Universidad Iberoamericana Puebla

Repositorio Institucional **http://repositorio.iberopuebla.mx**

Revista Magistralis Número 18

La universidad y la promoción de la justicia

Rugarcía Torres, Armando

2015-03-12

http://hdl.handle.net/20.500.11777/500

http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

Magistralis, no. 18, enero-junio, 2000

MAGISTERIO

LA UNIVERSIDAD Y LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA

Armando Rugarcía Torres*

Las universidades, en particular las humanistas populares o públicas, pregonan como trovador del siglo XIV que su misión está fuertemente vinculada con la promoción de la justicia; que "los demás", las mayorías, deben ser atendidas y estar presentes en emblemas y lemas universitarios, al tiempo que deben correr por las venas de su quehacer académico.

Sin embargo, varios expertos en educación, como Latapí (1992) o Muñoz y Rubio (1993), denuncian las incongruencias universitarias entre lo que se dice y lo que se hace; entre los ideales y la triste realidad; entre medios y fines; entre esfuerzos y resultados, cfr. (1992). Según alguno de ellos, hay diferentes místicas, inclusive, en las universidades humanistas. Expertos en ciencias sociales, como Moreno Ocampo (1992), ratifican las conclusiones de los investigadores en educación al explicitar las deficiencias en la formación de los egresados universitarios. Ante esta situación, los voceros de la educación humanista, como López Rivera (1992), Kolvenbach (1990) y Vergara (1991), y los de la universidad pública, como Castrejón (1987), Todd y Gago (1990) y Guevara (1992), lanzan propuestas, un tanto ingeniosas y un tanto desesperadas que buscan conectar la tarea universitaria con la promoción de la justicia.

Este capítulo pretende responder a la pregunta ¿es posible para la universidad actual trabajar por la justicia social o por las mayorías?

---

* Profesor de asignatura, UIA-GC. El texto que aquí se publica corresponde al tercer capítulo del libro *Valores y decisiones en la educación*, en prensa.

Y, en caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿cómo? En el primer apartado se revisa el tema de la educación y la justicia social. En el segundo se revisa la relación de la investigación y la difusión con la justicia. Continúa en el tercero con una propuesta para promover la justicia en las universidades y se termina con conclusiones y referencias citadas.

El contenido de este capítulo lleva la esperanza de que no sólo en las universidades humanistas y públicas se considere relevante atender la preocupación por la justicia, sino en cualquier otra institución de educación superior, las cuales, unas más, otras menos, pecan de lo mismo: un culto al conocimiento excluyente de otros paradigmas universitarios, cfr. Rugarcía (1993).

Educación y justicia social

Sin otro argumento que cerca de 30 años de experiencia en la Universidad Iberoamericana y 15 años de relación con profesores de las universidades del país en talleres sobre "mejoramiento de la docencia", afirmo que la educación ha sido expulsada de la universidad mexicana, como si un dios mítico la hubiera raptado haciendo alarde de los poderes propios de su divinidad. Se "educa" para la erudición y no para el desarrollo humano y la capacitación social. Bastaría una hojeada a las publicaciones de expertos en educación, como Latapí (1977), Hanet (1985), Bienaime (1986), Chejaibar (1986), Gago (1986), Ortega (1986), Campa (1987), Mendoza (1987), Fullat (1986) y Bok (1990), para ratificar esta dramática conclusión: "la educación ha muerto". Nuestras creencias la han asesinado, cfr. Rugarcía (1990).

De manera más específica, tres constituyentes que harían educada a una persona no han sido trabajados intencionalmente en las universidades: el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; el reforzamiento de actitudes conectadas con valores –que implica el empleo de un método para establecer juicios de valor y tomar decisiones–, y la comprensión e integración de conocimientos, cfr. Rugarcía (1989).

Pasemos ahora a tratar la situación que prevalece en las universidades preocupadas por la justicia, en palabras de algunos de sus críticos.

"El pobre es, por definición, el que más necesidad tiene del otro", dice Kolvenbach (1990). Sin embargo, algo preocupa de esta postura al referirla a la educación. Si el pobre es el que más necesita del otro es porque ese otro, que no es pobre, no reconoce esa necesidad. De esta manera, si no damos los elementos educativos al no pobre para descubrir y eventualmente apreciar al que tiene menos, ¿quién va a ser ese "otro" que vea por el pobre? Lo peor del caso es que el pobre, cuando por azares del destino deja de serlo, más temprano que tarde se olvida de los de su linaje. De esta manera, el principal reto para la institución educativa es proponer y llevar a cabo una educación más considerada; es decir, aquella que promueve que los alumnos adquieran un hábito para tomar sus decisiones considerando a los demás; que aprendan a emitir juicios de valor. Esto es lo más que se puede hacer para ayudarles a discriminar los bienes –valores que la sociedad contemporánea les presenta y que aceptan sin mayor consideración. Ésta es una urgencia de los tiempos que barren la Modernidad.

