

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

DIÁLOGO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Luis Rodolfo Ibarra Rivas¹
María del Carmen Díaz Mejía²
María del Carmen Gilio Medina³

¹ Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. libar@uaq.mx

² Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. mcdiazm@uaq.mx

³ Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. mcgiliom@yahoo.com

1. INTRODUCCIÓN.

La generación latinoamericana de los Bicentenarios, aquellos que nacieron en esta primera década del siglo XXI, vive condiciones muy difíciles sin saberlo. Los profesores y los jóvenes que están formándose alguna idea tenemos de tales dificultades. Acaso no sabemos cabalmente su severidad. Nuestro trabajo muestra condiciones que se viven en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en México; posiblemente otros colegas de otras Universidades y latitudes experimenten relaciones similares. Su finalidad es mostrar límites y potencialidades, es ilustrar fortalezas y debilidades, presentes en actos socio-educativos que preparan para la ciudadanía. Quizá en algún momento peque de exagerado en sus afirmaciones; con tal estrategia únicamente pretendemos llamar la atención sobre fenómenos morbosos que contienen: ausencia de diálogo y vivencia de feos sentimientos; así como ponderar otros venturosos que abren un porvenir deseable: actos de habla orientados al entendimiento, acuerdo y a la coordinación de acciones, diálogos que preparan para la ciudadanía democrática.

Este trabajo está compuesto por tres elementos que se interrelacionan orgánicamente: CIUDADANÍA, EDUCACIÓN y DIÁLOGO. Su trasfondo es: CRISIS, UAQ PENSAMIENTO COMPLEJO y ÉTICA.

2. MARCO REFERENCIAL.

El trabajo surge de investigaciones en el ámbito socio-educativo de quienes lo elaboramos. En un caso fue sobre tensiones comunicativas de académicos universitarios al trabajar en la docencia, investigación, difusión, gestión y tutoría (Díaz 1010). En otro al indagar procesos comunicativos en aulas universitarias (Ibarra 2009). Uno más ofrece datos sobre formas de evaluar a académicos (Gilio 2010). En los tres casos, el referente empírico es la UAQ. Ésta se comprenderá mejor si se le ve, como a la mayoría de las instituciones, dentro de la crisis de la formación capitalista mundial.

El diálogo y la educación ciudadana son requeridos en las aulas dada la situación que padecemos en México y en América Latina en su conjunto. Los distintos agentes sociales, y entre ellos los profesores universitarios, estamos urgidos de apropiarnos de formas de ser y de valorar distintas de las desplegadas usualmente. Precisamos de otras formas de relación, ya sea para (1) comprender qué sucede al socializar-educar o (2) cómo dialogar para mover a nuestros interlocutores-estudiantes de su cauce usual: desinterés, desconfianza, escepticismo, incertidumbre o miedo. La llamada condición posmoderna (Lyotard 1991) está en la realidad social, en la Universidad y sus aulas, posiblemente, sin que nos percatemos de su presencia dañina. Abajo presentamos teorías para valorar si somos ajenos a la crisis.

2.1. CRISIS: REFERENTES TEÓRICOS.

Lo que padecemos en los momentos actuales es conjuntado bajo el manido término *crisis*. Con él, con la sola enunciación de esa palabra, explicamos fenómenos morbosos que persisten en interrelaciones humanas. No obstante, no explicamos en qué consiste tal enunciado. Distintos autores se echaron a cuestras mostrar las condiciones vigentes. Ellas son las circunstancias en las que acontece la educación ciudadana. Es necesario tener mejor idea de cómo son para dar un sentido distinto a la educación-socialización. Veamos algunas interpretaciones (Ibarra 2009).

2.1.1. CRISIS: SENTIMIENTOS INDESEABLES.

Immanuel Wallerstein (1998) explicó la crisis con apoyo de teorías económicas (tasa de ganancia) y sociológicas (sentimientos). Para este trabajo sólo recuperamos a éstos: sentimientos que aparecen en esta transición de lo ya conocido (sistema mundial capitalista) a lo desconocido (sistema mundo que vendrá). Uno de los sentimientos más lacerante es la desilusión, no una decepción temporal ante el sistema o alguno de sus elementos; la desilusión es la pérdida de la esperanza, de la fe, es la convicción en la incapacidad de las estructuras del Estado para mejorar la mancomunidad. Ausencia de esperanza y carencia de entusiasmo van de la mano. Esta carencia de fe y esperanza es penetrante y corrosiva en el sistema mundo y en sus componentes. Provoca miedo, escepticismo e incertidumbre. Estos sentimientos son causa y síntoma de esta crisis sistémica: del sistema capitalista mundial, de cada Estado nacional, de sus instituciones y de sus ciudadanos. Las personas dejaron de ser optimistas, pero, contradictoriamente, ante las condiciones tan adversas, no abandonan sus aspiraciones de lograr un mundo mejor; su deseo es más fuerte, lo que hace desesperante la pérdida de la esperanza y de la fe. Concluye el autor bosquejando un panorama difícil: se está en una transición histórica que adoptará la forma de un período negro (Wallerstein 1998: 32-34).

2.1.2. CRISIS: ESTRUCTURAS DESESTRUCTURADAS.

Alicia de Alba (2003: 50-67) comprende la crisis estructural generalizada con el soporte teórico de símbolos y significados; por ejemplo, ausencia de horizontes utópicos. Para ella la crisis encuentra explicación en el debilitamiento de elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etcétera. Estas estructuras están desestructuradas sin que se estructuren nuevas estructuras que las suplan. La crisis es de estructuras y sus significados, es la desordenación del sistema. Ésta dificulta la comprensión de nuestras sociedades y sus acelerados cambios. Tal incompreensión lleva a encontrar desesperanza y posturas pesimistas e incluso catastróficas sobre el futuro y el presente. En este período se abre la posibilidad de la constitución de nuevas estructuras; en tal virtud, es importante encararlas de manera creativa y comprometida, es necesario ensayar nuevos juegos del lenguaje, nuevas formas de vida. Esta tarea es de toda una generación o incluso de varias.

2.1.3. CRISIS: SENTIDO, SIN SENTIDO.

Para Berger y Luckmann (1997) la crisis que se padece es debida a la pérdida de sentido compartido por los individuos y porque los valores tampoco son patrimonio común de todos los miembros de la sociedad: el individuo crece en un mundo en que no existen valores comunes que determinen la acción en las distintas esferas de la vida. En el mundo tampoco hay una realidad única idéntica para todos. Esta pérdida, o ausencia de sentido, conduce a la expansión de crisis subjetivas e ínter subjetivas de sentido. Se vive la dialéctica entre la pérdida de sentido y la nueva creación de sentido, o entre la erosión de sentido y su reconstitución: este desarrollo genera, sobre todo, un alto grado de inseguridad, tanto en la orientación de las acciones individuales como de la vida entera. Estos autores complejizan la crisis de sentido al afirmar que, no obstante, aún existen personas, instituciones, subculturas y comunidades que, incluso, en estas condiciones son capaces de relacionar con sentido sus experiencias y las diversas posibilidades interpretativas que se les ofrecen.

2.1.4. CRISIS: POSMODERNIDAD.

Lyotard (1991) critica ácidamente a la modernidad. El concepto posmoderno no alude a después de la modernidad. Ésta -la posmodernidad- devino simultánea a la existencia moderna. La posmodernidad no niega a la modernidad. La critica. Algunos de sus cuestionamientos más incisivos son: la caída de los grandes relatos (estéticos, científicos, políticos y religiosos), su supuesto poderío no es tal, existe una realidad desestabilizada que no consigue unidad ni con las arengas marxistas de la dictadura del proletariado ni con los llamados al orden, al progreso o al desarrollo ni con las demandas de una moral religiosa (individual o colectiva) ni con llamados a actuar en aras de la democracia: la pérdida o desestructuración fragmenta aún más una inexistente unidad. Sólo hay un sinnúmero de pequeños relatos que no consiguen ser legítimos para la totalidad. Otra crítica a la modernidad es que no existe más un fin unitario de la historia, tampoco un pueblo ni un discurso legítimo. Sin fin de la historia lo que existe es la desestimación de la trascendencia. Se vive en el aquí y ahora. Se vive siguiendo el dictado cínico del qué más da. Las personas experimentan tedio, nostalgia, no viven sentimientos fuertes que provengan de actos en que sublimen sus pasiones. Existe más sufrimiento que satisfacción.

