

CAPÍTULO III

MÁS ALLÁ DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Sonia Yadira Águila Camacho
DOI: <https://doi.org/10.53436/ds28TC94>

PRESENTACIÓN

La investigación académica se caracteriza por escudriñar, argumentar, contrastar, refutar y evidenciar alguna conjetura o hipótesis, con ello se producen trabajos en los que se sostiene un análisis o discusión que reporta avances en el área. Los criterios establecidos para la producción científica son indispensables y evolucionan al mismo tiempo que lo hace la sociedad, la tecnología e, incluso, la economía de los países, pero el método y la fiabilidad son siempre exigibles en dicho quehacer. En este ambiente, lo expuesto en las publicaciones especializadas son el referente para seguir planteando interrogantes, la finalidad es dar continuidad a lo ya generado y aportar algo nuevo. Por otro lado, el rigor es clave, se pide coherencia entre el enfoque y el método empleado, lo contrario puede más bien limitar los alcances del trabajo. Con ello se apela a la comprensión del contexto y del marco teórico del que se parte, es decir, se introduce aquí la conciencia social, cultural y científica de lo que se estudia.

Este capítulo tiene como propósito pensar la diversidad epistémica-metodológica en la producción de conocimiento en las universidades, dado que lo científico —aquí también entendido como disciplinario— es un modelo entre otros y es posible que *más allá* de este, se genere un saber complejo, inclusivo e igual de riguroso

y válido. Es importante para la investigación detenerse a pensar cómo se investiga.

Se toman como puntos de referencia dos documentos *Visión y Marco de Los futuros de la educación* de la Comisión Internacional de la UNESCO (2020) y *Caminos hacia el 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior* (UNESCO, 2021), ya que el primero reconoce la riqueza y diversidad cultural, por lo que contempla necesario ser inclusivos en la investigación y en la acción colectiva. El segundo, por su parte, recoge que una de las esperanzas y preocupaciones de la sociedad está en la investigación e innovación, consideradas un compromiso también con la cultura: la educación es patrimonio común de la humanidad.

A lo largo de 75 años, la UNESCO se ha esforzado por cultivar la igualdad, equidad, paz, justicia y libertad; su visión es humanista respecto a lo que se debe esperar, el foco son estos valores humanos. La sociedad, como se menciona, tiene algunas expectativas, aspira, al menos para el presente, a que la educación preserve la diversidad y cultive la igualdad.

El capítulo se divide en tres partes: en la primera se mencionan los márgenes del conocimiento científico y, frente a ello, los alcances de los saberes tradicionales y el enfoque holista. La segunda se dedica a exponer la diversidad epistémica adoptada en los últimos años por algunas universidades latinoamericanas. Por último, se presentan algunas reflexiones sobre el futuro de las universidades desde el tema que compete: la investigación académica.

1. INCLUSIÓN EPISTÉMICA Y CONOCIMIENTO NO DISCIPLINARIO

La ciencia y la tecnología han avanzado exponencialmente, y aunque en este siglo se han alcanzado logros que no se imaginaban treinta años atrás¹, no se debe olvidar que en el siglo pasado se revolucionó la física clásica y se instalaron conceptos que transgredían la armonía establecida hasta entonces: *desorden*, *caos*, *indeterminación*, *incertidumbre*, entre otros, frente a las ideas de *orden*, *determinación*, *leyes*, *causalidad* y *previsibilidad*. Las consecuencias de este cientificismo se encuentran en la duda interpuesta en las explicaciones religiosas y todas aquellas consideradas como irracionales. En lo epistemológico, la mayor consecuencia está en la objetivación del sujeto: “El ser humano se vuelve objeto —objeto de la explotación del hombre por el hombre, objeto de experiencias de ideologías que se proclaman científicas, objeto de estudios científicos para ser disecados, formalizados y manipulados” (Nicolescu, 1994, p. 19). Pero, por el contrario, la condición humana posibilita comprender un mundo no disecado ni estático.

En Venecia del 3 al 7 de marzo de 1986 se llevó a cabo el coloquio “La ciencia ante los confines del conocimiento; prólogo de nuestro pasado cultural”, organizado por la UNESCO, en él se cuestionaron al menos dos aspectos: el método científico como única vía del saber y la objetividad del mismo (por tanto, también su neutralidad). El documento que surgió fue la *Declaración de Venecia*, ahí los firmantes conciben a la cien-

¹ Véanse los alcances del telescopio James Webb lanzado en 2022 respecto a los que sigue mostrando el Hubble liberado en 1990.

cia como una forma, entre otras más, de entender el mundo, y proponen el diálogo entre ellas y la tradición pues: “hace posible imaginar la aparición de una nueva visión de la humanidad y hasta de un nuevo racionalismo, capaces de desembocar en una nueva perspectiva metafísica” (Goonatilake y Nicolescu, 1986, s/f.).

