



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE PUEBLA**

---

---

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015**

**Demandas educativas derivadas de configuraciones  
posmodernas en estudiantes universitarios.**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**José de Jesús Alcalá Anguiano**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**Dr. José Martín Castro Manzano**

**CODIRECTOR DE TESIS:**

**Dr. Juan Martín López Calva**

**PUEBLA, MÉXICO**

**JULIO DE 2022**



**UPAEP – Secretaría General**

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

**Tesis Digitales Restricciones de uso:**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Puebla a 7 de julio de 2022

**Dra. Emma Verónica Santana Valencia**  
**Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP**  
**Presente**

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral del **Mtro. José de Jesús Alcalá Anguiano**, titulada *Demandas educativas derivadas de configuraciones posmodernas en estudiantes universitarios*, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

**Atentamente**



**Dr. José Martín Castro Marzano**  
**Director de la Tesis Doctoral**

C.c.p. Expediente de la Dirección académica UPAEP.

Puebla, Puebla a 24 de julio 2022

**Dra. Emma Verónica Santana Valencia**  
**Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP**  
**Presente**

Se hace constar que la Tesis Doctoral del **Mtro. José de Jesús Alcalá Anguiano** titulada *Demandas educativas derivadas de configuraciones posmodernas en estudiantes universitarios* da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente del doctorando en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.


Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el Bien común.


Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación** de acuerdo con los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

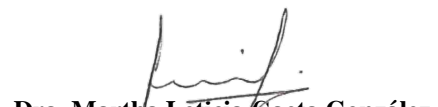
Sin más por el momento,


**Atentamente**

  
**Dr. José Martín Castro Manzano**  
**Director de Tesis**  
**UPAEP**

  
**Dr. Juan Martín López Calva**  
**Codirector de Tesis**  
**UPAEP**

  
**Dra. María Celia Quintana Terés**  
**Tutora**  
**UATx**

  
**Dra. Martha Leticia Gaeta González**  
**Tutora**  
**UPAEP**

  
**Dr. Paniel Osberto Reyes Cárdenas**  
**Tutor**  
**UPAEP**

Puebla, Puebla a 13 de julio de 2022

**Dra. Emma Verónica Santana Valencia**  
**Directora Académica del Doctorado en Educación**  
**Facultad de Educación**  
**Presente**

Sirva este medio para informar qué en atención a lo requerido para asegurar la calidad académica y la consolidación del programa doctoral ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como en concordancia con los principios de integridad académica, se ha revisado la Tesis Doctoral que dirijo a través de la herramienta SafeAssign de la Plataforma Blackboard Ultra, y se detectó lo siguiente:

Porcentaje de concordancia: 8%

De este porcentaje, 5% corresponde al trabajo del mismo doctorante, y el 3% restante a documentos citados en la tesis. Por lo anterior, se considera que la tesis del **Mtro. José de Jesús Alcalá Anguiano** titulada: *Demandas educativas derivadas de configuraciones posmodernas en estudiantes universitarios*, reúne las condiciones de integridad académica.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.

**Atentamente**



**Dr. José Martín Castro Manzano**  
**Director de la Tesis Doctoral**

## Índice general

Índice de tablas .....	8
Índice de figuras .....	9
Resumen .....	10
Abstract.....	10
Introducción.....	12
Capítulo I: Planteamiento del problema .....	17
1.1 Antecedentes.....	17
1.2 Problematización .....	24
1.3 Objetivos del proyecto.....	29
1.3.1 Objetivo general .....	29
1.3.2 Objetivos particulares .....	29
1.4 Justificación.....	30
1.5 Alcances y limitaciones .....	32
1.6 Contexto de la investigación.....	33
1.6.1 Panorama estadístico .....	34
1.6.1 Panorama político y legal .....	36
Nota preliminar al sustento teórico.....	40
Capítulo II: Sustento teórico.....	41
2.1 Demanda educativa.....	41
2.1.1 Procesos de cambio social y demandas educativas .....	42
2.2 Sociedad posmoderna.....	43
2.2.1 Posmodernidad: evolución del término .....	43
2.2.2 Configuración posmoderna.....	44
2.2.3 Posmodernidad epistemológica .....	49
2.2.3.1 Anarquismo metodológico .....	49
2.2.3.2 Teoría de la elección racional.....	51
2.2.3.3 Pensamiento complejo.....	58
2.2.4 Posmodernidad ética.....	63

2.2.4.1	Hiperindividualismo y adιάfora .....	63
2.2.4.2	Ética de la interpretación .....	66
2.2.4.3	Ética compleja .....	68
2.2.5	Posmodernidad estética .....	70
2.2.5.1	Hiperconsumo estético .....	70
2.2.5.2	Estética de la vida .....	74
2.2.5.3	Pedagogía de la autorregulación.....	76
Capítulo III:	Marco metodológico .....	82
3.1	Posicionamiento ontoepistemológico .....	82
3.2.	Dispositivo analítico-interpretativo .....	83
3.2.1	Enfoque teórico-metodológico .....	83
3.2.2	Tipo de análisis: Teoría fundamentada de enfoque straussiano .....	83
3.2.2.1	Elección de enfoque de teoría fundamentada .....	85
3.2.3	Emplazamiento teórico de las categorías de exploración .....	86
3.2.4	Sujetos .....	89
3.2.5	Instrumento .....	90
3.2.5.1	Diseño del instrumento .....	90
3.2.5.2	Validación por jueceo .....	91
3.2.5.3	Prueba piloto .....	91
3.2.6	Estrategia para el análisis de datos .....	92
3.2.6.1	Descripción.....	94
3.2.6.2	Ordenamiento conceptual .....	94
3.2.6.3	Teorización .....	96
3.2.7	Consideraciones éticas.....	97
Capítulo IV:	Análisis de resultados .....	99
4.1	Descripción .....	99
4.2	Ordenamiento conceptual .....	100
4.2.1	Configuración posmoderna de las y los estudiantes universitarios .....	100
4.2.1.1	Dimensión epistemológica de la configuración posmoderna .....	101
4.2.1.2	Dimensión ética de la configuración posmoderna.....	115

4.2.1.3 Dimensión estética de la configuración posmoderna .....	133
4.2.2 Demandas educativas .....	139
4.2.2.1 Demandas educativas epistemológicas.....	141
4.2.2.2 Demandas educativas éticas .....	147
4.2.2.3 Demandas educativas estéticas .....	157
4.3 Teorización .....	170
4.3.1 Configuración posmoderna.....	170
4.3.1.1 Dimensión epistemológica de la configuración posmoderna .....	171
4.3.1.2 Dimensión ética de la configuración posmoderna.....	174
4.3.1.3 Dimensión estética de la configuración posmoderna .....	181
4.3.2 Demandas educativas .....	185
4.3.2.1 Demandas educativas epistemológicas.....	185
4.3.2.2 Demandas educativas éticas .....	188
4.3.2.3 Demandas educativas estéticas .....	191
Capítulo V: Conclusiones y pautas para la reflexión y la discusión .....	198
5.1 Sobre los objetivos de la investigación.....	198
5.2 Pautas para la reflexión y la discusión.....	208
5.2.1 Posibles objeciones.....	208
5.2.2 La pertinencia del modelo categorial como vía para la exploración de configuraciones posmodernas .....	211
5.2.3 La aplicación y el alcance de la teoría fundamentada .....	213
5.2.4 La visión parcial de las demandas educativas .....	215
5.2.5 Investigar en tiempos de crisis sanitaria: Apertura a los cambios.....	215
Referencias .....	218
Apéndice I: Formato para jueceo.....	226
Apéndice II: Síntesis del jueceo .....	233
Apéndice III: Guion de entrevista semiestructurada .....	242

## Índice de tablas

Tabla 1.1 Limitaciones y medidas correspondientes.....	33
Tabla 2.1 Rasgos comparativos entre modernidad y posmodernidad .....	44
Tabla 2.2 Aproximación conceptual de epistemología, ética y estética .....	46
Tabla 2.3 Contraposición epistemológica entre modernidad y posmodernidad.....	51
Tabla 2.4 Factores de simplificación y complejización en el proceso de conocer .....	60
Tabla 2.5 Características de la comprensión y de la explicación .....	62
Tabla 3.1 Componentes ontoepistemológicos del paradigma de la complejidad.....	82
Tabla 3.2 Análisis de connotaciones en dimensión epistemológica.....	87
Tabla 3.3 Análisis de connotaciones en dimensión ética .....	88
Tabla 3.4 Análisis de connotaciones en dimensión estética .....	88
Tabla 3.5 Características de las y los sujetos de estudio .....	90
Tabla 3.6 Características de las y los sujetos de la prueba piloto.....	92
Tabla 3.7 Guía para el ordenamiento conceptual .....	95
Tabla 4.1 Documentación de entrevistas .....	99
Tabla 4.2 Contenido emergente en la configuración posmoderna .....	100
Tabla 4.3 Contenido emergente en las demandas educativas.....	140
Tabla 4.4 Relación entre configuración posmoderna y demandas educativas .....	169
Tabla A2. Síntesis de recomendaciones tras el jueceo .....	233

## Índice de figuras

Figura 2.1 Modelo categorial de configuraciones posmodernas .....	48
Figura 2.2 La racionalidad de la acción.....	54
Figura 2.3 Modelo de la TER clásica .....	55
Figura 2.4 Modelo de la TER amplia .....	57
Figura 2.5 Relaciones entre modelos de complejidad .....	59
Figura 3.1 Modelo de emplazamiento teórico por dimensión .....	84
Figura 3.2 Proceso de aplicación de la teoría fundamentada .....	85

## Resumen

En la presente investigación se exploraron las configuraciones posmodernas de un grupo representativo de estudiantes universitarios de la ciudad de Puebla, Pue. México, con el objetivo de identificar las demandas educativas que de ellas se derivan. Se recurrió a un paradigma metodológico cualitativo aplicando la estrategia para el análisis de datos propia de la teoría fundamentada de enfoque straussiano. Desde la revisión documental se constituyó un modelo categorial para la exploración de configuraciones posmodernas que consideró tres dimensiones, la epistemológica, la ética y la estética; este sustentó el diseño de una entrevista semiestructurada cuya aplicación facilitó la construcción del referente empírico. Los resultados confirmaron la presencia de configuraciones posmodernas, precisaron su disposición e identificaron las demandas educativas de ellas derivadas, reconociendo la pertinencia de las ciencias y la transversalidad de las humanidades, así como la relevancia del trabajo colaborativo y el sentido formativo de las artes. Asimismo, destacaron factores como el aprendizaje situado, la interdisciplinariedad, el diálogo auténtico, la acción social, el uso asertivo de técnicas espectaculares, la desaceleración, entre otros; brindando algunas pautas para responder de manera más asertiva a las necesidades educativas de la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Filosofía de la educación, educación superior, demanda educativa, posmodernidad.

## Abstract

This research explored the postmodern configurations of a representative group of college students in Puebla City, Mexico, with the purpose of identifying the educational needs that result from these configurations. A qualitative methodological paradigm was used by applying a strategy for data analysis proper of the grounded theory under the straussian approach. A category model for the exploration of these postmodern configurations was built up from the literature review, and it considered three dimensions: the epistemological, the

ethical, and the aesthetical. This model supported the design of a semi-structured interview whose application enabled the construction of an empirical reference. The results helped confirm the presence of postmodern configurations, specify their layout, and identify the educational demands arising from them, recognizing the appropriateness of science and the transversality of the humanities, as well as the relevance of both collaborative work and the formative use of art. Likewise, many factors stood out, namely, situated learning, interdisciplinarity, genuine dialogue, social action, assertive use of spectacular techniques, and deceleration among others; at the end, all these factors provide some guidelines to respond more assertively to the educative needs of our contemporary society.