Lyotard mostró que en esta época posmoderna se vive una libertad que desestructura al sujeto. Lo libera, pero no le da felicidad. Lo sume en un pasmoso tedio. La libertad de la que el filósofo francés habló es aquella del grado cero de cultura: se consume de manera indiscriminada (Lyotard 1991: 11-22). Es aquella que facilita que todo y nada valga. Aquella en la que casi no existen emociones vigorosas que provengan de fuertes corajes (enfrentarse a lo indeseable) o deliciosos gozos (conseguir algo largamente anhelado). El sentido común vigente califica como *lighth* esta manera de ser. En clases se manifiesta el tedio posmoderno cuando vemos que nuestros alumnos centran su mirada, por un tiempo interminable, en un horizonte que no da visos de ser tan atractivo para mantener absorto a nadie. Seguramente, perder la mirada y la atención en una nada desoladora libera al estudiante de sus exigencias en clase, pero que a cambio no le provee ningún gozo. Lo llena de tedio.

En la condición posmoderna el goce sensual es una tendencia generalizada. Hubo un período con moral victoriana o inclinada a la ética protestante que Max Weber (1985) explicó: alta contención frente al consumo y fuerte empeño en trabajar y ahorrar, dicho muy escuetamente. Ahora vivimos otra moral en la que es importante disfrutar, derivado de consumir bienes prontamente desechables. Vivimos lo que algunos llaman estetización general de la vida (Fullat 1992: 299). La califican así, seguramente, partiendo de Kierkegaard; él mostró estos pasajes de la existencia humana: *estadio estético*, el hombre vive irresponsablemente, persiguiendo afanosamente la sensualidad y el goce inmediato; *estadio ético*, es cuando el hombre se inclina por supeditarse a las normas y principios éticos. *Estadio religioso* en él la fe, el temor y el amor conducen al actuar humano, no es la razón humana sino el “temor y temblor” ante Dios (Escobar 2002: 87-88).

Tal estetización de la vida, o estadio estético, lleva a la inclinación por consumir, disfrutar y el goce inmediato. Es muy seguro que, de manera generalizada, en la Universidad mexicana no existe “temor de Dios” ni contienen a sus agentes normas que conduzcan al denodado esfuerzo inherente a la ética protestante descrita por Weber (1985).

2.1.5. CRISIS: SISTEMA EDUCATIVO.

Desde hace casi 20 años, Gilberto Guevara y sus colaboradores (1992), muestran la crisis del sistema educativo nacional mexicano. Ofrecen elementos para explicarla. Algunos de ellos son: masificación del sistema educativo y su consecuente pérdida de calidad o deterioro educativo (suponen que antes fue excelso y luego ya no). Señalan que no es más elemento de movilidad social ni mejoría económica. Tampoco es una prioridad real de inversión del Estado. Muestran el entorpecimiento del sistema por *intereses corporativos* (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y burocráticos (Secretaría de Educación Pública). Concluyen su análisis con una lapidaria sentencia: México es un país de reprobados. El argentino Guillermo Jaim Etcheverry (1992), a diferencia del libro anterior, ve la crisis educativa no debida a una situación derivada del sistema mismo de educación escolarizada. Más bien, el fracaso escolar es el fracaso de un modelo cultural y de un sistema de valores.

2.2. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO.

Como señaló Díaz Mejía (2010), la Universidad Autónoma de Querétaro es un organismo público descentralizado del Estado, dotado de autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propios. Sus orígenes remotos, hacia el año 1625, fueron los colegios jesuitas de San Ignacio y San Francisco Javier, durante la época colonial; estos colegios fueron clausurados con la expulsión de los jesuitas del territorio de la Nueva España. Para 1778, los Colegios se re-abrieron, esta vez con patrocinio real.

A partir de 1821 una vez concretada la independencia de España, los colegios quedaron desvinculados del real patrocinio y, funcionaron con carácter de instituciones privadas; los colegios de cerraron definitivamente en 1867, para dar pasó a la instauración del Colegio Civil en 1896. El 24 de febrero 1951 el antiguo Colegio Civil se transformó en la Universidad de Querétaro; ofreció inicialmente, estudios de bachillerato, derecho e ingeniería. Ocho años después, el 24 de febrero de 1959 obtuvo su autonomía. En cincuenta años de vida la UAQ ha florecido, y hoy ofrece diversidad de oportunidades educativas a través de su bachillerato, y trece Facultades con programas de estudio desde el nivel técnico al doctorado.

Hoy la Universidad Autónoma de Querétaro, es una institución cercana a 30,000 personas. Constituye la principal oferta educativa del estado. Cuenta con 5 planteles de preparatoria y 5 *Campi*, localizados en los municipios de Amealco, Cadereyta, Jalpan, Querétaro y San Juan del Río. Su matrícula total actual es de 24,975 estudiantes; 15,901 inscritos en programas de educación superior, el resto en bachilleratos, nivel técnico y cursos de idiomas.

La Universidad tiene por objeto

- Impartir con validez oficial, educación técnica, media superior, superior, de licenciatura, especialización, maestría y doctorado y cursos de actualización en sus modalidades escolar y extraescolar.
- Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica.
- Preservar y difundir la cultura.
- Prestar servicios a la comunidad de acuerdo con sus posibilidades.
- Actuar como agente de cambio y promotor social a través de sus tareas sustantivas.

(Art. 14, Estatuto Orgánico de la UAQ. Disponible en www.uaq.mx).

La UAQ es una institución joven, con poco más de 50 años de historia universitaria, que al menos, durante las dos primeras décadas de vida acentuó su actividad en la formación de cuadros profesionales necesarios para el Estado; se orientó hacia el modelo francés, más instruccional que investigativo (Ibarra 2004). Desde su fundación, en 1951 contó con las carreras de ingeniería y derecho, en 1956 contaduría. Entre 1963 y 1971 se abrieron los programas de administración de empresas, psicología y química. En 1978 la escuela de medicina; en 1984 la escuela de sociología. Entre 1987-89 informática y filosofía, veterinaria, biología y nutrición. La UAQ continuó diversificando la oferta de programas a nivel licenciatura: odontología, ciencias del deporte, biotecnología, ciencias de la comunicación, diseño industrial, entre otros.

La investigación, función considerada como sustantiva, apareció formalmente en la UAQ hasta dos décadas después de su fundación, por dos vías más o menos simultáneas, la apertura de estudios de posgrado y la instauración de centros de investigación. Los primeros estudios de posgrado, iniciaron en 1975 con la maestría en ciencia y tecnología de alimentos. Química, históricamente fue la primera escuela que obtuvo el rango de facultad a sólo 4 años de su fundación. Siguieron las maestrías en psicología clínica y ciencias de la educación en 1977 y, docencia de las matemáticas en 1980. Hoy se cuenta con 35 programas a nivel maestría en diferentes áreas del conocimiento. Los programas doctorales iniciaron en 1992, con el doctorado en ciencia de los alimentos de la Facultad de Química, 1996 doctorado en ingeniería y 1998 doctorado en recursos bióticos en la Facultad de Ciencias Naturales. A la fecha se cuenta con un total de ocho programas para formar doctores, cinco muy recientes, fundados en el presente milenio: Administración 2003, Derecho, Ciencias de la Salud 2003, Psicología y Educación 2004, Lingüística 2005.

En la década de los 80, surgieron centros de investigación: Centro de Estudios Académicos sobre Contaminación Ambiental, Centro de Investigaciones y Estudios-Históricos, Centro de Investigaciones Sociológicas, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, Centro de Investigaciones y Estudios Antropológicos, Centro de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Agropecuario, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Salud, Centro de Investigaciones Jurídicas y Centro de Investigaciones Básicas.

La instalación de estos centros, posibilitó la contratación de algunos investigadores y dio pauta al inicio formal de la producción de conocimiento en la UAQ. Sin embargo, la medida aunque plausible, presentó algunas dificultades. Los centros empezaron a funcionar en lugares improvisados, no contaron al inicio con instalaciones que propiciaran la labor investigativa. Por lo que respecta a los investigadores, hay noticias de que en 1981, de 26 personas dedicadas a la investigación sólo 5 estaban posgraduadas, 1 doctor y 4 maestros.

No obstante los problemas iniciales, los centros de investigación y los programas educativos de posgrado, dieron pauta al inicio de la investigación universitaria. Es importante detenerse en la palabra inicio, sí porque la investigación es un proceso que lleva tiempo de maduración antes de ver sus productos. La investigación implicó la constitución y consolidación de un campo antes inexistente en la Universidad, precisamente el campo científico, con sus reglas de juego, sus bienes simbólicos y sus agentes sociales con *habitus* e *illusio* (Bourdieu 1990) que estructuran y son estructurados por el campo. Este cambio fue respuesta a políticas educativas del Programa de Modernización Educativa del sexenio 1982-1990.