Ocho años más adelante se firma la *Carta de la transdisciplinariedad* (Anes *et al.*, 1994), en ella se reitera lo anterior y se establece una visión que sobrepasa la unidimensionalidad de las disciplinas científicas: la transdisciplinariedad. La finalidad no es desmarcar el método científico, por el contrario, busca complementar su mirada; es una postura abierta a incluir cuestiones de las que no se ocupó la ciencia –pero que la recubren– como el papel del hombre en el proceso cósmico:

Cierto es que a esas grandes cuestiones se las ha ido considerando cada vez más como algo no científico y se las ha desterrado a las tinieblas de lo irracional, esfera privativa del poeta, del místico, del artista o del filósofo. (Nicolescu, 1986, p. 25)

En el mismo último cuarto del siglo pasado se ubica un desequilibrio en la visión del mundo, a pesar de los grandes avances de la ciencia y de la tecnología junto con sus aportes a la lógica, a la epistemología y a la vida cotidiana. El problema es la mirada lineal y bivalente heredada por la filosofía antigua, el determinismo de la ciencia clásica y el positivismo de finales del siglo XIX. Las consecuencias se podrían llevar, incluso, a los estudios sociales, pues Nicolescu ya planteaba el análisis sobre xenofobia, racismo o nacionalismo desde la lógica del tercero incluido (1996).

La revolución producida por Böhr, Plank, Schrödinger y Heisenberg lleva más de un siglo sin atestiguar cambios fuera de la física teórica. Por eso es necesario repensar el marco del enfoque que excluye contrarios en el conocimiento, y reconsiderar la inclusión de los fundamentos no clásicos, entre ellos, los de los saberes tradicionales, que complejizan la comprensión de las sociedades actuales y las pasadas también:

Es sobradamente hora de que las ideas más generales de la ciencia contemporánea [la física cuántica] se integren en nuestra cultura. ¿Sería exagerado afirmar que el desfase entre una visión superada del mundo y una Realidad infinitamente más sutil y más compleja (tal como se nos aparece en escala cuántica o en escala cosmológica) es la casa de gran número de conflictos y de tensiones de que diariamente somos testigos más o menos impotentes? (Nicolescu, 1986, p. 25)

En el caso de incluir el saber tradicional es preciso aclarar el sentido en el que se entiende y señalar porqué desborda al cientificismo. Se distingue la *Tradición* de las *tradiciones*: con estas últimas se alude a las prácticas morales que se desprenden de las religiones cristiana, judía, islámica, budista, sufí, etc. La Tradición comprende a las tradiciones y engloba un conocimiento o un saber que se transmite de generación en generación; en ella se encuentra la evolución espiritual del hombre, porque hay una concepción sobre su relación con otros mundos y con el cosmos. Aunque se comunica, generalmente, de manera oral, ahí también se halla una fuente para el arte, la mitología y la literatura como medios por los que se accede a concepciones que trasciendan lo científico (Nicolescu, 1986).

La incertidumbre en el campo de la ciencia condujo a incorporar nuevas explicaciones a partir de epistemologías no convencionales y también desde lógicas polivalentes, con ello se amplía la mirada de contrarios que se excluyen, se implican otras racionalidades y se incluye al sujeto que conoce², pues este es capaz de introducir cambios en la percepción llana u objetiva de la materia:

El quiebre del paradigma cientificista moderno dio lugar al surgimiento de nuevas teorías que fueron tomando forma desde comienzos del siglo XX. Tanto en el campo de las ciencias físico-naturales, como a través de los enfoques transdisciplinarios para el abordaje del fenómeno humano, se ha ido generando una visión del mundo, un nuevo paradigma basado en principios explicativos más integrales u holísticos. (Llamazares, 2012, p. 43)

Ahora, entre las crisis actuales se pueden mencionar tres niveles: epistemológico, espiritual y evolutivo. El primero comprende la visión del mundo y los paradigmas en torno a su construcción; el segundo refiere a la falta de conexión con lo sagrado, y el tercero trata del desafío de la evolución de la especie humana. Por eso el cambio a una mirada más que cientificista no se reduce a proceder con otra metodología, como si se tratara de usar otra fórmula para resolver la ecuación; implica la apertura de la conciencia.