**Key words:** Philosophy of education, higher education, educational demand, postmodernity.

## Introducción

El decurso de la humanidad, en su carácter dinámico, se ha constituido mediante la interrelación de múltiples factores, generando ambientes complejos que requieren de una respuesta adaptativa y transformadora de las personas y de las sociedades. Estas condiciones han influenciado a distintas instituciones, como la religión, la política, la economía y, por supuesto, a la que nos atañe en la presente investigación, la educación, cuyo rol destaca por la estrecha relación que existe entre esta y las demás actividades humanas (Durkheim, 1922/2019). Asimismo, Delval (2013) afirma que la educación, aunque carece de una teleología totalmente definida, pues su finalidad será cambiante al considerar la época y las condiciones culturales, además de que las fuerzas que la movilizan no siempre se inspiran en las mismas causas ni tienden a una sola dirección, es necesaria e imprescindible en las sociedades.

Por ello es plausible realizar estudios que nos permitan dilucidar las características de las sociedades en distintos ámbitos, como el político, el económico y el cultural, a fin de que la educación brinde propuestas asertivas ante las necesidades de su tiempo. La UNESCO (2000) identifica estas necesidades bajo el término *demandas educativas* y estas pueden ser explícitas e implícitas. Las primeras refieren a las definidas por distintos organismos, especialmente de orden político o económico, expresando en su mayoría requerimientos civiles y profesionales, por ejemplo, el tipo de perfiles profesiográficos que se requieren en el campo empresarial. Por otro lado, las demandas educativas implícitas se centran en los desafíos culturales que vive la humanidad de forma emergente y que requieren identificarse desde la apertura sensible de las investigadoras y los investigadores ante las condiciones contextuales que se viven, determinando la pertinencia de los contenidos educativos vigentes y, en dado caso, facilitando las pautas para construir propuestas adecuadas y relevantes.

No obstante, la articulación entre las propuestas del sistema educativo y las demandas de una sociedad industrializada como la nuestra se ha complicado cada vez más, pues en la época actual, denominada en términos filosóficos y sociológicos como *posmodernidad*, se han producido cambios mucho más diversificados y acelerados que en las épocas precedentes. Esto

como resultado de la fragmentación de los metarrelatos (Lyotard, 1979/1991), es decir, de la pérdida de confianza en las explicaciones omnicomprendivas con las que la humanidad buscaba justificar su existencia y dotar de sentido a la historia (Bustos, 2009).

Se puede observar, por ejemplo, que la validez del conocimiento tenía un estatuto más duradero, que los perfiles sociales a los que se atendía eran percibidos con mayor estabilidad y que se ofrecían propuestas paulatinas ante a los retos educativos de las sociedades (UNESCO, 2000). En contraste, hoy en día los conocimientos incrementan o se modifican mucho más rápido (Morin, 1984; Morin, Ciurana, y Motta, 2006), además de que las nuevas formas de comunicación han facilitado el acercamiento a la pluralidad de formas de vida (Vattimo, 1990) y los cambios tecnológicos han acelerado la dinámica cotidiana de las personas (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016). Estas condiciones confluyen en un entorno en donde las educadoras y los educadores no solo deben preocuparse por los procesos de aprendizaje, sino también por la vigencia y asertividad de los contenidos.

En consecuencia, se afirma que la posmodernidad representa un desafío para la educación, pero sería poco favorable abordarla bajo una óptica unidimensional, pues ante su morfología variable es necesario considerar un enfoque complejo que facilite el entendimiento multidimensional del fenómeno. Es por ello es que se ha optado por el diseño de un modelo categorial que facilite el ordenamiento del contenido posmoderno, localizando en la epistemología, la ética y la estética, las dimensiones pertinentes para la identificación de las demandas educativas, en razón de que estas involucran el pensar, el actuar y el sentir, además de que en ellas se abordan algunas de las cuestiones filosóficas decisivas en la reflexión humana (Polo Barrena en De Garay, 2008).

Es pertinente considerar que los desafíos culturales, así como pueden manifestar necesidades de un carácter que tiende a lo global y transversal, pueden impactar también de distinta manera en los diversos grupos de las sociedades, pues las condiciones de vida confluyen en un espectro en donde las demandas educativas responden a ciertas particularidades grupales. Ante dichas condiciones, se ha tomado como población de estudio a un grupo representativo de

estudiantes universitarios, no porque las otras etapas educativas carezcan de relevancia ante el tema, sino por el rol fundamental que ejercen las universidades en la reflexión y el entendimiento de la cultura (Lampert, 2008), además de su continuidad con el mundo laboral. También se considera que el nivel de desarrollo psicológico de las universitarias y los universitarios puede evitar sesgos asociados con esta variable. Cabe aclarar que esto no significa que no puedan realizarse estudios que traten de dilucidar el impacto educativo de la posmodernidad en otras poblaciones, pero sí se invita a que las investigadoras y los investigadores tomen en cuenta las condiciones ya mencionadas.

Para lograr el objetivo planteado se ha optado por un posicionamiento metodológico cualitativo al considerar que este facilita el entendimiento de los matices que la problemática toma en la población de estudio. Dentro de la diversidad de enfoques cualitativos se ha elegido la Teoría Fundamentada straussiana (Strauss y Corbin, 2002), en virtud de su flexibilidad para articular teorías preconcebidas con elementos emergentes, facilitando así la determinación de las posibles configuraciones posmodernas contrastando las aportaciones de autores como Feyerabend, Elster, Morin, Lipovestky, Bauman, Vattimo y Zimmerman, en el contexto universitario de la ciudad de Puebla, Puebla, México.

Por consiguiente, se espera que los resultados obtenidos favorezcan la conciencia de las educadoras y los educadores ante el panorama posmoderno y que se inspiren pautas para atender asertivamente a las necesidades educativas de las y los estudiantes universitarios, fortaleciendo la articulación pertinente entre escuela y sociedad. En razón de que los datos hasta aquí presentados faciliten una visión general del constructo teórico-metodológico de la investigación, se invita a la lectora o al lector a que pueda conducirse por los cinco capítulos que integran el presente documento, por lo que se presenta un bosquejo de la estructura y contenido de cada uno.

En el primer capítulo se encuentra un esbozo de los antecedentes, comenzando con el origen del término *posmoderno* en el ámbito artístico y su sucesivo acuñamiento en el contexto filosófico, así como su aplicación en estudios de orden sociológico y pedagógico. También se

desarrolla la problematización, exponiendo la emergencia de demandas educativas implícitas en los contextos culturales actuales, a fin de presentar la pregunta y el objetivo de investigación. Posteriormente, mediante la justificación se sustenta la necesidad y pertinencia del estudio, para dar paso a los alcances y limitaciones estimados, así como un apartado en donde se describe el contexto de aplicación, compuesto a su vez por el panorama estadístico, político y legal.

El sustento teórico es desarrollado en el segundo capítulo, y en él se incluyen dos bloques fundamentales, uno concerniente a las demandas educativas y otro de mayor extensión en el que se desarrollan las principales tendencias de la posmodernidad en términos epistemológicos, éticos y estéticos, considerando dos posturas polares entre sí y una tercer propuesta de carácter conciliador entre ambas. Cabe aclarar que las perspectivas de Teoría Fundamentada más puristas eliminarían la posibilidad de incluir este capítulo, pero el enfoque straussiano permite el uso de referentes preconcebidos con la finalidad de generar teoría sustantiva al contrastar el contenido precedente con el emergente (Strauss y Corbin, 2002).

El tercer capítulo contiene el marco metodológico. Este comienza justificando la pertinencia del paradigma de la complejidad como posicionamiento ontoepistemológico, definiendo las concepciones de realidad, ser humano y conocimiento. Asimismo, se sustenta la opción por el enfoque cualitativo y se describen los diferentes componentes del dispositivo analítico-interpretativo y de la técnica del análisis de datos propia de la Teoría Fundamentada de acuerdo al modelo de Strauss y Corbin (2002). Además se brindan detalles situacionales sobre la población de estudio y se describe el proceso de diseño y validación de la entrevista semiestructurada que funge como instrumento de recolección de datos. El capítulo cierra enlistando las consideraciones éticas que deben regir la aplicación de las entrevistas, a fin de salvaguardar la dignidad de las personas y el compromiso académico del estudio.

Una vez constituido el referente empírico se procede a su análisis en el cuarto capítulo. Este proceso se constituye por tres etapas: descripción, ordenamiento conceptual y teorización (Strauss y Corbin, 2002). La descripción se elabora mediante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, conformando un referente que incorpora conceptos, tanto de manera

explícita como implícita; enseguida, el ordenamiento conceptual clasifica el contenido en códigos preestablecidos y emergentes; por último, la teorización parte del ordenamiento conceptual, para proponer un esquema lógico, sistemático y explicativo, que identifique las posibles configuraciones posmodernas y las demandas educativas de ellas derivadas.

Finalmente, el quinto capítulo expone los hallazgos y los confronta con el objetivo de la investigación, denotando la disposición de los componentes configuracionales posmodernos y especificando las demandas educativas identificadas en las tres dimensiones antes planteadas. Además de que se brindan algunas pautas que buscan inspirar la reflexión y fomentar la discusión en torno a las conclusiones, denotando los alcances, pero también las limitaciones, a fin de trazar algunas líneas teóricas y metodológicas que puedan retomarse en el futuro.

## Capítulo I: Planteamiento del problema

### 1.1 Antecedentes

En razón de la naturaleza diversa de la posmodernidad se pueden encontrar múltiples vertientes en su decurso histórico, si es que se puede hablar de uno, por ejemplo, el término ‘posmodernidad’ surgió en 1870 en un contexto artístico, cuando John Watkins Chapman lo utilizó para referirse a un tipo de arte postimpresionista. No obstante, aunque en la presente investigación se considera la dimensión estética de la posmodernidad, se hace desde una perspectiva filosófico-sociológica y no como un estudio de la producción artística en sí misma. Desde este posicionamiento es Lyotard (1979/1991) quien acuña el término ‘posmodernidad’ al plantear la fragmentación de los metarrelatos y al estudiar la condición del saber desde la adopción de los criterios de operatividad y los nuevos juegos en el lenguaje. Asimismo, Vattimo (1990,1991) también plantea la ruptura de los grandes relatos y con ello el fin de la tradición metafísica, suscitando un enfoque ético-hermenéutico que apuesta por la tolerancia y la inclusión.

Por otro lado, en la perspectiva sociológica destaca Lipovetsky, quien ha estudiado la posmodernidad, *hipermodernidad* en sus términos, abordando temas como el vacío y el hiperindividualismo (1983/2013), la moda (1987/2004), el feminismo (2002), la sensibilidad (2005), el consumo (2007), la mediatización (2009) y la globalización (2011); brindando una amplia crítica del panorama actual. De igual manera, Bauman, quien nombra a la posmodernidad como *modernidad líquida* (2004/2015), ha estudiado múltiples aspectos de la sociedad contemporánea, como la ética (2006/2013), las relaciones humanas (2007) y la cultura (2013/2019); además de que revisa la situación de la educación en el mundo posmoderno (2008, 2014), considerando variables como la diversidad, la inclusión, la racionalidad y el consumo.

También en la óptica sociológica destaca Bourdieu (1997/2015), quien no se avoca explícitamente en el fenómeno posmoderno, pero explica y critica la dinámica social contemporánea al plantear la presencia de dos grandes fuerzas sociales: el capital económico y

el capital cultural. En este esquema se incluye a la escuela como una institución clave en la gestión de ambos tipos de capital, de forma que favorece la reproducción de los relatos hegemónicos o, por el contrario, el cuestionamiento de los mismos (Bourdieu y Passeron, 1970/2019). La teoría de la reproducción de Bordieu y Passeron (1970/2019) será fundamental en el desarrollo de la pedagogía crítica, que a su vez busca responder, desde distintos frentes, a las demandas sociales, pedagógicas, económicas y políticas del mundo contemporáneo.