2.2.1. CRISIS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Algunas manifestaciones de la crisis en la UAQ se deben al tránsito de una institución *tradicional* a otra *moderna*. Este pasaje tiene varios hitos. Uno fue la incorporación de *jóvenes egresados* de la propia UAQ como profesores; el ingreso de una nueva generación docente fue en las décadas de 70 y 80, ante la llamada masificación de la educación superior. Los recién egresados universitarios y casi de inmediato profesores, suplieron a los fundadores, a quienes llamaban *catedráticos*, acaso no tanto por su poderío intelectual o docente, sino por su prestigio social y laboral en la ciudad queretana. Es un primer momento de “modernización” porque los *jóvenes profesores* no tuvieron el prestigio social y la forma de relación social en las aulas universitarias no contó con el apoyo de la tradición que representaban los *catedráticos*. Ningún *catedrático* vivió, al ser maestro, la etapa de juventud y sí de madurez o senectud; tampoco ninguno de ellos vivió del salario universitario. Fue singular que los recién egresados y recién contratados, los *jóvenes profesores*, casi no tuvieron experiencia profesional ni tampoco experiencia en investigación: enseñaban lo que poco antes aprendieron en las aulas de la UAQ. También destaca que el trabajo docente se profesionalizara: los *jóvenes profesores* sí vivieron del salario que obtenían como maestros. Ambas condiciones son dos caras de una *sui generis* modernización: vivir de la Universidad con sólo lo que ella les ofreció previamente.

Es un primer pasaje de tradicional a moderno, simplemente, porque la juventud suplió a la madurez. No obstante, los *jóvenes profesores*, como sus maestros los *catedráticos*, centraron su actividad en la docencia al llamado *estilo tradicional*: verbalista, autoritario, vertical e intelectual (Pansza 1986: 50-52). Algunos también incursionaron en una forma de ser *libertaria*: informal, atento a cada estudiante, con la fantasía de autonomía y una supuesta igualdad entre alumnos y profesor (Remedi 1988 *passim*). Estos *jóvenes profesores* no ejercieron las funciones universitarias de investigación, difusión, gestión o tutoría. Sólo fueron maestros. En las décadas 70 y 80 casi no hubo investigación, difusión ni burocracia-gestión universitaria.

Otra expresión del pasaje de *tradicional* a *moderno* está en la forma de contratación universitaria. Desde su fundación y hasta principios de los 90, fue de acuerdo a criterios del rector o directores de las facultades y escuelas: ejercicio vertical de la autoridad. A partir de la segunda mitad de los 90 y hasta la fecha, una forma de contratación es bajo la modalidad de concursos de oposición, dictaminados por los propios académicos. Los *jóvenes profesores* y los *catedráticos* fueron contratados conforme al juicio de autoridades universitarias (rector o directores de Facultades o escuelas). Los *académicos* ganaron su plaza al competir con otros. En el siglo XXI se les exige la función docente y las demás que son atribuidas a la Universidad: investigación, difusión, gestión y tutoría.

La *forma de contratación* alteró las formas de ser y de valorar universitaria porque, ahora, es exigida al menos la maestría y, en el mejor de los casos, el grado de doctor, así como la publicación de informes de investigación. Modificó al campo universitario porque los ahora no tan *jóvenes profesores*, compiten en las Facultades y en la Escuela Preparatoria con *académicos*. La competencia es por la distinción, por el prestigio y por la obtención de recursos (desde cubículos hasta equipos de cómputo y financiamiento para proyectos). La competencia no siempre es en igualdad de condiciones. Los *académicos*, casi todos jóvenes y con grado de maestría o doctorado, sin ser expertos en la función docente, sí saben investigar y, además, cuentan con publicaciones en su haber. También se distinguen porque algunos

perciben ingresos adicionales por pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Otra forma de contratación que forma parte de este tránsito no acabado de *tradicional* a *moderno* es la de *honorarios*. En ella no hay concursos de oposición y, como en la forma *tradicional*, el criterio de la autoridad que contrata es definitivo; si en algún momento la autoridad decide quitar las horas-honorarios no hay ningún criterio legal que lo impida. Los universitarios contratados por honorarios guardan una relación singular de subordinación con la autoridad: difícilmente entran en conflicto con ella. Ocasionalmente, a los universitarios contratados por honorarios se les asignan funciones docentes, de investigación, gestión y difusión. Esta manera de contratación convive con la de tiempo libre, en ella únicamente se asignan un número de horas para la función docente, el contrato es de manera ilimitada y sí es sujeta a concurso. El pago por horas y por honorarios es raquítico, quienes son así contratados viven penuria económica y condiciones políticas adversas: subordinación a la autoridad.

La coexistencia de universitarios contratados por distintas modalidades (los que ingresaron con licenciatura a la docencia y sin concurso de oposición, los que fueron contratados como resultado de un concurso de oposición con maestría y doctorado, los llamados tiempos libres y los que perciben honorarios) propician un campo en el que se disputa qué es lo legítimo. Es crisis porque entre profesores universitarios existe recelo y desconfianza, al mismo tiempo que hiper-afiliación a grupos de intereses. Es hiper porque se subordinan fines altruistas universitarios al inclinarse por los del grupo; porque no media la razón ni el deseo de una mejor Universidad ni mejor país o mundo, lo que importa es la protección, preservación y ensanchamiento del grupo. Hay desconfianza con los no pertenecientes al grupo hiper-afiliado. Como recelo hay al saber que el otro está en un grupo de intereses distinto del propio.

Otro elemento adicional de la crisis está en la próxima jubilación de los que fueron contratados en los 80. Los que fueron parte de la generación de *jóvenes profesores* ahora están próximos a cumplir el tiempo necesario para retirarse. Los próximos a jubilarse representan una forma de ser universitario centrada más en la docencia que en la investigación, gestión o difusión. Su forma de docencia siendo expositora, al cabo de años de ejercicio, algún grado de legitimidad obtuvo dentro de sus alumnos. Jóvenes *académicos* aún no cuentan con experiencia ni con la maestría para la docencia. Tampoco para algunos de ellos representa la docencia una ilusión. Su mayor inversión de energía es en la investigación y difusión; ejercer la docencia, según afirman enfáticamente, les quita tiempo para investigar.

Una expresión más de la crisis está en la forma de *financiamiento*: antes el dinero necesario para que la UAQ operara lo daba el Estado mexicano, sin criterios suficientemente claros. Ahora existe un financiamiento llamado irreductible: pago de nómina y algún monto adicional para gastos de operación y, si las dependencias de la Universidad pretenden efectuar otras actividades adicionales a la docencia, entonces, concursan por fondos adicionales (Programa de Fortalecimiento Institucional, PIFI) junto con otras universidades. El PIFI alteró relaciones dentro de la Universidad porque ahora se subordinan los proyectos a las especificidades que él estipula. Incluso fija normas por encima del Consejo Académico.

El PIFI establece relaciones universitarias por fuera de la legislación de la UAQ porque, por ejemplo, en sus ordenamientos no está contemplada la forma de organización de Cuerpos Académicos que aglutina académicos por generación y aplicación de conocimientos específicos. Sin tal forma de agrupar académicos es

imposible contar con financiamiento federal adicional al irreductible, debido a que a esos grupos son a los que se les asigna el recurso proveniente del PIFI. O, bien, es con el soporte de proyectos de esos Cuerpos que se otorga presupuesto a la Facultad o a la Universidad.

El paso de Universidad tradicional a moderna encuentra explicación en un sinnúmero de factores. Uno de los que tienen mayor peso es la presión del Estado mexicano para que se modernice. Esta coacción, es de reiterarse, está principalmente en los criterios de financiamiento o, en el caso de maestros, con exigencias para percepciones adicionales (SNI o PROMEP). La presión externa estatal, la exigen funcionarios universitarios a sus colegas y subordinados. La gestión universitaria en la UAQ se convirtió en correa de transmisión de lo que viene de arriba y de afuera: presiones de organismos que financian (OCDE, FMI), demandan que la educación superior se modernice acorde a lineamientos por ellos establecidos.

La modernización de la UAQ es notoria al exigirse a *académicos* las funciones sociales de docencia, investigación, difusión, gestión y tutoría. Es una demanda porque si no se cumple con alguna de esas funciones el *académico* no entra a programas como PROMEP o SNI; es decir, no se hace elegible a percepciones adicionales al salario. La investigación es una función universitaria que antes de la década de los 90 era casi inexistente. Ahora se realiza por la presión del Estado mexicano: no hay financiamiento adicional si no hay proyectos de investigación, si no hay difusión de la investigación, si no hay académicos dentro del SNI o del PROMEP. La inclusión de la nueva forma de ser profesor universitario, *académicos*, y las diversas actividades universitarias, debe situarse dentro de las exigencias estatales y mundiales de modernización de la Universidad.