Debido a lo anterior, la conceptualización e implantación de una educación diferente es más importante que cualquier otra cosa en el mundo actual; es más importante que asignar recursos a la paz o a la justicia misma, porque al principio y al final de cuentas esos recursos se emplearán de cierta manera congruente con los valores –actitudes de los funcionarios que los manejen.

Carlos Muñoz Izquierdo (1993) asegura que "es necesario que la UIA se interese en resolver los problemas de los sectores económicamente débiles". Creo que este juicio es acertado y refleja una vieja preocupación de muchas universidades humanistas y publicas, pero la dificultad para éstas y otras universidades es que, ante el aparente fracaso educativo en la generación de egresados preocupados por su sociedad, se han intentado otras estrategias diferentes a la educativa para hacer algo por los más débiles y así calmar su conciencia. Si bien estas estrategias pueden ser aceptables, creo que no son tan eficaces como una educación renovada en sus planteamientos teóricos y metodológicos. La educación es el único agente eficaz no violento de transformación social o, si se quiere, estructural, pero tiene sus límites. Estoy metiéndome en aguas pantanosas de la cuestión educativa: las limitaciones de su formación ética. Si bien debo reconocer que la educación es la mejor arma de que disponemos para la renovación

personal-social, también debo aceptar que la tarea educativa debe respetar el marco que impone la libertad personal. Me parece contradictorio para una institución educativa pretender que sus egresados *actúen* de cierta manera. La distinción e integración entre el mundo cognitivo y moral debe quedar claramente establecida. La educación se encarga de dar los elementos cognitivos y afectivos para que los educandos enfrenten su vida contextualizadamente, que no es otra cosa que tomar sus decisiones conscientemente. La congruencia entre esta actividad consciente, la decisión y la acción depende solo del sujeto. No es válido pretender enseñar a ser bueno o a vivir para los demás; esto no puede ir mas allá de ser una invitación comunitaria vivida y reflexionada. Inclusive, me parece absurdo pretender evaluar una universidad con base en que si sus egresados trabajan para los más necesitados o no. A lo más que se puede llegar, insisto, es a que los egresados tomen sus decisiones conscientemente. Éste es más que un reto para la universidad, dada la situación cultural que impera en estos tiempos: consumismo, confort, placer..., en el fondo, el valor que reina despóticamente en la existencia es uno mismo. Por consiguiente, no es posible pretender lograr el tipo de egresado ideal para resolver el problema que nos angustia: la justicia social; a lo más que se puede llegar es a un egresado consciente de su actuar y esperar que esta conciencia lo lleve a empeñar parte de su vida al servicio de los más necesitados.

Ante el fracaso educativo algunos proponen regresar a la educación clásica manejada de una manera canónica. Sin embargo, esta postura pierde de vista que la educación clásica es demasiado abstracta; que la autoridad de los clásicos ha perdido vigencia para los jóvenes en la actualidad y que la manera autoritaria como se pretende manejar no tiene los elementos para formar auténticamente la conciencia. Es más, creo que en el fondo la educación clásico-canónica nunca ha tenido el impacto esperado en la educación. Cualquier educación manejada como cánones o reglas que hay que seguir no da los elementos para que opere la conciencia, simplemente la sustituye. Por otro lado, las ideas universales que constituyen la educación clásica no pueden ser aprehendidas a menos que se contextualicen por el propio sujeto, cosa que no puede lograr ante su despiadada imposición. No se puede obligar a ser virtuoso. Si se cree que en el pasado la educación fue mejor,

sin necesidad de argumentar en contra podemos decir que sí, pero para unos cuantos. La educación clásico-canónica no puede ser el criterio para llevar a cabo la educación para la justicia. Si en el pasado parece que esto se pudo lograr fue más bien por imposición que por convicción. El hombre que vive por imposición, sin asumir conscientemente su vida, tarde o temprano se da cuenta que vivió como muerto, que alguien más vivió por él. Desde otro ángulo, los que proponen regresar a una educación canónica, clásica o no, pierden de vista que ese tipo de educación nos condujo a la situación en la que hoy nos encontramos. Los problemas sociales y humanos que ahora nos pervaden no salieron de la nada sino de la siembra educativa en los niños y en los jóvenes de hace varias generaciones.

Paradójicamente, hay algunas universidades que se han planteado un tipo de egresado consciente como antídoto para la problemática social y humana de estos tiempos. Si este tipo de egresado no se ha formado es porque no hemos sabido ni su perfil operativo ni cómo lograrlo. No lo hemos logrado porque nuestros métodos educativos, en general, y para la formación moral, en particular, han sido socavados por el culto al conocimiento-informativo y su transmisión. Nos pasa desapercibido que ni las habilidades intelectuales y emocionales ni los valores-actitudes son conocimientos-información, es decir, no son sujetos de transmisión: requieren de otra pedagogía, cfr. Rugarcía (1992).

Por ello, la opinión del jesuita Francisco López (1992) es del todo adecuada al señalar que "en toda decisión universitaria se debe tomar en cuenta su repercusión en la situación de los más pobres". Sin embargo, lo que me parece crucial es no confundir valoración ("tomar en cuenta") con decisión, ni decisión con acción.

