

Ejes de la propuesta formativa del Iteso (saberes generales)

Me celebro y me canto a mí mismo.
Y lo que yo diga ahora de mí, lo digo de ti,
Porque lo que yo tengo lo tienes tú
Y cada átomo de mi cuerpo es tuyo también.

Canto a mí mismo

Walt Whitman

Junio 2003

Índice

1. Encargo
 - 1.1 Propósito
 - 1.2 Proceso

2. Marco general de referencia
 - 2.1. Qué se entiende por formación para la vida o integral
 - 2.2 Qué son los *Saberes Generales*
 - 2.3 Transversalidad
 - 2.4 Situaciones de aprendizaje

3. Cuerpo delimitado de *saberes generales* que concretan la idea del Iteso acerca de lo que es una educación para la vida o integral
 - 3.1 Los riesgos y retos actuales para las mujeres y los hombres
 - 3.2 Necesidad de procesos de pensamiento que den cuenta de la complejidad de la realidad
 - 3.3. La universidad
 - 3.4. Descripción de los saberes generales
 - a. Desarrollo ético-moral y construcción de la propia identidad
 - b. Conocer la realidad social y la dimensión histórica
 - c. Aprender a convivir en la pluralidad y para la diversidad
 - d. Conocer lo que es conocer

4. Concreción de los *saberes generales* en la universidad
 - 4.1. Relación de los *saberes generales* con los estudiantes
 - 4.2. Relación de los *saberes generales* entre sí
 - 4.3. Relación entre los *saberes generales* y los Objetos Socioprofesionales
 - 4.3.1 Los Departamentos
 - 4.3.2 Las unidades académicas básicas
 - 4.3.3 Los profesores
 - 4.4. Relación entre los *saberes generales* y las labores sustantivas de los Centros
 - 4.5. Relación entre los *saberes generales* y el quehacer general de la universidad
 - 4.6. Evaluación de los *saberes generales*

5. Dificultades y riesgos

1. Encargo

1.1 Propósito

De acuerdo con lo establecido en el *Marco de la revisión curricular*¹ (*Marco*) se integró una Sub-comisión de Saberes Generales (*Sub-comisión*) a fin de proponer un cuerpo delimitado de *saberes generales* que concretaran la idea de los integrantes del Iteso acerca de lo que es una formación para la vida o integral, como un insumo del proceso de revisión curricular, que fue puesto a consideración del Consejo Académico para su aprobación.

1.2 Proceso

Para dar cumplimiento al encargo la Sub-comisión celebró numerosas reuniones de trabajo y entrevistó a maestros e investigadores sobre aspectos de la tarea, particulares y de conjunto. Presentó al Equipo Interdepartamental de Revisión Curricular (EIRC) el trabajo “Los saberes generales y la transversalidad en el trabajo universitario”; solicitó a los integrantes que en sus centros de trabajo contestaran las preguntas de un cuestionario. Ocho áreas colaboraron en la tarea. Fueron analizados aproximadamente quince documentos institucionales del Iteso y la Compañía de Jesús referentes a educación y en particular a la universidad. Se consultaron numerosas obras y distintos materiales bibliográficos. Para discernir la atinencia de los *saberes generales* con las necesidades, inquietudes, intereses, conflictos, posibilidades de los estudiantes que recibe la universidad se consultó a dos expertos que han revisado los trabajos referentes al tema realizados en el Iteso, en general o sobre aspectos particulares. Se tomaron en consideración aportaciones al tema contenidas en algunos de los trabajos presentados en los Foros para la Innovación Educativa celebrados en el Iteso. Finalmente, se contó con una veintena de comentarios escritos a la primera versión del escrito, y con los formulados verbalmente en más de una decena de reuniones de trabajo. Por su naturaleza, las condiciones de su producción y el contenido de fondo, el documento sostiene un carácter de provisionalidad permanente, que abre las posibilidades a su enriquecimiento mediante la consulta a nuevas fuentes. Un ejemplo es la incorporación de los puntos de vista de los estudiantes para lo que habrá que diseñar herramientas apropiadas.

Lo primero que se constató como producto de las respuestas al cuestionario entregado en el EIRC fue la necesidad de trabajar para avanzar en el proceso de compartir los significados de nociones y conceptos relevantes para el proceso de revisión curricular, y la apreciación del lugar que ocupan así como las relaciones que tienen con otros aspectos. El peligro en el extremo opuesto es la esterilidad de discusiones bizantinas desvinculadas de la realidad que pierden de vista el carácter que las nociones y conceptos tienen como herramientas para la realización de una tarea.

2. Marco general de referencia

Por su naturaleza este documento no puede tener aspiración alguna de definitividad ni tampoco carácter normativo. Se pretende que sea, en el marco institucional del proceso de revisión curricular, un recurso inspirador de acciones educativas tendentes a promover la reflexión sobre

¹ Carlos Luna, Gabriela Ortiz, Diana Sagástegui, *Marco de la revisión curricular*, documento de trabajo elaborado en la Dirección General Académica del Iteso, 7 de marzo de 2002.

la propia vida, el ámbito profesional en el que cada persona se quiere desenvolver y la relación entre ambas dimensiones. Se busca motivar en los universitarios la convicción de que comprender, discernir los significados, escudriñar las perspectivas, supone un paciente trabajo de meditación para contextualizar y ubicar los problemas. Configura un terreno en el que cada uno de los departamentos y centros puede desarrollar modos para su concreción y contribuir en este aspecto para la educación de los estudiantes que eligieron al Iteso como fuente de preguntas y alternativas.

Se pretende que el documento exprese congruencia y compromiso con una visión del hombre y del mundo que reconoce la complejidad de sus dimensiones, dinamismos e interacciones. Al seleccionar algunos aspectos de esta realidad sólo se señala un punto de partida común para formular preguntas que pongan en marcha situaciones educativas cuya finalidad sea hacer visible el horizonte de la formación como proyecto universitario.

Los *saberes generales* tienen como soporte premisas cuya referencia fundamental está en los documentos inspiradores del Iteso que incorporan argumentos y tesis según las cuales toda situación:

- tiene un lugar y un tiempo, en otras palabras, los *saberes generales* incorporan el principio epistemológico según el cual todo saber y toda convicción están contextualizados.
- implica que los otros pueden ampliar o restringir las posibilidades de la persona. Es un principio antropológico de acuerdo con el cual la mujer y el hombre son con los otros y la acción de los otros determina su acceso a las cosas y personas; en los *saberes generales* se reconoce un proceso del que todos son responsables, en el que cada uno pone en juego el todo del que es parte, por lo que el diálogo es la única posibilidad de construirlo juntos.
- tiene una historia que la explica y que, a su vez, la hace historia; es decir, tiene un pasado que la constituye y está abierta a futuros posibles. Es un principio ético que señala que el individuo está definido, como persona y como grupo humano, por ese que fue, que ha venido siendo pero que aún no es; por ello, la presente formulación de los ejes de la propuesta formativa del Iteso está fechada, localizada geográficamente, ubicada dentro de una genealogía y es susceptible de ser examinada y reflexionada. Incorporar en este documento algunas de las principales fuentes y las formulaciones citadas de los autores consultados hace posible una aproximación crítica; constituye un reconocimiento y una muestra de respeto por el trabajo de otros: no podría ser de otra manera si el centro del presente documento es la afirmación de que el otro es condición fundadora para cada ser humano.
- está abierta a la trascendencia, como afirmación de que la experiencia humana no se reduce a la experiencia sensible sino que también se relaciona con la aprehensión de la realidad mediante el pensamiento creador que va más allá de los puros datos empíricos; como proceso mediante el cual cada sujeto se supera y va más allá de sí mismo, se abre a otro y hace que su vida sea cada vez más la vida de los otros. Es un principio que, desde la inspiración cristiana que identifica al Iteso, tiene su plenitud en el encuentro de la persona con el misterio de Dios revelado en la persona de Jesús y su proyecto. Esto entraña, como labor universitaria, un esfuerzo continuo de reflexión a la luz de la fe sobre las adquisiciones incesantes del saber y del vivir humanos en un proceso que implica necesariamente un profundo respeto de los distintos procesos personales y de las diversas maneras de vivir el misterio de Dios.

Hoy es aún más verdadera que cuando Martin Heidegger la formuló en forma contundente, la sentencia según la cual, en ninguna época se ha sabido tanto y tan diverso respecto al hombre como en la nuestra. En ninguna época se expuso el conocimiento acerca del hombre en forma más penetrante ni más fascinante que en ésta. Ninguna época hasta la fecha ha sido capaz de hacer accesible este saber con la rapidez y facilidad de la nuestra. Y sin embargo, en ningún tiempo se ha sabido menos acerca de lo que el hombre es. En ninguna época ha sido el hombre tan problemático como en la actual. Los *saberes generales* formulados son una apuesta que reconoce en esta incertidumbre un riesgo y, a la vez, la mejor oportunidad si se plantea como tarea de altura universitaria.

2.1. Qué se entiende por formación para la vida o integral

En la *Misión del Iteso*, formación integral está definida como aquella cuyo resultado es: “profesionales competentes, libres y comprometidos; dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad ... todo ello encaminado a la construcción de una sociedad más justa y humana”.²

Esa misión exige un modelo de educación que revierta radicalmente una visión del mundo que lejos de pensar los problemas profesionales en términos del conjunto de respuestas que exige la colectividad humana, se encierre en torres de marfil en las que se acarician parcelas de conocimiento descontextualizadas. Siguiendo a Edgar Morin, la misión del Iteso implicaría revertir la “inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios”:³ el sujeto, la familia, el barrio, la ciudad, la región, la nación, el mundo, el trabajo, las finanzas, la migración, el tiempo libre, la ecología, la pobreza, la guerra.

“*Formación para la vida en el ejercicio de una profesión socialmente relevante*”, es una frase que recoge el alcance deseable del proyecto de formación que el Iteso ofrece a sus estudiantes y a la sociedad. La aspiración trasciende los aspectos de la formación profesional en sentido restringido y se expresa como una *formación integral*. En cualquier caso, estamos frente a una de las notas que han caracterizado a la educación de la Compañía de Jesús y del Iteso a lo largo del tiempo, congruente con una visión del hombre que reconoce en éste la complejidad de sus múltiples dimensiones y dinamismos y que se compromete con él.

Las características de la formación integral que se busca para todos los integrantes de la universidad y que marcan los alcances de dicho compromiso, es decir, de la apuesta educativa, se expresan en:

- La forma en que el sujeto, en su acción insustituible, entreteje sus aprendizajes y se hace cargo de su desarrollo completo.

² ITESO, *Misión*, versión 13 de febrero 2003.

³ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México, 1999, p. 37.

- Una visión y proyección metodológica del aprendizaje, que considera que debe abordarse como significativo, construido colaborativamente, situado y en acción, en un proceso reflexivo y transferible; que atiende las didácticas, los procesos educativos, los contenidos y las estructuras.
- Una concepción de lo que es el conocimiento y el método para su construcción: resultado del diálogo entre varios actores, disciplinas, lenguajes, experiencias, posturas epistemológicas y éticas.
- Una apuesta en común que intenciona prioritariamente lo formativo en tanto se trata del trabajo de una institución de educación superior. Los *saberes generales* serán una expresión de esta apuesta.

La formación integral en el Iteso tiene una característica sustantiva: es para la vida. Se pretende que los egresados tengan la capacidad de responder consciente, crítica y creativamente a las necesidades y desafíos que plantean las situaciones de la propia vida y el ejercicio profesional. Ello implica conciencia de la provisionalidad e incertidumbre de las respuestas; con y más allá de lo útil procura lo justo; para la profesión discierne una ubicación en el mundo, en el pensamiento moderno, científico, filosófico.

En resumen, *formación integral* y *formación para la vida* son dos expresiones necesarias y complementarias.

2.2 Qué son los Saberes Generales

En el *Marco* se identifican tres tipos de saberes que deben formar parte del proyecto educativo institucional: *específicos*, *comunes* y *generales*. Los primeros corresponden directamente con la preparación que ofrece el Iteso para el ejercicio de una profesión. Los *comunes* se refieren al conjunto de competencias de orden profesional que deben desarrollar todos los estudiantes del Iteso para responder en su trabajo a las exigencias del mundo actual, independientemente de las particularidades disciplinarias y técnicas de su campo específico. Finalmente, los *generales*, que expresan la apuesta formativa del Iteso.

Los tres tipos de saberes mantienen una relación tal que lo que se produce en un ámbito repercute necesariamente en los otros. Ninguno de los tres planos es prescindible, ninguno de los tres es menos valioso. La razón es simple: en una lógica universitaria ninguno se sostiene por sí mismo. Es importante saber ubicar la naturaleza de las preguntas a las que responde cada tipo de saber; pero igual de importante es que sólo en su articulación cobran sentido como saberes. De no ser así hay que temer que, en la mayoría de los casos, el trabajo realizado en la universidad no pasará de ser un buen entrenamiento para el desarrollo de capacidades específicas y sin que sea posible entender el impacto que puede tener más allá de lo “visible”.