La diversificación de funciones universitarias, en no pocos casos, conduce a la ineficiencia debido a la atomización del trabajo; pocos son los académicos que llevan a la docencia los productos de su investigación. Es usual que no coincidan las preocupaciones investigativas con los requerimientos curriculares para formar profesionales de tal o cual rama. No es una práctica común que *académicos*, responsables de ejercer la docencia en una licenciatura, acuerden contenidos a enseñar; generalmente, reciben un programa y lo convierten, según sus propias inclinaciones y posibilidades, al programa que impartirán. Los programas educativos semestrales que guían la formación profesional de los estudiantes no obedecen a una planificación colectiva. Son productos individuales, no tanto producto de diálogo.

Entre *académicos* y *maestros* (éstos casi sólo ejercen la docencia porque su contrato es por honorarios o por horas) o, bien, con *jóvenes profesores* próximos a jubilarse (con su interés sólo puesto en la docencia) sí existe comunicación docente. Es informal, no sistemática, ellos dicen "de pasillo": comentan al salir de una clase y dirigirse a otra o a su cubículo, *si* tienen la suerte de encontrar a alguien de su confianza y *si* en clase aconteció algo inusual. *Maestros*, *jóvenes profesores* o *académicos*, comparten dificultades docentes más referidas a *cómo dar la clase* o *cómo disciplinar a sus estudiantes*. Los oficios de *académico* o de *maestro* son realizados más en forma solitaria que solidaria. Más producto del azar que de una estrategia institucional. Con todo, la crisis también creó formas de comunicación (de pasillo) que acercan a universitarios.

Sí hay reuniones convocadas por autoridades. Los universitarios las califican como juntas administrativas y no académicas. En ellas se tratan horarios, cargas de trabajo, fechas de inicio y término, reportes a entregar y otras necesidades de la gestión

universitaria. Las dificultades propias de fines y medios educativos no son tema de interés de esas convocatorias. Sí exigen cumplir formalidades.

En general, la formación didáctico-pedagógica sigue siendo una materia pendiente en los universitarios de la UAQ. Las acciones educativas de *académicos*, *jóvenes profesores* y *maestros*, son guiadas más por el sentido común que por teorías de ciencias de la educación, pedagogía o didáctica. El sentido común docente actual no ha hecho suya la exigencia de apoyar el trabajo docente en teorías educativas ¡Les basta su experiencia! Es decir, el saber del vulgo y no de la ciencia ¡En la casa de la ciencia, para desarrollar una de sus funciones sustantivas, la ciencia no es valorada! Con todo, sí existen *académicos*, *jóvenes profesores* y *maestros* que se separan un tanto de la forma de enseñanza tradicional y libertaria. Algunos valoran la discusión o comentar sobre un tema común para llegar a conclusiones. Es decir, algunos, los menos, valoran *formas de acción educativa dialógica*. Situación distinta de otros que se califican modernos: utilizan el 'cañón' (proyector de páginas de la computadora, hechas con el programa llamado *power point*). A estos profesores sus alumnos los llaman *profesores karaokes*: andan de salón en salón leyendo lo que dice la proyección, poco les importa lo que sus estudiantes valoren o piensen.

En relación al trabajo investigativo, usualmente, es producto de intereses del investigador. Tampoco es usual que sea producto colectivo. Existen subterfugios para simular trabajo colectivo; por caso, incorporar formalmente a algún académico en la investigación aunque, en realidad, no contribuya en ella. La mayoría de Cuerpos Académicos no realizan trabajo investigativo de manera compartida o integrada; aun cuando se supondría que así debiera ser. Existen Cuerpos Académicos que a sus miembros los unió más la filia que los intereses investigativos. Éstos son de *académicos* que comparten historias comunes: formación en la misma licenciatura, maestría o doctorado; también hay otros que los unen lazos de amistad y, con esa base, encuentran modo de unir sus esfuerzos para generar productos de investigación que, sin ser todas las veces colectivos, sí dan esa apariencia, por ejemplo, un libro con temáticas e investigaciones diversas que se conjuntan sólo en el prólogo o con un título generoso que abarca áreas de conocimiento generales.

La crisis en la UAQ también se manifiesta en procesos de gestión. La gestión universitaria tiene una situación conflictiva cuando de financiar se trata. Las erogaciones que financian universitarios, dedicados a la gestión, que provocan dificultades, son debidas a criterios no claros para decidir a quién apoyar con recursos de la UAQ. En algunos casos, sí existen reuniones con los universitarios interesados para decidir colectivamente cómo se gasta el recurso disponible. No es lo más frecuente, pero ya existen prácticas así.

Jóvenes profesores, académicos y maestros (profesores contratados por *honorarios o tiempo libre*) participan en procesos para promover la elección de autoridades universitarias. Una forma acostumbrada recibe el calificativo de "salonear"; consiste en que, durante el tiempo que debiera ser de clase, el universitario se afana en ponderar a quien apoya y denostar al rival de éste. En esta práctica no media diálogo, quien la práctica se limita a emitir comunicados, no a propiciar la valoración conjunta. Se dirá que esta no es una práctica propia de la gestión; no obstante, sí contribuye a que en cargos específicos se favorezcan algunos universitarios en detrimento de otros.

En términos generales la gestión académica es sobre recursos económicos y sobre puestos. Las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, en caso de tratarse, casi únicamente es en sus aspectos administrativos. No es usual, por

ejemplo, gestionar líneas de generación y de aplicación de conocimiento, como tampoco es usual gestionar fines, medios o contenidos de los programas docentes. En ambos casos, acontece lo que individualmente cada universitario, o un reducido grupo, logra articular y promover.

Al describir y calificar a la UAQ como una institución joven, se ve que en sus más de 50 años de vida, no acabó de transitar de tradicional a otra de carácter racional: orientada a fines y orientada a valores (Weber 1983). No, porque sus formas de contratación (honorarios y tiempo libre) aún tienen resabios de formas de contratación tradicional (acordes a la autoridad). Se vive aún la forma tradicional, vertical y sin trabajo colegiado, porque decisiones que actualmente orientan en grandes líneas a la UAQ vienen de arriba (SEP) y de afuera (OCDE y FMI). La mayoría de universitarios encargados de la gestión académica fungen como correas de transmisión de esas decisiones ajenas a la UAQ. Tal exigencia tiene consecuencias contradictorias. Lesiona la vida democrática en la UAQ, ya que muchas de sus decisiones no nacieron dentro de ella, le son impuestas. Al mismo tiempo presiona para que, por ejemplo, la función universitaria de investigación o difusión se haga con mayor eficiencia. En un sentido dificulta el avance de una cultura democrática comprometida y, simultáneamente, contribuye a que procesos universitarios se orienten de manera racional conforme a fines: producir y difundir ciencia, tecnología y filosofía.

Las relaciones entre universitarios son conflictivas porque *jóvenes profesores* (próximos a jubilarse), *académicos* (universitarios que obtuvieron su tiempo completo en concursos de oposición), *maestros* (contratados por honorarios o por tiempo libre), persiguen diferentes intereses. Son conflictivas sus nexos porque no se han explicitado la diversidad de intereses y necesidades de cada grupo y menos aún se han llegado a acuerdos. Los grupos más débiles en las relaciones son los *maestros*; usualmente, apoyan a grupos de intereses con hiper-afiliación con la esperanza de obtener, en algún momento el tiempo completo. Tal práctica genera serios conflictos entre ellos: *académicos*, *jóvenes profesores* y *maestros* se ven con recelo y desconfianza entre sí, al atribuirse subordinación a un grupo y servirle en votaciones o en prácticas no del todo leales; por caso, “salonear”. Existen *académicos* con SNI, PROMEP o con negocios ajenos a la UAQ que se hiper-afilian, a un universitario o redes de universitarios, con puestos jerárquicos en la burocracia universitaria, dados sus intereses de disponer de tiempo para investigar o dedicarse a actividades adicionales a la Universidad, y no para realizar otras actividades como docencia o tutoría. Otros universitarios se hiper-afilian porque encuentran en esa relación apoyo a sus necesidades para investigar (recursos para sus insumos) o difundir sus investigaciones (viajes a congresos o dinero para financiar libros). Se fortalecen los universitarios dedicados a la gestión que obtienen la hiper-afiliación, ya sea al no exigir que el tiempo completo, efectivamente, lo cumplan con las distintas actividades que debieran o, bien, al propiciar contratos por honorarios o por tiempo libre con mayores emolumentos, así mismo, al apoyar con recursos a sus hiper-afiliados. Tal fortaleza les permite continuar o ascender en los puestos de la burocracia universitaria, así como les ayuda a contribuir con su grupo hiper-afiliado a campañas, por caso de director de Facultad o, incluso, de rector ni qué decir ante puestos menores también susceptibles de llegar a ellos por votación.