² La relatividad de Einstein, el modelo atómico de Bohr, el concepto de probabilidad de Schrödinger o la relación de indeterminación de Heisenberg transforman la concepción de la materia y del sujeto que la estudia.

Las epistemologías no disciplinarias son más abarcadoras porque llevan a la relación del ser humano “con lo otro desconocido, ya sea el mundo objetivo, los demás seres humanos, otros planos de realidad o nuestra propia interioridad” (Llamazares, 2012, p. 45).

Además de la transdisciplinariedad, el *holismo* es un enfoque que propone emplear otras fuentes de conocimiento tanto occidentales –filosofía, arte y misticismo– como no occidentales –filosofías orientales y cosmovisiones indígenas. De él se desprende una visión del mundo dinámica e imprevisible, donde sus elementos son más que partes, hay una interconexión, son en sí mundos complejos; así, es posible replantear el lugar del sujeto dentro de ese universo articulado.

El holismo se opone a la idea de segmentación o al procedimiento de fragmentación para el estudio de las cosas, se refiere más bien a la integralidad de este mismo; se empeña en destacar las conexiones de las partes con el todo. Este enfoque encuentra proyección en el escritor Arthur Koestler quien en 1968 empleó el término *holón* para destacar niveles de totalidad, pero no en sentido jerárquico, se refirió a una *holarquía*, es decir, a una especie de espiral envolvente que crece en complejidad de comprensión. Por su parte, el físico estadounidense David Bohm desarrolló un modelo *holonómico* con el que describe el funcionamiento *hologramático*³ del cerebro. Esta óptica, al igual que la transdisciplinaria, incluye la idea de contradicción. Se expone:

El todo que está en las partes y las partes que contienen simultáneamente al todo, una partícula que es al mismo tiempo todas las partículas, un átomo

³La parte en el todo y el todo en cada parte.

que puede comportarse como una partícula y también como una onda, sujeto y objeto que son instancias diferenciales de una continuidad dinámica, lo interno que contiene al mismo tiempo lo externo, lenguaje y realidad, libertad y necesidad. (Llamazares, 2012, p. 48)

En cuanto a la relación sujeto-objeto se observa a nivel cuántico cómo el comportamiento de la materia “se completa con la intervención del observador, es decir, cuando ingresa en una relación específica con otro, y entra a formar parte de un contexto mayor, que es justamente, la relación cognoscitiva” (Llamazares, 2012, p. 50). A esta escala la objetividad, tan buscada en el mundo macro, no existe, más bien, el sujeto dota de significación al objeto y, de manera inversa, el objeto aporta significación a la experiencia o proceso de conocer. En la generación del conocimiento se puede decir que toda carga cognoscitiva, social, cultural, biológica y hasta emocional intervienen para dotar de significado el hecho u objeto que se estudia. Desde la lingüística, la semiótica, la fenomenología y la hermenéutica se ha propuesto que dicha producción equivale a la generación de significación, esto es, se encuentra significado en la relación que se produce, entonces se decodifica o interpreta: “conocer no es descubrir el mundo, sino significarlo” (Llamazares, 2012, p. 51).

Ya que la construcción holística, así como la transdisciplinaria, demandan capacidades *más allá* de la racionalidad, se puede insertar la idea de portales alternos a la intelectualidad como la experiencia, el instinto o la intuición que se pueden abrir para comprender los nexos que se crean en el universo, sea entre acontecimientos, individuos o sociedades, es decir, también

resulta esclarecedor en el ámbito psíquico o existencial. En este sentido, la Psicología Gestalt adopta una mirada holística para comprender la percepción y las funciones cerebrales; otro ejemplo está en la *razón mandálica* propuesta por Wilber en la que el conocimiento se organiza según el nivel de acceso: cuerpo, mente y espíritu. A estos les corresponde una vía para conocer: sensorial, simbólica e intuitiva (o contemplativa), estas surgen cuando la mente quiere comprender lo que es dominio del espíritu, se crean entonces argumentos paradójicos, pues la razón se enfrenta a contradicciones (Llamazares, 2012).

El enfoque holístico es muy claro en los estudios antropológicos e históricos, al dedicarse a las sociedades y sus cambios a través del tiempo, parten de que sus transformaciones están condicionadas a sus propias concepciones míticas o religiosas y a las prácticas que de ahí se desprenden, por lo que el investigador está llamado a verse como un *otro* dentro de esa diversidad, primero porque él pertenece a una cultura distinta y segundo porque se acerca con una mirada científica; reconocer la propia cultura y los bordes de su especialización es ya ubicarse frente a lo distinto. El acto de contemplarse así es importante para comprender e interpretar las diferencias que separan y las semejanzas que acercan; entonces la finalidad sobrepasa el mero fin cognoscitivo. Además, se propone esa vuelta hacia sí para no restar eficacia o deformar la intelección y percepción en la propuesta científica (López, 2012).