Los estudios paradigmáticos ya mencionados han dado lugar a aportaciones de tinte particular, como las investigaciones que se exponen a continuación, en donde se acentúa un enfoque pedagógico de la posmodernidad. Por ejemplo, Hargreaves ha destacado como uno de los primeros autores en analizar los efectos de la posmodernidad en la educación, especialmente en el profesorado, explicando que los cambios culturales han modificado los estilos de enseñanza (Hargreaves, 1996/2018) y que el contexto de globalización y postindustrialización ha generado prácticas estéticas, culturales e intelectuales particulares; promoviendo un discurso innovador en materia económica, política y educativa, siendo esta última la que más adolece de una coherencia entre el discurso y práctica, razón por la que se requiere identificar las demandas educativas de la actualidad, pero sin perder de vista las continuidades heredadas del pasado (Hargreaves, 1997).

A la par de las aportaciones de Hargreaves, en la Universidad Nacional Autónoma de México se publicó un libro compilatorio titulado *Posmodernidad y educación* (De Alba, 1995). En este participan Rosa Nidia Buenfil Burgos, Henry Giroux, Peter McLaren, Alicia de Alba, Adriana Puiggrós y Ángel Díaz Barriga, dotando a la obra de aportaciones tanto nacionales como internacionales y constituyendo una de las pocas producciones mexicanas de literatura académica que analizan el tema de la posmodernidad educativa. Esta compilación brinda un panorama social y político de la posmodernidad, destacando el compromiso crítico y emancipatorio de la educación. Algunos de los temas que se abordan son: la configuración y crítica de lo posmoderno, las pedagogías de la frontera en la posmodernidad, la pedagogía radical y la condición posmoderna, las implicaciones epistémicas de la educación en la

posmodernidad, la crisis de la posmodernidad y, finalmente, las pedagogías críticas frente a la posmodernidad.

Mientras tanto, Gervilla Castillo y Quero Gervilla (1997/2014) publicaron en España un manual pedagógico que propone estrategias para educar en valores en la época actual. En este se presenta, en un primer momento, un marco conceptual sobre la posmodernidad, la axiología y la educación en valores. Posteriormente se desarrollan diversas estrategias didácticas desde un enfoque fundamentado en la psicología educativa, constituyendo lo que quizá será uno de los antecedentes más pragmáticos de la educación frente a la posmodernidad, por lo menos de manera explícita, pues el libro contiene ejercicios que permiten discernir la pertinencia de diversos valores para responder a las necesidades personales y sociales del mundo contemporáneo.

Junto al ya mencionado libro *Posmodernidad y educación* (De Alba, 1995), otra obra de origen mexicano que también destaca por su singularidad frente al tema en cuestión, es la titulada *Posmodernidad, hermenéutica y educación* (Sánchez Benítez, 2003). En ella se destaca el papel del lenguaje y se explica su injerencia en las concepciones ontológicas y antropológicas contemporáneas, enfatizando la necesidad de generar estructuras interpretativas que permitan una mejor comprensión de la identidad fragmentada y plural de la posmodernidad. Frente a este panorama, el autor presenta algunas propuestas y tareas que pueden desempeñarse desde la educación, como el fortalecimiento de los procesos identitarios personales y comunitarios, la necesidad de formar intérpretes y la pertinencia de la pedagogía crítica en la posmodernidad. Cabe mencionar, que tanto en la obra de De Alba (1995), como en la de Sánchez Benítez (2003), toma relevancia el papel de las pedagogías críticas frente a la posmodernidad.

Asimismo, en el año 2006 surgieron dos aportaciones latinoamericanas al tema de la posmodernidad educativa: en Argentina se publicó el libro *Adolescencia, posmodernidad y escuela* (Obiols y Di Segni Obiols, 2006) y en Colombia el libro *Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna* (Guadarrama González, 2006). El primero se sitúa en el contexto de la educación secundaria, planteando algunos de los principales retos a los que el

cuerpo docente, la población estudiantil y las familias, se enfrentan en la actualidad, especialmente al cuestionar el estatuto y tensiones entre modernidad y posmodernidad en ámbitos como la cultura, la historia y la ciencia. Mientras tanto, en la obra colombiana se retoman las dicotomías entre modernidad y posmodernidad, pero destacan las intersecciones entre lo económico-político y lo cultural-educativo. Guadarrama González (2006) plantea la necesidad de una filosofía que vuelva a reflexionar cuestiones que han sido tildadas de desechables, reconfigurando el lugar y pertinencia del humanismo en la actualidad.

El panorama de la literatura académica se traslada de nuevo a España al considerar la obra titulada *Globalización, posmodernidad y educación: La calidad como coartada neoliberal* (Arostegui y Martínez Rodríguez, 2008); no obstante, se percibe un encuadre económico semejante al ya expuesto por Guadarrama González (2006), al enfatizar la influencia de la estructura política y económica en la posmodernidad educativa. Arostegui y Martínez Rodríguez (2008) exponen la notable influencia hegemónica del neoliberalismo económico en los procesos escolares, al grado en que la calidad educativa es entendida conforme a los criterios del mercado y de las corporaciones multinacionales. En consecuencia, los autores plantean la paradójica condición unificadora del neoliberalismo frente a una época que se caracteriza por su pluralidad, pero que no solo constituye un fenómeno económico, sino también político, educativo y cultural.

Años después, también se publica en España el libro *Educación en la Postmodernidad* (Gervilla Castillo, 2010), en el que se realiza una crítica del estatuto social, cultural y educativo de la actualidad. De acuerdo con el autor, la posmodernidad es una época de crisis y desencanto que afecta enfáticamente a la juventud a causa de la carencia de ideologías sólidas, el pluralismo axiológico, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral e intelectual; generando una notable tensión generacional y un impacto en la cohesión de diversas instituciones. Cabe destacar que, aunque la intención de la obra es fomentar el diálogo educativo entre modernidad y posmodernidad para lograr una mayor comprensión y un mejor entendimiento entre grupos sociales y generacionales, se sitúa desde una connotación contraria

a la de Vattimo (1990,1991), para quien el pluralismo y el pensamiento débil son, precisamente, los pilares de la tolerancia y la apertura a la diversidad.

Posteriormente, Ruíz Román (2010) escribe *La educación en la sociedad posmoderna*, artículo publicado mediante la Universidad de Málaga, en donde se parte de la identificación de factores posmodernos que influyen en la noción de ser humano, tales como el desencanto, el quebrantamiento de la razón, el relativismo, la pluralidad, la fragmentación, la provisionalidad, la fugacidad y el narcisismo; para posteriormente interpretar la realidad socioeducativa posmoderna como aquella en la que “la subjetividad humana se pierde en los mecanismos de la objetividad científica” (Vattimo en Ruiz Román, 2010, p. 182) generando una desustanciación del saber, “provocada por la concepción instrumental y tecnócrata de la racionalidad” (Deleuze y Guattari en Ruiz Román, 2010, p.183). Ruiz Román concluye en la necesidad de una educación plural y descentralizada, tanto en el ámbito de lo epistemológico, como de lo ético, es decir, una educación atenta a la diversidad y en consonancia con la comprensión.

Mientras tanto, siguiendo el análisis del estatuto pedagógico en la posmodernidad, encontramos el trabajo de Laudo Castillo (2011), de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, quien realizó una investigación de corte hermenéutico denominada *La hipótesis de la pedagogía posmoderna: Educación, Verdad y Relativismo*, en donde cuestiona la existencia clara y concreta de una pedagogía posmoderna, pero advierte la necesidad de volver a una educación basada en la verdad y el conocimiento. Al respecto, se puede observar que tanto la ya mencionada obra de Sánchez Benítez (2003), como la de Laudo Castillo (2011), son de enfoque hermenéutico, sin embargo las posturas o matices son distintos, ya que el primero enfatiza la pluralidad cultural y la diversidad de identidades, mientras que el segundo apuesta por el valor de la unicidad.

Volviendo la mirada al contexto académico mexicano, la *Revista de educación y desarrollo* de la Universidad de Guadalajara publicó un artículo titulado *Jóvenes en el debate modernidad/posmodernidad* (Carrillo-Navarro y Ortiz-Lefort, 2012), en el que el autor y la autora exponen el estado de la juventud como algo fronterizo, apropiado por el mundo de la

tecnología y el consumo, provocando estados ambiguos que bordean el placer y la inseguridad. Asimismo, López Balderas (2017), quien además de ser profesor de secundaria es asesor técnico pedagógico en México, vuelca su experiencia y reflexión de la práctica docente en una obra que trata de explicar los retos y desafíos del profesorado en la posmodernidad, señalando la importancia de una praxis educativa humanizante, diligente, prospectiva, creativa, comprensiva, paciente, justa y perseverante; de forma que se apele a la vocación y no a la mera instrucción. Ambas aproximaciones denotan una preocupación reflexiva por el tema de la educación en la posmodernidad.

En consonancia con la idea anterior, es necesario mencionar que la mayoría de los abordajes al tema de la posmodernidad, especialmente desde la educación, son de corte reflexivo o documental, mediante análisis interpretativos poco contrastados en contextos o hechos particulares. Pero existen estudios que sin referirse explícitamente a la posmodernidad nos brindan elementos teórico-metodológicos que facilitan la interpretación de la realidad de las y los estudiantes universitarios y las demandas educativas que de ello se desprenden, por ejemplo, los estudios sobre ética o configuraciones axiológicas que a continuación se presentan.

Podemos citar algunas investigaciones educativas en la vertiente descrita en el párrafo anterior, que sin hablar explícitamente de lo posmoderno hacen referencia a temas que guardan vinculación con la realidad de las y los jóvenes universitarios en el contexto contemporáneo, sobre todo en lo concerniente al componente ético o axiológico. Por ejemplo, el estudio realizado por Barba y Romo (2005), quienes evaluaron el desarrollo moral de estudiantes de nivel superior, relacionando sus resultados con variables como el sexo, institución de procedencia, carrera, edad y nivel educativo, encontrando la predominancia del cuarto estadio del desarrollo moral de Kohlberg: *la moral de sistema social y de conciencia*, seguido por el tercer estadio: *moral de expectativas interpersonales mutuas y relaciones y conformidad interpersonal*, ambos pertenecientes al nivel convencional de desarrollo moral. Además, se reportó que las mujeres tienden a un mayor grado de desarrollo en la moral convencional, así como los estudiantes provenientes de licenciaturas del área de humanidades y ciencias sociales.

Esta investigación nos permite observar la posibilidad de relacionar las tendencias éticas con diferentes variables para generar inferencias más precisas.

Por otro lado, siguiendo la lógica antes mencionada, las argentinas Delfino y Zubieta (2011) realizaron un estudio descriptivo correlacional de diseño no experimental, con el objetivo de conocer el perfil axiológico de un grupo de jóvenes y sus variaciones en función del posicionamiento ideológico, detectando la vinculación entre las metas motivacionales, la orientación política y los valores de igualdad y libertad en la población universitaria. Los resultados indicaron que las y los estudiantes que optan por la libertad enfatizan valores de autodirección, hedonismo, logro y poder; a la vez que los que se inclinan por la igualdad valoran el universalismo y la tradición; mientras que quienes se distinguen por la libertad tienden a la apertura al cambio y la autopromoción; finalmente, quienes tienden a la igualdad jerarquizan la conservación y la autotranscendencia desde un mayor compromiso social.

En suma con lo antes descrito, Elizalde Salazar (2016), catedrático de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, realizó una investigación titulada *La moral de los jóvenes universitarios, configuración y reconfiguración de los sistemas axiológicos*. El estudio comienza con el análisis sociológico del contexto posmoderno, situando a su población bajo esta influencia ideológica contemporánea. Elizalde Salazar diseñó y validó un instrumento bajo un modelo técnico metodológico de análisis estadístico multivariado, midiendo componentes axiológicos, como la cultura de la legalidad, la igualdad, la libertad, la solidaridad, la autonomía, la justicia y la responsabilidad.

Las investigaciones de Barba y Romo (2005), Delfino y Zubieta (2011) y Elizalde Salazar (2016), abordan estudios sobre ética o configuración axiológica de estudiantes universitarios latinoamericanos y su correspondiente impacto en el ámbito de lo profesional y lo social, por lo que pueden brindar un referente válido en la presente investigación, que busca ser más específica en las categorías de la configuración a evaluar, para brindar un carácter particular, centrado en algunas de las principales teorías sobre posmodernidad en los campos epistemológico, ético y estético.