En México se creyó que en 2000, con la llegada de Vicente Fox a la presidencia, se acabaría el PRI. Ilusa e insulsa quimera. El presidencialismo priísta sólo es un botón de muestra de formas de relaciones no democráticas que, durante décadas, se conformaron social e históricamente. En las universidades como en otras instituciones, las formas de relación social de tipo corporativo o de connivencia, continúan casi tan

sólidas como al inicio del presidencialismo (1940). En la UAQ están presentes en grupos de hiper-afiliación. Son estructuras que se reproducen sin la cabal conciencia de quienes las encarnan. Son estructuras del campo universitario que, en alguna medida, sostienen las líneas de autoridad formal. En el terreno económico, el Estado mexicano no tiene dentro de sus prioridades la inversión en educación superior, lo que hace aún más difícil la tarea de gestionar los exiguos recursos y contribuye al entorpecimiento de la UAQ, ya que fortalece la trama de intereses corporativos.

Si las relaciones son tensas y conflictivas entre *académicos*, *jóvenes profesores* y *maestros*, entre ellos y sus estudiantes no son del todo diferentes. No, porque las formas de docencia llamadas *tradicional*, *libertaria* o de *karaoke* predominan. Éstas formas docentes dominan pero no dirigen intelectual ni moralmente a los estudiantes. Son pocos los universitarios dedicados a la docencia que se apartan de esas tendencias y persiguen formas dialógicas de relación educativa.

Antes está que la desilusión es la pérdida de la esperanza y fe, es la convicción en la incapacidad de las estructuras del Estado para mejorar la mancomunidad; aquí es factible acotar que esa desilusión está en la Universidad; ésta no es ajena a la crisis estructural generalizada. En la UAQ la ausencia de esperanza y carencia de entusiasmo van de la mano. Esta carencia de fe y esperanza es penetrante y corrosiva de prácticas y estructuras universitarias y sus componentes. Provoca miedo, escepticismo e incertidumbre.

La incompreensión del otro (*académico*, *joven profesor o maestro*; gestor, maestro, investigador, tutor o difusor) lleva a encontrar desesperanza y posturas pesimistas e incluso catastróficas sobre el futuro y el presente de la UAQ. En este período se abre la posibilidad de la constitución de nuevas estructuras; en tal virtud, es importante encararlas de manera creativa y comprometida, es necesario ensayar nuevos juegos del lenguaje, nuevas formas de vida. Esta tarea es de toda una generación de universitarios o incluso de varias.

Por la pérdida de sentido compartido entre los universitarios y debido a que los valores tampoco son patrimonio común: se vive en un campo universitario que carece de valores y fines comunes que orienten las funciones universitarias. Se vive la dialéctica entre pérdida de sentido y nueva creación de sentido, o entre erosión de sentido y su reconstitución: este desarrollo genera, sobre todo, un alto grado de inseguridad, tanto en la orientación de las acciones individuales como de la vida universitaria entera. Hay una realidad desestabilizada que no consigue unidad. Sólo coexisten un sinnúmero de pequeños relatos que no consiguen ser legítimos para la totalidad. No existe un fin unitario de la Universidad. En esta época posmoderna se vive una libertad que desestructura al universitario. Lo libera, pero no le da felicidad. Lo sume en un pasmoso tedio o, bien, lo lleva a la inclinación por consumir, disfrutar y el goce inmediato. La crisis de la Universidad es la crisis de un modelo cultural y de un sistema económico mundial: crisis de hegemonía y crisis económica.

Con todo, hay prácticas universitarias en las que sí se vive el diálogo y el acuerdo para coordinar acciones (Habermas 1989). Son las menos. Resaltan porque en el campo universitario no es lo usual. Están presentes al gestionar recursos, al trabajar proyectos de investigación o en algunas aulas. Las prácticas dialógicas no, necesariamente, son del todo conscientes ni siguen los argumentos abajo esgrimidos. El diálogo sí requiere, en mayor o en menor medida, que lo abajo mostrado se encarne. Veamos qué características tiene el diálogo, de otras formas de comunicarse, que lo hacen sobresalir y cómo se vincula con la educación para la ciudadanía.

3. DIÁLOGO.

La crisis estructural generalizada lleva a la ausencia de sentidos compartidos: padecemos ausencia de sentido. Es más usual encontrar formas de habla que llevan al engaño, imposición o indiferencia, que aquellas que conducen a la comprensión, acuerdo y coordinación de acciones. Uno de los cimientos del diálogo es la comprensión. Paradójicamente, éste sirve para lograrla: sin diálogo no hay comprensión entre seres humanos ni a la inversa, sin comprensión el diálogo es inexistente. Comprender y dialogar forman un sistema recursivo.

El diálogo es una estrategia para comprender al otro, al entorno y a sí mismo. Es provechoso para coordinar acciones. Es una forma ética, política y estética de relación humana. En el diálogo es condición *sine qua non* admitir que no existe un sentido previo compartido. Éste sólo se genera en el proceso dialógico. Antes de él existe la apariencia de sentido compartido, quienes hablan se figuran que, efectivamente, comprenden al otro. En estricto sentido no es así. El diálogo es el acto humano que permite comprender y conocer al otro, a sí mismo y a las interacciones generadas por el medio en que se dialogue. Al dialogar se comprende, se construye el sentido de procesos, ideas y objetos. Sin dialogar la comprensión no se logra. Existirá conocimiento del otro. No su comprensión.

El diálogo mueve a los dialogantes para que, entre ambos, construyan otros sentidos distintos de los que tenían antes de tratar de comprenderse. Si al dialogar no se reconstruyen sentidos, sólo habrá imposición de uno sobre otro o, en otros casos, engaño: un hablante ya sabía de antemano lo que quería que el otro comprendiese y sólo se afanó en que hiciera lo que por sí mismo no hubiese pensado, admitido o hecho. Existe diálogo al estar predispuesto a admitir la incertidumbre de comprender parte de la realidad, pero no la realidad total.

3.1. DIALOGAR Y CONOCER.

Dialogar lleva y es producido por conocer. Sin conocer no hay diálogo. Conocer es un verbo complejo que tiene mucho de ignoto. Se conoce al computar-cogitar-percibir (Morin 2006). Un individuo en una situación dada no computa-percibe todo. Existe disposicionalidad o tonalidad afectiva (Vattimo 1996) que lleva a computar ciertas cosas y a no percibir otras. Aunque de manera potencial todo sea computable, no todo es percibido por quienes dialogan. Cogitar implica percibir y representación. No todo se percibe debido a la tonalidad afectiva, a la apertura que se tenga: la mirada se enfoca a lo que la disposicionalidad inclina. Tampoco existe una representación-concepto para todo, no todo es decible, en la realidad existen cosas indecibles. La realidad no es objetivable-cognoscible ni comprensible en sus múltiples y complejas estructuras y relaciones. Tampoco es incognoscible. Algo de la realidad es percibida-cogitada, conocida y comprendida. No toda. La omnicomprensión no es característica humana. Sí es una singularidad de seres humanos afanarse en comprender y conocer. La incomprensión lleva al diálogo, **si y sólo si**, se desea comprender al otro; si no hay deseo de comprensión, hay incomunicación, lo contrario de apertura, la cerrazón. De modo que el punto de partida es DESEAR comprender, desear dialogar, desear comunicar desear educar desear socializar, desear bonita palabra y complejísimo sentimiento, ¿qué detona el deseo? La utopía de un mundo mejor.

La diferencia entre comprender y conocer conduce a admitir que, en ocasiones, se conoce al otro pero no se comprende. La incomprensión lleva, al dialogar, a esforzarse por ser empático (Weber 1983) con el otro: salir de sí para encontrar en el otro su subjetividad; a vivirla, a vivenciar la forma de computar, cogitar, pensar, comprender del otro. Por más esfuerzo empático puesto, no resultará totalmente comprensible el

otro. Toda comprensión lleva consigo algo de incompreensión; la comprensión total de la realidad humana es deseable, pero imposible (Habermas 1989). Comprender obedece a límites. Uno de ellos lo representa cómo se conciba al acto de conocer y cómo se realice. Es limitante porque se confunde conocer con comprender.

Una forma de asumir la acción de conocer conduce a la búsqueda de lo regular, a mostrar rasgos o propiedades de lo conocido: sus procesos regulares. Estos rasgos, propiedades y procesos, generalmente, son vistos por su uniformidad y fijeza, por su repetición semejante en el tiempo. Este orden regular, es considerado externo a quien conoce y sólo se atribuye a la acción del otro, del <<objeto a conocer>> que así es conocido en su fijeza, en su regularidad. Cuando el diálogo sólo se basa en esas regularidades hay conocimiento del otro, pero no su comprensión. Existe el conocimiento de algunas acciones o formas de valorar del otro, sólo que no la comprensión de por qué son así o qué llevó a que fueran de tal manera. Conocer y comprender no son sinónimos. Son acciones distintas.