Al que investiga le corresponde estimar si el marco teórico que establece es el adecuado; y a pesar de que la originalidad y hasta lo revolucionario se demandan en la producción científica, hay un sistema al que se circunscriben; esas pautas se ciñen a la naturaleza

de la disciplina, a lo establecido por el gremio o a la metodología elegida. Ubicarse en una línea de trabajo implica ya destacar algunas especificaciones de aquello que se va a investigar. La cosmovisión de los pueblos indígenas que trabajan historiadores, antropólogos o sociólogos: “posee características especiales que hacen indispensable para su estudio una constante conceptualización, tanto por sus propias características como por las de las fuentes históricas que permiten la aproximación al pasado” (López, 2012, p. 2).

La cosmovisión de los pueblos prehispánicos es en sí misma un ejemplo de lo no-disciplinario, hay un *más allá* de la comprensión puramente racional, está profundamente marcada por la interacción del hombre con la divinidad, y de ahí la complejidad y sistematicidad de dicho pensamiento. Estos pueblos conciben la intervención de fuerzas divinas en la dinámica del universo, la imagen que tienen de este está marcada por una simetría geométrica trasladada a sus templos y pirámides. Distinguen entonces dos sustancias: la mundana y la divina, cada una acontece en su propio espacio-tiempo, pero por sí solas no tienen sentido, se forman vínculos para conectar esos dos mundos y significarse, las ofrendas y rituales son un ejemplo de ello —los humanos se comunican también con el mundo de los muertos. La existencia de lo mundano se explica por procesos causales del tiempo-espacio divino, porque de manera inversa, los dioses en los mitos se caracterizan de manera semejante a los humanos, igual que sus relaciones y acciones; entre ellos se transmiten algo de su sustancia. De igual modo, la explicación de los dioses y las leyes cósmicas son producto de la necesidad de comprender la interacción del hombre con ellos.

Esta cosmovisión se construye desde un complejo sistémico de *actos mentales* por los que los grupos en el momento histórico previo a la conquista, a la evangelización y a la colonización aprehendieron *holísticamente* su ser y su entorno para interactuar.

Los actos mentales son aquellos que permiten al ser humano relacionarse con el medio, en el nivel cognoscitivo se incluyen la percepción, el razonamiento, las creencias y el recuerdo –la memoria–, no obstante, en distinta medida se recubren de aquellos de otros niveles –recreativo o experiencial, por llamarlos de alguna manera– imágenes, emociones e intenciones; es decir, no hay pureza o un solo nivel de dichos actos. Acontecen al mismo tiempo distintos procesos de conocimiento, por eso es llamado *complejo holístico*: cualquier pensamiento se conecta con alguna emoción, algún recuerdo o alguna idea preconcebida. “El complejo holístico es un hecho histórico. Debe ser contemplado como un proceso en constante transformación, nunca como un producto acabado” (López, 2012, p. 5). Algunos componentes del complejo son de duración prolongada, otros caducan más fácilmente, y otros son más bien fugaces. Los actos mentales se producen en el individuo, pero este se desenvuelve en un medio social y cultural, se incluyen preconcepciones científicas, espirituales, estéticas y éticas.

Por lo ya expuesto, se entiende aquí que el término *inclusión* se sitúa en el marco de la lógica y la epistemología, a pesar de sus posibilidades en los estudios sociales. Ante el predominio de la lógica aristotélica y el pensamiento europeo científicista se menciona como contrateoría a la lógica del tercero incluido. La ciencia después de Bohr, Schrödinger, entre otros, no es ya lineal sino multidimensional y no se rige más por la

predeterminación, sino por el caos y el desorden; las pretensiones de universalización no tienen lugar en un mundo en el que la diversidad cultural es la premisa sobre la que se ha de construir el mañana.

2. DIVERSIDAD CULTURAL Y EPISTÉMICA EN LAS UNIVERSIDADES

A la conquista española militar de América Latina le siguió una intelectual (Guerra, 2023). Se impuso la mirada científica-experimental ante el mito y el conocimiento desarrollado en las civilizaciones prehispánicas: la cosmovisión politeísta quedó desplazada por la monoteísta, las lenguas indígenas por las modernas, la sabiduría ancestral por la verdad sistemática: el pensamiento prehispánico por el europeo. Lo anterior tiene de fondo la conquista cultural⁴ que se revela en todas sus expresiones: arquitectura, artes, lengua, religión y literatura (Escobar, 2012).