Retomando ideas de Daniel Cosío Villegas,⁴ no se trata de hacer de los estudiantes y maestros del Iteso personas poseedoras de la “cortesía del hombre de letras”, es decir, ejemplos de lucidez mental expositores de un pensamiento correcto, bien fundado, que aletea por encima de la vida

⁴ Daniel Cosío Villegas, *El intelectual mexicano y la política*, Planeta y Joaquín Mortiz, México, 2002, p. 17 y 19.

cotidiana de las mujeres y los hombres que trabajan, sudan, sangran y cocinan. Pero tampoco puede olvidarse que la formación universitaria es “una empresa intrínsecamente intelectual”. En otras palabras, para contribuir en la tarea de hacer un mejor país y un mundo habitable por todos, los universitarios tienen un encargo preciso que no se agota en la pura reflexión ni exclusivamente en la práctica, sino en un movimiento que incluye ambos polos.

Los *saberes generales* que se presentan se sustentan en la convicción de que todo lo que el Iteso haga para la educación integral de los miembros de la comunidad debe responder a la exigencia ética que se deriva del hecho de que el otro es para cada persona condición “fundadora”.⁵ Desde la perspectiva de la posición debitoria en la que estamos colocados por la presencia activa del otro en nuestra vida, y en palabras de Friedrich Nietzsche, “no tenemos nosotros derecho a estar *solos* en algún sitio: no nos es lícito ni equivocarnos solos, ni solos encontrar la verdad”.⁶

Los *saberes generales* como se conciben en los documentos fundamentales del Iteso son instrumentos para responsabilizarse consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, para el enriquecimiento de todas y todos. Pero además, como universidad de inspiración cristiana, debe responder a los recordatorios que nos hacen los evangelistas Juan (1Jn 4, 20) y Mateo (22, 39). Pensamientos sustentables sin conflicto por cualquier persona, con independencia de la postura religiosa. Escribe el primero,

Si alguno dice: “Amo a Dios”, y aborrece a su hermano, es un mentiroso; pues quien no ama a su hermano, a quien ve, no puede amar a Dios a quien no ve.

Expone el segundo,

Amarás a tu prójimo como a ti mismo.

El valor de los *saberes generales* radica en que no existe consenso sobre los temas nucleares del ser humano y por ello constituyen espacios abiertos en forma permanente para su desarrollo como disciplinas, para nuevas formas de encarnarlos. Se sustenta, siguiendo, *mutatis mutandis*, ideas de Werner Heisenberg, en la convicción de que la meta de la investigación no es ya el conocimiento de la cosa “en sí”, prescindiendo de la problemática suscitada por las formas como el sujeto conoce. Antes bien, desde un principio todo estudioso se halla imbricado, en relación y dependencia mutuas, en la contraposición entre hombre y mundo. La ciencia es precisamente una manifestación parcial de dicho dualismo. “Las vulgares divisiones del universo en sujeto y objeto, mundo interior y mundo exterior, cuerpo y alma, no sirven ya más que para suscitar equívocos. De modo que en la ciencia *el objeto de la investigación no es la Naturaleza en sí misma, sino la Naturaleza sometida a la interrogación de los hombres*; con lo cual, también en este dominio, el hombre se encuentra enfrentado a sí mismo”.⁷

Los *saberes generales* son elementos para reflexionar la forma como se inscriben en la sociedad: la institución educativa, los *saberes comunes* y los *específicos*. En ellos se cifra la apuesta común

⁵ Umberto Eco, *Cinco escritos morales* (1997), Lumen, Barcelona, 1998, p. 105.

⁶ Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral* (1887), Alianza editorial, Madrid, 1986, p. 19. “Prólogo”, núm. 2.

⁷ Werner Heisenberg, *La imagen de la naturaleza en la física actual* (1955), Orbis, Barcelona, 1985, p. 22.

para participar en la transformación social con la que se distingue el Iteso. Son recursos para pensar colectivamente, desde el campo del saber teórico-práctico que cada uno eligió, los problemas de la sociedad actual.

Los *saberes generales* son “coordinadas en las que todos los otros conocimientos se sitúan y se relacionan con la interrogante clave”: la relativa al hombre y la sociedad.⁸ No son un ámbito de problemas, “como los que sucesivamente se plantea y responde la ciencia, sino cuestiones vitales en las que estamos total y perdurablemente implicados, no tanto como sujetos de conocimiento, sino como *personas*. [...] Las respuestas a las preguntas [de los *saberes generales*], nunca cancelan suficientemente éstas; al contrario, sirven para profundizar en ellas y mantenerlas abiertas. No cierran los interrogantes, sino que se incorporan a su devenir, enriqueciéndolos y *agravándolos*. [Las de los *saberes generales* son], las preguntas que “somos”, que nos constituyen como humanos y de las que no podemos zafarnos como no podemos librarnos de nuestra propia condición”.⁹

Quien fuera rector del Iteso, Xavier Scheifler y Amézaga, S. J., afirmó en 1974: “De nada nos serviría la ciencia si carecemos de la sabiduría que nos descubre el sentido de la vida”.¹⁰ En otras palabras, hay que acentuar el convencimiento de que “no el mucho saber harta y satisface el alma, sino el sentir y gustar de las cosas internamente”.¹¹ Los *saberes generales* son la propuesta de la universidad para que sus miembros avancen día con día al encuentro de la sabiduría en sus actos y en sus relaciones.

Sabiduría está íntimamente vinculada con cordura, desprendimiento, discernimiento, experiencia, buen juicio, prudencia y sensatez, buen sentido, templanza, tolerancia.¹² La cordura supone la reflexión y esta sólo es posible si se tienen los elementos para llevarla a cabo y, sobre todo, si no se elude la estimuladora presencia de la sinrazón y la locura; el desprendimiento supone dar en forma desinteresada lo que se tiene y el otro necesita, desprenderse de lo que quita libertad de acción, pero cómo renunciar a la riqueza de los vínculos del amor y la amistad, cómo no inscribir el propio quehacer en el significado que tiene para vincularse con los otros, la familia, el grupo, los colegas, y apropiarse de lo que son ellos; saber-discernir significa distinguir lo que son las cosas de lo que parecen ser, pero esto sólo es posible si el horizonte ilimitado de las preguntas no es acotado por el conjunto de las certezas o las creencias; la experiencia como conocimiento de la vida que se adquiere viviendo supone, por paradójico que parezca, poner distancia del argumento de que sólo se puede hablar de algo si ya se lo experimentó, implica tomarse en serio que la mirada del otro, con lo que implica de vida, me define; para el buen juicio es necesario distinguir el bien del mal, apreciar las cualidades, la calidad, el valor o la belleza de lo real y de las

⁸ Juan E. Bazdresch Parada, *¿Por qué y cómo un Área de Integración en el Currículo Universitario?*, UIA, México, 1990 (aproximadamente), p. 20.

⁹ Fernando Savater, *Jorge Luis Borges*, Omega, Barcelona, 2002, p. 118 a 120.

¹⁰ Alberto Gutiérrez T. Formoso, *Acontecer histórico del Iteso 1957-1997*, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, 1997, V. I, p. 58.

¹¹ San Ignacio de Loyola, *Ejercicios espirituales*, núm. 2.

¹² Para algunas partes de lo que sigue, *cfr.*, Edgar Morin, *Amor, poesía, sabiduría* (1997), Seix Barral, Barcelona, 2001.

realidades, lo que puede hacer quien enfrenta los dilemas y conoce a las personas, la naturaleza y las cosas, quien no evita los riesgos del desacierto, el disparate, la eventual exigencia de intrepidez; la prudencia y la sensatez consisten en tener un comportamiento moderado, que se sustrae de la pasión y la precipitación, que tiene elementos para pensar, hablar, hacer cosas y descubrir en la acción, empezando por la mental, lo que es acertado, conveniente, distinguiéndolo de lo ligero e imprudente, todo lo cual constituye un reto para quien enfrenta el riesgo de vivir porque en el extremo caería en la esterilidad; sentido tiene quien cuenta con los elementos para orientarse en las situaciones de la vida, personal y profesional, y al hacerlo pone de manifiesto el criterio y la capacidad de discernimiento, sólo que puede traer aparejada la renuncia al esfuerzo para descubrir nuevos caminos para la vida, las relaciones, la profesión; la templanza supone límites a los placeres de los sentidos y, en el momento actual, a los que con premura invita la sociedad del consumo, de la prisa y la velocidad, pero el riesgo es renunciar a la experiencia de la consumación y el éxtasis; tolerancia muestra quien acepta compartir el espacio con el diferente, quien hace de la relación no un espacio para alcanzar la homogeneidad sino para enriquecer al otro y enriquecerse con el otro.

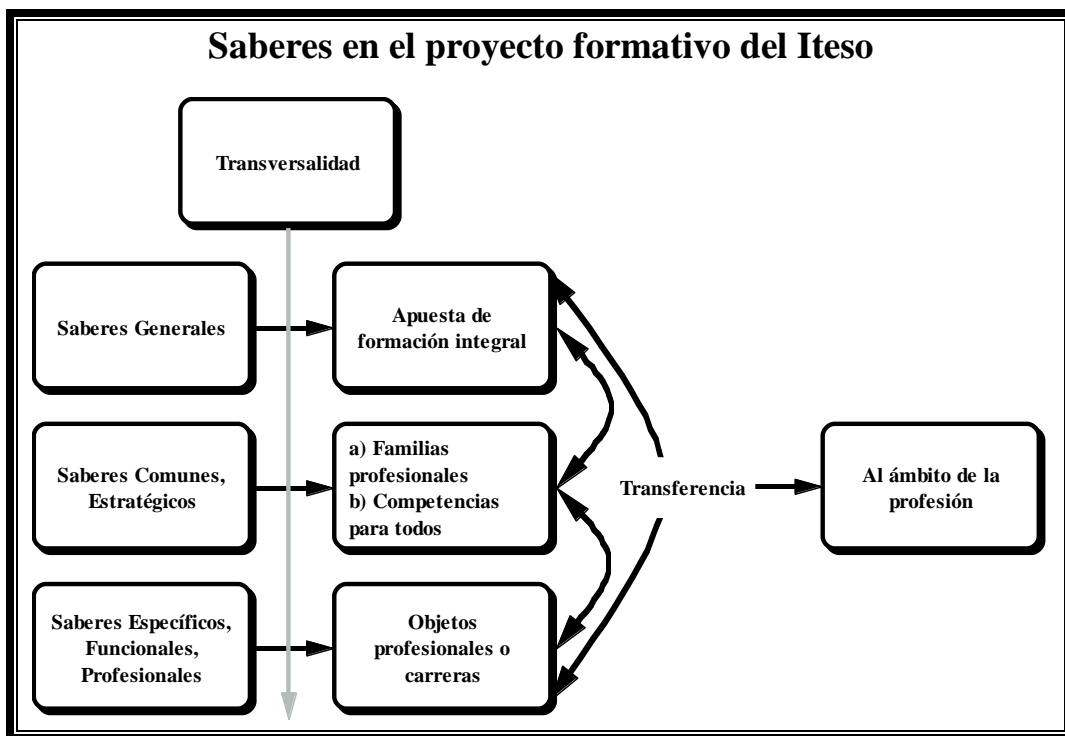
La sabiduría está basada en la fusión de lo teórico con lo práctico; en el extremo, en la creciente identidad del saber y la virtud en la medida en que se es capaz de criticar toda forma de *ubris* porque entre tanto se le ha asumido como elemento constitutivo de la persona. Es decir, que la sabiduría necesita reconocer la locura porque el amor sólo es posible en el encuentro, no exento de cierto montante de violencia, de una y otra, de la generación de una a partir de la otra. En resumen, como escribe Fernando Savater, de lo que se trata es de buscar en común una verdad que no tenga dueño y que procure no hacer esclavos.¹³

Los *saberes generales* tienen el encargo de alimentar una reflexión ética y moral que aliente en los universitarios una postura crítica frente a las nuevas desigualdades de conocimiento que no hacen sino profundizar las sociales; de proporcionar a los egresados del Iteso elementos para enfrentar los dilemas que encontrarán en su vida y en el ejercicio profesional. Citando las *Orientaciones fundamentales de Iteso*, se puede decir que los *saberes generales* han “de traducirse en una vida cada vez más íntegra que, precisamente por serlo, analiza y critica los comportamientos personales, familiares y sociales que o no están de acuerdo con la dignidad de la persona humana o no la promueven como es debido. Y, no contenta con criticarlos, investiga, elabora y difunde nuevos modelos de comportamiento personal, familiar y social”.