3.2. DIALOGAR Y COMPRENDER.

Adicional a conocer sin entender, es necesaria otra para dialogar. Además de conocer, se requiere comprender, se necesita vivenciar la forma de ser y de valorar del otro: situarse en su lugar dentro de un cierto campo de acciones, incorporar su dominio subjetivo, su subjetividad, sus códigos culturales, sus formas de relacionarse con la realidad y de comprenderla (Morin 2006), vivenciar idealmente o imaginarse sus vínculos afectivos, normativos, objetivos y lúdicos (Weber 1983). Se precisa afanarse en ser empático y, gracias a ese esfuerzo deliberado, comprender el sentido que otorga el otro a aquello motivo de diálogo.

Para comprender al otro se necesita, asimismo, entender cómo él comprende a quien pretende comprenderlo. Esto es, para comprender es indispensable concretar o definir la ínter subjetividad humana: relaciones entre seres humanos, nexos entre formas de vivir la historia, entre formas de ser humano. Para descifrar la ínter subjetividad, expresión de relaciones entre seres humanos, son indispensables búsquedas recíprocas de los sujetos involucrados en el acto de comprender. Es factible considerar la ínter subjetividad porque las acciones de uno son percibidas-cogitadas, conocidas-comprendidas-mal entendidas por el otro, quien, sobre esa base, a su vez interactúa dando respuesta al dialogante. Los agentes sociales no son totalmente autónomos del campo donde dialogan. Éste impone límites y potencialidades. Comprender al otro debe llevar a entender cómo vivencia sus relaciones con su entorno. La empatía se despliega en la comprensión del otro y en relaciones que sostienen con el medio que rodea a los dialogantes. Al comprender (cuando sus implicados requieren comprenderse entre sí y entender sus nexos con su entorno), no hay una relación –llamada clásica– entre sujeto y <<objeto>>. Existe una relación compleja entre dos sujetos y su entorno, esto es, entre tres formas de encarnar la historia: las de dos seres humanos que dialogan con subjetividades que los sujetan y proyectan de forma distinta; además, la historia encarnada en forma de entorno o campo de juego. Al admitir comprender así, es imposible la comprensión y el diálogo si las búsquedas recíprocas –de aquellos implicados en dialogar y comprender– no tienden puentes empáticos que favorezcan la comprensión mutua.

Es responsabilidad –de quienes dialogan y tratan de entenderse– comprender al otro y, además, afanarse y comprometerse en que el otro lo comprenda. Los puentes de empatía no son unidireccionales. Son en ambos sentidos: para que el otro comprenda y para comprender al otro. Son entre sujetos que quieren comprenderse.

3.3. TENSIONES ENTRE QUIENES DIALOGAN Y SU ENTORNO

Al dialogar, conocer y comprender entran en juego tensiones que mueven estas acciones:

3.3.1 COMPRENSIÓN DE SÍ MISMO.

Entender las propias formas de ser y de valorar para comprender la relación con la oferta de habla del otro y su nexa con respecto al entorno o campo. Antes del diálogo, quienes lo realizan orientados al entendimiento, vislumbran que comprenden algo de sí mismo; pero no todo: no todo conocen de su persona. El diálogo es una puerta abierta para conocerse y comprenderse a sí mismo. Necesariamente para la comprensión de sí mismo se requiere un diálogo interno: devela motivaciones o valoraciones que soportan el sentido asignado al otro, a su comunicación y al campo del diálogo. Es factible que –en el diálogo interno– el sentido imputado al otro y al entorno se modifique al comprenderse a sí mismo de mejor manera: uno de los hablantes no comprendió cabalmente lo que dijo, valoró o pensó o, bien, estaba equivocado y, al dialogar consigo mismo, se percató-computó y cogitó-pensó su incomprensión o error. Comprenderse a sí mismo, dialogar consigo mismo, mueve al diálogo a construir sentidos no preexistentes. La incomprensión de sí mismo, la incomprensión parcial de sí mismo, lleva a que se generen nuevos sentidos. Estos nuevos sentidos surgen en condiciones de diálogo con el otro y diálogo consigo mismo.

3.3.2. COMPRENSIÓN DEL ENTORNO.

Es necesario entender el sentido que atribuyan los dialogantes al campo donde dialoguen. En ocasiones diálogo, conocer y comprender son inviábiles porque se parte de una valoración distinta del campo: los dialogantes estiman que las exigencias de su entorno y momento son de tal manera que exigen formas de hablar y, en general, de conducirse distintas. Es indispensable la comprensión mutua y la comprensión compartida del entorno, entre quienes pretenden dialogar y comprenderse. La comprensión y el diálogo no se dan en el vacío. Existe el diálogo y la comprensión en condiciones específicas de un entorno. La comprensión de las condiciones del campo o ambiente no es unívoca. En algunos casos, tal comprensión o incomprensión conduce a la lucha, indiferencia o imposición; mientras que en otros casos orilla que se afanen en dialogar y comprender.

3.3.3. COMPRENSIÓN DEL OTRO.

Se precisa entender los nexos con la oferta de habla del interlocutor. Dialogar implica llevar al otro y a sí mismo a conversar sobre distintos aspectos vinculados con aquello motivo de diálogo. Salta a primera vista el otro y sus formas de valorar y de ser ante el tema del diálogo: cómo comprende aquello sobre lo que se dialoga. En buena medida el diálogo y la comprensión es a propósito de la comprensión del otro que, usualmente, se supone incorrecta: no existe un sentido compartido antes del diálogo. Al dialogar no está tan presente el interés por la comprensión que cada uno de los dialogantes tenga sobre el otro; en el diálogo uno se afana en comprender al dicho del otro. Además, en pocas ocasiones ese mismo afán se lleva a que el otro comprenda a su interlocutor: yo me esfuerzo por comprender tu dicho, poco valoro que tú me comprendas. Al parecer esa comprensión es despreciada al dialogar-comprender. No es motivo de interés ni de inversión de energía, porque el énfasis está puesto en el

tema que lleva a dialogar. Simpática situación, se valora y trata de comprender la comunicación y su contenido, no tanto a quien comunica. En ocasiones la incompreensión del otro lleva a evaluar sus argumentos de manera errónea: se descalifican sus formas de comprender al valorarlo incompetente en ese tema o, en caso contrario, al sobre valorarlo y atribuirle ser un experto se menosprecian las propias formas de comprender. En uno u otro caso, la incompreensión de lo que es el otro, lleva a que el diálogo se extravíe. El prejuicio se impone. La comprensión del otro es tan importante como la comprensión de sus argumentos o formas de valorar o de pensar sobre el tema motivo de diálogo y comprensión. Comprender al otro posibilita entender de manera más pertinente cómo, por qué o para qué de sus comprensiones. Comprender al otro, como un ser humano histórico y en transición, como un ente biológico y con determinaciones materiales y físicas, abre la oportunidad de comprender mejor sus argumentos esgrimidos al dialogar. La comprensión del otro, como un sistema desde donde es emitida una cierta forma de comprender una realidad, establece relaciones del todo y las partes, de lo hologramático del dialogante: el sentido que da a la vida, es posible que sea similar al sentido que da a un fenómeno específico.

La subjetividad al dialogar –o en toda relación entre seres humanos– es un proceso emergente de naturaleza compleja. Confluyen en la emergencia de la ínter subjetividad conjuntos de factores englobados en vínculos con lo social, natural y cósmico; multitud de retroacciones entre sujetos y su medio; la articulación también es compleja por nexos con lo azaroso, incierto y con las regularidades. Dialogar exige comprender y conocer al otro y a sí mismo. Demanda distinguir y, al mismo tiempo, entamar comprensión y conocimiento. El dialogante requiere *responsabilizarse* de comprender y conocer para no incurrir en lo que no es diálogo: imposición, engaño o indiferencia. Al dialogar no basta con conocer y comprender, se requiere asumir una postura ética.

3.4 DIÁLOGO Y ÉTICA.

El diálogo se puede realizar en una atmósfera recursiva que genere comprensión, que a su vez propicie diálogo y éste lleve a comprensión. El diálogo recursivo, para que no se agote en la comprensión ni en lengüejear, ni emocionar, lleva a la apuesta, acción y responsabilidad: conduce a la auto-eco-organización (Morin 1998), a intervenir sobre la realidad motivo de diálogo. El estado de los procesos sociales –la crisis estructural generalizada– requiere diálogo y acciones con sentido compartido, precisa de una intervención coordinada ética.

El diálogo no es una panacea que todo resuelva. Tiene límites. Uno de ellos es la responsabilidad ética. En ocasiones la acción coordinada, por caso, llevará a inclinarse por intervenir haciendo un mal menor, ante la imposibilidad de accionar fuera de todo mal. La crisis estructural generalizada llevó a la desintegración de las solidaridades y a la desintegración del sentido de responsabilidad. La ética tiene dos fuentes: a) solidaridad y responsabilidad y b) comprensión del otro. La ética contribuye a religar lo separado aislado.