Desde las primeras universidades en Colombia, Argentina y Venezuela, también se impartió una educación con métodos, técnicas e ideales traídos del Viejo Continente. Tenían como modelo las universidades de Bolonia y Salamanca. Destaca, sobre todo, la dependencia que había con la religión; las autoridades eclesiales eran las que autorizaban la apertura de las universidades y los sacerdotes ocupaban el frente de las aulas, desde ahí preservaban las creencias y configuraban al individuo y las sociedades. Como hasta ahora, la educación encerraba programas, políticas y procesos de

⁴ En el periodo de la conquista y la colonia la clase sacerdotal avanzó en conocimientos, pero no se divulgaban, se usaban más bien para controlar a los grupos sociales (Chavero, 1980).

enseñanza-aprendizaje; pero también comprendía una preconcepción del conocimiento, así como una idea de ciudadano y de nación.

Los inicios de las universidades latinoamericanas lo aclaran más. La Universidad Santo Tomás en Colombia, fundada en 1580; la universidad de Santo Tomás en Chile en 1622, y la Real y Pontificia Universidad de Caracas en Venezuela, que data de 1721, reprodujeron la educación superior europea. En ellas se impartía, en algunos casos, teología y arte, en otros se preparaba a los estudiantes a ocupar cargos religiosos y, en otros, las autoridades eclesiales tenían también a su cargo la formación de los alumnos (Guerra, 2023).

En México, durante la colonia y aún hasta el siglo XIX el catolicismo dominaba las artes: “La sociedad mexicana era extremadamente religiosa y la mejor manera de introducir la apreciación hacia las bellas artes era a través de temas bíblicos” (Escobar, 2012, pp. 58 y 60).

Dado que la visión religiosa se institucionalizó, la cosmovisión de los pueblos originarios se encubrió, las composiciones e interpretaciones de las distintas manifestaciones artísticas se produjeron ya desde un mundo occidentalizado (Pauta *et al.*, 2023).

En la época actual, el conocimiento a alcanzar para todas las áreas del saber y el método implementado es el científico⁵; las artes o la literatura son pretexto para la investigación de ese corte, toda cosa o hecho puede ser objeto para generar ciencia. El lugar que ocupa esta en Occidente es imponente en los países latinoamericanos, lo paradójico es que en estos pervive más que los saberes de las culturas indígenas.

⁵ Por ejemplo, el pensamiento prehispánico se quiere elevar a filosofía; a su vez, se ha querido definir a la filosofía como ciencia.

Ahora bien, el modelo clásico europeo, con sustento en el pensamiento griego, separó la totalidad en disciplinas, los aportes de cada una de estas son partes; no obstante, las artes y la literatura se sitúan fuera de ellas, son en todo caso, el fondo de las mismas. Pero la distinción entre lo que *es* y *no es* ciencia es necesaria; es preciso porque el mundo así lo exige: la ciencia tiene límites, entonces hay lugar para otros saberes. Más bien se plantea un problema cuando las humanidades o las artes quieren alcanzar estatus científico o cuando se quiere monopolizar el conocimiento:

La lógica binaria clásica confiere sus letras de nobleza a una disciplina científica o no-científica. Gracias a sus normas de verdad, una disciplina puede pretender agotar por completo el campo que le es propio. Si esta disciplina se considera como fundamental, como la piedra de toque de todas las demás disciplinas, el campo se amplía de manera implícita hacia todo el conocimiento humano. En la visión clásica del mundo, la articulación de las disciplinas se consideraba como piramidal, la base de la pirámide [estaba] representada por la física. (Nicolescu, 1998, p. 31)

Se puede ir más lejos, no hay una sola ciencia o un solo arte, sus concepciones además son diversas, y responden a una cultura y un tiempo. En la época prehispánica el arte era una especie de conexión entre lo vivo y lo muerto, lo divino y la naturaleza, no consistía en una mera representación, sino en una especie de comunicación entre los distintos entes, así, se salvaguardaba la cultura de los pueblos (Pauta *et al.*, 2023). Los saberes ancestrales conjugaban el mito, la religión, la ciencia (astronomía, matemática, entre otras).