Por otro lado, se critica que el drama que viven nuestras instituciones educativas es que "los más pobres" no están entre los valores de las personas que en ellas laboran o bien se encuentran entrampadas, paradójicamente, en el servicio a los económicamente menos necesitados. Esta critica parece emplear los mismos criterios que usa el mundo para juzgar la realidad: económicos. Fustigar a la universidad porque enseña a los ricos arguyendo que no son pobres pierde de vista la dimensión humana de la educación que pone el acento en la educación integral o auténtica; no se cae en la cuenta o no se acepta que el hombre exitoso de estos tiempos es moralmente impotente, lo mismo que

el no tan exitoso; empleo el calificativo "impotente" porque lo considero mas adecuado que "pobre". Al final de cuentas este planteamiento nos lleva a preguntar ¿quién es más pobre, el rico o el pobre?

En otro lado, López (1993) reconoce que en un estudiante "lo importante no es su origen socioeconómico sino su voluntad de convertirse en profesionista al servicio de su pueblo". Pero pierde de vista que si se siguiera este criterio en la admisión de alumnos en las universidades humanistas o inclusive publicas se quedarían con más o menos cero alumnos. Y si aplicáramos este mismo criterio actitudinal a los maestros... Los tiempos no dan para más. El reto es, entonces, aceptar a los candidatos de ingreso y explorar métodos para proporcionar una formación profesional excelente y una formación humana integral; dicho de otra manera, generar egresados capaces en su profesión y capaces para decidir consideradamente. Este sería un logro colosal para la universidad que mete la nariz en el tercer milenio. Las universidades tenemos que virar los ojos, de la ciencia o lo social, al hombre de dentro mirando hacia fuera: su perfeccionamiento o desarrollo cuando estudiante y su preparación para otorgar un servicio solidario a su sociedad cuando egresado; su formación critica-creativa-ética. Esto es la esencia de la educación que en algún lugar se encuentra enterrada y no la podemos encontrar. Insisto en que no es responsabilidad de la educación hacer hombres y mujeres buenos (o malos) sino más conscientes de sus decisiones y acciones. Los alumnos universitarios, procedentes de familias ricas o no tanto, ya vienen con una fuerte tendencia a preparase para hacer dinero, para comprar los bienes que necesitan o creen que necesitan y ser felices. El consumo es el "valor" que corre por la mente e irriga el corazón de hombre contemporáneo y, por consiguiente, de nuestros alumnos. La tarea en las instituciones humanistas o pobladas es trabajar con sus alumnos –no a pesar de ellos– en su preparación para enfrentar al dios despótico de esta época: el dinero–poder; en el fondo, el individualismo. Ésta es la crisis humana de nuestro siglo en la que la "educación" nos ha metido y de la cual la educación nos puede sacar.

Pero toda crisis trae consigo una oportunidad: los valores que orientan la vida de los jóvenes fueron asumidos sin mayor consideración, sin la mediación de un juicio de valor; es como si alguien más tomara nuestras decisiones permanentemente por nosotros. Esta si-

tuación resalta la oportunidad para perfilar una educación ética-critica desprendida de la unión de juicios de valor y juicios críticos circunstanciales, que no es otra cosa que "transmitir" un método para enseñar a decidir conscientemente. Necesitamos una pedagogía para el ejercicio de la libertad. En este libro se ha propuesto una.

López (1992) agrega que la pedagogía debe incluir la experiencia extrauniversitaria para "asimilar" los valores. Por supuesto que la experiencia es necesaria para que los alumnos aprehendan mejor sus valores y para realizar valoraciones, pero me da la impresión que el problema no está bien planteado. Los bienes convertidos por el sentido común en "valores" que propone la cultura actual son mucho más convincentes que los que podamos proponer desde la universidad para una persona que no piensa críticamente o que tiene dañada su afectividad por la musa del individualismo. Sin lugar a dudas la televisión es más eficaz que cualquier universidad para transmitir pautas de comportamiento en una cultura del confort, cfr. Flanagan (2000) y Lickona (1992, p.492). Por tanto, sólo trabajando el juicio crítico de nuestros alumnos podremos tener la condición necesaria para incursionar en el trabajo educativo que tiene que ver con la ética, los valores y las decisiones. El juicio crítico es una llave maestra o la herramienta para el cuestionamiento y aprehensión de valores. La otra llave es el juicio de valor. Ambos juicios se integran para tomar una decisión que busca bienes-valores. Los valores, se ha dicho, son personas que por decisión propia asumimos en la vida y por consiguiente la afectan sustancialmente. El bien, los bienes, es lo que persiguen las personas comprometidas al vivir su relación. No se puede ser ni inocente ni autoritariamente bueno, ni siquiera por la fuerza de una voluntad ajena que nos ama. La vida verdaderamente virtuosa sucede por la fuerza de una decisión personal consciente, que implica tener presente el contexto, sobre todo humano. Por andar coqueteando con la libertad humana o nacional hemos socavado la libertad personal. Por querer que otros asuman nuestros valores solidarios despreciamos formar el juicio y la decisión ajena. Hemos perdido de vista que la libertad es una potencia que la educación tiene que actualizar.