Ante condiciones de crisis es necesario que la ética resurja con mayor poderío: existe una necesidad de regulación y auto-regulación, de control y auto-control, para dejar de lado la exacerbada forma de ser y de valorar egocéntrica, egoísta y de consumo desenfrenado, de carencia de solidaridad, responsabilidad y compromiso con el otro. La ética debe ser enseñada en sistemas educativos. Éstos deben reformarse para enseñar la comprensión humana, para enseñar a dialogar y a entender el por qué de

actos o valoraciones del otro, del prójimo, para enseñar una ética del pequeño grupo escolar o de padres e hijos.

Al enseñar a comprender al otro cercano, simultáneamente, se enseñará una ética de uno mismo (con cimienta en justipreciar al honor y la vergüenza, al deber y al placer). Sobre esa base, solidaridad-responsabilidad con el otro y autocontención, luego, es factible pensar en una solidaridad-responsabilidad-compromiso mayor: con la democracia, con la propia sociedad o nación. Ésta –la ética social– será soporte de otra que incorpore a la humanidad y a la realidad toda: la ética planetaria (Morin 1999).

La extrema fragmentación a la que llevó a los universitarios la crisis estructural generalizada, requiere religar al individuo consigo mismo, con sus más próximos, con su grupo social, con su nación y con el mundo todo. Una ética para uno mismo, para el grupo social, la nación y la realidad no es congénita, no viene con el paquete del ADN. Algunas cosas sí vienen en esa información genética. Muchas otras son necesarias enseñar. Acaso la más importante es la comprensión y el diálogo con el otro, consigo mismo y con el entorno.

El diálogo al que debe llevar la Universidad y sus maestros en estos días de crisis, de fragmentación, es al que se oriente a vincular el legado de Prometeo (manejo de las diversas artes o formas de trabajo) y la herencia de Hermes (la sabiduría ética-política, el cuidado de la polis y de sí mismo). Los diálogos escolares debieran llevar a indagar y practicar formas de comprender al conocimiento y la comprensión, tanto al de las cosas de la naturaleza, como de los seres humanos: dialogar-comprender-conocer sobre epistemología (cómo se conoce-comprende) y sobre ontología (qué es la realidad). Religar es preciso en momentos de crisis. Religar seres humanos es posible si, y sólo si, se conjunta de manera compleja pensamiento-comprensión-diálogo y acción: legados de Hermes y Prometeo, formas de ser y de valorar del Norte y Sur: eficiencia y solidaridad, egoísmo/egocentrismo y altruismo.

Dejará de existir crisis si se supera: el deterioro creciente del tejido social, de la solidaridad universitaria; el debilitamiento del imperativo común, de la ley colectiva en las mentes; la parcelación-disolución de responsabilidades derivada de la burocratización; el excesivo egocentrismo-egoísmo en menoscabo del altruismo; la desarticulación entre individuo, sociedad y especie; y si se supera la creciente desmoralización y sobre valoración del dinero (Morin 1999).

4. DIÁLOGO, ÉTICA Y PENSAMIENTO COMPLEJO.

La ética que demanda la crisis actual, requiere de un pensamiento ecologizado (Morin 1998), un pensamiento que vincule lo que la forma de pensar disyuntiva separó. Ese pensamiento necesita reintegrar la conciencia social a la conciencia del ecosistema, de la biosfera y del cosmos. Es urgente la comprensión que religue los sistemas sociales en sus vínculos con los sistemas físicos y biológicos. Como imperioso es modificar formas actuales en que seres humanos se vinculan entre sí y con la naturaleza toda. El pensamiento complejo conduce a la auto-eco-organización: seres humanos organizados-organizándose en un ecosistema que pertenece al mundo-universo. La organización humana es inviable si no se logra gracias al diálogo y a la comprensión mutua. Toda organización es transicional. Es histórica. La degradación de ecosistemas tiene su correlato en la desintegración humana. La crisis es de seres humanos y, al mismo tiempo, de sus relaciones con la naturaleza, parcialmente, devastada por acciones humanas. Los actos morales, derivados de la ética que religa

y considera lo diverso, están dirigidos al prójimo, la comunidad, la sociedad y la especie humana. Son actos de fe, esperanza y solidaridad. Estos actos morales no son ajenos a la razón, a conocer y comprender. Dialogar es una forma de religar o de integrar.

El pensamiento ecológico necesita una poli competencia que enfrente a la forma de hacer ciencia en que distintas disciplinas fragmentaron la realidad. Requiere de un pensamiento complejo que amalgame la aprehensión de interacciones y su naturaleza sistémica, de manera contraria a la hiper-especialización: articular competencias especializadas (las que provienen de los legados de Hermes y Prometeo), vincular interacciones particulares dentro de un conjunto global, significar las relaciones de los hombres con la naturaleza, mostrar la autonomía de éstos y, al mismo tiempo, su dependencia de lo natural.

La ética inherente al pensamiento complejo vincula el imperativo nacido de la fuente interior del individuo, con otra exterior (cultural, creencias, normas o modos de proceder de una comunidad) y con otra natural anterior (surgida de la organización viviente). Las tres fuentes están intrínsecamente relacionadas. Lo individual, social y natural forman un todo. Es provechoso saber esos nexos para comprender que el egoísmo-egocentrismo excluye algunos de ellos. Sin duda el sujeto requiere autoafirmarse para cuidar de sí mismo y de su entorno inmediato. No obstante, cuando el auto centramiento es excesivo conduce a la exclusión del otro o de otros ecosistemas. Yo conduce a nosotros. Nosotros lleva a ellos-ustedes. Yo-nosotros demasiado fuerte o autoafirmándose para negar al otro -a ellos o a ustedes-, hace que se cierre el individuo o el grupo y, entonces, el prójimo resulte ajeno, incluso antagonista o enemigo. Carencia de yo-nosotros impide altruismo-amor del otro. Cada ser humano vive tensado por el cuidado-amor de sí mismo (egoísmo) y el amor-cuidado del otro (altruismo). No son una u otra forma de amor. Son ambas. Actúan de manera dialógica. En el diálogo esta tensión es vivida. Resulta útil saber de ella para vivirla de mejor manera, de forma ética.

La ética del pensamiento complejo deja ver la imposibilidad de armonizar, definitivamente, bien individual y bien colectivo; asimismo, la imposibilidad de agregar bienes individuales para conformar un bien colectivo, es decir, un bien representativo de todos y para todos deseable. La ética se complejiza aún más al considerar que existen finalidades egocéntricas, grupales, sociales y de la especie. Cada sistema humano, sin importar su dimensión o número de miembros es irreductible a otros sistemas, tiene exigencias propias.

Es conveniente saber que actos morales tienen consecuencias inmorales. También actos inmorales tienen frutos morales. Las acciones, una vez que salen de quien las realizó, entran a un campo incierto que las modifica en sus intenciones originales: los efectos de la acción no únicamente dependen de las intenciones del actor, también las mueven y significan interacciones del campo en que tienen lugar. Actos de habla, por bien intencionados que sean emitidos, pueden ocasionar consecuencias indeseables para quien los pronunció o para otros. Es imperativo, en virtud de la incertidumbre inherente a las interacciones del entorno y de los demás actores, que quien habla se afane en que los demás comprendan su oferta de habla y lo comprendan a él mismo. Con todo, es impredecible qué acontezca luego de hablar, los juegos de dos o más actores conllevan el riesgo, la posibilidad, de resultados aleatorios. Quien habla, quien dialoga, debe considerar que lo incierto es una característica del juego de comprender al otro. Toda acción, todo diálogo, tiene el riesgo o peligro de obrar en sentido opuesto a la intención que le vio nacer.

4.1. DIÁLOGO, ÉTICA Y TENSIONES.

La concepción ética derivada del pensamiento complejo da otra valiosa lección a quienes dialogan: existen tensiones entre obedecer la regla (ética deontológica) y someterse a la finalidad (ética teleológica). Es útil esta observación porque en ocasiones este par dialógico opera de forma recursiva para bien, para contribuir a la emergencia de un mundo mejor. Pero en otras, una forma de ética ahoga a la otra. La excesiva valoración de la regla -un dialogante que respete demasiado lo formal- lleva a que los fines se diluyan o pierdan; cuando sucede la sobre valoración de los medios o reglas se extravió la finalidad, y el diálogo se pierde en laberínticas formas que no llevan a ninguna parte, se extravían los dialogantes en una excesiva preocupación por una ética de la responsabilidad con los medios. A la inversa no es distinto, una obsesiva preocupación por lograr fines puede orillar a menospreciar las reglas y, al hacerlo, a violentar al interlocutor, al no respetar formalidades como las propias de su cultura o medio; al sobrevalorar los fines, en ocasiones, se menosprecia a los seres humanos que los conseguirán o a aquéllos a los que beneficiarán: la humanidad toda puede ser hecha de lado en aras de un supuesto y benéfico desarrollo: la dictadura del proletariado o la industrialización de países o ciudades de América Latina a cualquier costo. Como otras tensiones involucradas con el diálogo, la de fines y medios no tiene respuestas definitivas ni previas. Más bien, exige la sensibilidad al percatarse-computar, al cogitar-pensar, al comprender al otro y a sí mismo.