Se mencionó que la educación guarda en sí una idea sobre qué es el conocimiento y cómo se conoce, y que también comprende un modelo de nación o tipo de sociedad a la que aspira construir el Estado. En la historia de las universidades latinoamericanas se muestra en un primer momento una tendencia a copiar modelos franceses e italianos; sin embargo, hay un segundo momento, el de la descolonización del pensamiento europeo; en este hay instituciones y planes que vuelven a sus raíces culturales, en ellas se encuentra el planteamiento de otra educación, otra universidad y otra investigación.

El movimiento argentino de la Universidad Nacional de Córdoba en 1918 –fundada en 1610 como Colegio Máximo– motivó la lucha por una educación laica y una universidad autónoma en toda Latinoamérica. Actualmente, la autonomía que se exige no es solo para administrar sus recursos, sino que se relaciona con el conocimiento de la persona, es decir, el estudiante es quien ocupa el lugar central –no el profesor– para desarrollar sus competencias y gestionar su aprendizaje. En México este giro se incluye en la Ley General de Educación Superior, publicada en 2021 (artículo 8, parágrafo IX). La universidad actual está cambiando su enfoque, “otro aspecto reclamado en el presente es la inclusión de diversos modelos de conocimiento, de vida, principalmente los provenientes de pueblos originarios y afrodescendientes” (Guerra, 2023, p. 9).

En Argentina la Ley Federal de Educación de 1993 adopta la educación intercultural bilingüe, con lo que también reconoce a la población indígena, entonces incorporar distintas epistemologías implica incluir otras culturas, saberes y modos de vida.

En ese mismo país, en el Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (C.I.F.M.A.): “Los alumnos cursan primero una rama común en la cual se les enseña a analizar las circunstancias propias de su cultura, para de ahí poder examinar las nuevas necesidades que se deben atender en el ámbito docente” (Guerra, 2023, p. 9). En el programa se incluyen las lenguas de los pueblos originarios, su arte e historia (C.I.F.M.A., s/a). Esto último aplica para el plan: Profesorado Intercultural; pero en cuanto a capacitación, con el plan Técnicas Audiovisuales en la Escuela Intercultural se aspira a que cada participante tenga una propuesta artística de *inclusión cultural* a partir de imágenes: se forma con y se producen imágenes (C.I.F.M.A., s/a.).

Por otro lado, el Centro de Estudios Socioculturales (CESC) en la Universidad Católica de Temuco, Chile, contempla también una pedagogía intercultural, cuenta con una línea de investigación dedicada a estudiar los juegos de los niños wichís para incorporarlos en la educación formal en el área de la Matemática.

En Colombia, la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de Cauca tiene un plan de estudios para que los estudiantes hagan su trabajo de investigación considerando la realidad a la que se enfrentan (Rojas, 2005 en Guerra, 2023, p. 13).

También se propone algo parecido desde la Universidad Indígena de Venezuela, ya que establece que sean las comunidades las que decidan el lugar de investigación para los estudiantes, *la universidad complementa esa formación* con los conocimientos teóricos, es decir, “Esta institución pretende potenciar el conocimiento ancestral, por lo cual, la educación a desarrollar es la indígena, es decir, una enseñanza basada en los

saberes, no en la aculturación” (Emilio, 2008 en Guerra, 2023, p. 15).

Con esto se intenta mostrar que el modelo occidental predominante para el conocimiento, investigación o de generación de nuevos saberes no es el único. No solamente existen distintas perspectivas y disciplinas, la forma de pensar la realidad heredada por los griegos, en especial por Aristóteles, es una entre otras. La ciencia es un modo más de conocer:

Parecería que en el siglo XX hemos alcanzado el horizonte: ya no hay continentes sin descubrir, tierras vírgenes que explorar, civilizaciones por conocer; el Himalaya ha sido escalado [...] los submarinos atómicos y los rompehielos polares navegan día y noche impulsados por misiles de explosiones nucleares [...] el cosmos es una provincia remota, misteriosa, inaccesible pero atravesada por visitas fugaces [...] en este tiempo del conocimiento total, ciento cincuenta años después de que Hegel pudo decir: “Es más lo que se sabe que lo que se ignora”, es hora de que regresen los mitos. (Cabrera, 1987, p. 21)

La multiculturalidad es una realidad que se filtra en los distintos ámbitos sociales; la convivencia de distintas lenguas, creencias, artes, rituales y saberes se marca cada vez más por factores económicos, tecnológicos, de desarrollo personal y calidad de vida. Por ello, la interculturalidad trae consigo principios de justicia social, igualdad y promoción de las capacidades individuales. El turismo, la migración, los intercambios académicos y el comercio son hechos que la mantienen activa tanto a nivel global como regional. No obstante, en muchos casos, también se conciben retos e interro-

gantes que resolver; en este sentido, la interculturalidad sigue representando una especie de proyecto para la humanidad; se requieren políticas e instituciones que salvaguarden la integridad de cada identidad en un ambiente heterogéneo.