Después de revisar las aportaciones aquí mencionadas, emergen diversas interrogantes relacionadas con el estudio de la posmodernidad, especialmente cuando se busca una perspectiva multidimensional y situada en el contexto educativo universitario, pues la mayoría de los abordajes son de tipo parcial y reflexivo, considerando solamente alguna dimensión de la posmodernidad, siendo la ética la más recurrente, además de que tienden a fundamentarse en la revisión documental y no en un referente empírico. Por otro lado, las investigaciones educativas que cuentan con un referente empírico, en donde también predominan las de la dimensión ética, no están situadas desde el marco de la posmodernidad. En consecuencia, se considera que la presente investigación es pertinente e innovadora, al buscar una perspectiva multidimensional, fundamentada en datos tanto teóricos, como empíricos, y ubicada en el contexto educativo universitario mexicano.

## 1.2 Problematización

La sociedad occidental contemporánea se enmarca en lo que, desde los referentes de la filosofía y la sociología, se ha denominado como posmodernidad, caracterizada fundamentalmente por la fragmentación de los metarrelatos (Lyotard, 1979/1991), es decir, de las explicaciones omnicomprendivas que proponen un esquema teleológico sobre la existencia y la historia de la humanidad (Bustos, 2009). Esta fragmentación de los estatutos precedentes, especialmente de los propuestos en la modernidad, genera el nacimiento de múltiples relatos en distintos ámbitos, entre ellos, en el orden de lo epistemológico, lo ético y lo estético.

El surgimiento de esta nueva pluralidad narrativa ha cuestionado y modificado los criterios de legitimación del conocimiento, de la acción y de la percepción, dando lugar a ópticas alternativas que cambian la perspectiva y posicionamiento ante la sociedad y la cultura. Se dejó de creer en la posibilidad objetiva de la verdad, el bien y la belleza, dando supremacía, por ejemplo, a la opinión sobre la razonabilidad, al individuo sobre la comunidad y al consumo sobre la estética de la vida.

A consecuencia de la fragmentación de los metarrelatos, o quizá como una de sus causas, se ha debilitado la confianza en las instituciones que soportan y se sostienen en estas grandes estructuras explicativas, provocando una tendencia hacia la desinstitucionalización o, en algunos casos, hacia la reconfiguración. En razón de ello es que se pueden percibir cambios en la estructura y dinámica de múltiples componentes socioculturales, como la familia, la política, la economía, la religión, el arte y la educación. Además, las manifestaciones posmodernas se presentan de manera interdimensional e interinstitucional, de modo que se pueden observar vínculos en diferentes direcciones y magnitudes, constituyendo configuraciones complejas que requieren ser identificadas en razón de un manejo más asertivo de las demandas de que de la posmodernidad se generan.

Así como los fenómenos posmodernos son interdimensionales e interinstitucionales, se encuentra un rol transversal en la educación y en su potencial transformador; no obstante, es plausible cuestionar también su pertinencia frente a los retos y demandas de la sociedad actual (Morin, 1999/2005, UNESCO, 2000; Morin, Ciurana y Motta, 2006; Bauman, 2008, 2014 y Ruíz Román, 2010), pues se corre el riesgo de “una educación sujeta a los criterios cambiantes de la moda y a los intereses de la industria cultural” (Viveros Plancarte, 2005, p. 62) . Esto significa que la educación está inmersa en el contexto posmoderno, pero también requiere responder a él, no sin antes hacer un diagnóstico de sus condiciones.

Al respecto, Bauman (2008) explica que en la actualidad la educación se ve fuertemente moldeada por el consumo, convirtiéndola en un producto que requiere alcanzarse con velocidad e impaciencia, perdiendo valor en su proceso; además de que el conocimiento y las relaciones humanas pierden solidez, enfatizando la utilidad de lo desechable (Bauman, 2007). Por otro lado, Gervilla Castillo (2010) declara que la posmodernidad ha traído crisis y desafíos a la educación, especialmente por un triple núcleo axiológico: el relativismo, que impacta en el ser, en la razón y en el valor; la primacía del presente, que exalta lo momentáneo y lo fugaz; y el esteticismo o narcisismo hedonista, que enaltece al individuo e instrumentaliza a las y los demás.

Estas condiciones afectan a la educación en contextos transversales, es decir, en los diferentes niveles escolares, sin embargo, la presente investigación se conduce en el ámbito universitario, no porque tenga mayor importancia, sino por el estado de desarrollo psicológico con que las y los estudiantes cuentan y que puede representar la evitación de determinados sesgos, además de la cercanía que se tiene con el campo profesional. Esto no significa que los demás niveles escolares carezcan de necesidades o de responsabilidad ante las condiciones de la posmodernidad, pero se invita a que sean objeto de otras investigaciones.

En concordancia con lo anterior, Lampert (2008) expone que la universidad es fundamental en el entendimiento y reflexión de la cultura, razón por la que debe evitar la unilateralidad y estar abierta a la complejidad y a la pluralidad de la posmodernidad; asimismo, menciona que esta tiene una gran responsabilidad en el desarrollo social, pues es una de las principales gestoras de la ciencia y la tecnología. De igual manera, se explica que ante las notables transformaciones de la sociedad “la universidad debe resistir a una reflexión más radical y abierta sobre sí misma” (Lampert, 2008, p. 89) y generar una visión crítica de los modos de generar conocimiento y conducir los procesos de aprendizaje.

Es preciso señalar que el estatuto de la razón y la pertinencia de las ciencias, criticados fuertemente por posturas posmodernas como la de Feyerabend (1975/2008,1989), son quizá dos de los aspectos más firmes y menos atacados en la vida de las universidades, pues la naturaleza de estas instituciones descansa en la posibilidad del desarrollo social a partir de estos ejes. No obstante, resulta necesario valorar los paradigmas epistemológicos que rigen la vida académica de las y los estudiantes universitarios, a fin de observar la estructura y dinámica que mantienen entre su pensamiento, su discurso y su práctica, ya que, aunque estén bien afianzadas y afianzados en la confianza en la razón, podrían conducirse inconsistentemente y de manera poco coherente.

Otra manifestación de la posmodernidad, y quizá de las más populares, ocurre en el campo de la ética: el hiperindividualismo (Lipovetsky, 1983 / 2013; Bauman, 2007; Bustos, 2009, Gervilla Castillo, 2010). Este se basa en la primacía de la satisfacción de cada sujeto por

encima del desarrollo comunitario. En principio, se podría pensar que valorar la realización personal es una causa legítima, sin embargo, aunque se procura la relación introspectiva del ser humano, se genera un desplazamiento o menosprecio de las demás esferas de relación. Tal valoración podría implicar el rechazo de la intersubjetividad o la cosificación de las otras personas, cual modelo capitalista que penetra en las relaciones humanas, en donde las y los demás son considerados como productos de mercado que se adaptan a las demandas de cada sujeto (Bauman, 2007). De acuerdo con López Noruego (2017), el individualismo se hace presente también en la realidad educativa, en donde la lucha de egos entre estudiantes y entre docentes, especialmente en el contexto universitario, dificulta una metodología colaborativa y participativa en la enseñanza.

En consonancia con la idea precedente, encontramos otras problemáticas de índole ético que, aunque no son exclusivas del contexto universitario, se manifiestan con gran recurrencia en él, tales como el abuso físico y psicológico entre miembros de la comunidad educativa y el aislamiento intersubjetivo asociado al abuso de redes sociales (Bauman en Pardilla Fernández, 2014). Lipovetsky (1983/2013) ofrece una explicación de dichas conductas bajo el enfoque del vacío, caracterizado por la indiferencia, la apatía, la hipererotización y el ya mencionado hiperindividualismo; mientras tanto, Bauman y Donskis (2015) lo evocan a través del concepto de *adiáfora*, que consiste en el acto de situar ciertos actos o categorías de los seres humanos fuera del universo de evaluaciones y obligaciones morales. Finalmente, Edgar Morin (2006) lo explica como una crisis de religación, con uno mismo, con las y los demás, con la sociedad y, en consecuencia, con el género humano.

En el campo de la percepción y lo sensible, es decir, la estética, nos remitimos a Debord (1999), quien plantea un panorama en el que la educación institucional ha perdido credibilidad, generando un ambiente de desescolarización y predominio de las normas espectaculares, en donde los medios de comunicación y el consumo son los elementos que marcan las pautas de conformación de la personalidad. En adición, Zamora Poblete, Meza Pardo y Cox Vial (2017) contextualizan esta problemática en el campo educativo latinoamericano, subrayando la pérdida de autoridad del profesorado y el ambiente de desprestigio que impacta en los ámbitos político

y cultural. Estas condiciones provocan un proceso de debilitamiento que afecta también lo epistemológico y en lo ético, enfatizando el carácter interdimensional antes mencionado.

Ante estas circunstancias, es necesario percatarse de que la posmodernidad no es un fenómeno ajeno que se analice desde un posicionamiento periférico, se vive en la actualidad y en muchos de los casos se normalizan sus manifestaciones. Por este y otros motivos, es que Bauman (2004/2015) llama a la posmodernidad *modernidad líquida*, pues es tan fluctuante, dinámica y multiforme, que supera la capacidad de percepción y asimilación de las personas, de manera que el fenómeno posmoderno está presente en diferentes ámbitos, tanto individuales como sociales, siendo necesaria una reflexión sobre la posible penetración y configuración de la posmodernidad en la realidad educativa contemporánea, especialmente en el contexto universitario, pues este, al ser el espacio de formación profesional por excelencia (Lampert, 2008), funge como pontífice entre el mundo académico y el mundo laboral; en consecuencia, muchos de los paradigmas que direccionan el ser y quehacer de las y los universitarios tomarán lugar en su desempeño profesional.

Cierto es que las problemáticas antes mencionadas, pertenecientes a las dimensiones epistemológica, ética y estética, son complejas, por lo que vanos serían los esfuerzos que se realizaran de forma parcial o desintegrada, pues se trata de intervenir interdependientemente desde las diversas disciplinas, tanto humanas como sociales, con la finalidad de formar ciudadanos que vayan más allá de la inercia social y cultural. Por consiguiente, comprender el carácter posmoderno de las y los estudiantes requiere de una visión que contemple los distintos elementos que conforman su vida universitaria, desde una perspectiva multidimensional, razón por la que se requiere asumir un modelo configuracional.

Desde esta lógica, entendemos por configuración la disposición de los componentes de una entidad, estableciendo su estructura y propiedades. Esta necesita considerar cuando menos tres dimensiones en la presente investigación: la epistemológica, la ética y la estética, pues como se ha mencionado con anterioridad, es en estos campos donde se estima que la posmodernidad ha tenido mayor impacto, por lo menos en lo tocante al ámbito universitario, abriendo la

posibilidad de nuevas demandas educativas, es decir, de nuevas respuestas de la educación frente a los retos culturales que enfrentan las y los estudiantes universitarios en la actualidad (UNESCO, 2000).

Por lo tanto, al hablar de una configuración posmoderna, nos referimos a la posible disposición en la que se encuentran los componentes epistemológico, ético y estético en las y los estudiantes universitarios con relación a las posturas más relevantes de la posmodernidad en dichas dimensiones. Razón por la que se requiere de una revisión documental capaz de generar una taxonomía teórica que fundamente el diseño de un modelo categorial como eje de exploración de las configuraciones posmodernas en estudiantes universitarios.

Una vez situados en este panorama surge el eje teleológico de la presente investigación, las preguntas a responder: ¿Cuáles podrían ser, si las hay, las configuraciones posmodernas de las y los estudiantes universitarios? ¿Qué demandas educativas se desprenderían de ellas?

### **1.3 Objetivos del proyecto**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Explorar las posibles configuraciones posmodernas de las y los estudiantes universitarios, para identificar las demandas educativas que de ellas se derivan.