La universidad, continúa diciendo López (1992), "no es la generadora única de la cultura, sino su procesadora crítica y técnica. Desde este ámbito, la universidad ha de contribuir a desenmascarar y corre-

gir las estructuras de pecado". Lo que no explicita es cómo. Pierde de vista que la contribución propia de la universidad para corregir las "estructuras de pecado" son fundamentalmente sus egresados... si eventualmente quieren hacerlo. No parece pertinente ni eficaz dedicar los esfuerzos universitarios, como a veces sucede, a participar directamente en la lucha contra el mal. La universidad no es un bastión político, ni un hospital, ni una parroquia. La función primordial de la universidad es formar personas competentes y sensibles al contexto para que sirvan a éstas y otras instituciones. Pretender que una universidad se convierta en una especie de Robin Hood institucional (quitarle a los ricos para darle a los pobres), como a veces se insinúa, me parece contrario a una tradición educativa humanista. Cuando la universidad de manera radical lucha afuera contra el mal, sus egresados terminan luchando afuera no contra el mal sino contra ella. Situación que claramente indicaría que se descuidó su formación. Y cuando la universidad se ha dedicado a educar teniendo presente la situación social, no ha sabido cómo hacerlo; no se dispone de un modelo educativo operativo. En terrible paradoja nos hallamos.

Desde otro ángulo, cuando en actividades extrauniversitarias los universitarios se han dedicado con pasión a combatir la corrupción, el ateísmo o algún otro mal contemporáneo, como el aumento del precio de la leche o del transporte publico en una ciudad, generalmente estas acciones han resultado ineficaces a mediano plazo; y, lo más grave, han descuidado también la formación de egresados y la realización de otras funciones propiamente universitarias. Parece que la universidad no puede dedicarse a participar en acciones de crítica social y al mismo tiempo preparar personas críticas. La atención a un dinamismo resta fuerzas al otro porque no tenemos todos los "pelos en la mano" para ambas tareas.

En síntesis, el mal debe combatirse desde las entrañas del bastión universitario por medio de un sentido renovado de sus funciones académicas, en especial la educativa.

Tenemos que apostarle al hombre, confiar en él y arriesgarnos a formarlo auténticamente para que sea capaz de cuestionar en serio, en función de lo que está viviendo y cómo quiere vivir. La esperanza de esta búsqueda personal es el encuentro con uno mismo-en-relación, su autotrascendencia, su autenticidad. Necesitamos confiar en que los

valores solidarios que promovemos en nuestros alumnos van a ser asumidos críticamente por al menos algunos de ellos. Gente así no sólo transforma estructuras sino también el mundo. ¿Cómo vamos a transformar estructuras con hombres inauténticos, con fanáticos buscadores inconscientes de los bienes que ofrecen las musas de los tiempos? Es iluso pretender cambiar estructuras desde la universidad y al mismo tiempo generar egresados que no están de acuerdo con esos cambios. La búsqueda de la justicia desde la universidad es indirecta en lo que a la educación refiere. No nos hemos percatado de que así como la filosofía educativa es para los hombres de todos los tiempos y lugares, también lo es la educación. La educación es hacer operativa una filosofía educativa, una manera de entender el crecimiento humano. Insisto que no es posible resolver el problema de la justicia social sin mujeres y hombres que no hayan asumido conscientemente a los demás en su existencia.

La investigación, la difusión y la justicia

El apartado anterior versa sobre una de las funciones universitarias: la docencia; pero ¿qué se puede decir de la investigación?, ¿qué de la difusión?

Cuando la sociedad o la cultura están en crisis, todo lo está. Hay dos problemas actuales de la investigación en México que preocupan: su sentido y su relación con la enseñanza.

La investigación más socorrida en México es la llamada científica: aquélla que busca el conocimiento en sí mismo, que parte de la corteza de la ciencia y va a ella. Esta orientación de la investigación parece exagerada en un país con tremendas dificultades sociales. Si los países en desarrollo dedican un menor porcentaje al gasto en investigación científica, ¿qué justifica que hagamos lo opuesto en México? Me da la impresión de que nos hemos ido con la "finta" al identificar desarrollo económico con desarrollo de la ciencia, precisamente ahora que en Estados Unidos se están dando cuenta de que esta correlación es baja, cfr. Bok (1990, p.17) y Rugarcía (1991, 1998).

La necesidad de que en México se realice investigación aplicada orientada por la situación social lacerante es a todas luces evidente,

cfr. Muñoz (1993). Por supuesto que no se trata de cancelar la investigación científica sino de reducirla y orientarla hacia nichos en los cuales podamos ser competitivos o, de preferencia, conectarla con la investigación aplicada o social.