Saber convivir con lo distinto requiere más que buena voluntad; es una de las ideas que Prieto *et al.* (2020) muestran al trabajar una propuesta pedagógica para un jardín de niños de Colombia, con población de gran diversidad étnica, política y económica –aquí el conflicto armado interno es un factor que influye de manera determinante. En lo anterior destacan la idea de inclusión y la vinculan de manera estrecha con la de justicia social.

El mundo actual vive la caída de la globalización y de los modelos hegemónicos, por eso es importante considerar las particularidades de los hechos de manera compleja. El individuo se enfrenta a cubrir sus necesidades, desde las afectivas y alimentarias hasta las de propiedad, en el ámbito en que se desenvuelve, pero es necesario que en este se creen las condiciones con las que pueda resolverlas y, aún más, encuentre en la medida posible su realización o plenitud. Por ello se menciona el enfoque de Nussbaum (2012) sobre las capacidades humanas:

[Este] puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. En él se sostiene que la pregunta clave que cabe hacerse cuando se comparan sociedades y se evalúan conforme a su dignidad o a su justicia básica es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? (p. 38)

En otro sentido, la inclusión se refiere a comprender aquella diversidad de capacidades y oportunidades de las que puede gozar un individuo. La propuesta tiene de fondo la idea de libertad; la finalidad es que la persona se defina por sí conforme a su voluntad e interés, pero con las oportunidades que su sociedad e instituciones le brindan.

Las capacidades: “No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinatoria entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40). Quiere decir que no basta con que la persona sea capaz de hacer o ser algo específico si las instituciones lo obstaculizan o no crean las circunstancias que posibiliten su despliegue. Por otro lado, la dignidad y el respeto son valores inherentes a esas capacidades, de ahí la importancia de propiciar ambientes para que las desarrollen. Las diez capacidades que menciona la autora son un mínimo para resguardar la dignidad de la persona y que, a su vez, tenga una vida digna: *vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego y control sobre el propio entorno* (2012, pp. 53-54).

A pesar de lo anterior, los sistemas se configuran con base en una idea general de sujeto, a cada uno le corresponde adaptarse a ese marco, hay una preconcepción y predisposición hacia la que deben tender. Aun cuando se consideren los cambios sociales, generacionales o tecnológicos, y se agregue el término *actual a mundo, contexto o realidad* sigue dominando una intención: que el sujeto responda a las exigencias planteadas, se espera algo de él. La contrateoría de Nussbaum con-

siste en un giro en esa correspondencia o, mejor dicho, en un doble giro: la libertad del individuo es esencial para crear su actualidad, pero es igual de esencial que el Estado le dé la posibilidad de elegir y ser. Aplicado a la universidad y la formación que ofrece se puede afirmar que debe optar por un enfoque inclusivo tanto de culturas como de procesos cognitivos, capacidades o incapacidades de la persona, ya que desde ese lugar se contribuye a posibilitar o dificultar un proyecto de vida.

3. REFLEXIONES FINALES

En el mundo actual la economía, la paz y el ecosistema se vuelven aspectos cada vez más críticos y complejos de tratar, a nivel global traen consigo algunos desafíos vislumbrados en el 2015 y plasmados en la *Agenda 2030*. Las estructuras sociales también son frágiles ya que están fragmentadas y no hay confianza en las instituciones para garantizar su cohesión. Por otro lado, los desarrollos tecnológico-digitales transforman los modos de vida; impactan en la comunicación, la educación, el trabajo y el ocio. Hay crisis en todos los ámbitos, de ellos se derivan o profundizan problemas existenciales, de libertad, desigualdad y justicia social.

El mundo se está reconfigurando, se cuestiona el lenguaje, el arte, la religión y los valores morales. Dentro de esos ámbitos hay grupos que en el pasado se han excluido y hoy buscan su inclusión y reconocimiento. Con la mirada hacia el futuro de la humanidad es preciso preguntarse, entre otras cosas, *qué sociedades se imaginan*. En lo que respecta a las universidades las administraciones, las políticas, los planes y los docentes forman un complejo para cumplir dichas expectativas, todo ello construye ese futuro. No obstante, hay

contrastes en cómo se imparte la educación, en calidad, recursos y oportunidades, la propuesta no es homogeneizarla, sino que responda a la diversidad cultural y epistémica. Es importante replantear las estrategias tradicionales para mirar al mañana y concebir nuevos objetivos.