#### **1.3.2 Objetivos particulares**

1. Identificar las principales aportaciones teóricas de la posmodernidad para construir un modelo categorial que sustente la estructura de las configuraciones posmodernas.
2. Explorar las posibles configuraciones posmodernas de las y los estudiantes universitarios.
3. Identificar las demandas educativas que se derivan de las configuraciones posmodernas.

## 1. 4 Justificación

De acuerdo con la UNESCO (2000), en las épocas históricas precedentes se producían cambios sociales y culturales a un ritmo mucho más lento que en la actualidad, provocando una estabilidad más prolongada en la validez del conocimiento y una mayor claridad de los perfiles que los sistemas educativos debían atender. Y es que las sociedades, por su naturaleza dinámica, se encuentran en un constante devenir, pero en la posmodernidad las condiciones de la moda y el consumo han acelerado este proceso a tal magnitud, que emprende la andanza de un *perpetuum mobile* tan veloz y complejo que resulta difícil de asimilar (Bauman, 2013/2019).

Aunado a la velocidad de los cambios sociales en la posmodernidad, emerge el carácter plural de los nuevos relatos, ofreciendo multiplicidad de interpretaciones de la realidad social que constituyen sistemas axiológicos diversos y que en su coexistencia pueden albergar tanto el consenso como el disenso (Gervilla Castillo, 2010). A su vez, la diversidad de valores da pie a la pluralidad de modelos educativos, erigiendo un panorama que supone un reto para las instituciones escolares (Gervilla Castillo, 2010), pues para lograr una respuesta auténtica y eficaz ante las demandas de la sociedad, se requiere de una vinculación asertiva entre lo que las escuelas se proponen enseñar y lo que la sociedad necesita que se enseñe (UNESCO, 2000). En otras palabras:

Se está produciendo un conjunto de cambios que desafían al sistema educativo: los conocimientos se incrementan rápidamente en todas las áreas; se amplía la diversidad de visiones del mundo y temáticas que reclaman un espacio en currículos; cambian las tecnologías y, con ellas, las formas de comunicación y los empleos; aparecen nuevos requerimientos para la formación de un ciudadano en condiciones de participar en la democracia ; se producen cambios significativas en la estructura y dinámica de las familias; los sistemas educativos se expanden rápidamente e incorporan a nuevos sectores de la población que antes estaban excluidos (UNESCO, 2000, p.6)

Al respecto, López Balderas (2017) afirma que el entendimiento del contexto cultural donde se ejecuta la práctica educativa es determinante en el desempeño de la misma; razón por la que se debe de poner más atención en lo que los diversos grupos sociales requieren de la educación, a fin de atender los desafíos que emergen de los procesos de cambio acelerado que se viven en la actualidad (UNESCO, 2000). En adición, Gervilla Castillo (2010) explica que es necesario y constructivo posicionarse críticamente frente a la realidad social y cultural actual, para analizar las configuraciones axiológicas que esta nos ofrece y así brindar una mejor respuesta a las demandas educativas que surgen en la posmodernidad.

Cabe destacar que, como se mencionó en los antecedentes, el estudio del fenómeno posmoderno no es nuevo, ya que se ha profundizado en el tema desde distintas perspectivas filosóficas y sociológicas, abordando un constructo ideológico tan amplio y ramificado que difícilmente puede englobarse en una sola postura. Pero es precisamente por esta complejidad que la presente investigación detecta un área de oportunidad al ordenar las diversas manifestaciones de la posmodernidad en tres categorías: epistemológica, ética y estética; facilitando así una evaluación de las demandas educativas integrales de las y los estudiantes universitarios.

Por consiguiente, esta investigación se sitúa frente a la posmodernidad como un fenómeno real, con características y necesidades particulares, pero desde una postura crítica hacia la misma, en donde se explora el trasfondo de algunas manifestaciones cotidianas de la población estudiantil universitaria de un contexto local, pero no por eso menos importante, para lograr una mejor interpretación de la práctica educativa, facilitando una mirada integral a un fenómeno multicausal, interdimensional y de morfología variable.

Además, al tratarse de una investigación de alcance explicativo en torno a la LGAC de *Ética y autonomía en la educación*, se pretende no solo explorar o describir una problemática actual, sino encontrar un sentido que posiblemente se ha nublado entre la densidad de la desinstitucionalización y el desencanto que hoy en día han penetrado tan profundamente en la estructura y dinámica de las instituciones educativas (Lipovetsky, 1983/2013; Bauman, 2008 y

Gervilla Castillo, 2010). Se trata entonces, de un estudio que parte de la exploración y la descripción, para ofrecer una explicación plausible que facilite la comprensión de las demandas educativas de la posmodernidad en materia epistemológica, ética y estética.

Asimismo, se espera que los resultados obtenidos brinden un panorama claro sobre las configuraciones posmodernas que presentan las y los estudiantes universitarios, ubicando no solo los resultados obtenidos, sino la disposición y magnitud de sus componentes. En consecuencia, se encuentra novedad en el presente estudio al tomar como punto de exploración categorías elegidas a partir de la revisión teórica del contenido posmoderno en disciplinas particulares de la filosofía que, por la naturaleza de su contenido, tienen influencia en el ámbito de la educación, facilitando una exploración pertinente ante lo que la UNESCO (2000) denomina como demandas educativas implícitas.

Finalmente, gracias a la representatividad de la población de estudio, se facilitará la aplicación del conocimiento generado tras la investigación en otros contextos universitarios similares, postulando un bagaje teórico que pueda fundamentar y complementar posteriores investigaciones.

### **1.5 Alcances y limitaciones**

Como se ha mencionado con anterioridad, el tema de la posmodernidad, vinculado al campo educativo universitario, se ha abordado desde perspectivas eminentemente reflexivas o parciales, por lo que se espera que, desde el planteamiento configuracional, se logre una perspectiva integral, considerando diversas áreas de la filosofía que, por su naturaleza y objeto de estudio, impactan en la formación universitaria.

Esto se podrá lograr mediante la construcción de un modelo categorial que facilite una taxonomía teórica de las principales posturas de la posmodernidad en materia epistemológica, ética y estética. Claro es que, por la pluralidad característica de la posmodernidad, este modelo no agota la multiplicidad de posturas, pero sí las acota desde un marco aplicable al contexto

educativo universitario. Este modelo categorial permitirá fundamentar una guía de entrevista para la exploración de configuraciones posmodernas en estudiantes universitarios, pues brindará un trasfondo teórico al diseño de cada uno de los ítems que construyan dicho instrumento. Además de que la validación del mismo a través del juicio de expertos y pilotaje permitirá su aplicación en contextos universitarios similares.

El proceso de exploración de configuraciones posmodernas permitirá contrastar las ideas filosóficas y sociológicas surgidas mayoritariamente en Europa, en el contexto educativo universitario mexicano, permitiendo la generación de teoría sustantiva en torno a este fenómeno. Además de que la identificación de las demandas educativas derivadas de estas configuraciones brindará elementos que fundamenten la toma de decisiones para promover una educación acorde a las necesidades culturales de las y los estudiantes universitarios en el mundo contemporáneo.

La Tabla 1.1 analiza los factores que podrían limitar el alcance o viabilidad de la investigación, así como las medidas estimadas para contrarrestar dichos riesgos:

**Tabla 1.1 Limitaciones y medidas correspondientes**

Limitaciones	Medidas para contrarrestar las limitaciones
La teoría sociológica y filosófica de la posmodernidad es muy diversa, en ocasiones contradictoria, lo que puede generar ambigüedad en el marco de referencia.	Adoptar un marco teórico que equilibre las distintas connotaciones que se le atribuyen a la posmodernidad en las categorías de epistemología, ética y estética.
La gran diversidad de contextos educativos universitarios puede generar sesgos en los resultados.	Buscar el mayor grado de representatividad en las y los participantes.

Fuente: Elaboración propia.

## 1.6 Contexto de la investigación

Este apartado sitúa brevemente las circunstancias en las que el estudio se realiza, razón por la que se brinda la siguiente información contextual con la finalidad de facilitar la comprensión del escenario en el que se ejecuta la metodología que conducirá a la construcción de la teoría sustantiva.

### 1.6.1 Panorama estadístico

La presente investigación se realiza en la ciudad de Puebla, capital del estado homónimo, ubicada en el altiplano central de México; sin embargo, es preciso aclarar que la capital poblana y sus alrededores conforman una unidad funcional al conjugar varios núcleos urbanos cercanos, facilitando la movilidad ciudadana en diversos ámbitos, como el recreativo, el laboral y el académico. Al respecto, se observa que las ciudades de Puebla y San Andrés Cholula constituyen una unidad académica funcional y ambas se encuentran en continuidad física, por lo que la traslación entre ellas resulta cotidiana.

En razón de ello se pueden encontrar datos estadísticos que reflejan la realidad estructural de una u otra ciudad, pero la dinámica puede presentar algunas variaciones al considerar la conurbación antes mencionada, además de que esta zona representa el principal foco de oportunidades universitarias en la entidad federativa y, en general, en la zona centro-este y este del país, provocando la estadia temporal de personas foráneas, por lo que se invita a que se tomen con cautela los datos estadísticos aquí presentados, que no pretenden ser determinantes, pero sí buscan ofrecer un marco contextual general.

Para facilitar el entendimiento de las condiciones estadísticas se ha revisado el documento titulado *Panorama de la Educación Superior en el Estado de Puebla*, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (2016), en el que se reporta que en el ciclo escolar 2015-2016 la entidad federativa contaba con una matrícula de 253,038 estudiantes de educación superior, de los cuales 123,805 (48.93%) eran hombres y 129,233 (51.97%) eran mujeres. Estas cifras representan el 6.1% del total nacional y colocan al estado de Puebla como en el cuarto lugar con mayor matrícula de educación superior en México, además equivalen al 38.6% de la población total de jóvenes de la entidad de entre 18 y 22 años de edad, tres puntos por encima del promedio nacional.

Del total de estudiantes matriculadas y matriculados en instituciones de educación superior en el estado de Puebla, el 5.78% corresponde al nivel técnico superior universitario, el

0.01% a licencia profesional, el 83.32% a licenciatura, el 1.15% a especialidad, el 7.79% a maestría y el 0.97% a doctorado. Del mismo modo, la Secretaría de Educación Pública (2016) expone que en el ciclo escolar 2015-2016, de los 227,981 estudiantes de pregrado, 69,981 son de nuevo ingreso y 158,000 de reingreso; además, durante dicho ciclo escolar egresaron 34,024 estudiantes, pero de estos únicamente se titularon 22,031, denotando que solo el 64.75% de las personas egresadas obtuvieron su licencia, es decir, 6 de cada 10, una persona titulada menos que en el promedio nacional.

Además, de acuerdo al tipo de control que rige en las instituciones de educación superior y considerando tanto a las y los estudiantes de pregrado, como a las y los de posgrado, en el estado de Puebla hay un porcentaje de matrícula similar entre las de orden privado y las de orden público (SEP, 2016). Las primeras cuentan con un total de 118,269 estudiantes, es decir, el 46.74%, mientras que las segundas presentan 134,769 estudiantes, lo que equivale al 53.3% de la matrícula total. A su vez, el porcentaje de instituciones públicas se divide en autónomas, con 66,992 estudiantes (26.48 %); estatales, con 51,145 estudiantes (20.21 %); federales, con 11,837 estudiantes (4.68 %) y federales transferidas, con 4,795 estudiantes (1.89%).

En lo referente a las áreas de conocimiento, la Secretaría de Educación Pública (2016) propone ocho categorías. A continuación se presenta cada una y el porcentaje de matrícula contenido, recordando que el total en el estado de Puebla es de 253,038 estudiantes: *Educación*, 21,789 estudiantes (8.61%); *Artes y humanidades*, 13,156 estudiantes (5.20%); *Ciencias Sociales, Administración y Derecho*, 99,466 estudiantes (39.31%); *Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación*, 12,009 estudiantes (4.75%); *Ingeniería, Manufactura y Construcción*, 63,449 estudiantes (25.07 %); *Agronomía y Veterinaria*, 5,530 estudiantes (2.19%); *Salud*, 34,061 estudiantes (13.46%); finalmente, *Servicios*, 3,578 estudiantes (1.41%). Esto significa que, al igual que en el promedio nacional, en el estado de Puebla el área de conocimiento con mayor captación de matrícula es la de *Ciencias Sociales Administración y Derecho*.