La ética sigue siendo problemática, es decir, plantea problemas que dan qué pensar. Hace necesario dialogar para comprender, acordar y formular auto-eco-organización ética. El problema ético surge cuando existen dos deberes antagónicos y se debe elegir uno. Este conflicto tiende a una parálisis o a una decisión frustrante y arbitraria. Pocas veces a condiciones gratificantes. No hay problema ético cuando se trata de obedecer un deber simple y evidente; en este caso, sólo se requiere el valor, la voluntad y la fuerza de cumplir con el deber. Sí existe un problema ético cuando, por ejemplo, están en juego la ética de la responsabilidad con el otro (no propiciarle mal alguno) y la ética del compromiso con un fin. Ambas éticas son valiosas. Las dos entran en contradicción ante determinadas situaciones que demandan elegir una u otra: eutanasia o respeto a la vida que desfallece. Dialogar contribuye a encarar conflictos éticos.

Existe extravío ético cuando se cree que la elección es ajena a tensiones, antagonismo o dificultades. De igual manera, cuando hay auto ceguera o auto engaño, cuando se carece de sentido crítico, conocimiento suficiente, comprensión adecuada y sensibilidad. Las decisiones éticas no operan como un reloj suizo cuyo movimiento jamás se perturba, son una creación permanente, un equilibrio inestable presto a romperse, provienen de una sacudida que invita al cuestionamiento y a la búsqueda de la buena respuesta (Klein, citado por Morin 1999). La buena respuesta es una estrategia acordada por los dialogantes.

4.2. DIÁLOGO, ÉTICA Y ESTRATEGIA.

Dialogar implica decisiones éticas. La ética proveniente del pensamiento complejo es distinta de la moralina, la que rigidiza y simplifica la ética y conduce al maniqueísmo y a ignorar comprensión, magnanimidad y perdón; moralina que lleva a dejar de lado el diálogo, para entronizar el monólogo vitriólico que enuncia comunicados y no admite dialogar sobre ellos. La moralina se ve también cuando se reduce a un individuo a sus

faltas previas, a lo que tenga de más bajo, a los actos más malos que haya realizado. Esta moralina, omite a la ética porque olvida que esos actos o faltas sólo conciernen a una parte de su vida y que, acaso, se arrepintió y aborreció él mismo. Es moralina porque perpetúa un pasado y con él descalifica, totalmente, a un ser humano. Difícil decisión ética: perdón o hacer que expie la culpa. En este caso, tampoco hay respuesta única y definitiva.

El diálogo y las decisiones éticas demandan el examen, la reflexión, del contexto, del campo donde está jugándose la comprensión, el acuerdo y la auto-eco-organización. También requiere la valoración de la decisión, sus consecuencias y los medios que se usarán para conseguirla. Esa valoración ética llevará a una estrategia que debe contemplar la visión sistémica, dialógica y ecológica de la acción. En ella privan añejos sueños de solidaridad, igualdad y libertad. Tal valoración lleva a una estrategia que implica el cuidado constante de sí mismo, del otro y del entorno; conduce, igualmente, a considerar el azar y lo incierto y, por lo mismo, a la necesidad de modificar la estrategia en aras de otra más buena y eficiente. La valoración ética dialogada propicia que los dialogantes vivan el par confianza-desconfianza, desconfianza de la misma confianza y del desconfiar. La estrategia es un arte, es un legado de Prometeo y, simultáneamente, de Hermes porque es una forma ética de relación humana.

La estrategia del diálogo vive la tensión de aceptar el mundo real, el mal, el destino indeseable o, de manera contraria, de luchar a favor del bien y de enmendar el destino. No existe más que incertidumbre y pobres certezas del conocimiento y la comprensión provenientes del diálogo. La acción moral al dialogar sigue una ética siempre inacabada, en cada acción, en cada intención, la ética se mueve en la incertidumbre en la exigencia de dar una buena y eficiente respuesta o errar y seguir una mala decisión. Se mueve entre antagonismos y tensiones. El diálogo no tiene fin, no acaba nunca, aunque en momentos se deje. El diálogo sí persigue la finalidad del acercamiento y del bien común para seres humanos y la naturaleza. Dialogar es humano. Todo lo humano no es ajeno al diálogo.

El acto de religar es más fructífero si el diálogo valora las tensas relaciones entre presente, pasado y porvenir. Si sólo se privilegia uno de esos tiempos en menoscabo de los demás algo ocurrirá; por caso, si la apuesta sólo es al futuro, a lo deseable, se corre el riesgo de olvidar los límites que el presente impone: se tendrá magníficos sueños, pero totalmente impracticables y, por ende, sueños que producirán frustración y, posiblemente, violencia de algunos sobre otros. Si el caso es únicamente revivir el pasado, olvidando el futuro, se vive el peligro de que nuevas generaciones no se vinculen a tales propósitos, se arriesga a retrotraer al pasado a condiciones de un presente que es distinto en el que se dio lo deseable del pasado. Si el énfasis sólo es el presente, entonces, como señaló Gramsci (1981), es factible que esté rigiendo la miope mirada humana: comer el huevo ahora por no aventurarse a criar la gallina: sacrificar al futuro por temores y exigencias del presente que, acaso, se resolvieran de otro modo para alentar al futuro distinto.

5. COMENTARIO FINAL.

La época de crisis, de desestructuración, que padecemos exige formas de ser y de valorar distintas de las que usualmente desplegamos, dentro y fuera del aula y la Universidad. Se requiere religar lo fragmentado por la crisis. Religar es únicamente sobre la base del diálogo. A éste lo guiará el pensamiento complejo y la ética que es inherente a él. Por más reflexiones que haya, por más precaución que se tome, existirán tensiones al acordar para decidir lo que se realizará. El diálogo no ofrece

certeza definitiva. Abre la posibilidad de comprender y conocer al otro y, sobre ese cimiento, acordar para decidir estrategias de acción. Diálogo, pensamiento complejo y ética contribuyen a hacer mundo para un mundo mejor. Sin diálogo es imposible educar para la ciudadanía. El diálogo, como la historia, es un cuento de nunca acabar. La generación latinoamericana de los Bicentenarios, quienes nacieron en esta primera década del siglo XXI, serán educados para la ciudadanía si los jóvenes que se forman ahora en la Universidad hacen suyas formas de ser dialógicas. Dialoguemos. Religuemos en beneficio de la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA.

BERGER, P. L. Y LUCKMANN, TH.. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós. Buenos Aires. 1997.

BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*. Grijalbo. México. 1990.

DE ALBA, A. "Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales", en *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. 2003.

DÍAZ M., M. C. *Tensiones comunicativas en académicos*. Tesis de Doctorado en Psicología y Educación. UAQ. México. 2010.

ESCOBAR, G. et al. *Filosofía*. Mc Graw Hill. México. 2002.

FULLAT, O. *Filosofías de la educación. Paideia*. Ediciones ceac. Barcelona. 1992.

GILIO, M. M. C. *Modelo de evaluación docente*. Tesis de Doctorado en Psicología y Educación. UAQ. México. 2010.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Fontamara. Barcelona. 1981.

GUEVARA N., G. et al. *La catástrofe silenciosa*. FCE. México. 1992.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Buenos Aires. 1989.

IBARRA, L. *Vida privada de académicos*. CIPE-Facultad de Psicología-UAQ. 2004.

IBARRA, L. "Desafío: comunicar y educar" en Revista *Pistas Educativas*. Nueva época México: Instituto Tecnológico de Celaya; 2009 No. 93, agosto-diciembre 2009. ISSN 1405-1249 pp. 121-135.

JAIM E., G. *La tragedia educativa*. FCE. México. 1992.

LYOTARD, J. F. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. México. 1991.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona. 1998.

MORIN, E. *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1999.

MORIN, E. *El método. El conocimiento del conocimiento*. Gedisa. Barcelona .2006.

PANSZA, M. et al. *Fundamentación de la didáctica*. Gernika. México.1986.

REMEDI, E. et al. *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. UAM-X. 1988.

VATTIMO, G. *Introducción a Heidegger*. Gedisa. Barcelona. 1996.

WALLERSTEIN, I. *Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI*- UNAM.1998.

WEBER, M. *Economía y sociedad*. FCE. México. 1983.

WEBER, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ediciones Orbis. Barcelona. 1985.