2.3 Transversalidad

Se entiende por transversalidad una realidad del proceso educativo identificable en y a través de todas las actividades de la vida universitaria. Se propone continuar el desarrollo del trabajo necesario para que opere en forma intencionada y propicie condiciones para integrar los *saberes generales* entre sí, éstos con los *comunes* y los *específicos* profesionales.

¹³ Cfr. Fernando Savater, *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina, México, 1997, pp. 149-152. Citado por Héctor Acuña, S. J., “Discurso de toma de posesión como rector del Iteso”, Tlaquepaque, Jalisco, enero 2002.



La transversalidad en el planteamiento de los *saberes generales* se refiere a un proceso complejo consistente en el entretrejo de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares; al entrecruzamiento de la formación profesional y la vida. El conjunto del proceso implica distintos tipos de saberes, prácticas, contenidos, lenguajes, que a través de un proceso dialógico se fecundan recíprocamente. El énfasis radica en una permanente construcción y deconstrucción de esquemas cognoscitivos, valorales y de acción a través de todo el trabajo universitario.

La transversalidad tiene en consecuencia, el carácter de método para favorecer la construcción colectiva de lo común del proyecto educativo. Para los *saberes generales*, el resultado deseable con tal método y en palabras de Antonio Machado sería que, “todo lo que sabemos los sabemos entre todos”.¹⁴ Es una de las formas como el Iteso busca singularizar su oferta educativa frente a la tendencia a la uniformización de los saberes técnico-profesionales. Los *saberes generales* trabajados así son parte de los componentes del gozne que articula el ideario y los fines de la institución con su forma de actuar y organizarse en lo interno y de vincularse con el exterior.¹⁵

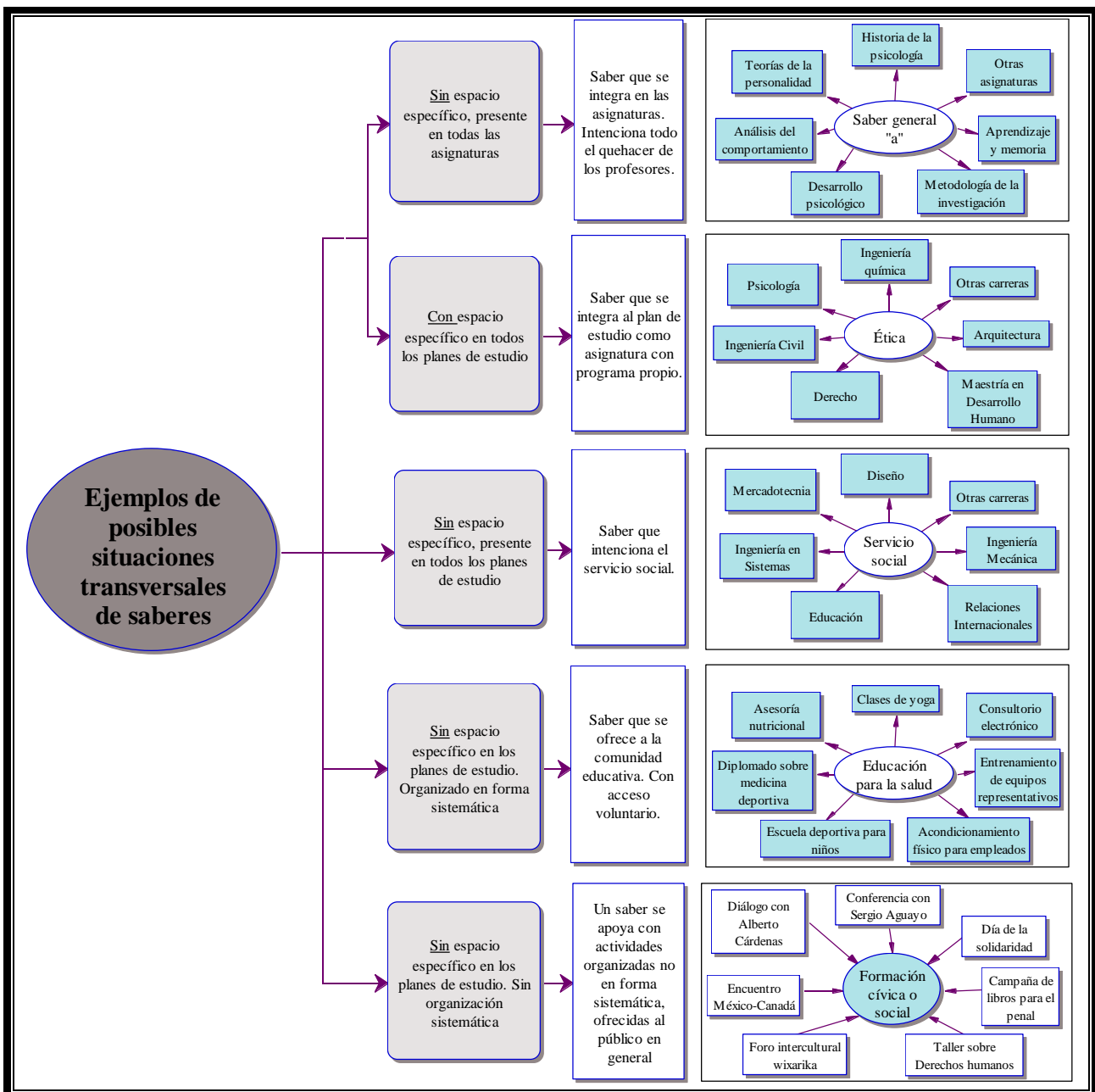
Condición para que la lógica de transversalidad se convierta en realidad es elegir como uno de los primeros objetivos de la revisión curricular, compartir significados y contenidos de las nociones y conceptos sustantivos que van dando forma y contenido a la renovación educativa.

¹⁴ Citado por Jesús Martín Barbero, “Competencias transversales del sujeto que aprende”, revista *Sinéctica*, Iteso, Guadalajara, núm. 22, febrero – julio 2003, p. 36.

¹⁵ Cfr. Jorge A. Narro Monroy (coordinador), *Agenda institucional de planeación. Escenario en 2006 y planes trienales 2000-2002*, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, 2000, p. 27. Los “Criterios de pertinencia institucional” constituyen buenas premisas para la definición de los saberes generales.

2.4 Situaciones de aprendizaje

En concordancia con lo señalado en el *Marco*, los *saberes generales* “no tienen una traducción automática en áreas curriculares o contenidos de alguna o algunas asignaturas de un plan de estudios; su modo de expresión curricular admite modalidades y pesos relativos distintos bajo una *lógica esencialmente transversal* que, por otro lado, trasciende el marco de los programas educativos formales y se convierte, con pleno derecho, en una *cuestión de escala universitaria* como ambiente educativo integral”. Estas diversas situaciones según su propia naturaleza, procurarán desarrollar un aprendizaje de acuerdo con los atributos también expresados en el *Marco*: significativo, reflexivo, situado, en acción, cooperativo y transferible; que promueva la investigación y la formación de grupos que aporte identidad y sentido de pertenencia a los universitarios.



3. Cuerpo delimitado de *saberes generales* para concretar la idea del Iteso acerca de lo que es una educación para la vida o integral

Tener presentes algunos rasgos de la sociedad actual, ayuda a reconocer cómo se convierten en desafíos ineludibles y fundamento para orientar la educación universitaria y, como parte de ella, los *saberes generales*.

La *Misión*, las *Orientaciones fundamentales* y la *Agenda institucional de planeación. Escenarios en 2006 y planes trienales 2000-2002 del Iteso*, ofrecen una visión del mundo actual en relación con las contradicciones y crisis producto de la globalización, el neoliberalismo, el conjunto de prácticas ecodidas. Contra la ilusoria e imposible aspiración de alcanzar formas sociales estables y ordenadas se alza el permanente reto de un dinamismo que puede generar por igual destrucción o nuevas y creativas alternativas vitales para la humanidad.

3.1 Los riesgos y retos actuales para las mujeres y los hombres

A la sombra de la posmodernidad, surgen propuestas críticas que promueven lecturas *deshistorizadas* de la realidad y privilegian una visión centrada en el presente como única alternativa para enfrentar los retos de la sociedad actual. En el extremo, una visión así pierde no sólo la perspectiva de futuro, sino también la memoria. Todos tienen la posibilidad de hacer propios uno o varios de los rasgos típicos de lo que han llamado *deshumanización* y que se puede resumir en búsqueda de la satisfacción de las propias necesidades y deseos por encima de cualquier otra cosa. Es cierto que muchos de los rasgos que se atribuyen a una visión *deshumanizada*, mediante el expediente siempre a la mano de la satanización, pueden poner en evidencia la incapacidad para entender y atender las nuevas condiciones del mundo. En el caso de la universidad las condiciones de vida de los jóvenes con sus metas y fracasos, goces y sufrimientos, alegrías y tristezas, virtudes y vicios. Las lecturas de la realidad en claves de patología psicológica o social pueden servir para eludir las preguntas que se derivan de la forma como afectan las condiciones del mundo actual a la sociedad en general y, en particular, a maestros y estudiantes del Iteso. En simultaneidad y, aparentemente en contradicción con lo apuntado, muchas mujeres y hombres de hoy manifiestan apertura y creatividad frente a las realidades y los retos actuales.

3.2 Necesidad de procesos de pensamiento que den cuenta de la complejidad de la realidad

Día a día es cada vez más evidente que la lógica de recortar los asuntos o los problemas para investigarlos, intentar comprenderlos o modificarlos introduce nuevos problemas, con frecuencia, difíciles de identificar por el grado de implicación de las personas involucradas. En forma creciente se impone la convicción de que la comprensión de la realidad sólo es posible teniendo en cuenta su complejidad, la interrelación de los factores que la componen; asumiendo las incertidumbres como fuente para nuevas preguntas; su dinamismo como referente que funda la convicción del carácter inacabado e inacabable de las respuestas. A lo anterior se debe añadir, para los ámbitos de conocimiento en los que el hombre es al mismo tiempo sujeto y objeto de conocimiento, la naturaleza contradictoria de muchas de sus manifestaciones.

3.3 La universidad

En esta situación, los retos para la educación universitaria son complejos:

- En palabras de Alain Touraine, reinventar la democracia, para que deje de ser sólo parte de los discursos oficiales o institucionales y adquiera un significado social que dé sentido al comportamiento de los habitantes de barrios, ciudades y países.
- Ayudar a trabajar y profundizar la vinculación de la vida personal y el debate público en el que se juega el interés por el bien común.
- Aprender a vivir responsable y participativamente la vida cotidiana con los otros.
- Formar ciudadanos responsables que hagan posible la estructuración de un tejido social capaz de ejercer y vigilar el ejercicio del poder público para que responda efectivamente a las necesidades sociales.

Hay que entenderlo bien, se trata de moverse en el terreno de las preguntas, de la crítica, del análisis y no de las opciones pragmáticas, que no corresponden a la universidad, o carentes de fundamento.