Estos datos nos permiten visualizar un panorama general de la educación superior en la entidad, además, en el caso particular de la ciudad de Puebla y de acuerdo con el informe del censo poblacional del año 2015 elaborado por el *Instituto Nacional de Geografía y Estadística* (INEGI), se reporta que la capital del estado cuenta con una población de 1,576,259 habitantes, de los cuales solamente el 16.5% logra concluir con la educación superior, aunque la ciudad pertenezca a la entidad federativa con mayor número de instituciones de educación superior en el país, con un total de 486 de estas. Cabe mencionar que la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP), con sede en la capital y múltiples complejos regionales en la entidad federativa, es la que mayor índice de captación tiene al atender a 66,992 estudiantes de pregrado y posgrado, es decir, el 26.48% de la matrícula estatal.

Conviene señalar que las y los estudiantes que fungen como población de estudio provienen de instituciones de educación superior de diversos estratos socioeconómicos, pues en orden a la exigencia de representatividad que esta investigación requiere se tomarán en cuenta hombres y mujeres tanto de instituciones públicas como privadas, razón por la que no se establece un encuadre socioeconómico común. Asimismo, las instituciones en las que se lleva a cabo el estudio son tanto laicas como de afiliación religiosa, sin embargo, ninguna de ellas obliga a sus estudiantes a profesar alguna religión.

### **1.6.1 Panorama político y legal**

En los ámbitos político y legal se pueden encontrar referentes que rigen la educación superior en diferentes niveles y tipos de control. Siguiendo un orden que conduce de lo general a lo particular, se comienza con el documento fundamental, la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, promulgada en 1917, en donde dedica el artículo 3º al tema educativo. Dicho apartado ha recibido múltiples reformas y las que se mantienen vigentes al momento de construir el referente teórico-metodológico de esta investigación corresponden en su mayoría al año 2019. El artículo 3º expone, de manera preponderante, que la educación es derecho de toda persona y que esta debe ser impartida y garantizada por el Estado de manera universal, inclusiva, pública, gratuita, laica y, en el caso de los niveles básico y medio superior,

obligatoria. Asimismo, la educación debe fundamentarse en el respeto de la dignidad de las personas, conducirse en un marco de derechos humanos y de igualdad sustantiva, desarrollando armónicamente las facultades del ser humano y fomentando el amor, el respeto la paz, la solidaridad, la independencia, la justicia y la honestidad.

El párrafo precedente nos permite identificar los fundamentos axiológicos y teleológicos de la educación contenidos en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917). En adición, la fracción VII del ya mencionado artículo 3º, explica que tanto las universidades, como otras instituciones de educación superior que gocen de autonomía, tienen la facultad de gobernarse con responsabilidad, para promover la educación, la investigación y la difusión de la cultura, siempre considerando los principios que rigen el artículo y con respeto de la libertad de cátedra, investigación y examen, así como con apertura ante la discusión de las ideas. Dicha fracción estipula también que las universidades e instituciones de educación superior tienen facultades administrativas y logísticas para determinar sus planes y programas, decidir los términos que rigen el ingreso, promoción y permanencia del personal académico, así como de administrar su patrimonio, todo ello sin violar los términos legales vigentes.

Por otro lado, la *Ley General de Educación* (2018) refuerza el postulado constitucional de que toda persona tiene el derecho de recibir educación y esta debe ser de calidad, pues afirma en su artículo 2º que para asegurar esto se deben promover las oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo, en razón de que este tiene la responsabilidad de adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, contribuyendo de manera permanente con el desarrollo individual y con la transformación social. En lo que respecta a la educación superior, la ya citada ley expresa en su artículo 9º que, al igual que en los otros niveles educativos, se debe apoyar a la investigación científica y tecnológica, alentando el fortalecimiento de la cultura nacional y universal; atendiendo además, como explica en el artículo 38º, las distintas características lingüísticas y culturales del país.

Otro referente fundamental en materia legal, pero de orden local, es la *Ley de Educación Superior del Estado de Puebla* (2012). Esta define en la fracción XII del artículo 5º que la

educación superior es: “La que se imparte después del bachillerato, o su equivalente, cuyo objeto es formar profesionistas con las competencias necesarias para participar activamente en la sociedad y tener mejores oportunidades para integrarse a la vida laboral” (2012, p.6). La misma ley explica que la educación superior debe de dar continuidad a la formación integral de las y los estudiantes, con el objetivo de preparar profesionistas y personas competentes en el ejercicio de la investigación, que fomenten el desarrollo de la nación mediante el desarrollo científico, humanístico y tecnológico. Este propósito se ha de alcanzar mediante los objetivos específicos que a continuación se presentan y que corresponden a las fracciones I a VII del artículo 7º de la *Ley de Educación superior del Estado de Puebla*:

I.- Formar técnicos, profesionistas calificados y cualificados comprometidos con la sociedad; II.- Fomentar la investigación para el desarrollo científico, tecnológico y cultural del país; III.- Preservar el desarrollo y la difusión de las manifestaciones culturales que dan identidad a la nación; IV.- Coadyuvar en la formación de ciudadanos con espíritu de solidaridad, respeto y justicia, practicantes de los valores democráticos, patrios y preocupados por la preservación y mejoramiento del medio ambiente y promotores del interés social y del desarrollo estatal y nacional; V.- Promover la calidad y la diversificación de la oferta educativa en correspondencia con la demanda de los distintos sectores de La sociedad; VI.- Asegurar el cumplimiento de la función social de la educación superior y la igualdad de oportunidades para el acceso a ella; y VII.- Coadyuvar al desarrollo social, educativo, tecnológico y económico de nuestra Entidad y de nuestra Nación, con visión prospectiva y competitiva en el contexto del desarrollo internacional (2012, p. 7 y 8).

Para lograr esta multiplicidad de objetivos es necesario promover valores como la cobertura, la equidad, la calidad y la pertinencia en la educación superior, de forma que se logre una vinculación real y asertiva entre esta y las demandas de la sociedad (Ley de Educación Superior del Estado de Puebla, 2012). Asimismo, se invita a que la educación superior que reciban las y los estudiantes sea de calidad, al desarrollarse con integridad, equidad, pertinencia,

eficacia y laicidad, de forma que el conocimiento que se genere se aplique al desarrollo de la sociedad.

Además de las ya mencionadas leyes, en México existen organismos tanto de control público, como de control privado, que regulan los servicios que las instituciones de educación superior brindan, como es el caso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC). Estas organizaciones se suscriben al marco legal del país y promueven la calidad educativa desde distintos frentes.

## Nota preliminar al sustento teórico

Como la presente investigación sigue un modelo metodológico basado en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), y esta ofrece un enfoque con características particulares bajo la premisa de que la generación de una teoría sustantiva emerge de la recogida de datos, se prescinde de un marco teórico explícito, “a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente” (Strauss y Corbin, 2002, p. 22), como es el caso del presente estudio, que considera necesario escuchar el gran bagaje teórico que han aportado filósofos y sociólogos al tema de la posmodernidad.

Adicionalmente, se menciona la connotación que la presente investigación asume en el uso del término *demanda educativa*, pues corre el riesgo de la polisemia, por lo que se explica el significado que le atribuye la UNESCO (2000). Además se presenta un esbozo teórico que permite fundamentar la elección de las teorías que toman lugar en materia de epistemología, ética y estética, de manera que puedan fungir como categorías iniciales para la exploración de las configuraciones posmodernas en los estudiantes universitarios. Cabe mencionar que la pertinencia de dichas categorías dependerá de las incidencias que generen durante los procesos de recogida de datos, de manera que puedan mantenerse o replantearse en nuevas categorías.

## Capítulo II: Sustento teórico

### 2.1 Demanda educativa

Se identifican dos acepciones desde las que se puede entender lo que es una demanda educativa, la primera se relaciona con la cantidad de aspirantes que buscan ingresar a un programa educativo (INEE, 2010), siendo una concepción de tinte estadístico y poblacional; la segunda es la utilizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que la define como “todo aquello que la sociedad y los diversos grupos sociales que la conforman necesitan de la educación” (UNESCO, 2000, p.5). El presente documento toma como guía la acepción de la UNESCO, abriendo un binomio fundamental: educación-sociedad.

Ante las demandas del contexto contemporáneo, distintos grupos sociales solicitan la participación del sistema educativo, desarrollando grandes expectativas sobre este; razón por la que se necesita “de una apertura sensible ante los requerimientos sociales y culturales” (UNESCO, 2000 p.3), de tal forma que las organizaciones educativas puedan responder adecuadamente a las nuevas demandas y retos que se desprenden de los procesos de cambio acelerado en la sociedad.

Los componentes centrales que plantea la UNESCO (2000) para que el sistema educativo responda ante estas demandas son la eficacia en el logro de los aprendizajes y su respectiva relevancia social, poniendo énfasis en que dicha eficacia no solo se fundamenta en la capacidad de aprender los conocimientos planteados en el currículum, sino también la capacidad que estos tienen de ser asertivos frente a las exigencias y desafíos de la vida social.

Dados estos componentes, emergen preguntas fundamentales como las siguientes: “¿Qué espera la sociedad de la educación? ¿Qué aprendizajes que el sistema se proponga desarrollar en sus alumnos son necesarios?” (UNESCO, 2000, p. 5). Estos cuestionamientos implican que las educadoras y los educadores realicen esfuerzos de investigación para dilucidar

la articulación entre lo que las instituciones educativas buscan enseñar y lo que la sociedad requiere que se enseñe de forma eficaz y relevante. Para llevar a cabo esta tarea es necesario diagnosticar las necesidades de la sociedad, los retos emergentes de los procesos de cambio propios de la posmodernidad, no solo en el ámbito de lo material, sino también del marco de las ideas, pues estos elementos son los que rigen, a veces imperceptiblemente, el decurso del actuar humano.

Las demandas educativas de la sociedad pueden clasificarse en dos grandes campos: explícitas e implícitas. Las primeras refieren a lo que ya ha sido formulado, como el caso de las competencias que el sector empresarial requiere de la educación (Buenahora, 2002); las segundas no son formuladas pero implican “todo aquello que la sociedad y los diversos grupos sociales que la conforman necesitan de la educación, a los nuevos retos y desafíos emergentes de los procesos de cambio acelerado que vive la humanidad” (UNESCO, 2000, p. 5).

Es importante tener en cuenta que la época posmoderna se caracteriza por la gran velocidad de estos cambios, inclusive en el mundo del saber, en donde los estatutos del conocimiento ya no son válidos por periodos de tiempo prolongados (Lyotard, 1979. 1991), además de que las reglas de legitimación de saber se modifican constantemente y los perfiles de los grupos sociales a los que el sistema educativo atiende son cada vez más diversos y menos estables (Bauman, 2014); de tal forma que el sistema educativo no puede pretender que un mismo plan curricular sea vigente durante demasiado tiempo, pues corre el riesgo de ser obsoleto.

### **2.1.1 Procesos de cambio social y demandas educativas**

Las demandas educativas implícitas de la sociedad posmoderna son complejas, pues “se están produciendo un conjunto de cambios que desafían el sistema educativo” (UNESCO, 2000 p. 6), en donde el incremento acelerado del conocimiento en todas las áreas amplía la posibilidad de relatos de interpretación del mundo, abriendo el horizonte a nuevos temas que requieren ser considerados en los planes de formación de las escuelas.