El segundo problema de la investigación tiene que ver con su relación con la enseñanza. El molino de viento de la universidad prestigiada de hoy, y de las que quieren llegar a serlo, es conectar la investigación con la docencia. Dos objetivos parecen justificar esta conexión: impulsar la investigación y mejorar la enseñanza.

Lo curioso del asunto es que nadie ha demostrado que al tratar de impulsar la investigación y mejorar la docencia al conectarlas en la práctica docente por medio de investigadores–profesores se mejore la enseñanza ni se generen vocaciones para la investigación. La investigación que se ha hecho al respecto de esta vinculación más bien indica todo lo contrario. Hace unos años revisé con cuidado este asunto y conclui que no se debe pretender redimir la docencia con la investigación científica o, mejor dicho, con investigadores de la ciencia que den clases en el nivel licenciatura o anterior; ambas, la enseñanza y la investigación, salen "perdiendo".

El caso de la difusión universitaria ha seguido dos rumbos: difusión cultural y difusión científica derivada de la investigación; ambas con muy poco presupuesto o esfuerzo. El principal problema que se percibe en la difusión universitaria es que no toca y transforma al lector ni la cultura. La difusión cultural sigue reminiscencias del pasado que poco le dicen a la gente de hoy; y la difusión científica ha llegado a ser tan reduccionista o tan "científica" que casi nadie la entiende ni se puede aplicar en la solución de algún problema social, cfr. Postman (1996, p.167), Bok (1990) y Jorne (1986).

Después de este diagnóstico apretado, pasemos a elaborar una propuesta un tanto arriesgada para que las universidades actuales vean por los más necesitados de una manera universitaria.

Una propuesta considerada

Del apartado anterior surge la necesidad de modificar el sentido del quehacer universitario. La manera como esto se puede lograr es asu-

miendo una nueva misión. Por lo que me permito hacer la siguiente propuesta para la misión de la universidad preocupada por la justicia social: "formar hombres y mujeres capaces para los demás", cfr. Kolvenbach (1990) y Rugarcía (1992b). Esta propuesta responde en blanco y negro a la situación social, cultural y universitaria actual y es congruente con la búsqueda de la justicia. De aceptarse esta misión, toca entonces esclarecer su relación con las funciones universitarias anteriormente planteadas. Veamos.

Al pretender "rasgar" la conciencia universitaria con la consideración por los demás, por el otro, la misión abre la puerta para que el hombre cambie y, al hacerlo, eventualmente cambiará la sociedad en la que se desempeña. Este cambio sólo se consigue si el sujeto por sí mismo cambia su marco valoral, es decir, la manera como clarifica y aprehende sus valores y con ellos realiza sus valoraciones y decisiones. Los valores tienen dos posibles definiciones que se confunden en la educación en una sola: "aquella persona hacia la que tienden nuestras decisiones y al final de cuentas la vida y que, por tal motivo, afectan las relaciones que establecemos". La esencia educativa de esta definición de valores estriba en la "decisión" o "decisiones". Decidir, como ya se indicó en capítulos anteriores, se puede definir como la integración de dos juicios: críticos o de hecho y de valor. La mayoría de los juicios de hecho que manejamos en la toma de decisiones los aprendimos, por desgracia, acríticamente de alguien más, y los juicios de valor asociados con la dimensión afectiva del sujeto, que deberían ser una responsabilidad estrictamente personal, no lo son. No lo son porque no hemos sido enseñados a tomarlos. Es por eso que el problema educativo más relevante de estos tiempos se deriva de que los medios, principalmente la TV, la escuela y la familia, nos asignan los juicios que debemos creer y los "valores" en función de los cuales debemos vivir sin mayor consideración. Por tanto, es como si alguien más tomara por nosotros nuestros juicios y nuestras decisiones; como si alguien más viviera nuestra vida.

Preparar educandos para que aprendan a tomar las riendas de su propia vida es crucial para la educación y dentro de ella la promoción eventual de la justicia. Reitero que los valores y las valoraciones surgen de una decisión consciente y no de una exhortación o imposición; ni siquiera la fuerza del ejemplo o del cariño basta. Es claro para los

cristianos que el amor de Jesucristo inunda la tierra, pero ¿cuántos correspondemos a ese amor?

Un rápido vistazo a la sociedad actual nos lleva a afirmar que el hombre está dedicando su vida a quién sabe quién; que ha aprehendido quién sabe cómo. Los valores, las personas en función de las cuales se vive, se han asumido sin mayor conciencia, sin una reflexión seria, sin el involucramiento de nuestra mente y corazón, sin "nuestro" consentimiento. No se puede explicar de otra manera que la propuesta de los medios de comunicación: vende –compra –uno –mismo sea el "valor" que oriente radicalmente la vida humana en búsqueda de la felicidad. La falta de reflexión en general y en particular sobre aquello a lo que en verdad vale la pena dedicar la vida es una característica del hombre "ilustrado" de hoy y de las instituciones sociales que lo congregan. Algunas sociedades o grupos han llegado a convertir esta búsqueda, digamos del *self* (uno mismo), en parte de su cultura, y otras hacia allá caminamos con paso firme, cfr. Flanagan (2000), Roszac (1994), Delblanco (1999) y Barzun (1989).

No obstante, el porvenir de la humanidad continúa reposando en las manos de quienes pueden lograr que las generaciones venideras, nuestros niños y jóvenes, encuentren razones válidas para vivir. ¿Sabia usted que cada vez mayor numero de escuelas norteamericanas en los albores del tercer milenio transmiten a los niños algunos comerciales durante el día? ¿Qué se va buscando? La cultura del consumismo encuentra su explicación parcial en el hecho que un joven norteamericano ha presenciado 500 000 comerciales en la TV, lo que manifiesta que éstos son la fuente principal de actitudes –valores a las que el sujeto ha sido expuesto, cfr. Postman (1995, p. 33). Esto, que parece inocuo, en el fondo educativo no lo es. Quien ahora pasa por la tercera edad creció con la relación materna y luego también paterna y familiar "pegada" a su desarrollo, hasta que alcanzo su madurez. Hoy el niño desde temprana edad empieza a recibir la consecuencia de una fuerte, a veces exclusiva, relación con la TV, lo que ocasiona que vaya construyendo su mundo afectivo-valoral con base en esta relación. Su autoestima y la relación con otras personas se basa en lo que viste y come; en el transporte que usa; en las diversiones en las que participa; en los lugares que visita; en la escuela a la que asiste... Todo externo, nada interno; todo material, nada humano. La salida de

esta manera de ser no es acabar con la TV y otros medios masivos de comunicación que bombardean con una manera de ser basada en lo que se consume, ésta sería una afrenta perdida de antemano en cualquier país, sino proporcionar una formación integral a nuestros niños y jóvenes que les vaya ayudando a discriminar las ofertas existenciales que se les ofrecen; es decir, una educación crítica-afectiva-ética como aquí se ha insistido. Asumir la existencia requiere del manejo integrado del intelecto y la afectividad; del juicio critico y de valor abrazados en la toma de decisiones. No se puede combatir la corrupción y la injusticia con personas incapaces y con una indefensa identidad, producto de su educación minusválida.

La naturaleza de la investigación permite conectarla con la promoción de la justicia de una manera más directa: promoviendo la investigación social, es decir, aquella que parte de una situación social lacerante y va hacia ella con una o varias propuestas derivadas de una crítica honesta, seria y, por qué no decirlo, amorosa. Una crítica-propuesta que busca a los demás es el vaivén que la investigación tendría que aprender a transitar.

Está siendo cada vez más claro que ni la ciencia ni la tecnología-productos-consumo que propone la sociedad contemporánea debe ser el motor de la universidad. La ciencia y la investigación científica-tecnológica deben ponerse al servicio del hombre y no al revés, cfr. Alberoni (1994).

De esta manera, la investigación guarda cierta prioridad aparente sobre la docencia por su posibilidad de impacto eficaz a corto plazo. Esta prioridad es aparente porque sin hombres y mujeres cabalmente educados toda investigación y propuesta de cambio estructural o social sería suicida a mediano o largo plazo.

Esta propuesta para la investigación conduce necesariamente a transformar los programas de posgrado basados en ella en la formación de investigadores capaces para los demás. Lo que implica hacer un esfuerzo monumental para que al menos algunos alumnos de posgrado se convenzan de que vale la pena dedicar su vida como investigadores a los demás y que se capaciten para pensar crítica y creativamente para poder establecer propuestas de solución pertinentes a los problemas sociales relacionados con el ámbito de su especialidad.

La tercera función universitaria, la difusión, podría tener dos horizontes para conectarse con la promoción de la justicia. El primero y más obvio se deriva de la investigación social: es necesario estimular, con toda valentía y honestidad, la difusión de los resultados que se obtengan de la investigación. El segundo horizonte para la difusión consiste en estimular la reflexión crítica sobre la realidad material y moral de la cultura actual y la decisión personal de cómo se quiere enfrentarla. En síntesis, debemos estimular la formación de "difusores" capaces para los demás y difundir con la misma mística. La solución social, insisto, está fatalmente asociada al abrazo del otro en la existencia. Este es el valor que por el momento puede combatir el crudo individualismo que nos posee.

Nos queda por revisar una especie de cuarta función universitaria un tanto amplia que ha ido apareciendo en las últimas décadas: los servicios externos y programas especiales. Aquí caben actividades como asesorías a empresas o instituciones, pastoral universitaria, servicio social y diplomados o más; en general la llamada educación de adultos.

La asesoría debe orientarse hacia grupos o instituciones más necesitados y de preferencia conectarla con la investigación y la difusión. Los programas como servicio social, diplomados o pastoral, que han emergido ante la problemática social, se deben manejar de manera congruente con la misión que se haya establecido. Esto implica, en este caso, buscar un egresado auténtico.

Una manera de sintetizar el sentido de la investigación social, la difusión y los programas especiales que se dirigen a los más necesitados ha sido propuesta por Kolvenbach (1990a):

> Más allá de esto, nos pide que proveamos los medios intelectuales a quienes sufren la injusticia y los estragos de la pobreza, y que les ayudemos a articular razones de orden académico, legal, social y espiritual para que tengan la posibilidad de justificarse a sí mismos y de asumir sus propios proyectos.

Esto no es otra cosa que un reclamo por una educación integral o autentica de pobres y ricos y de una investigación y difusión que tengan presente a la gente y no sólo el bolsillo de quien la realiza o de la institución en donde se realiza.

Esta propuesta multifuncional implica que sí se puede y debe conectar el quehacer universitario con la promoción de la justicia, mostrando un perfil definido, orientado y congruente con el ser universitario; es una manera de entender y operativizar una filosofía educativa humanista centrada en el hombre, en las personas.

Las circunstancias sociales y el tipo de recursos universitarios darán la pauta para enfatizar una función o actividad sobre otra, aunque "a priori" se puede decir que sin egresados educados auténticamente otras acciones perderán eficacia. El reto principal es educar integralmente. Todo lo demás irá cayendo por añadidura.

Esta propuesta, como toda moción que pretenda cruzar los umbrales de los "documentos o discursos oficiales" y hacerse realidad existencial, necesita dialogarse en toda la universidad con el fin de eventualmente asumir el valor que subyace: hacer de los demás un compromiso. De no hacerse así, durará lo que un parpadeo universitario.

Conclusiones

La situación universitaria actual es desesperante. El drama mayor que se percibe es la distancia tan enorme entre esfuerzos y resultados; entre buenas intenciones y el perfil real del egresado y el impacto social y humano de la investigación y la difusión. En la universidad los objetivos o utopías con frecuencia están claramente establecidos en sus documentos fundantes y en los consecutivos, pero el problema ha sido de interpretación y aceptación de esos objetivos y, en consecuencia, de las estrategias para lograrlos. Si preguntáramos a universitarios cómo los interpela, por ejemplo, el lema de la UIA, "La verdad nos hará libres", las respuestas serían muy diversas y con frecuencia abstractas y demasiado subjetivas. En cambio, la misión que se deriva de la propuesta del Padre General de los jesuitas para la universidad actual, "formar hombres y mujeres (capaces) para los demás", limita o reduce la ambigüedad en las interpretaciones y establece de una manera más clara la orientación de toda acción universitaria.

La docencia, la investigación, la difusión y cualquier otra función, programa, proyecto o en general actividad, deben apuntar directa o

mediadamente al beneficio o desarrollo de los demás; sobre todo de los que tienen menos. Ésta es la raíz de una universidad para la justicia. Sin este cambio consciente de mística universitaria cualquier decisión-acción que se tome en este sentido pierde sentido. Ésta es la manera propuesta como la universidad puede servir a la justicia: por medio de egresados, investigaciones y difusión más considerados o, mejor dicho, más conscientes.

La misión propuesta destaca claramente la tarea educativa de la universidad o de cualquier institución educativa. Se trata de formar profesionales, investigadores, difusores, en general, egresados con dos cualidades: capaces y para los demás. No se persigue aportar egresados sólo capaces ni sólo solidarios, sino la integración de ambas cualidades. No se trata de generar egresados útiles a cualquier sistema social sino mujeres y hombres conscientes y capaces frente a todo sistema. Es necesario apostar a la generación de egresados que sepan optar con seriedad y con el cuidado que se desprende de considerar siempre al otro.

Valga una disculpa por insistir demasiado en una visión operativa del quehacer educativo. Pero creer que el hombre se transforma o desarrolla con base en propuestas abstractas, sean éstas científicas, técnicas o reveladas, creo que es una grave equivocación. Las ideas o los valores planteados en abstracto no hacen mella en la conciencia del ser humano, a menos que se entiendan o signifiquen en la vida cotidiana; son papel de China si no son interpretadas, cuestionadas y valoradas por el propio sujeto con el apoyo, por supuesto, de los educadores y el ejemplo comunitario. No es sensato esperar que el sistema educativo genere, así nomás, egresados que promuevan la justicia si lo que han experimentado alumnos y cada vez mayor numero de maestros desde niños no es otra cosa que injusticia, egoísmo. La mejor manera para intentar promover un egresado más consciente es por medio de una educación critica-ética; aquella que hace énfasis en las decisiones contextualizadas con la presencia de los demás.

La realización de proyectos de investigación o accesoria, así como de programas dirigidos directamente a los más necesitados es, sin lugar a dudas, un requerimiento de una universidad que se auto imponga comunitariamente la opción por la justicia social.

Ésta es la esencia con la que muere este capitulo. Espero que sirva

de material para estimular la reflexión y el dialogo universitario, esperando que nos penetre, transforme y comprometa ya no el dolor de México sino de los mexicanos.