Ante los grandes desafíos de la realidad actual, los *saberes generales* se alimentan de la convicción de que “la enseñanza presupone el optimismo” e implica, para quien sienta repugnancia ante él, “que deje la enseñanza y que no pretenda *pensar* en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”.¹⁶

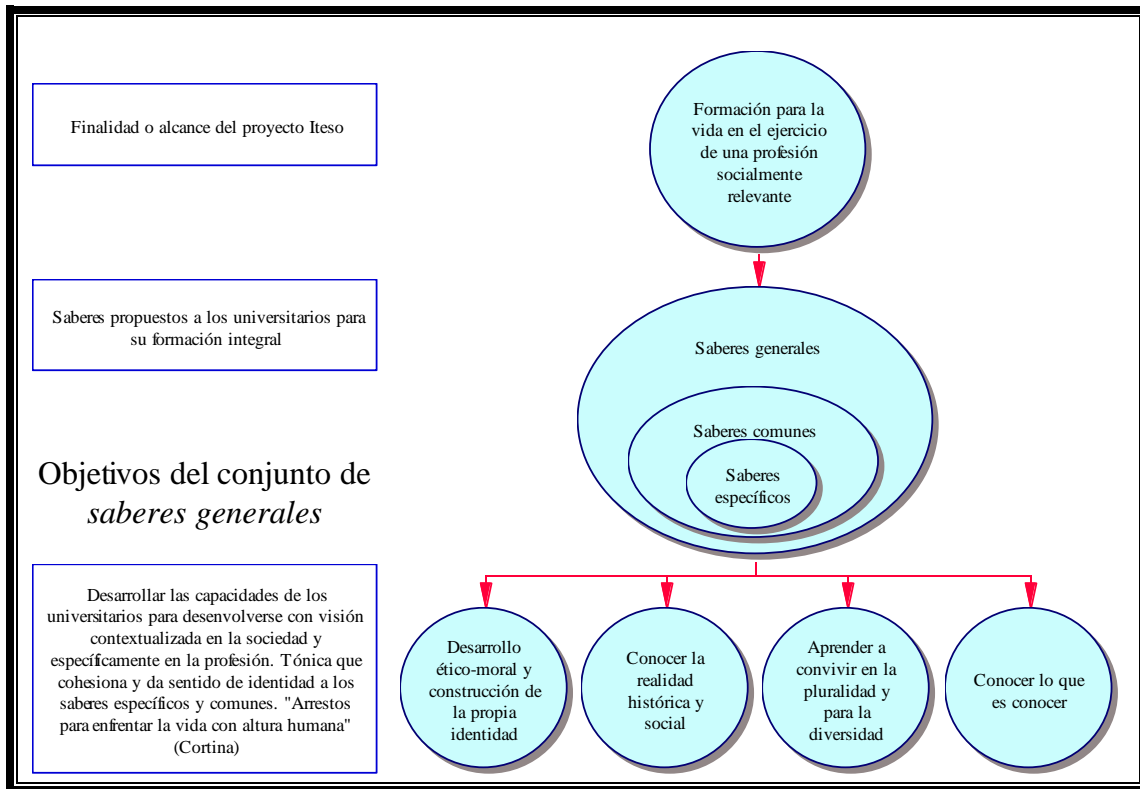
El optimismo está necesariamente acompañado de lo que el padre Kolvenbach recuerda cuando, refiriéndose a lo que tienen que ofrecer las universidades jesuitas hoy en día, afirmó que: “Más que conocimientos, los jesuitas tenemos que ofrecer esperanza”. Hacerlo significa reconocer en nosotros mismos, la comunidad, el propio Iteso, que el hombre, a pesar de sus limitaciones, tiene la capacidad de construir, abrirse al otro, aceptar y respetar la diversidad; es decir, la capacidad de sobreponerse a su egoísmo e intereses para buscar el bien común y construir un mundo más justo para todos.

3.4 Descripción de los *saberes generales*

Las diversas consultas realizadas en el proceso de elaboración del presente documento apuntaron con mayor fuerza cuatro *saberes generales*, los que adquieren relevancia en atención a los desafíos de la realidad.

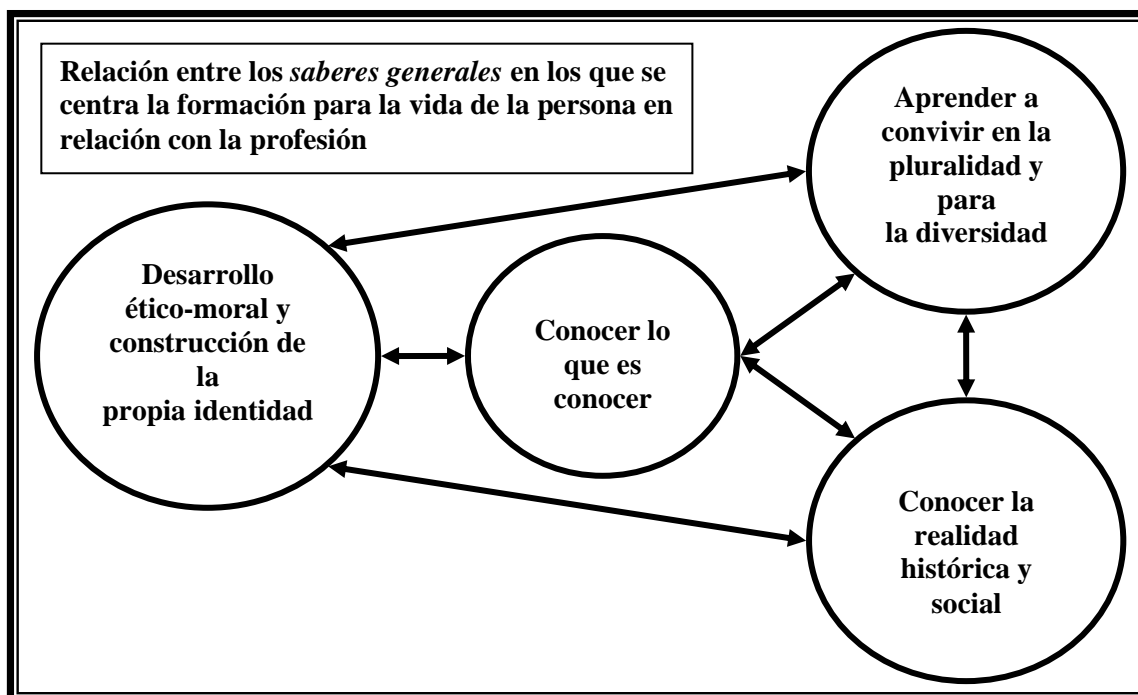
¹⁶ Fernando Savater, *El valor de educar* (1997), Ariel, Barcelona, 1999, p. 18.

Los *saberes generales* que se proponen son: desarrollo ético-moral y construcción de la propia identidad; conocer la realidad social y la dimensión histórica; aprender a convivir en la pluralidad y para la diversidad; conocer lo que es conocer.¹⁷



Como se señaló para los saberes *específicos*, *comunes* y *generales*, también en el caso de los últimos, se procurará que mantengan entre sí una relación que permita desentrañar los ejes que los atraviesan. Que haga posible distinguir los planos, ubicar los entrecruzamientos y dar cuenta de sus relaciones.

¹⁷ El esquema que sigue y los que se presentan más adelante, están inspirados en, César Coll, *Psicología y currículum*, Paidós, México, D. F., 1997. Los niveles de concreción serán desarrollados en los centros y departamentos responsables.



a. Desarrollo ético-moral y construcción de la propia identidad

El destacado pedagogo, escritor, teólogo y filósofo checo del siglo XVII Juan Amos Comenio (1592-1670) quien enunció por primera vez la necesidad de que la enseñanza en las escuelas fuera universal escribió: “nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre”.¹⁸ En realidad ser “un verdadero hombre” es una tarea imposible, que sólo se agota con la muerte. Para decirlo en otras palabras, en el ser permanente aprendiz radica la verdad del ser hombre. Aprendiz que desencadena su trabajo a partir de una interrogante y, en palabras de Imre Kertész, “esa pregunta eres tú o, para ser más preciso, yo pero cuestionado por ti o, para ser aún más exacto [...]: *mi existencia vista como posibilidad de tu ser*”.¹⁹ Resultaría un contrasentido radical si la preocupación por el otro no iniciara por la persona concreta con la que se convive, con el compañero del asiento vecino, el maestro, el jardinero. Es necesaria una educación en la que se abra para el sujeto la posibilidad de entender “su vida personal y profesional dentro de una antropología cristiana como persona abierta a Dios y al otro, que se encuentra a sí mismo y se realiza ‘con los demás’ y ‘siendo para los demás’.” (Plan Ausjal, 50).

Probablemente es difícil encontrar una justificación tan fundamental para la educación como el hecho de que todo ser humano en su origen es incapaz de alcanzar la satisfacción de sus necesidades y deseos sin el auxilio ajeno. En el extremo la cría humana es inviable como ser vivo si se le abandona a sus propias posibilidades. La indefensión de todos en la infancia, la necesaria apertura al mundo exterior, principalmente a los otros, es condición indispensable para la subsistencia. El otro desde su experiencia advierte el estado del niño y se suma a la tarea del

¹⁸ Ver, Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*, p. 127; Gilberto Guevara Niebla, *Democracia y educación*, Instituto Federal Electoral, México, http://deceyec.ife.org.mx/democracia_y_educacion.htm (vi: 12 de enero de 2003).

¹⁹ Imre Kertész, *Kaddish por el hijo no nacido* (1990), Acantilado, Barcelona, 2001, p. 10.

mismo para formar “su hombre” mediante el auxilio que le presta. El movimiento que se organiza entre el niño y el adulto para que el primero viva en toda la extensión del término, cobra la función, importante en extremo, del entendimiento, y es la fuente primordial de todos los motivos morales. Si en la construcción de la identidad una referencia a la psicología es ineludible, quien pretenda reducir el asunto a una lectura de los procesos internos incurrirá en un reduccionismo insostenible. Los cambios psicológicos y biológicos se inscriben en procesos societarios más amplios, como la definición de nuevos proyectos civilizatorios, donde los jóvenes participan en la propia definición de las representaciones juveniles (su identidad) y en la disputa por los sentidos de esas representaciones. Las lecturas de la identidad como “lo que el sujeto es en lo más hondo de sí mismo”, su “verdad profunda”, “su esencia”, niegan la realidad del hombre como *ser siendo*: es decir, como el conjunto de características, pertenencias, deseos, realizaciones, etcétera, cuya combinación única e irrepetible define la riqueza de cada persona, su valor personal, lo que lo singulariza y lo hace potencialmente insustituible.²⁰ La radicalidad de esta razón de ser de la educación reside en el hecho innegable de que los otros siguen siendo para cada uno y a lo largo de toda la vida, fuente de satisfacción aunque las necesidades y deseos puedan adoptar nuevas caras.

Indisolublemente vinculada a la identidad, con los alcances señalados, se plantea la pregunta por su relación con el desarrollo ético-moral. La misma es tan estrecha que Ernesto Sábato la expresa diciendo que, “uno se embarca hacia tierras lejanas, o busca el conocimiento de hombres, o indaga la naturaleza, o busca a Dios; después se advierte que el fantasma que se perseguía era Unomismo [...]: universo particular y, por tanto, incompleto, contradictorio y perfeccionable [es decir, poseedor de] los atributos del movimiento”.²¹

La convicción de que en ningún espacio de la vida humana existen las respuestas totales impone la obligación de una reflexión relativa a lo que se sabe por encima de los problemas concretos; pero también, la necesidad de una reflexión semejante sobre las consecuencias de lo que no se sabe, es decir, de la apertura permanente a las preguntas que descentran en cada momento el punto de equilibrio de las certezas, las convicciones, los amores. La educación ético-moral implica el esfuerzo por discernir las relaciones entre los distintos ámbitos de la vida, en particular y por lo que hace a la universidad, las que tienen que ver con la profesión y la vida. Para retomar una idea de Morin: la educación ético-moral impone una crítica permanente de los troquelados culturales que definen espacios “consistentes” y “autónomos”. En otras palabras, significa asumir que la formación profesional desvinculada del esfuerzo por entender las determinaciones que la cruzan y las que introduce en la relación con los otros, renuncia a la meta educativa.

De los *saberes generales*, la educación ético-moral tiene, entre otros fines, el de impedir que un egresado del Iteso, con el pretexto de poseer las competencias que lo hacen un buen profesionalista, eluda la responsabilidad para consigo mismo y los otros, y termine “siendo hablado” por los conocimientos, los valores, las convicciones y el lenguaje de otros.²² La erudición puede encerrar un engaño: la despreocupación por aquellos ante los que se está en deuda, los que fueron y siguen siendo parte del ser hombre o mujer de cada ser humano.