De acuerdo con la UNESCO (2000), el sistema educativo requiere atender las formas de comunicación mediadas por la tecnología, las nuevas características de un ciudadano en condiciones de participar de la vida política y democrática de su país (Bauman y Donskis, 2015), los cambios significativos tanto en la estructura como dinámica de las familias (Grandini, 2009) y la incorporación de los sectores de la población que se han excluido, pues “al acelerarse el ritmo de los cambios, el sistema educativo comienza a tener múltiples dificultades para responder a las nuevas demandas de la sociedad en todos los sectores” (UNESCO, 2011, p.6).

Es importante mencionar también que este panorama coloca sobre el sistema educativo un gran peso, un exceso de demandas, pues de acuerdo con Simons y Masschelein (2017) en la sociedad actual se espera cada vez más, pero se participa menos; tomando en cuenta que los recursos y confianza de otros sectores de la sociedad, como el gobierno y las familias, son incoherentes con sus demandas, por lo que se requiere una distribución más equitativa de las diversas necesidades que la posmodernidad arroja, de tal forma que se aborden de forma integral, evitando el deslindamiento de responsabilidades.

## 2.2 Sociedad posmoderna

### 2.2.1 Posmodernidad: evolución del término

Quevedo (2001) rastrea el origen del término *posmodernidad*, encontrando que en 1870 el artista británico John Watkins Chapman utilizó la palabra *postmodern* para describir el nuevo arte postimpresionista; en 1917 Rudolf Pannwitz lo menciona en *Die Krisis der Europäischen Kultur*; en 1934 Arnold Toynbee habla de la ruptura posmoderna de la modernidad en *A Study of History*; en 1957 Peter Drucker llama sociedad posmoderna a lo que hoy en día se conoce como sociedad postindustrial y en las décadas de los años 60 y 70 se utiliza para designar las formas de arte pop.

Sin embargo, es Lyotard (1979/1991) quien consolida el término en su obra *La condición postmoderna*, pues allí ya no solo es aplicado para referirse a lo posterior a lo moderno, sino

que se asume con la fuerza de lo que un movimiento filosófico y sociológico implica, no se trata de un mero tecnicismo, sino de la apropiación de una palabra que se asume en la historia como el significante ideológico que refiere a la época contemporánea. En palabras de Apel (en González, 2010, p. 914) “La posmodernidad reúne suficientes rasgos programáticos para poder ser reconocida como un periodo o una época diferente dentro de la historia de la humanidad, aunque no pueda ser considerada ni la última ni la mejor definida”.

### 2.2.2 Configuración posmoderna

De acuerdo con Lyotard (1979/1991), la posmodernidad se caracteriza por la caída de los metarrelatos, es decir, de las grandes explicaciones a las que se recurría para justificar y explicar el sentido de la existencia y la historia. Ello implica el surgimiento de nuevos relatos, nuevas formas de interpretar el mundo, dando pie a la pluralidad y a la descentralización, pero a su vez genera una diversidad tan amplia que puede resultar enredada y confusa.

La posmodernidad resulta compleja y son múltiples los esfuerzos por clasificar las diversas aportaciones teóricas en torno a ella, pues hay propuestas que son categorizadas como parte de la misma aunque sus autoras y autores hayan pronunciado lo contrario. También se suele englobar de la misma forma a las aportaciones posmodernas y a los análisis críticos de los fenómenos posmodernos. Quevedo (2001, p. 17-20) ha esquematizado tanto los antecedentes como los contenidos de lo posmoderno de la siguiente forma:

**Tabla 2.1 Rasgos comparativos entre modernidad y posmodernidad**

Modernidad	Precedentes de la posmodernidad	Posmodernidad
-Época que sigue a la Edad Media.	-Estructuralismo.	-Rechazo de los conceptos ilustrados: lo espontáneo, el sujeto autónomo, lo racional.
-Nace en Francia con Descartes.	-Recepción de Nietzsche y Heidegger.	
-Uno de sus grandes hitos es la Ilustración.	-Literatura: críticas contrailustradas a la razón: Marqués de Sade, Bataille, Artaud.	- Microteorías: multiplicidad, diferencia, alteridad, repetición.

-Se extiende de Descartes a Habermas.	-Arte: tradición estética bohemia, irónica, subversiva: Baudelaire, Rimbaud.	-Nuevos tipos de información y conocimiento.
-Innovación, novedad, dinamismo.	-Cultura de la imagen, del espectáculo, de artículos de consumo, con efectos pacificadores y estultificantes.	-Fragmentación cultural.
-Razón: fuente de progreso en el conocimiento y en la sociedad, lugar de la verdad y fundamento, de los sistemas de conocimiento (ciencia) y de acción (política).	-Con el neomarxismo, el existencialismo, la fenomenología y el estructuralismo aparecen nuevos conceptos de lenguaje, teoría, subjetividad y sociedad.	-Nuevos modos de experiencia, de subjetividad y de cultura. Apertura a la interpretación de relatos, por encima de absolutos.
-Racionalismo, verdad apodíctica.		-Crítica de la representación: la teoría no refleja especularmente la realidad; todo conocimiento está lingüística e históricamente mediado.
-Pretensiones universales y totalizantes.		-Política: crítica a los discursos y a las formas institucionalizadas de poder.
-Macroteorías.		-Niega la coherencia social de la modernidad.
-Representación.		-Niega la causalidad en favor de la multiplicidad, la pluralidad, la fragmentación y la indeterminación.
-Orden y significado.		-Abandona el sujeto racional y unificado de la modernidad en favor de un sujeto fragmentado, social y lingüísticamente descentralizado.
-Política: partidos, parlamento, uniones comerciales.		-Debate en los campos de la arquitectura, la estética y la cultura.
-Arte: seriedad, pureza, individualidad. Vanguardias: negación, disidencia.		-Arte: ruptura con la modernidad, pluralidad de estilos y juegos, eclecticismo.
-Los defensores de a modernidad acusan a la posmodernidad de relativismo, irracionalismo y nihilismo.		

Fuente: Elaboración propia a partir de Quevedo (2011, p. 17-20).

Esta sistematización resulta sintética y presenta un panorama general de la posmodernidad, pero a efectos de la presente investigación se recurre a una organización más precisa y particular, formulada a través de la categorización desde tres disciplinas filosóficas: epistemología, ética y estética, las cuales operan como dimensiones teóricas iniciales para desarrollar la teoría fundamentada.

Como se ha mencionado, la epistemología, la ética y la estética funcionan como dimensiones que permiten la categorización del contenido posmoderno, debido a que tratan temas centrales de la reflexión, la acción y la experiencia humanas, pues como afirma Polo Barrena (en De Garay, 2008, p. 573): “las cuestiones filosóficas decisivas se plantean en este contexto (...) aquellas que nadie puede soslayar y que requieren una respuesta”. Es importante clarificar el objeto y contenido de estas tres disciplinas filosóficas, por lo que se presenta una aproximación conceptual en la Tabla 2.2.

**Tabla 2.2 Aproximación conceptual de epistemología, ética y estética**

Término	Aproximación
Epistemología	Del griego <i>episteme</i> , «conocimiento», y <i>logos</i> , «razón», «explicación», es el estudio de la naturaleza del conocimiento y la justificación, y, más específicamente, el estudio de a) sus características definitorias, b) sus condiciones sustantivas, y c) los límites del conocimiento y la justificación (Audi, 2004, p. 292 y ss).
Ética	Estudio filosófico de la moral. El término se suele también usar de forma intercambiable con «moral» para indicar cuál es la materia de este estudio. En ocasiones se usa también en un sentido más estricto para expresar los principios morales de una determinada tradición, grupo o individuo. El estudio general del bien y el estudio general de la acción moralmente correcta, constituyen la principal ocupación de la ética. Sus principales preguntas sustantivas son, respectivamente, qué fines deberíamos, en tanto que seres humanos plenamente racionales, elegir y perseguir y qué principios morales son los que deberían regir nuestras elecciones y metas (Audi, 2004, p. 326).
Estética	Rama de la filosofía que examina la naturaleza del arte y el carácter de nuestra experiencia del arte y del entorno natural. La filosofía del arte se ha ocupado de la naturaleza del gusto, la belleza, la imaginación, la creatividad, la representación, la expresión y la expresividad, el estilo, si las obras de arte transmiten conocimiento o verdad, la naturaleza de lo narrativo y de la metáfora, la importancia de los géneros, del estatus ontológico de las obras de arte y del carácter de nuestras respuestas emocionales al arte (Audi, 2004, p. 321 y ss).

Fuente: Elaboración propia a partir de Audi (2004).

Los objetos de estas tres disciplinas—la razón, la acción y la sensopercepción—están íntimamente ligados con la educación al ser elementos que se ven implicados desde una perspectiva antropológica integral. Este tipo de perspectiva da cuenta, por ejemplo, de proyectos como el *Curso de Perfeccionamiento del Profesorado de Filosofía y Ética* de la Universidad de

Navarra que se llevó a cabo en 1999 y que, partiendo del estudio del contexto social contemporáneo, al igual que la presente investigación, busca “encontrar caminos para acceder a ellos y argumentos para apoyarlos” (Pérez-Ilzarbe y Lazaro , 2000, p. 7).

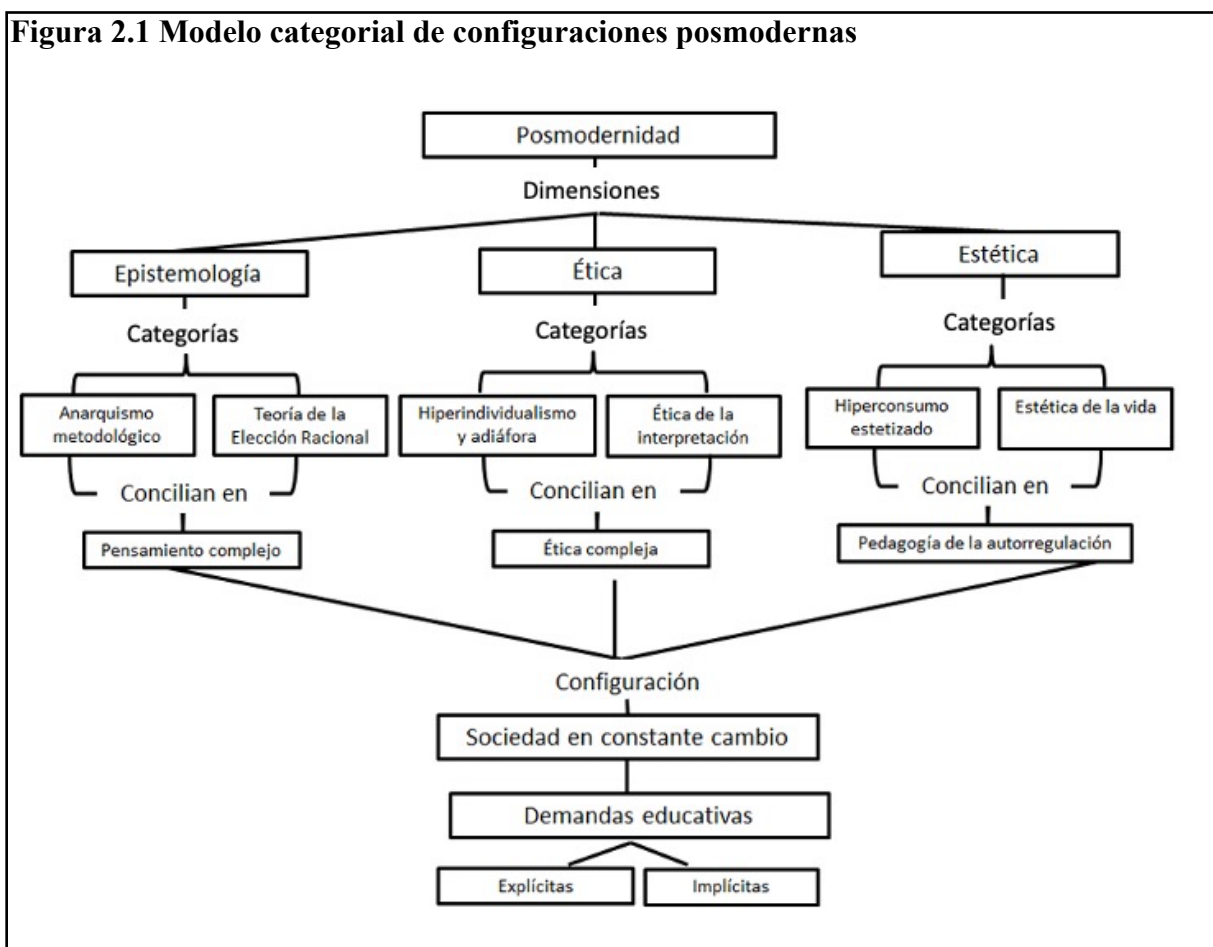
En consonancia con la idea precedente, la implicación de la epistemología, la ética y la estética en la educación universitaria es pertinente, ya que “es una manera de aludir al orden último en el que cualquier actividad del hombre y cualquier objeto pueden adquirir sentido” (De Garay, 2008, p. 575). Por lo que, una vez definidas estas tres dimensiones, se requiere vincularlas con los contenidos posmodernos, de manera que se ubiquen los posicionamientos teóricos más adecuados para alcanzar el objetivo de la presente investigación.