Espero también que de implantarse esta dinámica universitaria se realice una mutación conceptual y operativa: de pensar la universidad como el lugar del desarrollo de la ciencia o el conocimiento, a reafirmarla como el espacio reflexivo-dialógico para el crecimiento del hombre y su desarrollo integral. El horizonte primero y fundamental de la universidad es el hombre. Ojalá algún día podamos llegar a identificar la universidad como el hogar académico del hombre para el hombre.

Cualquier esfuerzo para promover la justicia va a costar, pero estoy seguro de que este costo vale inmensamente la pena.

Bibliografía

ALBERONI, F., *Valores*, Ed. Gedisa, España, 1994.

BARZUN, J., *The culture we deserve*, Wesleyan University Press, USA, 1989.

BIENAIME, A., "Eficiencia y calidad de la educación superior", *Docencia*, vol. 14., sep., 1986.

BOOK, D., *Universities and the future of America*, Duke University Press, 1990.

CAMPA, H., "El Politécnico: programas obsoletos, falta de recursos y docencia deficiente", *Proceso*, núm.. 531, 5 –I –1987, pp. 10–15.

CASTREJÓN, J., "Universidad en transición", *Excélsior*, 8 –VII –1987, p. 2.

CHEJAIBAR, L., "La estrategia para el desarrollo de la educación superior: la crisis y los limites del desarrollo", Coloquio sobre Problemas de la Educación en México, CEE, noviembre, 1986.

CROWE, F., *Appropiating the Lonergan idea*, The Catholic University of America Press, Washington, 1989.

DELBLANCO, A., *The real American dream*, Harvard University Press, Cambridge, Ma., 1999.

FELDMAN, K., *Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness, Research in Higher Education*, 1987, pp. 227–298.

FLANAGAN, J., Conversación personal, Boston College, EUA, primavera del 2000.

FULLAT, O., *La agonía escolar*, Ed. Humanitas, Barcelona, 1986.

GAGO, A., "Algunos problemas de la educación superior en México", *Revista de la Educación Superior*, abril–junio 1986, pp. 5–18.

GUEVARA NIEBLA, G., *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

HANET, J., *et al.*, "Problemática actual de la educación superior", *Revista de la Educación Superior*, oct –dic., 1985, pp. 77–95.

JORNE, J., "Chemical engineering: a crisis of maturity", *Chemical Engineering Education*, Fall 1986, pp. 178–180.

KOLVENBACH, P., "Hacia una pedagogía por la fe y la justicia". Charla en Mesina, 1990 (aprox.).

_____, *Valores y educación*, discurso pronunciado en la UIA –Ciudad de México, Cuadernos del SEUIA, agosto de 1990.

LATAPÍ, P., "El rendimiento de nuestras escuelas", *Proceso*, 1–I–1977, pp. 44–45.

_____ , "Las universidades católicas y sus evangelios", *Proceso*, 1–I–1992, pp. 30–31.

LICKONA, T., *Educating for character*, Bantam Books, N.Y., 1992.

LÓPEZ RIVERA, F., "La universidad cristiana y su opción por los pobres", Encuentro, UIA–Laguna, otoño 1992, pp. 5–13.

_____ , "Las élites de un país desigual", *Proceso*, 26–VII–1993, p. 36.

MENDOZA ROJAS, J., "Los retos actuales de la educación superior en México", *Perfiles Educativos*, abril–junio 1987, pp. 35–54.

MORENO OCAMPO, L., "Democracia o corrupción", *Visión*, 16–30/XI/1992, p. 16.

MUÑOZ, C. y RUBIO, M., "Puntos de vista personales acerca del papel de la UIA en el cambio social", *Revista Didac*, primavera 1993, pp. 3–4.

ORTEGA GONZÁLEZ, M., "La calidad de la educación superior en México; una perspectiva", *Perfiles Educativos*, 1986, pp. 25–31.

POSTMAN, N., *The end of education*, Vintage Books, N.Y., 1996.

ROSZAC, T., *The cult of information*, University of California Press, USA, 1994.

RUGARCÍA, A., "El eslabón perdido en la educación universitaria", *Revista Didac*, otoño 1989, pp. 3 –8.

_____ , Las prácticas y los procesos educativos, *Revista Didac*, primavera 1990, p. 2–6.

_____ , La vinculación docencia–investigación: un mito o una alternativa, *Educación Química*, enero 1991, pp. 5–16.

_____ "El método para enseñar", *Panorama Educativo*, julio – dic., 1992, pp. 34–40.

_____ , "La misión de la UIA en el México de hoy", *El caldero*, primavera 1992, pp. 15–21.

_____ , "El culto al conocimiento y la crisis en la universidad", *Revista Didac*, primavera 1993, pp. 8–11.

_____ , "El culto al conocimiento y la crisis tecnológica", *Educación Química*, mayo–junio 1998, pp. 46–52.

TODD, E. y GAGO, A., *Visión de la universidad mexicana, 1990*, Ediciones Castillo, Monterrey, México, 1990.

VERGARA, J., "La universidad ante el servicio de la fe y la promoción de la justicia que la misma fe exige", (referencia no disponible), 1991.