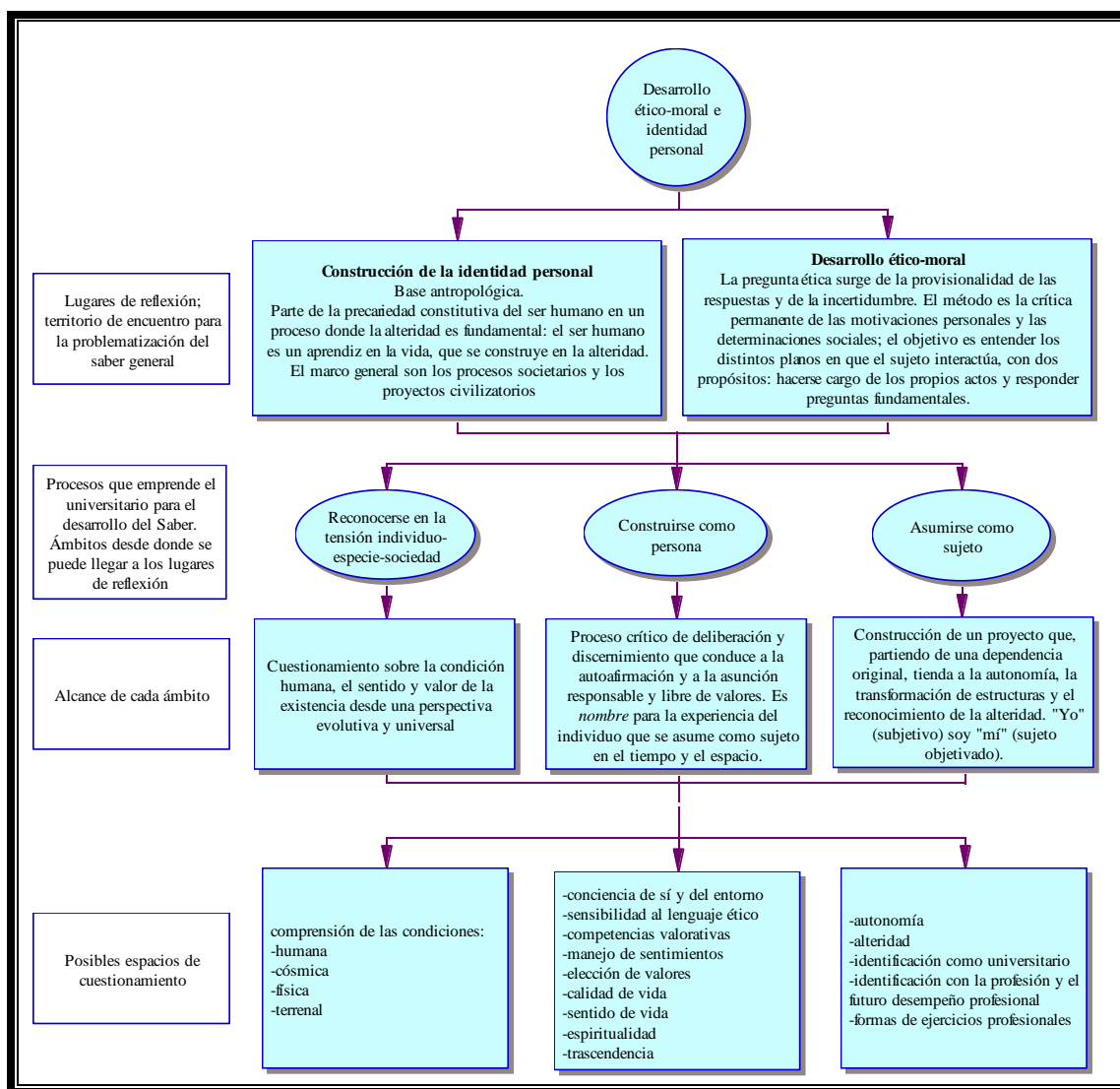
²⁰ Cfr., Amin Maalouf, *Identidades asesinas* (1998), Alianza, Madrid, 1999, pp. 12 y 20-21.

²¹ Ernesto Sábato, *Uno y el universo* (1945), Club internacional del libro, Madrid, 1998, p. 23.

²² Álex Grijelmo, *Defensa apasionada del idioma español* (1998), Taurus, México, D. F., 2002, p. 227.

Un desarrollo integral supone el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, el desarrollo de las cualidades, “no sólo intelectuales, sino también volitivas, afectivas, organizativas y de acción” (Plan Ausjal, 45). A través de la formación, el universitario, a la par de formarse como profesionalista, tiene que aprender a construir, por sí mismo, respuestas a preguntas fundamentales como: ¿Quién soy? ¿Cuál es mi finalidad en el mundo? ¿Cómo puedo vivir de modo humano? ¿Cómo debo ser? ¿Cómo y para quién habré de ejercer hoy mi profesión? Por lo tanto, las múltiples actividades universitarias deben llevarlo a:

- Reconocerse como **individuo** que pertenece a una especie biológica (“*sapiens-sapiens*”) y a una sociedad. Entidades regidas por una cierta forma del principio de indeterminabilidad.
- Construirse y asumirse como **persona**
- Asumirse como **sujeto** particularmente en la universidad²³



²³ Para el “yo soy mí” integrado en una parte del esquema ver Edgar Morin, *La cabeza bien puesta* (1999), Nueva visión, Buenos Aires, 2001, p.132. En nota al pie del traductor se explica la dificultad para traducir *Je suis moi*.

b. Conocer la realidad histórica y social

En palabras del P. Peter-Hans Kolvenbach, “la universidad debe sentirse interpelada por la sociedad, y la universidad debe interpelar a la sociedad”. Esto significa que es necesario trabajar para que en todos los universitarios del Iteso crezca cada vez más la convicción de que, “si bien la educación superior, como instrumento y como medio, tiene un valor intrínseco, cabe siempre preguntarse ‘para quién’ y ‘para qué’. [Y adquirir conciencia de que] la respuesta a estas preguntas estará siempre estrechamente ligada al bien común y al progreso de la sociedad humana”.²⁴ Este saber es necesario “para que el estudiante analice y comprenda su contexto social en el nivel local, regional, nacional y mundial como realidad en permanente cambio, para situarse en su mundo y, desde ahí, reconocer y orientar críticamente el sentido de su trabajo y normar el contenido de su acción social”.²⁵

Luzuriaga afirma que, “la educación depende esencialmente de la concepción de la vida y del mundo de cada tiempo”.²⁶ Para que esto, que puede parecer una verdad de Perogrullo, adquiera su pleno sentido, debería ser objeto de reflexión a lo largo del trabajo universitario en amplitud y profundidad. La universidad debe ocuparse de la pregunta por la realidad social, dentro de la que está englobada. En la actualidad, la educación universitaria necesita incorporar, como parte del currículo y hasta el límite de constituir dos caras de una misma realidad, una educación que integre la profesión y la vida entendida con la amplitud a que se hace referencia en todo el documento. En otras palabras, no es posible circunscribir la formación universitaria dentro de límites que den lugar, en el extremo, a que egresen de las aulas, en palabras de Jean Paul Sartre, “técnicos del saber práctico”, es decir, “*funcionarios del consenso*”,²⁷ reproductores de estructuras y relaciones sociales injustas o perimidas que destruyen a los hombres y a su casa, la tierra; profesionales incapaces de dar cuenta de la significación y la función social de sus conocimientos y destrezas. Es verdad que existen lecturas distintas de la realidad social. Cada una de ellas sirve a los particulares intereses de cada lector. A fin de cuentas la historia se escribe para ponerla al servicio, no de la “verdad objetiva” sino de los intereses de quien la escribe. Para nada contradice el clima de apertura a todas las corrientes de pensamiento que debe estar en la base del quehacer universitario, elegir, como clave de lectura de las distintas visiones acerca de la historia, aquellas que colocan en el centro a la persona entendida como se le describe a lo largo de este documento y en los fundamentales del Iteso.

Aceptar el reto de seguir atendiendo las preguntas abiertas relativas al lugar de los universitarios en la realidad social y mundial, es aceptar un riesgo cuyo costo es el peligro de irse a pique por buscar lo profundo. Es que las preguntas exponen las debilidades y las certezas de quien acepta someterse a ellas. La realidad de Jalisco, de México y el mundo le plantea a cada universitario

²⁴ P. Peter-Hans Kolvenbach, “La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma Ignaciano” en, Consejo de Educación Superior de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, *La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma ignaciano*, Universidad Iberoamericana, A. C., México, D. F., 2001.

²⁵ Carlos Luna, Gabriela Ortiz, Diana Sagástegui, *op. cit.*

²⁶ Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*, p. 127.

²⁷ Citado por Franco y Franca Basaglia, *Los crímenes de la paz* (1975), Siglo XXI editores, México, D. F., 1977, p. 14. La segunda cita es de Franco Basaglia, p. 9.

una elección moral: cerrar los ojos, ocuparse sólo de lo que ofrece productos evaluables, claros y tangibles, elegir partido o buscar la verdad. La primera opción implica eliminar matices y ambigüedades; la segunda consiste en excavar las ambigüedades y sacarlas a la luz, es decir, criticar incluso a los miembros de los grupos propios, de la universidad.²⁸ No en balde para todas las formas de fascismo “*la cultura es sospechosa* en la medida en que se identifica con actitudes críticas”.²⁹

Para todos, pero sobre todo para los universitarios, los *crímenes de la paz* se cometen, principalmente, cuando se elude el trabajo de comprender aquello en lo que consiste y sobre lo que se fundamenta el orden social y la condición de paz en la cual vive una comunidad. El estudio de esos *crímenes de la paz* es una asignatura ineludible en el corazón del currículum de la comunidad Iteso. Contenido nuclear de esa materia es una lectura cuidadosa de todas las formas de violencia institucionalizada, las que sirven como estrategia para la conservación de las cosas en la sociedad y que soterradamente, por alejado que parezca, alimentan el monstruo de la guerra.³⁰ Es difícil pensar que todo esto no esté implícito en las consideraciones del Plan Ausjal cuando señala:

Es propio de las universidades contribuir a la producción de soluciones, con una comprensión causal integral, que aborde los aspectos económicos, institucionales y culturales de los cambios necesarios, así como los condicionantes y determinantes nacionales y globales (núm. 25).

El tema de la superación de la pobreza debe iluminar los estudios de todas las carreras, pues no podemos formar profesionales para una pequeña parte del país nada más. La pobreza [es] el reto común a todas las carreras en la formación de una nueva generación capaz de entenderla y de contribuir a su superación, cambiando su papel como generación y el de su profesión en la sociedad (núm. 27).

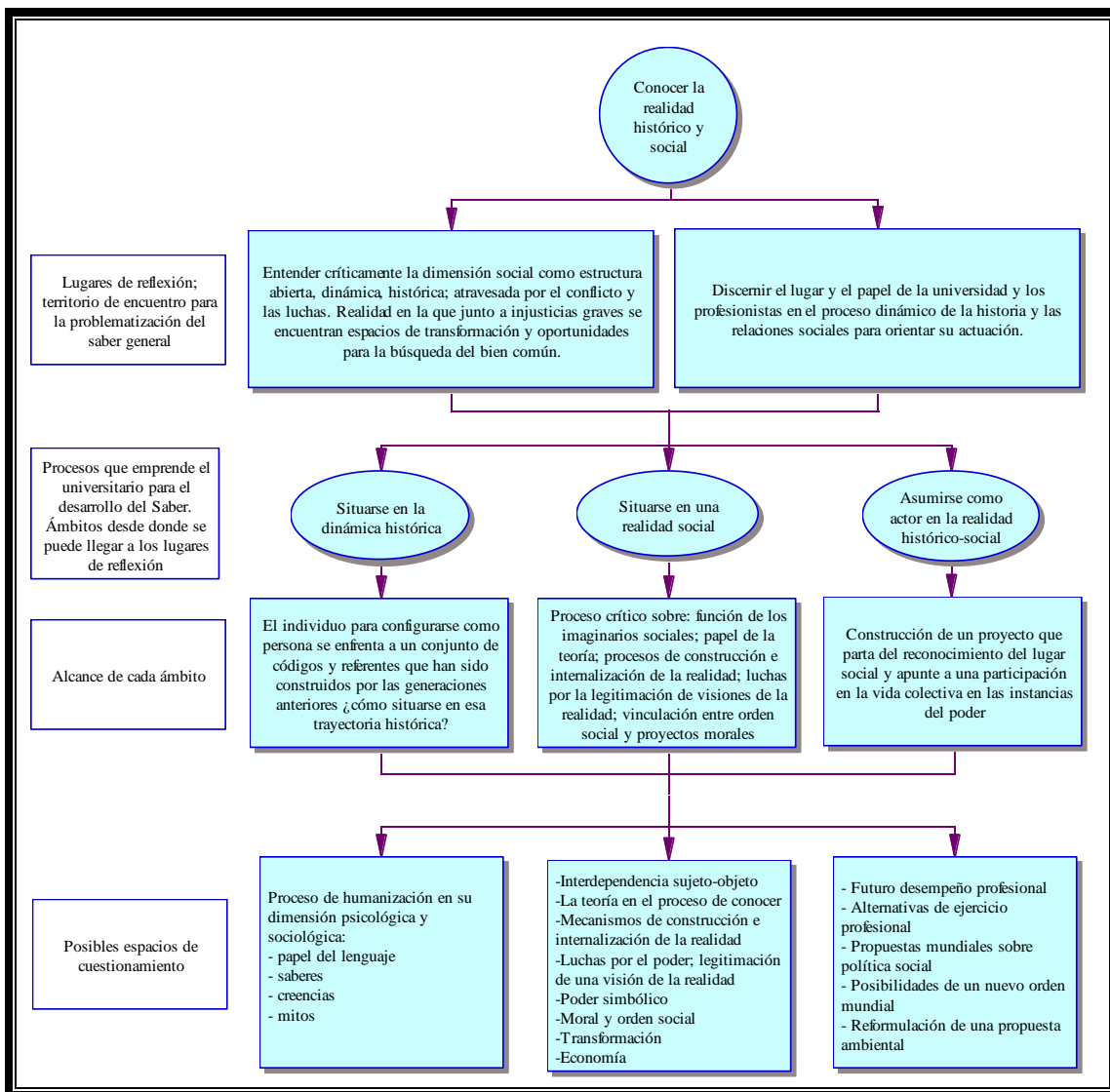
La universidad no encuentra su fin en sí misma, existe para servir a la sociedad, transformarla, contribuir a hacerla más justa, con oportunidades y calidad de vida para todos. Uno de los elementos básicos de las propuestas pedagógicas discernibles en San Ignacio es ayudar a la persona a contextualizar sus aprendizajes. El conocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro, son saberes que se construyen en el espacio y el tiempo. De aquí la necesidad de:

- Conocer críticamente la dinámica histórico-social,
- Recuperar lo que somos, hemos hecho, soñado, lo que no hemos logrado,
- Analizar las estructuras que mantienen el poder como privilegio de unos cuantos y proponer formas democráticas de ejercicio del poder participativo,
- Reconocer como motor de la historia y palanca de transformación, el conflicto,
- Tematizar el compromiso social y la promoción de la justicia para enfrentar la pobreza y la exclusión mediante modelos de desarrollo tales como: sustentable, participativo, humano, local.
- Favorecer la sensibilidad frente al otro y especialmente el más pobre para impulsar una solidaridad inteligente

²⁸ Umberto Eco, *op. cit.*, p. 17.

²⁹ *Ibid.*, p. 50.

³⁰ Franco y Franca Basaglia, *Los crímenes de la paz* (1975), Siglo XXI editores, México, 1977, pp. 9 y 10.



c. Aprender a convivir en la pluralidad y para la diversidad

Muchos temas tienen pertinencia en el proceso educativo de los profesionistas de hoy cuando en México se viven transformaciones sociales de relevancia no sólo local sino internacional y cuando los acontecimientos sociales, políticos y culturales que tienen lugar a miles de kilómetros, en otras latitudes de la tierra, exigen el reconocimiento y respeto de la diversidad como nota constitutiva de la realidad humana y desde aquí reclaman una participación activa de las mujeres y los hombres de todo el mundo si se quiere que el mundo siga siendo viable como espacio vital para las generaciones de hoy y de mañana.

Para construir un futuro del que pluralidad y diversidad son condición de viabilidad, "la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben

ser las palabras claves de este mundo en devenir”.³¹ Tales preocupaciones encuentran hoy un lugar privilegiado de expresión en los derechos humanos y en la atención por el medio ambiente. El valor y la importancia de los derechos humanos radica, en palabras que Norberto Bobbio pronunció en 1964, en que

por primera vez [...] la mayor parte de los gobiernos existentes han proclamado de común acuerdo una Declaración Universal de los Derechos Humanos. [...] Si la mayor parte de los gobiernos existentes se han puesto de acuerdo en una declaración común, es indicio de que han encontrado buenas razones para hacerlo.

El problema de fondo relativo a los derechos del hombre es hoy no tanto el de *justificarlos*, como el de *protegerlos*. Es un problema no filosófico, sino político.³²

Tres años después, retomando las mismas ideas, afirmó en el discurso que pronunció en el Simposio Nacional de los Derechos del Hombre:

No sé si nos damos cuenta de hasta qué punto la Declaración Universal representa un hecho nuevo en cuanto por primera vez en la historia un sistema de principios fundamentales de la conducta humana ha sido aceptado libre y expresamente, a través de sus respectivos gobiernos, por la mayor parte de los hombres que habitan la tierra. Con esta declaración un sistema de valores se hace (por primera vez en la historia) *universal*, no en principio sino *de hecho*, en cuanto el consenso sobre su validez y su idoneidad para regir las suertes de la comunidad futura de todos los hombres ha sido declarado explícitamente [...] Sólo después de la Declaración podemos tener la certeza histórica de que la humanidad, toda la humanidad, comparte algunos valores comunes y podemos finalmente creer en la universalidad de los valores en el único sentido en que tal creencia es históricamente legítima, es decir en el sentido en que universal significa un dato aceptado no objetivamente sino subjetivamente por el conjunto de los seres humanos.³³

En un cierto sentido y para determinado tipo de problemas, los derechos humanos son un puente entre las dos prácticas a que da lugar el impulso vital de todos los seres humanos: el de las prácticas morales y la ética, con lo que el hombre busca ser y vivir mejor; y el del derecho y la política como encuentro y acuerdo con los otros para tratar de lograr formas de satisfacer las necesidades y deseos de todos mediante proyectos conjuntos. Ante la pluralidad y la diversidad, los derechos humanos se convierten en principio rector universal mínimo para la convivencia.

Hoy ya no es posible hablar de pluralidad y diversidad sin reconocer que las personas comparten la vida y el hábitat con innumerables seres, animados e inanimados, por lo que es urgente destacar la necesidad de una educación ambiental, es decir, un proceso mediante el cual los universitarios adquieren “conciencia de las interacciones que sostienen la vida en el planeta, las condiciones de su sustentabilidad y las acciones humanas que la degradan. Incluye los valores,

³¹ Federico Mayor, “Prefacio del director general de la UNESCO” en, Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México, 1999, p. 11.

³² Norberto Bobbio, “Sobre el fundamento de los derechos del hombre” (1964) en *El problema de la guerra y las vías de la paz* (1979), Altaya, Madrid, 1998, p. 127 y 128.

³³ Norberto Bobbio, “Presente y futuro de los derechos del hombre” (1967) en *Op. cit.*, p. 133.

actitudes y comportamientos necesarios para mejorar la calidad de vida tanto en la escala individual como comunitaria”.³⁴

El Plan Ausjal, en consecuencia con lo apuntado más arriba en términos diagnósticos señala que,

La apuesta por el desarrollo sostenible hay que ponerla en el talento humano, la información y la organización social, con criterios de defensa de la naturaleza y sus recursos [...]. Tenemos que fomentar el sentido y la dimensión solidaria de la economía y su aporte para la creación de repúblicas con sentido de bien común compartido.

La ética entra tanto en el tema de la distribución de las oportunidades productivas (y por ende la distribución de ingresos), como en la concepción de un desarrollo sostenible que preserve la naturaleza y las oportunidades también para las futuras generaciones. Esta es una tarea compleja y que requiere mucho más que la formación convencional de profesionales que buscan colocarse de manera privilegiada en un mercado que sólo funciona para unos pocos (38).

La pluralidad y la diversidad exigen un mayor esfuerzo de participación en la construcción de un futuro viable. Xabier Gorostiaga, S. J. sostiene que el reto actual para la universidad es construir una estrategia que permita utilizar el potencial del conocimiento como un elemento democratizador en la sociedad global, formando capital humano apropiado para el desarrollo sostenible y no reproducir la desigualdad y la doble ciudadanía que conlleva ineficiencia, ingobernabilidad e insostenibilidad ambiental. Desde su perspectiva, se requieren nuevas investigaciones y mucha experimentación para encontrar los vínculos necesario entre la universidad y los agentes sociales del desarrollo y la democracia (con profesionales pioneros en las empresas, organizaciones de pequeños productores del campo y la ciudad, los municipios, las ONG’s, organizaciones de mujeres y ambientalistas) para convertir a las universidades en entidades pertinentes, efectivas y autónomas.³⁵

Hay que agregar que el Plan Ausjal destaca que,

en nuestras sociedades son patentes las deficiencias gerenciales, tanto en la gestión pública como en la privada, de iniciativa empresarial, de ética en los negocios y de responsabilidad social empresarial (núm. 36).

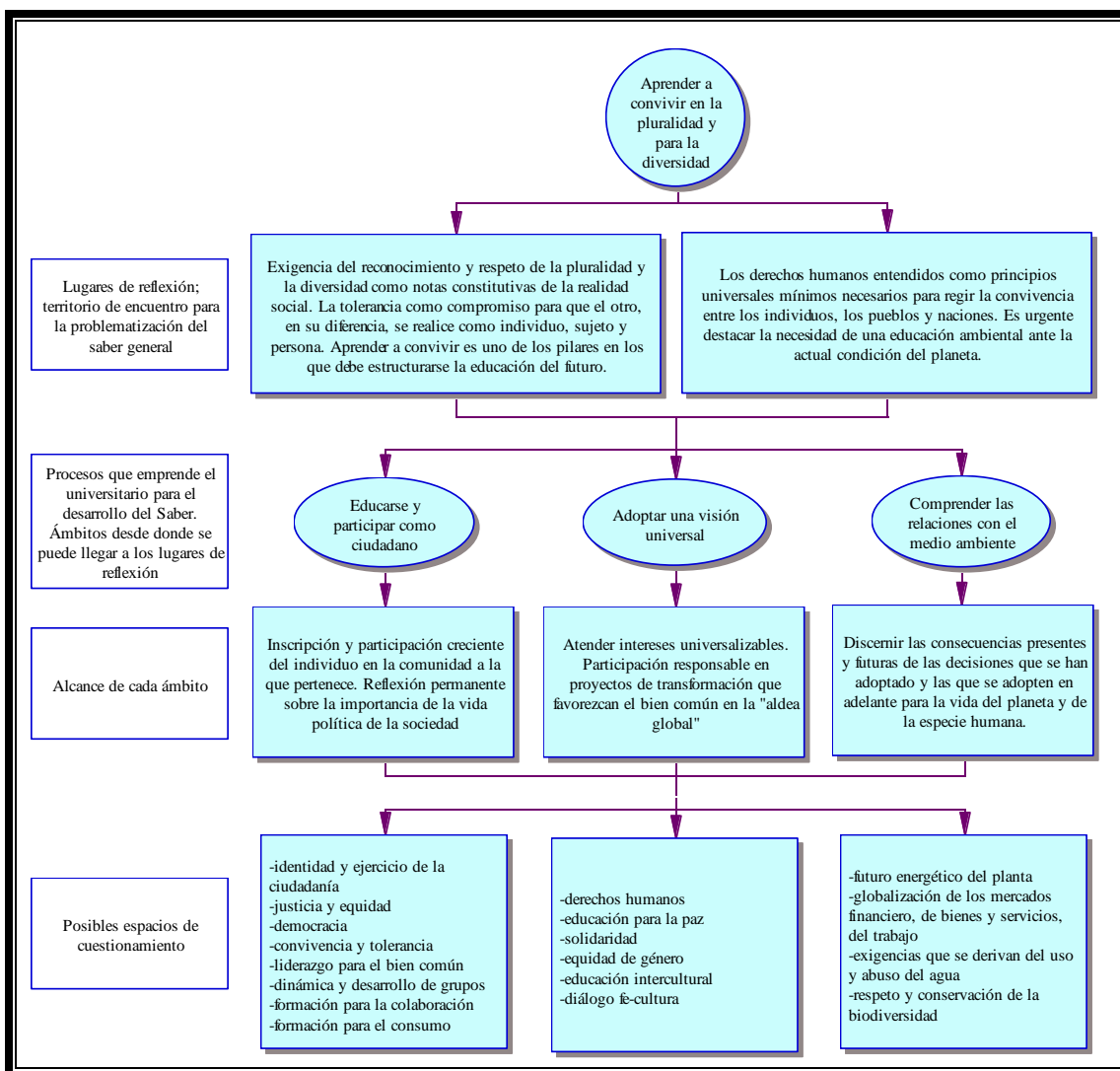
el profesional que egresa de nuestras universidades debe asumir lo público y entender que el ordenamiento político -incluyendo el medio ambiente, las instituciones y la solidaridad- son indispensables para que los individuos se realicen y construyan su vida. El bien común y el bien particular se deben encontrar en los valores de nuestros egresados (núm. 49,d).

A manera de resumen, en el mundo globalizado es ineludible la interacción con personas de otras latitudes, costumbres, profesiones, ideologías. “Aprender a convivir” es uno de los pilares en los que debe estructurarse la educación del futuro. De este modo, es necesario que las universitarias y los universitarios del Iteso sepan:

³⁴ Carlos Luna, Gabriela Ortiz, Diana Sagástegui, *Ops. cit.*

³⁵ *Cfr.* Xabier Gorostiaga, “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. Desafíos y Retos para la Universidad en América Latina y el Caribe,” Universidad Centroamericana UCA-Managua, Nicaragua, p. 22.

- Enrichirse con la pluralidad y lo diferente y aportar para el enriquecimiento colectivo. Practicar la tolerancia
- Dialogar, construir consensos, tomar decisiones que beneficien a todos. Resolver sin violencia los conflictos
- Ejercer el poder y el liderazgo para el beneficio colectivo. Trabajar por la justicia y la equidad
- Rechazar la cultura de la violencia en todas sus formas
- Reconocer, promover y defender la visión universal, integral, ética, jurídica, que sustenta los Derechos Humanos como patrimonio cultural de la humanidad
- Incorporar un enfoque de la educación como realidad internacional, intercultural, multicultural.
- Reconocer, cuidar y proteger el medio ambiente, los recursos naturales, la biodiversidad
- Dialogar con el Otro según la creencia personal
- Reconocer y velar por los derechos de las futuras generaciones
- Adoptar una visión universal
- Aprender la dimensión estética



d. Conocer lo que es conocer

El profesor de la Universidad de Buenos Aires, Guillermo Jaim Etcheverry, en su trabajo “La universidad en la era del dinero” cita a Edgar Morin quien señala que “El avance del conocimiento ha terminado por romper lo complejo del mundo en fragmentos desunidos, fraccionando los problemas, atrofiando la comprensión, la reflexión y la visión a largo plazo. La actual incapacidad para tratar nuestros problemas más complejos constituye una de las cuestiones más graves que afrontamos”. Jaim Etcheverry agrega, “debido a esta creciente compartimentalización del saber, la universidad está dejando de ser un ámbito dedicado a las cosas del espíritu. La enseñanza parcializada ha terminado por atrofiar la capacidad de contextualizar y de globalizar, cualidades fundamentales del espíritu humano y que deberían ser activamente desarrolladas precisamente en las aulas universitarias”.³⁶

Una atención renovada sobre lo que está implicado en conocer cómo se conoce, se convierte en exigencia a la luz de lo que afirman los autores citados. A esto se debe agregar la dimensión sociológica del conocimiento que da cuenta de sus determinaciones a otros niveles. La civilización necesita reencontrar modelos de conocimiento abandonados en la vorágine racionalista y desarrollar otros nuevos que posibiliten ir más allá del pensamiento lógico-matemático e hipotético-deductivo que sostuvo a la Modernidad con todas sus virtudes y vicios. Son necesarias nuevas categorías para enfrentar los fenómenos contemporáneos, sociales y culturales: nuevas tecnologías (ingeniería genética, robótica, inteligencia artificial), nuevo orden económico mundial (bloques comerciales estructurados en torno a empresas transnacionales).

Es necesario redimensionar el conjunto de elementos y procesos que constituyen el conocimiento y no privilegiar de manera automática el ángulo racional-científico que se traduce en elaboraciones conceptuales con las que se expresa una concepción de la naturaleza. Para conocer es necesaria la contemplación y ella no es posible si se antepone en forma permanente la “prisa” de la vida moderna. En este sentido, para conocer es necesario: detenerse, educar los sentidos y la sensibilidad para mirar, examinar, atender, meditar, discernir, gozar la fuente y naturaleza de las preguntas que desencadena el proceso. El conocimiento como conquista y dominio de la naturaleza está en las antípodas de la sabiduría. El afecto, y su expresión como experiencia estética, también tiene un lugar muy importante. Puede encegarnos y ser fuente de error; pero la inteligencia no es posible sin afectividad. “La afectividad puede asfixiar el conocimiento, pero también puede fortalecerle (...): la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales”.³⁷ Mediante el conocimiento se avanza en el esclarecimiento de las opacidades, en la obtención de respuestas; lo que casi nunca se menciona son las nuevas opacidades que la propia luz y las respuestas ponen en evidencia: algo de lo inefable que forma parte de la experiencia humana y que sólo puede “nombrarse” mediante la expresión artística.

³⁶ Guillermo Jaim Etcheverry, “La universidad en la era del dinero”, revista *Encrucijadas*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, octubre de 2001, <http://www.raulpalma.com/00fce/plan/fce05/textos/jaim0106.htm> (vi: 3 de enero de 2003).

³⁷ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México, 1999, p. xx.

La vida humana estaría mutilada si no existiera la poesía, el arte, el fenómeno estético. Sólo esta dimensión es capaz de ofrecer un cauce a aquellos sueños del hombre en los que aparece una realidad que no ha sido asumida por la conciencia. La realidad no se aprisiona totalmente a través del pensamiento analítico, discursivo, racional: el pensamiento poético, intuitivo, puede captarla.

El conocimiento racional se vuelve cuerpo quebradizo, ciego y peligrosamente rígido sin el elemento poético, creador, que le abre radicalmente a la musicalidad y ritmo propios de la imaginación poética, hacedora, creadora. La poesía es también una especie de sabiduría: La poesía eleva la razón al lugar de la sabiduría.³⁸

La razón poética, esencialmente metafórica, se acerca sin apenas forzar el paso, al lugar donde la visión no está in-formada aún por conceptos o por juicios. Rítmicamente, la acción metafórica (estética) traza una red comprensiva que será el ámbito donde la razón construya poéticamente. La realidad habrá de presentarse entonces reticularmente, pues éste es el único orden posible para una razón que pretende la máxima amplitud y la mínima violencia.³⁹

En lo estético el hombre se involucra totalmente. Entendido lo estético como un modo de captar y aprehender la realidad que le circunda, como una mirada particular a los distintos dinamismos humanos, como un elemento catalizador de la diversidad, como un proceso complejo mucho más allá de lo artístico, que abarca la creación, la experiencia, la interpretación, el análisis, la valoración y el goce de lo bello en su sentido más amplio, como una posibilidad de develamiento de lo invisible que atraviesa la identidad personal y resalta el rostro del otro, como un campo para la exploración y representación simbólica más allá de los horizontes de realidad, como la experiencia sensible de la trascendencia.

Sabemos por qué los hombres primitivos hicieron cuencos de arcilla cocida para satisfacer con mayor comodidad su hambre y su sed. Podemos suponer que también los utilizaron para alimentar a sus hijos o dar de beber a sus compañeros sedientos, puesto que somos seres necesariamente sociales. Pero, ¿por qué los adornaron con una cenefa de figuras geométricas o de motivos florales?⁴⁰

Conocer como conocemos incluye necesariamente dar cuenta de las dimensiones que incorpora en el proceso ese rito iniciático que es la educación, rito de integración, lugar inevitable de relación entre la institución pedagógica con cada sujeto.⁴¹ Rito que se traduce en que “todo individuo socializado (...) sabe -y trata de conducirse de acuerdo con ese saber- cómo, cuándo, de qué, [por qué, para qué] y a quién hablar, lo que constituye un conjunto de restricciones-orientaciones discursivas, a las que cada uno puede añadir otras idiosincrásicas”.⁴²

³⁸ Cfr. María Zambrano, *Filosofía y poesía* (1931), Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2001.

³⁹ Cfr. Chantal Maillard, *La creación por la metáfora*, Anthropos, Barcelona, 1991.

⁴⁰ Fernando Savater, *Las preguntas de la vida*, Ariel, Barcelona, España, 1999, p. 224.

⁴¹ Cfr. Michel de Certeau, “Jouer avec le feu”, en Mireille Cifali, *Freud pedagogo? Psychanalyse et éducation*, InterÉdidions, París, Francia, 1982; p. 11.

⁴² Armando Suárez G., “Interpretación, Construcción, Realidad y Verdad”, en Armando Suárez G. (coordinador), *Psicoanálisis y Realidad*, Siglo XXI editores, México, D.F., 1989, p. 160-1.

La universidad está ineludiblemente atrapada en una contradicción irreductible si su misión conservadora abandona su connotación de salvaguarda y preservación para reducirse a la recitación dogmática, fija, rígida.⁴³ En más de un sentido, el hecho educativo forma parte del código estereotipado que reproduce las condiciones del sistema social del que forma parte y, paradójicamente, cuando menos en un principio, se expresa a través del mismo código. Conocer como conocemos exige desentrañar las connotaciones ideológicas que sustentan el conocimiento. Se puede “eludir” el conflicto, pero hay un precio. Un ejemplo se tiene siempre que en un discurso se discrimina y recorta limpiamente entre buenos y malos, verdadero y falso, científico e ideológico, etc. Dice Wittgenstein: “Resultará difícil seguir mi explicación: porque dice algo nuevo a lo que está adherido aún al cascarón de lo viejo”;⁴⁴ es decir que, permanentemente el maestro lucha contra algo que, en el alumno, se le resiste; pero también con algo que el propio maestro no puede expresar. En otro lugar el mismo autor dice, “el lenguaje de los filósofos [como el de los maestros] está ya, por así decirlo, deformado por zapatos demasiado estrechos”;⁴⁵ deformaciones derivadas de las propias limitaciones del enseñante (advenidas a lo largo de su vida), como de las condiciones del medio social y cultural dentro del cual se desempeña, etc.

Un modelo de pensamiento capaz de generar y estructurar los conocimientos que se necesitan en la actualidad ha sido esbozado como “Pensamiento complejo”.⁴⁶ Tal pensamiento, implica para los universitarios:

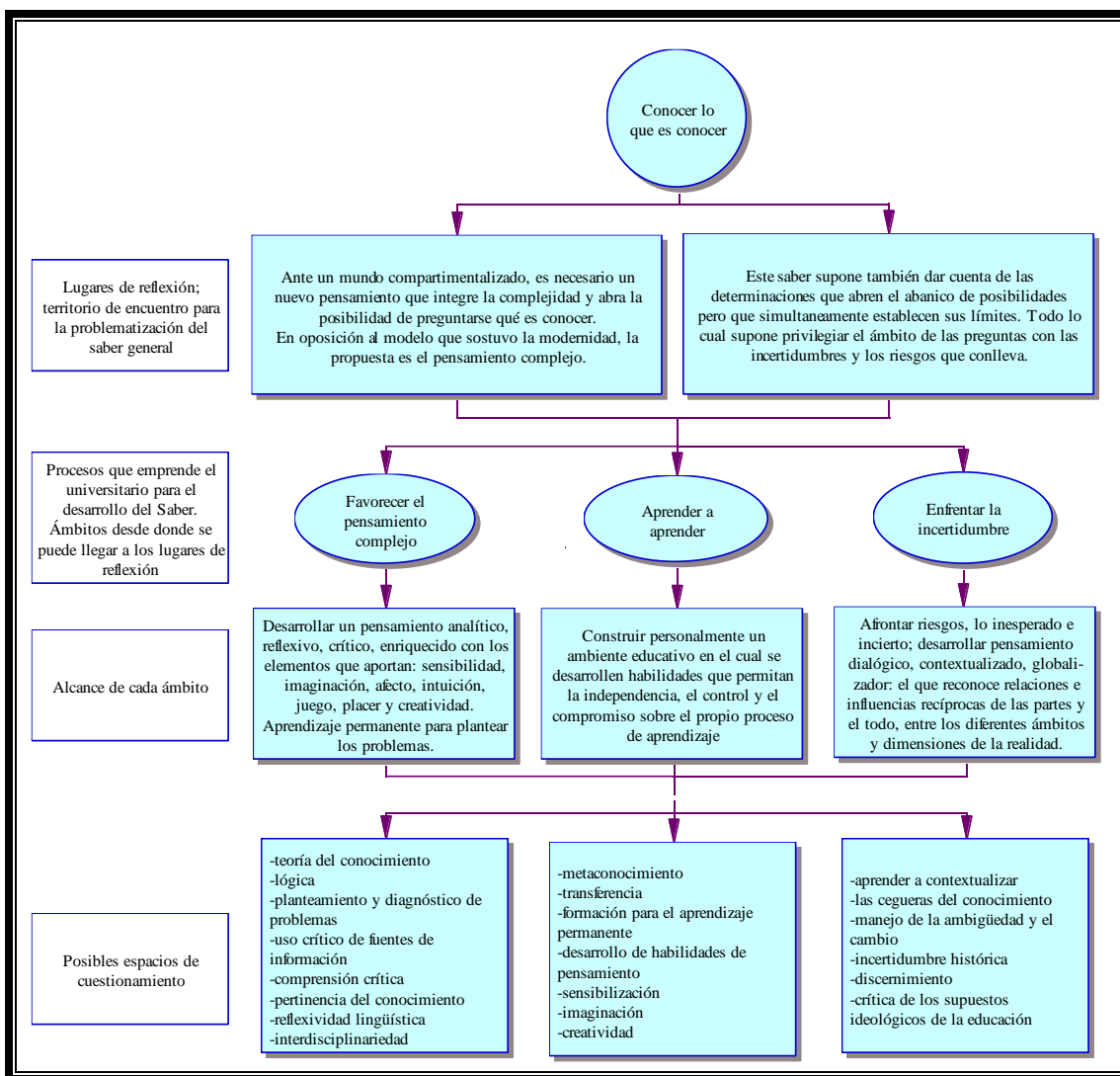
- Aprender a aprender.
- Desarrollar un pensamiento analítico, reflexivo, crítico, que jerarquiza, ordena y valora. Enriquecido con: sensibilidad, imaginación, intuición, creatividad, juego, afecto, placer
- Saber plantear problemas desde diferentes perspectivas
- Favorecer el diálogo interdisciplinar: superar la separación entre las ciencias
- Discernir
- Hacer converger para la comprensión de los fenómenos y la acción subsiguiente, diferentes ámbitos de la realidad: local-global; pasado histórico-futuro deseable; estabilidad-cambio; ética-derecho; seguridad-incertidumbre; ciencias-arte-filosofía; profesión-vida.

⁴³ Cfr., Edgar Morin, *La cabeza bien puesta*, p. 85.

⁴⁴ Ludwig Wittgenstein, *Observaciones* (1977), Siglo XXI editores, México, D.F., 1981, p. 85.

⁴⁵ Ludwig Wittgenstein, *Ops. cit.*, p. 80.