Para el futuro de la educación la dignidad e igualdad no son un propósito a realizar, deben ser ya una realidad de la que se parta, esto quiere decir que el reconocimiento de la persona y la riqueza cultural de los grupos es esencial en el ahora: son cuestiones impostergables.

El conocimiento consiste en la información, las habilidades y los valores que el individuo va adquiriendo y con los que se va formando, se puede resumir en las formas con las que les da sentido a sus experiencias. Por otro lado, el aprendizaje es el proceso por el cual se conoce, pero también es un fin por sí; hay un esfuerzo individual y también colectivo; es producto de la propia persona y la responsabilidad de los educadores es esencial.

La diversidad de miradas sobre un tema puede enriquecer el mismo diálogo y aportar distintas perspectivas y aristas, por otro lado, la ciencia y la cultura no pueden separarse, una crece dentro de la otra y viceversa, el avance de una representa avances para la otra.

El debate actual sobre temas cotidianos lo controlan los medios de comunicación y las plataformas digitales y virtuales; estas quedan abiertas para comentar o participar de alguna manera en la cuestión que se trata, pero se puede preguntar en qué sostienen los usuarios sus posturas y de qué modo exponen las ideas. Por eso, en medio de generaciones marcadas por las aplicaciones tecnológicas que facilitan y sustituyen el

trabajo intelectual y físico del ser humano, las universidades con sus institutos, cuerpos académicos, centros de investigación y las actividades que realizan adquieren el compromiso de desarrollar habilidades para la argumentación, la crítica, el análisis, la reflexión y la complejización sobre aquello que se estudia. Desde ahí se puede motivar la discusión política y económica o la participación democrática. No obstante, su mayor logro es la generación del conocimiento y, se agrega, no disciplinario.

Para la formación de la persona se ha concebido una educación inclusiva en términos culturales, pero aquí se propone que también lo sea en términos epistemológicos. No obstante, se reconoce que el mayor problema a enfrentar es la pereza de pensamiento, la falta de crítica y reflexión, los prejuicios, las consideraciones caducas o la misma carencia de capacidades de identificar falacias argumentativas.

Reflexionar lo anterior insta, a su vez, a descubrir diversos modos de estudio, encamina a una visión amplia del objeto; de ahí que surja el diálogo entre y más allá de las disciplinas para aplicarse a distintas dimensiones: la investigación no disciplinaria no se opone a la disciplinaria, la complementa; esto exige la apertura de la universidad.

REFERENCIAS

- Anes, J. *et al.* (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. CIRET. <https://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php#es>
- Cabrera, G. (1987). *Arcadia todas las noches*. Editorial Oveja Negra.

- Chavero, A. (1980). La ciencia en México antes de la conquista española. *Revista Mexicana de Sociología*. <https://doi.org/10.2307/3540000>
- Escobar, C. (2012). *Pintando la nueva nación*. Fondo Editorial del Estado de México.
- Goonatilake, S., y Nicolescu, B. (1986). *Declaración de Venecia*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000068502_spa
- Guerra, M. (2023). Desde raíces europeas en las universidades latinoamericanas hacia la interculturalidad inclusiva. *D'Perspectivas Siglo XXI*, 10(19), pp. 6-18. <https://doi.org/10.53436/48BX26wT>
- Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. <https://cifma-cha.infed.edu.ar/sitio/capacitacion/>
- Llamazares, A. M. (2012). Epistemología holística: una herramienta para ampliar la conciencia. *Kaleidoscopio*, 9(18), pp. 43-58. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/21108>
- López, A. (2012). Cosmovisión y pensamiento indígena. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 1-15. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/495trabajo.pdf
- Nicolescu, B. (1986). Ciencia y tradición: una convergencia final. *El correo*, No. 11, Año XXXIX. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070788_spa
- Nicolescu, B. (1996). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. A. C.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

- Pauta-Ortiz, D., Mansutti-Rodríguez, A., y Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana. *Sophia*, 34, pp. 87-101. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Prieto, W. A., Gómez, N., Acero, M., y Castro Nemocón, A. M. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho. *Sinergias Educativas*. 5(2), pp. 287-304. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/138>
- Secretaría de Gobernación. (20 de abril de 2021). Ley General de Educación Superior. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- UNESCO. (2021). *Caminos hacia el 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984>
- UNESCO. (2020). *Visión y marco de los futuros de la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa