las forjaron, pueden establecer variadas formas de relacionarse con la realidad, con otros y consigo mismas, las cuales pueden ser práctico-utilitarias o estéticas” (Vieira, 2007, pág. 489), así, la forma en la que los sujetos aprenden a ejercer sus facultades sensibles, se ve reflejada en la manera en la que se integra en entornos sociales y se relaciona con el manejo de la realidad y el sí mismo.

Cabe destacar que la dimensión estética desde la cual los sujetos comprenden y cuestionan su realidad aumentan los medios a su alcance para llevar a cabo ejercicios reflexivos sobre su existencia, pues “en la medida en que posibilitan al sujeto desprenderse de la realidad vivida y emerger en otra, mediada por nuevas significaciones que, una vez apropiadas, contribuyen al redimensionamiento y resignificación del propio vivir/existir” (Vieira, 2007, pág. 489), dotan a los sujetos de las capacidades para generar nuevas perspectivas teóricas de comprensión, así como abren las posibilidades de expresión de dichas significaciones del vivir/existir.

Así, el cuestionamiento sobre la pertinencia del estudio y la formación estética de los individuos encuentra justificación en los postulados ya recuperados;

de igual forma, se agregan perspectivas interdisciplinarias desde las cuales se aumenta la injerencia del ejercicio de reflexión estética en tanto se vuelve transversal a otras disciplinas, áreas de la vida, e incluso procesos de configuración del pensamiento de tal suerte que podemos concordar cuando se afirma que

A través del arte, o, como aclara el autor [Vigotski], a través de una vivencia estética intensa, es posible redimensionar el modo en que vemos la realidad, experiencias que permiten la producción de síntesis cualitativas de la emoción, la cognición, la psiquis y las formas de ser (Vieira, 2007, pág. 490)

Así pues, se ha planteado de forma clara y extensa, no solo la importancia, sino las ventajas (y en ese sentido las razones) por las cuales resulta necesario implementar y promover formaciones estéticas transversales a las formaciones profesionales ofertadas por la UNAM, sin embargo, en tanto el universo estético se amplía con el paso del tiempo y su corpus se robustece a partir de las aportaciones de artistas y teóricos, se vuelve necesario establecer tanto la rama específica de la estética desde la que se fundamenta la presente propuesta, como la razón por la cual resulta pertinente.

En ese sentido, se recupera la perspectiva de la estética de lo cotidiano, particularmente la trabajada por el filósofo Adolfo Sánchez Vázquez como postura teórica desde la cual se propone una formación orientada a la significación de la realidad estética de los individuos.

Se ha elegido la perspectiva de la estética de lo cotidiano por su vinculación directa con la vida y los quehaceres del día a día de los sujetos, así, se considera que al ser una postura que se enfoca en la apreciación general de los ritos y elementos constitutivos de la vida diaria, la barrera desde la cual se considera a lo estético como exclusivamente museístico se rompe.

De igual forma, al tratarse de un análisis estético de lo cotidiano, éste encuentra una mayor cercanía entre los sujetos y los objetos de apreciación estética, modificando el papel que dicha apreciación juega en su realidad, así

mismo, se sortea la distancia asumida desde los discursos que consideran a la acción contemplativa y reflexiva como lejana de la realidad factual de los sujetos.

Es de esta forma que se considera que la formación de los universitarios orientada hacia una perspectiva estética de lo cotidiano facilitaría la manera en la que los sujetos comprenden y resignifican el papel que tiene la belleza y la reflexión en torno a la misma en su vida real y diaria.

No obstante, vale la pena reconocer que el mismo Sánchez Vázquez ubica, en su configuración taxonómica del universo estético, ubica la esfera de lo estético en lo cotidiano como la última esfera; de lo anterior se interpreta que, pese a tener una relación mucho más directa con los individuos, al tratarse de interpretaciones y análisis estéticos que se encuentran alejados de la esfera a la que generalmente se asocia el estudio de la belleza (la esfera de lo estético en el arte), asumimos que se requiere una mayor cantidad de conocimientos y experiencias tanto teóricas como sensibles, para lograr las significaciones e interpretaciones de la realidad que se proponen en este texto.

Así, se requerirá de un acompañamiento consciente, continuo y de una temporalidad variable, para lograr que los sujetos a los que se contempla como destinatarios de una formación estética, asuman una postura estética de comprensión e interpretación de su realidad.

En ese sentido, resulta innegable la necesidad de aclarar y proponer estrategias de formación que, fijando como objetivo general de la formación el que los sujetos se asuman como entes subjetivos y sensibles significados de forma multidimensional y multidisciplinaria cuyos pilares comprendan a la formación estética como eje necesario para la formación integral; se encaminen desde lo no formal e informal, a su alcance paulatino.

De esta forma, se estaría proponiendo una ampliación en el modelo de formación de la UNAM, mismo que comprende los ejes de lo formal, lo no formal y lo informal y que, para el caso particular del presente documento, ahondará en las

posibilidades extendidas más allá del aula, pero sin dejar de considerar a dichas estrategias formativas como actos educativos.

Es así como recuperamos la idea de que “promover la educación estética es fundamental y significa propiciar momentos de encuentro con otros, en los que todos, movilizados por la complejidad de lo que ocurre y puede ocurrir, se muestren como lo que fueron, lo que son y lo que pueden llegar a ser” (Vieira, 2007, pág. 490)

3.3. Estética y formación. La integración de la dimensión estética en la formación universitaria

A partir de lo que se ha trabajado hasta este punto, resulta evidente la postura del autor respecto de la relevancia y necesidad de incorporar la dimensión estética en formaciones interdisciplinarias, en ese sentido, se vuelve relevante abordar en este último apartado, las posibilidades de atención e incorporación que desde la postura teórica y profesional del autor se perfilan como posibles áreas de intervención educativa y pedagógica.

Ahora bien, se ha establecido claramente cómo la formación universitaria, y en ese sentido la formación superior ofertada por la UNAM como institución de análisis de este trabajo, se han configurado históricamente en una relación de reconocimiento e interdependencia de las necesidades de la sociedad y las exigencias del mercado laboral. Ambas dimensiones son las que permiten situar el actuar de la universidad en una realidad histórico-social contextualizada, lo que a su vez posibilita la formación de cuadros profesionales pertinentes, actuales y capaces, cuyos conocimientos, habilidades, actitudes y valores resultan suficientes para atender las necesidades que de ellos se exige en la realidad de sus profesiones.

En ese sentido se comprende también que, tanto el avance científico-tecnológico, como el progreso de la sociedad en su conjunto, implican un proceso de actualización del saber que deviene en la necesidad de ampliación de los

conocimientos profesionales en los que se forma a los estudiantes universitarios, al propio tiempo, dicho avance determina en gran medida la creación y demanda de nuevas especialidades y subáreas del conocimiento.

Lo anterior implica reconocer que, en la actualidad existen mayores procesos de parcelación de los saberes en relación con los que se tenían hace cincuenta o incluso diez años; ahora bien, para que dichos procesos de parcelación del saber puedan ser atendidos cabalmente por las universidades, deben ser configurados, por un lado en nuevas áreas de formación dentro de las disciplinas preexistentes, dando pie a nuevas especialidades o al refinamiento de las que ya existen; mientras que por otro lado se da pie a los procesos teóricos y administrativos necesarios para plantear el surgimiento de nuevas áreas formativas.

En ese sentido, debemos comprender que los perfiles profesionales proyectados por las universidades se encuentran en procesos continuos de adaptación y modificación, por ello, los perfiles vigentes para generaciones anteriores al 2000, por ejemplo, responden a una serie de exigencias que para el momento actual, se asumen como superadas o asumidas por una serie de prácticas profesionales, de la misma manera, los perfiles formativos de los profesionales que se encuentran en formación, se encuentran dirigidos a aspectos cada vez más particulares del conocimiento propio de su disciplina, esta es una tendencia que podemos esperar que continúe con el avance del conocimiento y la sociedad, en ese sentido, la misma sociedad y el mercado laboral exigirán de sus profesionales niveles cada vez mayores de manejo conceptual y, de la misma manera, mayores grados de especialización y *expertise* de los mismos, de tal forma que puedan atender las necesidades emergentes de las personas, grupos, empresas o instituciones.

Ahora bien, la recuperación de la perspectiva analítica enfocada en las necesidades económicas y de mercado laboral de una sociedad no implica un descuido o un desdén por las formaciones complementarias, es solamente un recordatorio de que, como instituciones educativas, es menester de las universidades, no subsumirse en estudios internos o planteamientos teóricos que

se alejen de la realidad, pues a pesar de ser un microcosmos de ideas, la universidad como institución no se puede desentender o excluir de la vida fuera de ella, así, el reconocimiento de que las universidades también entran en los juegos y las especulaciones de la economía, así como el comprender que los modelos y perspectivas como las de capitalismo y el neoliberalismo afectan a todos los individuos e instituciones, es lo que permite mantener la vigencia y la pertinencia de las universidades.

En este mismo tenor, vale la pena reconocer la contraparte del ancla en la realidad que representan los procesos de contextualización de las universidades, pues así como éstas perspectivas mantienen vigente a la institución, son las bases teóricas y filosóficas las que guían de forma ideal su quehacer y determinan en gran medida el espíritu de sus egresados, a este respecto hemos ahondado propiamente en el segundo capítulo de este trabajo, pero vale la pena recordar que es precisamente todo este bagaje filosófico, el que permite que instituciones como la UNAM orienten y fundamenten sus quehaceres.

De ahí que se haya hecho hincapié en la veta de la construcción de discursos orientados hacia las perspectivas de formación marcadas por la idealidad que se plantea desde lo filosófico e incluso lo poético, en ese sentido, el caso particular de la UNAM vincula los ideales de formación planteados desde lo filosófico antropológico con la conciencia social y su íntima conexión con la realidad que le circunda en tanto institución.

Ahora bien, es pertinente recordar en este punto que, tal como lo señalan los autores recuperados como pilares ideológicos de la UNAM (Sierra, Vasconcelos, Bodet, Caso y Lombardo), el interés por alcanzar una formación ideal de sus egresados, así como la búsqueda de una experiencia formativa que empate y atiende las diferentes dimensiones que conforman a los seres humanos en su complejidad, la han llevado a buscar diferentes formas y espacios desde los cuales ofertar y acercar a su planta estudiantil a los saberes que existen en el mundo y que, debido a la especialización por áreas y campos del conocimiento, resultan lejanos o no directamente relacionados con su formación profesional.

En ese sentido, la UNAM recurre a la ya mencionada amplitud y variedad de espacios para proponer formas de atención que le permitan atender dichas dimensiones que se encuentran desvinculadas de la experiencia formativa, de esta manera, la UNAM se construye como una institución con una veta de interdisciplinariedad enriquecedora del sujeto a la cual se accede por las vías de la difusión del conocimiento, ya científico, ya estético-artístico.

En suma, los esfuerzos institucionales por dotarse de espacios propicios para el enriquecimiento de las formaciones, deviene en la consolidación de una oferta integradora del saber, pero también, en una perspectiva de formación que parte de la complementariedad del mismo para alcanzar metas de formación integral que respondan a ideales de formación claramente contruidos y aterrizados a la realidad en la cual nos desenvolvemos como sociedad.

Esta perspectiva complementaria que se extiende más allá del campo de lo académico y lo curricular resulta importante ya que, a pesar de que desde muchas perspectivas humanistas, particularmente las de corte pedagógico, nos gustaría integrar en un mismo plan de estudios, contenidos de diferentes áreas que atiendan a las necesidades formativas de los seres en su complejidad, la realidad es que no se puede intervenir de esa manera en los campos curriculares de las universidades, pues se corre el riesgo de, por un lado, sobrecargar a los estudiantes con contenidos y por otro, aunque se consideren a la gran variedad de contenidos como enriquecedores de su experiencia de vida, pueden no serle de utilidad en el quehacer profesional.

En ese sentido, como especialistas de la educación y la pedagogía, vale la pena considerar que si bien, históricamente el espacio escolar y del aula ha sido el más trabajado por la disciplina pedagógica en virtud de que es uno que ha sido diseñado y mejorado *exprofeso* para el ejercicio de la docencia y la promoción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, existen otras formas y lugares desde los cuales se puede no solo promover, sino generar procesos formativos complejos.

Así, centrar las perspectivas de intervención educativo-pedagógica en lo escolar¹⁷ sin tomar en cuenta, como bien lo hace la UNAM, que existen una serie de espacios que rompen con lo tradicionalmente asociado a la experiencia formativa, pero desde los cuales, los procesos de aprendizaje, enseñanza, práctica y enriquecimiento de los saberes son posibles, sería más que un error de juicio profesional, una omisión por miopía disciplinar.

De ahí que en más casos que en los menos, las propuestas de inserción curricular de contenidos interdisciplinarios, fallan en comprender en primer lugar la función última de la universidad como formadora con ideales y planteamientos filosóficos de base que guían su actuar institucional; en segundo lugar, niegan las posibilidades de actuación más allá del espacio del aula y, como tercer punto, no atienden ni a la dimensión de planteamiento ideal que da origen a las instituciones universitarias, ni a las exigencias reales que la sociedad hace de dichas instituciones y sus egresados.

En contraste, lo que se abordará en estas páginas finales se orienta, como resulta evidente, más hacia la reflexión analítica de las posibilidades reales con las que se cuenta en una institución de la envergadura de la UNAM, para crear y adecuar espacios más allá de los salones de clase, en los cuales la atención de las múltiples y complejas dimensiones que constituyen al ser humano, pueden ser atendidas y encausadas.

Es así que se vuelve necesario hacer una revisión sintética de la división de la educación en sus modalidades formal, no formal e informal, pues al comprenderse epistemológicamente al fenómeno educativo como algo que trasciende los muros escolares y se ve interconectado con diferentes espacios y formas de interacción de los seres humanos es que podemos dimensionar, por un

¹⁷ Se puede ahondar incluso, a raíz de eventos recientes como la pandemia por COVID-19, en la predilección de espacios formativos escolares, presenciales y graduados como elementos centrales del quehacer y el análisis y reflexión pedagógica, por sobre las posibilidades de las modalidades abierta, a distancia y los soportes como el digital y en plataforma, esto sin mencionar lo que más adelante será señalado respecto de la tripartición de la educación.

lado la amplitud de los procesos educativos que influyen a las personas y, por otro lado la gran variedad de espacios desde los que se puede intervenir y teorizar para el enriquecimiento de los procesos formativos de los sujetos.

En ese sentido, autores como Jaume Trilla y María Pastor, por mencionar solo algunos, han hecho una serie de trabajos sintéticos y analíticos alrededor de la conceptualización de la educación y sus áreas, aportando mayor claridad sobre la clasificación desde la cual se propone una tripartición de la educación, a según una serie de características particulares que tienen que cumplirse para que la educación se pueda considerar como formal, no formal o informal.

De forma sintética, se tiene que la educación formal hace referencia a todos aquellos procesos que

se identifican habitualmente con el sistema educativo, como institución social que cumple la función de la educación [...] la UNESCO ofrece la siguiente definición: Se entiende por **educación formal** aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, consecución a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos (Cuadrado, 2008, pág. 48)

En ese sentido la educación formal hará referencia a todos aquellos procesos educativos y formativos que normalmente están asociados a las escuelas como centros e instituciones educativas; se distinguen como principales características de este tipo de educación la secuencialidad (grados-1ro, 2do, 3ro...- y niveles –básico, medio superior, superior-), la intencionalidad y la obtención de grados, títulos y certificados.

Así, la oferta formal de la UNAM, como resulta evidente, se da en torno a sus programas de formación a nivel licenciatura, así como los programas de estudio de posgrados para la obtención de grados de maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento y campos disciplinares que se manejan en la institución.

Por otro lado, la educación no formal cuenta con una serie de elementos diferenciadores que la orientan a un tipo de actividades educativo-formativas desde

las cuales los sujetos se complementan, María Pastor Homs señala a este respecto lo siguiente:

la educación no formal comprende: «Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones».
(Pastor, 2001, pág. 541)

En ese sentido, cursos, talleres, diplomados y demás seminarios que no aportan a un avance curricular graduable, así como la formación permanente y la capacitación, se constituyen como ejemplos de educación no formal, resalta el hecho de que esta modalidad de educación es intencional, organizada y, aunque no otorga grados o títulos, si puede certificar hasta cierto punto los conocimientos y habilidades que promueve.

En ese sentido, la UNAM como institución cuenta con una serie de divisiones de educación continua dependientes de cada una de sus facultades, al propio tiempo oferta talleres de formaciones diversas (talleres de arte y ciencia generalmente ofertados en museos), así como cursos de nivelación y avance en conocimientos transversales como son los de idiomas impartidos por la ENALT.

Los ejemplos anteriores sirven para comprender cómo es que la institución a través de los medios no formales busca dar a su comunidad en formación las mayores oportunidades para complementar sus aprendizajes, la situación no termina ahí, pues la oferta de actividades y espacios que no cumplen con las características de lo no formal es amplia también, exposiciones, encuentros, conciertos, museos, son ejemplos de lugares en los que se puede continuar con la complementación de las formaciones, pero desde una perspectiva de educación informal.

Es en ese tenor que vale la pena retomar lo que Trilla menciona respecto de la educación informal, con la finalidad de comprender los límites y alcances de dicha modalidad, así tenemos que existe educación informal

cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquel está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera *difusa* (Trilla, 2011, pág. 26)

Así, la creación y apertura al público de espacios de interacción e intercambio directo con diferentes expresiones, soportes y ramas del conocimiento sienta las bases para que surjan procesos educativos de forma espontánea, inintencionada y no curricular, no obstante, son precisamente estas características de apertura y espontaneidad, de *difusión* como diría el mismo autor, que las posibilidades de complementación desde lo informal se ven limitadas desde la población que a ellos accede y hasta el bagaje cultural y conocimientos previos requeridos para el máximo aprovechamiento de dichos espacios.

De esta forma, se identifica una necesidad de formación que permita a las personas, particularmente los estudiantes de la UNAM, acceder a las actividades educativas no formales e informales con un conocimiento previo que les permita comprender y maximizar la experiencia de aprendizaje que decidan, sin embargo, nos enfrentamos nuevamente a la pregunta de dónde insertar dicha formación.

Así, centrándonos de nueva cuenta en lo referente a la formación estética de los individuos como dimensión cuya atención no está tan generalizada es que retomamos la importancia de encontrar y generar alternativas de formación que aprovechen los espacios no curriculares de la universidad, pues se ve en los espacios de corte no formal e informal el lugar idóneo para intervenir desde la pedagogía con una perspectiva de formación estética de los individuos.

Lo anterior implica consolidar aún más la perspectiva de formación que se ha manejado a lo largo del texto, no sólo definiendo una postura teórica particular desde la estética (estética de lo cotidiano), sino conjuntar las posibilidades que la toma de conciencia de los espacios estéticos aporta en conjunción con la experiencia como forma de acercarse y generar conocimiento.

En ese sentido, los lugares de encuentro estético por excelencia serían aquellos a los cuales los humanos nos hemos aproximado desde épocas clásicas, se trata de museos, teatros, cámaras y bibliotecas, es decir, recintos en los cuales la acumulación de saberes converge y se entremezcla de forma tal que los individuos obtienen no sólo una experiencia estética que puede llegar a ser determinante para su existencia, sino que incluso pueden experimentar de primera mano las diferentes formas en las que la ciencia y la técnica se conjuntan con la *poiesis* estética, para dar como resultado experiencias trascendentes que significan la vida y el actuar de los sujetos.

No obstante, y a pesar de que la mayoría de las expresiones estéticas correspondientes a la primera esfera de lo estético según Sánchez Vázquez¹⁸ pueden garantizar una experiencia estética en los individuos sin importar sus orígenes étnicos, condiciones sociales, alineaciones políticas, etcétera; desde la postura que se sustenta en este trabajo, hace falta un proceso previo de aproximación sensible hacia las expresiones estéticas y artísticas, una aproximación que permita a los individuos contar con una comprensión y un conocimiento contextual de lo que están presenciando y experimentando.

En ese sentido, una de las principales posturas aquí expuestas es la de formar a los individuos para la experiencia de la vida y, particularmente, para la experiencia estética.

Como ya se señaló, no se considera, al menos para el nivel superior de formación, que haya suficiente pertinencia en la proposición de intervenciones a

¹⁸ *Vid supra* Cap 1. Apartado 1.2. La estética de lo cotidiano, una postura desde Sánchez Vázquez Pág. 17

nivel curricular, sin embargo, lo que sí se puede considerar como viable, es un acompañamiento de las ofertas no formales e informales que permita a los individuos contar con un conocimiento de causa respecto de condiciones históricas, representaciones sociales, expresiones y lenguajes artísticos, entre otros elementos, que no solo faciliten, sino que prácticamente garanticen que cuando una persona se disponga a apreciar una pieza musical, contemplar una obra de arte plástico, o presenciar una expresión estética corporalizada, existirá una comprensión y una apropiación resignificante del acto estético que le permita comprender la experiencia que tiene como un acontecimiento que le enriquece, le interpela y le significa.

De esta manera, cuando a una población con intereses orientados a la actividad estética, se le brinda un conocimiento más amplio y profundo de la expresión por la que ha mostrado interés, lo que estaremos haciendo es ejercitar los conocimientos estéticos de estos individuos.

Se considera desde la perspectiva del autor que, una aplicación continua de acompañamientos teóricos que funjan como momentos de complemento, explicación e intercambio, devendrá indudablemente en la formación de individuos para la experiencia y la apreciación estética como algo que va más allá de la contemplación inerte.

Más aún, se considera que presentarle a los individuos este tipo de acompañamientos enriquecedores cuando se acercan a los recintos y expresiones en los que por antonomasia se ha construido y acumulado el saber estético, va a lograr en un largo plazo que éstos mismos sujetos empiecen a reconocer la dimensión estética que existe y persiste más allá de los muros y los espacios de los recintos artísticos.

De esta manera, el acompañamiento mencionado estará formando a los individuos en la capacidad de reconocer lo estético en la realidad circundante¹⁹, esto

¹⁹ Se considera que, de conformidad con lo señalado por Sánchez Vázquez, los individuos comenzarán a apreciar los momentos y expresiones artísticas a su alrededor conforme a la organización y descripción de las esferas de lo estético, pues dicha propuesta toma en cuenta la

podrá devenir de forma última en el reconocimiento de las potencialidades y momentos estéticos que existen en la vida diaria y cotidiana de todos nosotros.

Así, partiendo de un espacio no áulico, se considera posible llegar a la formación de sujetos con las capacidades críticas y analíticas propias de la estética como rama del pensamiento filosófico que, no solamente valores y reivindiquen el papel que el arte en sus diversas expresiones juega en sus vidas reales y en la conformación de sus identidades; sino que, además, tengan la capacidad de apreciar los elementos estéticos presentes de forma continua a su alrededor.

Finalmente, se considera que esta búsqueda por una formación integral y complementaria que permita a los seres extender las posibilidades de comprensión y significación de su vida, su actuar y su entorno como un todo puede llegar incluso a lograr una de las metas que los estetas que dieron origen a los estudios sobre el arte y la belleza se plantearon en su momento, vivir en estado estético.

Así, se considera que las discusiones y consideraciones hasta aquí hechas podrán consolidarse en una perspectiva que permita a los individuos vivir una vida estética, una vida en la que las dimensiones de lo científico-técnico y lo económico laboral no estén contrapuestas o diferenciadas con las posibilidades de apreciación de lo estético, una perspectiva de la vida estética, de lo estético en la vida, de lo estético en lo cotidiano, de lo cotidiano como estético y extraordinario; una perspectiva de vivir lo estético en cada momento posible, una verdadera vida estética.

cercanía y complejidad de las expresiones no artísticas, para ser interpretadas desde perspectivas estéticas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha expuesto, desde el posicionamiento teórico epistemológico del propio autor, en relación con varios de los exponentes y especialistas de los campos de la educación, la pedagogía, la estética y la filosofía, hasta la conjugación analógica de las recuperaciones teóricas que se han hecho, dando paso así a la construcción de una perspectiva particular del presente documento, queda da cuenta, además de una forma concreta de interpretar los textos por el auto.

En ese sentido, todo el trabajo realizado hasta este momento se ha enfocado en proporcionar a los lectores las bases teóricas e histórico-contextuales para la mejor comprensión del fenómeno estético, específicamente el que se ha apropiado desde la perspectiva de la estética de lo cotidiano; a la vez que presenta las diversas posibilidades teóricas desde las cuales la propuesta de llevar la estética de lo cotidiano a un campo de apropiación universitario puede tener sentido y viabilidad real.

Todo esto da cuenta de una perspectiva y esfuerzo por alcanzar el ideal de formación universitario que se ha analizado a fondo en este texto, de manera que las personas que llegan a egresar de la UNAM como institución de Educación Superior, logren incorporar a sus vidas una perspectiva de comprensión de la realidad que vaya más allá de lo práctico-utilitario y capacitante que son las tendencias formativas actuales.

Lo aquí propuesto se ha planteado desde un principio como una forma teórica de brindarle a los sujetos la tan socorrida formación integral, en el sentido de atender una de las áreas del ser humano que tienden a ser descuidadas, toda vez que no resultan económicamente redituales, es decir, la dimensión sensible inherente a todos nosotros como seres humanos, materializada en los ejercicios estéticos, propios de la apreciación del arte y todo lo que la apertura que se ha mencionado sobre los elementos extraestéticos de los objetos permite explorar a los individuos.

De tal forma, en el primer capítulo, se han retomado los referentes teóricos y filosóficos respecto de la estética y la educación estética que han permitido al autor posicionarse al respecto de lo que implica hablar de cada una, más aún se ha profundizado suficiente en el estudio filosófico de la estética como para proponer una corriente en específico.

En ese sentido, vale la pena recuperar de ese primer capítulo las interpretaciones analógicas que se hacen de las diferentes categorías que se hacen, teniendo así las siguientes aproximaciones que, con un mayor tratamiento teórico, podrían dar origen a nuevas perspectivas y definiciones.

Las conclusiones extraídas de este capítulo sugieren una convergencia entre diversas perspectivas teóricas sobre la estética cotidiana y la importancia de la experiencia desde el enfoque de Dewey.

Dicha convergencia conduce a una comprensión más amplia de la estética cotidiana, así como de la estética en general, misma que trasciende las barreras tradicionales que limitan el trabajo estético a la contemplación pasiva de productos artísticos.

Más aún, en este capítulo se propone la postura de que la estética cotidiana está directamente relacionada con la formación de una conciencia individual que permite a las personas experimentar su día a día de una manera que visibiliza la dimensión estética presente en todos los actos y objetos que nos rodean.

Esta visión ampliada de la estética busca enriquecer la experiencia de vida individual y colectiva al revalorizar la sensibilidad y ofrecer nuevas significaciones que permitan una comprensión más profunda y menos indiferente de la vida diaria; en última instancia, estas reflexiones apuntan hacia la posibilidad de configurar nuevas visiones sobre la vida y la realidad, promoviendo una apreciación más rica y consciente de la estética en todas sus manifestaciones.

Ahora bien, el segundo capítulo hace desde una recuperación teórica del término formación, hasta un recorrido teórico e histórico sobre la Universidad Nacional Autónoma de México, poniendo un particular énfasis en las discusiones

respecto de los ideales de formación, qué son, cómo se plantea y logran, cuáles han sido los que de origen le han dado sentido al actuar universitario.

Este capítulo nos invita a reflexionar sobre la Universidad como una institución dedicada a la creación y difusión del conocimiento en sus diversas formas, en ese sentido, partimos del supuesto de que los profesionales formados en ella, ya sea a nivel de licenciatura, maestría o doctorado, comparten una visión y una misión centrada en el análisis crítico de la sociedad y la realidad, con el objetivo de contribuir a la mejora del país y la sociedad.

Sin embargo, esta visión ideal contrasta con la realidad factual en la que vivimos, lo que nos lleva a cuestionar si la UNAM como institución de Educación Superior, está considerando dentro de sus prioridades, los planteamientos (hasta ahora mantenidos) respecto de la formación integral de los individuos, es decir, se cuestiona de la Universidad si sigue los planteamientos que le han dado origen y dirección desde su fundación.

En este sentido, se considera vital llevar a cabo un ejercicio analítico que permita discutir y evaluar la brecha entre lo ideal y lo real en el campo de la formación humana, específicamente el que corresponde a la UNAM como institución, toda vez que, como comunidad cultural y académica, es nuestra responsabilidad plantear líneas de investigación y formas de intervención que nos permitan alcanzar los ideales y metas que tanto nuestros pensadores como nuestra institución han propuesto.

Finalmente, el tercer capítulo es en donde se conjuntan los aportes teóricos y las posturas epistémicas planteadas, de tal forma que se empieza a perfilar una alternativa de formación y atención que permita la incorporación y cuidado de los conocimientos sensibles y estéticos en la vida de los individuos.

Esta propuesta comprende que existen una gran cantidad de impedimentos, dificultades y resistencias para el planteamiento de una intervención de carácter formal que devenga en una modificación curricular de amplio alcance, toda vez que esto implica una inversión considerable de tiempo, esfuerzo académico y recursos

económicos, así, se vuelve la vista hacia otros espacios dispuestos por la misma institución, desde los cuales una atención a la formación estética de los individuos se vuelve más viable,

Vale la pena reconocer que, al hacer esto, se sigue con la reivindicación de la educación No Formal, como facilitadora para la adquisición de conocimientos frente a la escuela como lugar predilecto para el aprendizaje, sobre todo en un contexto y con una situación tan particular como es la de la estética, que, como ya se ha mencionado, es un conocimiento que si bien, es vital para el ser humano en la comprensión y expresión de su complejidad, puede llegar a ser accesorio para las formaciones formales cuyas metas son de un carácter capacitante y orientado a un mercado laboral.

Así, se considera que la aplicación continua de acompañamientos teóricos enriquecerá la formación de individuos para la experiencia y apreciación estética, trascendiendo la mera contemplación pasiva y consulta monográfica, a la que se les tiene acostumbrados, más aún, la exposición a estos acompañamientos al acercarse a lugares donde se concentra el saber estético promoverá el reconocimiento de la dimensión estética en la realidad circundante.

De tal forma, se considera que este tipo de acompañamiento formará individuos capaces de reconocer lo estético en la vida cotidiana, lo que puede conducir a una apreciación continua de los elementos estéticos presentes en su entorno, en ese sentido, se vislumbra la posibilidad de formar sujetos con habilidades críticas y analíticas propias de la estética, que valoren el papel del arte en sus vidas y aprecien la estética en su entorno.

Para cerrar este texto, se considera que las reflexiones y elementos aquí descritos pueden servirse como una base de análisis desde la cual plantear intervenciones que permitan analizar, en contraste con la realidad lo que aquí se ha propuesto.

En ese sentido, más allá de las líneas de investigación que este texto abre y que se dirigen hacia la consideración de teorías estéticas particulares, las formas

de apropiación personal de la estética, el reflejo de la estética en la vida de los sujetos, etcétera, esta tesis presenta una excusa perfecta para llevar a cabo intervenciones estéticas en el plano de lo No Formal.

Esto dará como resultado seguro, una serie de textos, análisis y experiencias que nos permitan robustecer el corpus teórico de la estética, no solo de lo cotidiano, pero de aquella que busca ser traspolada y vivida cada día por los sujetos.

Así, se concluye que la búsqueda de una formación integral y complementaria podría llevar a los individuos a vivir en un estado estético, donde las dimensiones científico-técnicas y económico-laborales no estén separadas de las posibilidades de apreciación estética.

Lo que se plantea como fin último es que los individuos cuenten con una perspectiva de vida estética desde la que busquen integrar lo estético en lo cotidiano, permitiéndoles, de esta manera, vivir una vida estética plena en cada momento posible.

Referencias

- Aristóteles, "Definición de la tragedia. Explicación de sus elementos", en Aristóteles, (Trad.) Yebra, Valentín, (2011) *Poética*, España: Gredos, 1449b-14450b
- Bayer, Raymond, (1965), *Historia de la estética*, México: Fondo de Cultura Económica, 476 P.
- Beuchot, Mauricio, (2008), "Breve exposición de la hermenéutica analógica" en *Revista Teología*, Núm. 97, Tomo XLV, Argentina: Pontificia Universidad Católica Argentina, pág.491-502.
- Caso, Antonio, (1973), *Rumbo de la Universidad. Testimonio de la polémica Antonio Caso-Lombardo Toledano*, México: Colección Metropolitana, pág. 13-56
- Castro, Sixto J., (2007), "Gadamer ante la estética kantiana" en: *Gadamer y las Humanidades*, Vol. I. Ontología, Lenguaje y Estética. México: FFyL-UNAM, pág. 169-177
- Cuadrado, T, (2008), "1. Sobre educación", en *La enseñanza que no se ve. Educación Informal en el siglo XXI*, España: NARCEA, pp. 39-57
- Enciclopedia Británica, (2018), *Catharsis*, Reino Unido: Enciclopedia Británica Inc., recuperado de: <https://www.britannica.com/art/catharsis-criticism>, el 20-03-2020, 13:21
- Fabre, Michel, (Trad.) Rendon, Alejandro, (2011), "Experiencia y formación: la Bildung", en: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, Núm. 59, Colombia: Universidad de Antioquia, pág. 215-225
- Ferry, Gilles, (1997), "Acerca del concepto de formación" en: *Pedagogía de la formación*, pág. 53-59
- García Casanova, María Guadalupe, (2019), "La educación, la pedagogía y el quehacer del pedagogo", en: María Guadalupe García Casanova (Coord.), *Aproximaciones filosóficas al estudio de la educación*, México: UNAM-FFyL/Ediciones Monosílabo, pág. 15-28
- García Casanova, María Guadalupe, (2019), "¿Qué es la filosofía de la educación", en: María Guadalupe García Casanova (Coord.), *Aproximaciones*

filosóficas al estudio de la educación, México: UNAM-FFyL/Ediciones Monosílabo, pág. 29-43

- García Casanova, María Guadalupe; Hernández Pérez, Luis Miguel, (2019), "Immanuel Kant y la pedagogía", en: María Guadalupe García Casanova (Coord.), *Perspectivas filosóficas occidentales acerca de la educación*, México: UNAM-FFyL/Ediciones Monosílabo, pág. 199-212
- García, C, (1977), "Introducción" en Marco Aurelio, *Meditaciones*, (1977), *Meditaciones*, Biblioteca Clásica Gredos 85, España: Gredos pp. 7-42
- Graue, Enrique, (2015), *Palabras pronunciadas por el Dr. Enrique Graue Wiechers con motivo de su toma de protesta como Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México para el periodo 2015-2019*, México: UNAM, 4 p. Recuperado de: <https://www.rector.unam.mx/html/151117.html>
- Gutiérrez, V., (2010), "La educación artística, en obra negra" en *El economista*, México: El Economista, recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2010/06/24/educacion-artistica-obra-negra> el día 12 de enero de 2017
- Honore, Bernard, (Trad.) Palacios, María, (1980), "De la experiencia de la formación a su conocimiento", en: *Para una teoría de la formación*, Madrid: Narcea S.A. Ediciones, pág. 32-44
- Honore, Bernard, (Trad.) Palacios, María, (1980), "La formación como proceso de diferenciación y de activación significativa", en: *Para una teoría de la formación*, Madrid: Narcea S.A. Ediciones, pág. 103-122
- Honore, Bernard, (Trad.) Palacios, María, (1980), "Para una problemática de la formación", en: *Para una teoría de la formación*, Madrid: Narcea S.A. Ediciones, pág. 17-31
- Jaeger, Werner, (Trad.) Xirau, Joaquín, (2001), *Paideia: los ideales de la cultura griega (versión digital)*, México: Fondo de Cultura Económica, Decimoquinta reimpresión, 203 p
- Luque Moya, Gloria (2010), "Estética de lo cotidiano" en *XLVII Congreso de Filosofía Joven*, España: Universidad de Murcia, 10P.

- Marsiske, Renate, (2006), “La universidad de México: Historia y Desarrollo” en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pág. 11-34
- Monzón, Luis, (2010), “El currículo como mediación cultural: una perspectiva hermenéutico-analógica” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XL, Núm. 2, México: Centro de Estudios Educativos, pág.37-58.
- Palacios, Lourdes, (2006), “El valor del arte en el proceso educativo” en *Revista reencuentro*, Núm. 46, México: UAM-Xochimilco, pág.229-328.
- Pastor, M, (2001), “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, en *Revista española de pedagogía*, año LIX, núm. 220, España: UNIR, pág. 525-544.
- Pérez-Henao, Horacio, (2014), “El lugar de la estética en la vida diaria: historia del concepto de *estética cotidiana*”, en: *Revista KEPES*, año 11, núm.10, Colombia: Universidad de Caldas, pág. 227-248
- Pérez-Henao, Horacio, (2013), “Estética cotidiana y literatura: posibilidades de una confluencia para un problema de investigación”, en: *Revista Aisthesis*, núm 54, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, pág. 89-101
- Pérez, Salvador; Castaño, Raimundo, (2016), “Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral”, en: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Núm 19, pág. 191-199
- Platón, “Alcibíades 1”, en Platón, (Trad.) Martínez, Marcos, (1992), *Diálogos VII. Dudosos, apócrifos, cartas*, Biblioteca Clásica Gredos 162, España: Gredos.
- Platón, “El Banquete o de la erótica”, en Platón, (Trad.) Martínez, Marcos, (1988), *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*, Biblioteca Clásica Gredos 93, España: Gredos.
- Runge Peña, Andrés Klaus; Garcés Gómez Juan Felipe, (2011), “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana”, en: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 2, Colombia: Universidad de San Buenaventura, pág. 13-25

- Sánchez Vázquez, Adolfo, (2015), “Literatura, ideología y realismo”, en: *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, México: Fondo de Cultura Económica, 3ra edición, pág. 83-95
- Sánchez, Adolfo. (2015), “Prolegómenos a una teoría de la educación estética” en: *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, México: Fondo de Cultura Económica, 3ra edición, pág. 96-107.
- Schiller, F., Zubiria, M., (Trad.), (2016), “Cartas estéticas” en *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, pág. 54-162
- Sierra, Justo, (2004), *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*, México, UNAM, 53p.
- Tedesco, Juan Carlos, (2012), “Educación y estado-nación” en *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 272p.
- Torres Bodet, Jaime, (1945), *La UNESCO y la integración del hombre del porvenir*, Londres: UNESCO, pág. 970-977
- Trilla, J, (2011), “Delimitación del concepto”, en *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, España: Editorial Ariel, pp. 21-49
- Vasconcelos, José, (2002), *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía Estructurativa (1935)*, México: Cámara de Senadores, 269 p.
- Villaseñor García, Guillermo, (2003), “Presentación” en *La función social de la educación superior en México: la que es y la queremos que sea*, México: UNAM-UAM-Universidad Veracruzana, pág. 19-23
- Villaseñor García, Guillermo, (2003), “I. Los alrededores de la función social” en *La función social de la educación superior en México: la que es y la queremos que sea*, México: UNAM-UAM-Universidad Veracruzana, pág. 25-78
- Villaseñor García, Guillermo, (2003), “II. La función social de la educación superior: evolución y concepto” en *La función social de la educación superior en México: la que es y la queremos que sea*, México: UNAM-UAM-Universidad Veracruzana, pág. 79-107