⁴⁶ Los principios fundamentales del pensamiento complejo son: 1) Dialógico: el orden y el desorden son antagónicos pero a la vez complementarios; colaboran y producen la organización y la complejidad. 2) Hologramático: no sólo la parte está en el todo, sino que, el todo está en la parte. 3) Recursivo: los productos y efectos generados por un proceso son al mismo tiempo co-generadores y co-causadores del mismo. Edgar Morin, “Introducción al pensamiento complejo”, pp. 105 – 108.



4. Concreción de los *saberes generales* en la universidad

La tarea es que los *saberes generales*, en forma creciente, orienten todo el quehacer de la universidad. Que en la medida de lo posible estén presentes con su lógica, sus preguntas y propuestas, en las tareas específicas de las direcciones, los departamentos y centros, en cada aspecto de la vida institucional, actividades académicas, de promoción cultural, deportes, vinculación, servicios. La apuesta es que los *saberes generales* sean continente, marco, textura y color, un medio ambiente para la vida universitaria, destacando con ello su dimensión estrictamente transversal.

Los niveles de operación en forma transversal sólo pueden establecerse en forma gradual. En un documento de la naturaleza del presente no es posible plantear en detalle las modalidades en que habrán de operarse los *saberes generales*. La razón es simple: prescribir lineamientos generales para unos saberes que se pretende que intencionen transversalmente el quehacer general de la universidad implicaría desconocer las particularidades del trabajo de las distintas áreas de la institución y las diferentes condiciones laborales del personal. Necesariamente las diferentes direcciones habrán de imprimir un sello particular en la tarea. Aún en una misma dirección como

la General Académica, las formas que adoptarán los *saberes generales* tendrán características específicas al intencionar objetos de estudio diferentes.

Por los motivos antes señalados las propuestas que se presentan se agrupan en torno de cuatro líneas generales de acción.

4.1 Relación de los *saberes generales* con los estudiantes

En coherencia con los argumentos expuestos, los *saberes generales* se plantean como tarea de todos y cruzan todas las situaciones educativas ofrecidas en el currículo, entendido en su acepción más amplia. Tiene que ver con el conjunto de la vida institucional. Habrá entonces que reconocer que el planteamiento de unos *saberes generales* es de la misma magnitud y complejidad que la de la labor educativa del Iteso en general. Los alumnos entrarán en contacto con los *saberes generales* en la vida cotidiana de la universidad: en sus jardines, en la atención en las ventanillas, en el desperdicio de papel, en aquellas actividades que despiertan menos entusiasmo e interés, en resumen compartirán las fortalezas e inconsistencias de las personas y de la institución.

4.2 Relación de los *saberes generales* entre sí

El concepto *saberes generales* es el nombre que se da a esfuerzos realizados bajo distintas denominaciones a lo largo de la historia del Iteso. En todos ellos había una intención siempre presente: la formación integral, humana, para la vida. Los esfuerzos institucionales en el Iteso y los efectuados en diversos momentos y distintos países, dejan como saldo la necesidad de mantener espacios específicos para abordar los *saberes generales* en sí mismos, lo que implica desarrollar una modalidad académica que oriente y haga posible una aproximación ordenada y sistemática a los problemas de que se ocupan.

Algunos criterios generales que delimitan la operación de estos espacios son:

- El Consejo Académico designará los responsables del diseño y evaluación de las operaciones y las acciones para poner en marcha los *saberes generales*. Las situaciones educativas se definirán en diálogo entre los responsables y los centros y departamentos.
- En la modalidad académica, los *saberes generales* serán obligatorios para todos los estudiantes.
- Para las actividades académicas se integrarán grupos de estudiantes con la mayor diversidad profesional posible.
- Se avanzará en la construcción de escenarios de aprendizaje en situación.
- El eje conductor será la relación profesión-vida.
- Las actividades académicas específicas serán un espacio para apreciar en general la apropiación de los *saberes generales* por los estudiantes.

4.3 Relación entre los *saberes generales* y los Objetos Socioprofesionales

4.3.1 Los Departamentos

En el diseño de los planes de estudio, identificar las asignaturas en las que puedan concretarse explícitamente los *saberes generales*.

4.3.2 Las unidades académicas básicas

Propiciar la apropiación de los *saberes generales* entre sus integrantes lo que puede facilitarse en el trabajo de identificar y explicitar la relación de éstos con el proyecto de producción académica.

4.3.3 Los profesores

Identificar los contenidos específicos y las metodologías apropiadas que hagan presente los *saberes generales* en sus asignaturas y su labor docente.

De acuerdo con los lineamientos establecidos institucionalmente, el proceso permanente de formación estará marcado por los *saberes generales* como un contenido de primera importancia en una doble perspectiva: como elementos para el desarrollo personal y profesional y como contenidos específicos en la labor docente.

4.4 Relación entre los *saberes generales* y las labores sustantivas de los Centros

De acuerdo a la organización propia de cada centro:

- Facilitar la apropiación de los *saberes generales* entre sus integrantes
- Identificar y explicitar la relación de los *saberes generales* en el diseño de las situaciones de aprendizaje que desarrollen
- Promover actividades en las que sistemáticamente se desarrollen en la comunidad universitaria la experiencia y reflexión sobre los *saberes generales*

4.5 Relación entre los *saberes generales* y el quehacer general de la universidad

Las decisiones tomadas por los organismos colegiados y las distintas autoridades tendrán en cuenta la congruencia de ellas con los *saberes generales*, de manera que permeen la vida universitaria en general.

Las dependencias académicas y de servicios de apoyo buscarán la manera particular de apropiarse del sentido propuesto en los *saberes generales* para que la forma de relacionarse, los modos de proceder y las características de los servicios traduzcan y expresen en forma creciente su relación con ellos.

El Consejo Académico designará el área de la universidad que tendrá el encargo de mantener presente a nivel institucional la conversación y la reflexión sobre los *saberes generales*.

El cuadro siguiente es un ejemplo de concreción de los puntos anteriores.⁴⁷

⁴⁷ Los ejemplos precedidos por un asterisco son ficticios.

Modalidades de transversalidad	Desarrollo ético-moral y construcción de la propia identidad	Conocer la realidad histórica y social	Aprender a convivir en y para la diversidad	Conocer lo que es conocer
Asignaturas del plan de estudios: profesionales y comunes	* Saber específico 1, 2, 4 Saber común β , δ	* Saber específico 2, 3, 4 Saber común α ,	* Saber específico 1, 2, 3, 4 Saber común α , β , γ , δ	Presente como metodología para el aprendizaje de los diversos saberes
Asignaturas del plan de estudios: específicas de los <i>saberes generales</i>	Diversas situaciones de aprendizaje que aborden los <i>saberes generales</i> en sí mismos			
Actividades integradas orgánicamente al plan de estudios	Servicio social, opción terminal			
Actividades sistemáticas no integradas al plan de estudios	* Actividad 5	* Actividad 1, 2, 3, 4	* Actividad 2, 3	* Actividad 6, 7
Actividades no sistemáticas, no integradas al plan de estudios:	* Actividad 1, 3, 5	* Actividad 7, 8	* Actividad 1, 3, 6	* Actividad 2, 4, 6
Formación de profesores	Elementos para su desarrollo personal y profesional y como contenidos específicos en su labor docente			
Cultura institucional	Decisiones institucionales Diversas actividades y servicios Prácticas coherentes como: uso racional del papel, contenido de los medios de comunicación, etcétera.			

4.6 Evaluación de los *saberes generales*

Como primera aproximación a la evaluación de los *saberes generales*, cada uno de los involucrados dará cuenta del avance en la incorporación y realización de los *saberes generales* en su práctica, de acuerdo con los instrumentos, procedimientos e instancias señaladas institucionalmente para cada caso.

Los instrumentos que se diseñen para tal objeto harán explícitas cuestiones como: ¿en dónde se concretan los *saberes generales*?; ¿cómo se hizo?; ¿qué resultados se obtuvieron?

El Consejo Académico designará los responsables de recoger y sistematizar los resultados para informar a la comunidad universitaria en general, y en particular al propio Consejo Académico, los logros y dificultades encontrados y propondrán nuevas modalidades para mejorar la construcción permanente del cuerpo delimitado de *saberes generales*.

¿Cómo evaluar el proceso en lo relativo a los estudiantes y su apropiación de los saberes generales? Sin lugar a dudas aparecerán indicios que muestren logros y tropiezos de los que habrá que aprender sistemáticamente. La evaluación de y con los alumnos es a la vez la evaluación del Iteso en su conjunto. La exigencia de un planteamiento metodológico riguroso para una tarea de tal envergadura resulta un trabajo por desarrollar. Esto será el producto del esfuerzo institucional de formación y puede llegar a ser una contribución sustantiva al quehacer de otras instituciones educativas de nivel superior.

5. Dificultades y riesgos

Parece que para algunos, en la revisión curricular y en particular en el trabajo para poner en marcha los *saberes generales* en el Iteso, es pertinente la observación de Fernando Savater: “Está muy extendido cierto fatalismo que asume como un mal necesario que la enseñanza escolar –salvo en sus aspectos más servilmente instrumentales– fracasa *siempre*. En tal naufragio generalizado, cada cual sale a flote como puede”.⁴⁸

La reflexión permanente sobre los objetivos del proceso educativo puede conjurar dos problemas: a) que se asiente un contenido mínimo como fuente del engaño de una supuesta identidad; en realidad, expresión de adoctrinamiento; b) que no haya lugar para la diferencia, condición necesaria para que existan preguntas que enriquezcan la discusión en todos los planos.⁴⁹

A esas dos grandes problemáticas habría que añadir dificultades y riesgos que pueden ser expresión de ellos o no, pero en cualquier caso son muestra de aspectos sobre los que hay que mantener una atención constante para conjurar lo que pueda obstaculizar el proceso de la revisión curricular:

- 5.1. Deficiencias en la educación básica y media de algunos alumnos.
- 5.2. Dificultades en la vinculación de los procesos de los diferentes departamentos con los *saberes generales*.
- 5.3. “Deslinde de responsabilidades” para eludir comprender los asuntos en términos de corresponsabilidad.
- 5.4. Limitaciones de tiempo en el caso de los maestros.
- 5.5. Inadecuación de los recursos pedagógicos con los resultados buscados.
- 5.6. Dificultades para lograr el aprendizaje de los *saberes generales* “en situación”.
- 5.7. A *contrario sensu*, centrar el trabajo en la enseñanza y no en el aprendizaje.
- 5.8. Dificultad para diseñar procedimientos de evaluación del impacto de los *saberes generales* en los alumnos.

⁴⁸ Fernando Savater, *El valor de educar* (1997), Ariel, Barcelona, 1999, p. 10.

⁴⁹ “Introducción sobre el estado de los colegios y del sistema educativo” en Dietrich Schwanitz, *La cultura. Todo lo que hay que saber*, Taurus, Madrid, 2002, p. 27 y 28.

5.9. Dificultad para recuperar los efectos de la implicación personal de los maestros con los *saberes generales*.

5.10. Sobre los alumnos: prejuicios, lugares comunes, satanizaciones, psicopatologización.

5.11. “Mercado” de créditos académicos.

Otro peligro que acecha está en el núcleo de las palabras de Giuseppe Tomaso di Lampedusa en su obra *El Gatopardo*: “Si queremos que todo siga como está, es preciso que todo cambie”.⁵⁰ Entre más complejo es un proceso, mayor diversidad hay en los rostros que puede adoptar el gatopardismo:

- ◆ Cambiar el currículo universitario de manera que sea posible continuar con lo anterior.
- ◆ No hablar de lo que afecta a todos: “si todos saben, para qué darle *vueltas* al *asunto*”.
- ◆ Cambiar para eludir los aspectos a los que no se respondió de manera adecuada en el esquema anterior. En otras palabras, se trataría de conjurar los efectos del retorno de aquello ante lo que no se ha tenido una respuesta.
- ◆ Interpretar que basta ofrecer una buena variedad de materias distintas a las referidas a los saberes específicos para cumplimentar el ofrecimiento a los estudiantes de opciones para incorporar en su proceso de formación otros saberes o competencias sustanciales en el marco de una educación de tipo integral.

De las dificultades y los riesgos de una apuesta de educación integral se puede terminar de hablar mencionando otras palabras de Fernando Savater:

Quizá de una buena educación no siempre deriven buenos resultados, lo mismo que un amor correspondido no siempre implica una vida feliz: pero nadie me convencerá de que por tanto la una y el otro no son preferibles a la doma oscurantista o a la frustración del cariño...⁵¹

⁵⁰ G. Tomaso di Lampedusa, *El gatopardo* (fragmento). <http://www.epdlp.com/1.html#lampedusa> (vi: 23 de diciembre de 2002).

⁵¹ Fernando Savater, *El valor de educar* (1997), Ariel, Barcelona, 1999, p. 12.