Para lograr una perspectiva equilibrada, alejada de sesgos o prejuicios inconscientes, se han propuesto teorías polares por dimensión, tratando de rescatar tanto las críticas que se han realizado, como las fortalezas que se encuentran en la posmodernidad, teniendo en cuenta que no se trata de un fenómeno maniqueo, en donde la claridad de lo benéfico y lo maléfico esté totalmente definida. Se trata de una taxonomía que permite fundamentar la exploración de las posibles configuraciones posmodernas en las y los estudiantes universitarios desde distintas perspectivas y connotaciones, facilitando la identificación de las demandas educativas de ellas derivadas.

Desde esta lógica se ha incluido también una propuesta teórica conciliadora por categoría, esta presenta una vinculación más directa en el campo de la pedagogía y se sitúa en el punto intermedio entre las teorías posmodernas polares, de manera que pueda realizarse una vinculación teórica que integre las aportaciones de la sociología y la filosofía, con las cuales no podría entenderse lo posmoderno, con teorías pedagógicas, sin las cuales no podría abordarse lo educativo.

En el campo de la epistemología se contraponen el *anarquismo metodológico* (Feyerabend 1975/2008, 1989) con la *teoría de la elección racional* (Elster, 1989/ 2013), conciliándolas en el *pensamiento complejo* (Morin 1990/2001); en el campo ético se

contraponen el *hiperindividualismo* (Lipovetsky 1983/2013) y la *adiáfora* (Bauman y Donskis, 2015) con la *ética de la interpretación* (Vattimo, 2010), conciliándolas en la *ética compleja* (Morin 2004/2006); por último, bajo la categoría estética se contraponen el *hiperconsumo estético* (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016) con la *estética de la vida* (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016) para conciliarse con la *pedagogía de la autorregulación* (Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014), generando así el presente modelo categorial de configuraciones posmodernas:



Fuente: Elaboración propia.

Esta configuración conforma la base teórica para la exploración de las tendencias posmodernas en las y los estudiantes universitarios, por lo que se presenta un breve esbozo de las teorías involucradas en cada una de las categorías, con la finalidad de delimitar el marco

inicial del que partirá el desarrollo de la teoría fundamentada. Estas categorías pueden mantenerse o tomar formas distintas conforme se avance en la recogida de datos, pues el método empleado, sea que parta de teorías existentes o no, configura sus propias categorías en el decurso de la investigación.

## 2.2.3 Posmodernidad epistemológica

### 2.2.3.1 Anarquismo metodológico

Paul K. Feyerabend fue un físico y filósofo de la ciencia austriaco que publicó en 1975 un libro que confrontaría la teoría epistemológica desarrollada hasta el momento, el *Tratado contra el método*. El autor atravesó una serie de estadios hasta llegar a su pensamiento epistemológico en contra de la epistemología misma, pues resulta contrastante comparar su formación inicial altamente positivista como físico, con el pensamiento reflejado en el ya mencionado *Tratado contra el método* (Feyerabend, 1975/2008) o con *Adiós a la razón* (Feyerabend, 1987/2008), en donde realiza una crítica radical en contra de los estatutos de la ciencia.

El anarquismo metodológico parte de la premisa de que la ciencia, desde su carácter sistemático y ordenado, dificulta el avance de la humanidad, pues es rígida y centrada en la perspectiva de la comunidad científica, compuesta por un grupo selecto de personas que excluye lo que es diferente a ellas. Para ello se realiza un análisis histórico y crítico de la vinculación entre la teoría y la práctica, proponiendo un anarquismo de tinte más humanista, flexible e inclusivo, al punto de afirmar que “todo sirve” (Feyerabend, 1975/2008, p. 7), siendo este el único principio que no inhibe el progreso.

Además, de acuerdo con el anarquismo metodológico es ingenuo pensar que existe una única forma de racionalidad, pues resulta una notable reducción de la realidad y el contorno social, desde un deseo de control que responde a una “necesidad de seguridad intelectual bajo el pretexto de la claridad, precisión, objetividad y verdad” (Feyerabend, 1975/2008 , p. 12).

Feyerabend afirma que esta cerrazón limita el desarrollo, por el contrario propone un modelo contrainductivo, que facilita el cuestionamiento externo de la ciencia y, por ende, la promoción del conocimiento.

De acuerdo con la ciencia, los resultados experimentales miden el éxito de una teoría, de lo contrario, los resultados en desacuerdo excluyen la teoría. Ante esto Feyerabend (1975/2008) recurre al empirismo, pues sugiere actuar contrainductivamente, introduciendo hipótesis inconsistentes, de tal forma que se realice una postulación entre la inducción y la contrainducción para sopesar aquella que sea más razonable, incluso descubrir si existen circunstancias que favorezcan alguna u otra postura, descubriendo así solidez y argumentos.

Feyerabend (1975/2008) defiende la inserción de contraindicaciones inconsistentes mediante dos vías. En primer lugar afirma que es necesaria una metodología pluralista, pues de lo contrario, al utilizar argumentos de la misma naturaleza o enfoque se recurre a un contraste y no a un verdadero análisis, siendo esto un obstáculo para llegar a un acercamiento gradual de la verdad. Su segundo argumento en favor de la contrainducción inconsistente radica en que no existen teorías que concuerden en totalidad con los hechos implicados en el campo de su dominio.

Como se ha mencionado, se critica la condición de consistencia que plantea el paradigma científico, pues de esta forma la posibilidad de nuevas hipótesis solo se centrará en tomar como válidas aquellas que vayan en concordancia lineal con las teorías ya aceptadas, generando así una especie de juego que plantea sus propias reglas, fortaleciendo solo las teorías iniciales, las más antiguas. Esto tiene como consecuencia una mirada uniforme “que pone en peligro el libre desarrollo del individuo” (Feyerabend, 1975/2008, p. 18), pues la uniformidad golpea y limita el poder crítico del pensamiento humano; por el contrario, la proliferación de enfoques y teorías beneficia el camino hacia la verdad.

En conclusión, el anarquismo metodológico postula que si se quiere caminar hacia la verdad, se debe reemplazar al racionalismo por el anarquismo en la teoría del conocimiento,

argumentando que el progreso intelectual solo habrá de alcanzarse al enfatizar la creatividad y los deseos de la comunidad científica desde su subjetividad (Feyerabend, 1989) y por encima de las metodologías y la autoridad de la ciencia, bajo el ya mencionado principio de que todo se vale.

### 2.2.3.2 Teoría de la elección racional

La modernidad es caracterizada por una profunda fe en la razón, especialmente por las atribuciones metafísicas y epistemológicas de Hegel y Kant, quienes generaron la denominada revolución racional (Di Castro, 2009), colocando un matiz particular en los problemas que enmarcaron la reflexión filosófica de los siglos XIX y XX, centrados en la posibilidad del ser humano de desenvolverse en la realidad mediante el cultivo y ejercicio de la razón.

Con el advenimiento de la posmodernidad, se cuestionan fuertemente los proyectos y concepciones que regían la percepción de la existencia y el sentido de la historia desde el siglo XVIII; problematizando incluso la posibilidad misma de la realidad, al grado de destronar a la razón del eminente lugar que se la había otorgado en la modernidad como la facultad antropológica que por excelencia permite al ser humano descifrar el mundo. Es necesario aclarar que la problemática epistemológica del siglo XXI implica cuestiones que no son necesariamente nuevas, como el relativismo intelectual de segundo orden (Olivé, 2006), la posibilidad de la razón o la supremacía de la ciencia; pero sí toman una intensidad más profunda, así como un mayor impacto en la sociedad, tanto en los ámbitos académicos como cotidianos. A continuación se presenta una tabla comparativa basada en el libro *La razón desencantada* de Di Castro (2006; P. 20-21), en donde se visualiza la contraposición epistemológica entre modernidad y posmodernidad:

**Tabla 2.3 Contraposición epistemológica entre modernidad y posmodernidad**

Modernidad	Posmodernidad
-Época de una razón fuerte que pretende construir explicaciones totalizadoras del mundo y que está ligada a	-Debilitamiento de las pretensiones de la razón que cuestiona el sentido de la historia y del humanismo.

---

la idea de que el desarrollo histórico del pensamiento es interminable e implica una progresiva iluminación.	-Surgimiento de una pluralidad de modelos y paradigmas de racionalidad no homogéneos ni reductibles uno al otro, sino solo vinculados a la especificidad de su respectivo campo de aplicación.
-Orden epistemológico de la razón con una estructura monolítica y unificadora.	
-Apropiación y reapropiación de los fundamentos (el pensamiento como acceso al pensamiento).	-Pensamiento sin fundamentos, crítica de la razón instrumental que reconoce el carácter enigmático.
-Autolegitimación del saber científico y de la coincidencia entre verdad y emancipación.	-Reconocimiento del carácter discontinuo y paradójico del desarrollo de la ciencia.
-El tiempo lineal caracterizado por la superación, la novedad envejece y es sustituida por otra.	-Disolución de la categoría de lo nuevo y de la experiencia del fin de la historia.
-La positividad del desarrollo tecnológico cuyos proyectos se pueden prever y dominar de manera total.	-Aparición de la ciencia y a técnica como actividades riesgosas más que liberadoras del esfuerzo y la necesidad.

---

Fuente: Elaboración propia a partir de Di Castro (2009; p. 20-21)

Este cambio tan radical en materia epistemológica entre la modernidad y la posmodernidad genera el concepto de *razón desencantada*, entendido como “la respuesta a la necesaria redefinición del concepto de razón que exige la caída de los grandes proyectos y supuestos del siglo XVIII” (Di Castro, 2006, p.10), sin caer en un reino de lo irracional en donde “todo se vale” al estilo del anarquismo metodológico propuesto por Feyerabend (1975/2008).

La confianza en la razón es retomada en la teoría de la elección racional (TER) de Jon Elster (1989, 2013), pero desde una perspectiva plural, alejándose de otros planteamientos posmodernos nihilistas o anarquistas, reformulando la idea de racionalidad y tomando como punto de partida los conceptos de incertidumbre, aleatoriedad, incompletud, complejidad y riesgo, en un paradigma epistemológico que permite clarificar la toma de decisiones asertivas tanto en el campo de lo individual como de lo colectivo.

La TER se basa en imperativos condicionales con relación a los medios necesarios para alcanzar los fines planteados, por ello se trata de una racionalidad instrumental, es decir, adaptable a las necesidades cada persona, conformando así la dimensión normativa de la teoría. Di Castro (2009) aclara que la TER no se encarga de las metas subjetivas, pues eso dependería de alguna teoría sobre las creencias racionales, sino de los medios que se requieren para alcanzarlas.

La segunda dimensión de la TER es la explicativa, pues también analiza la causa fundante de los actos intencionales, revisando la racionalidad implicada en la acción, además de la coherencia existente entre los deseos, las creencias y las evidencias. Di Castro (2009, p.50) desglosa los componentes explicativos en tres sectores:

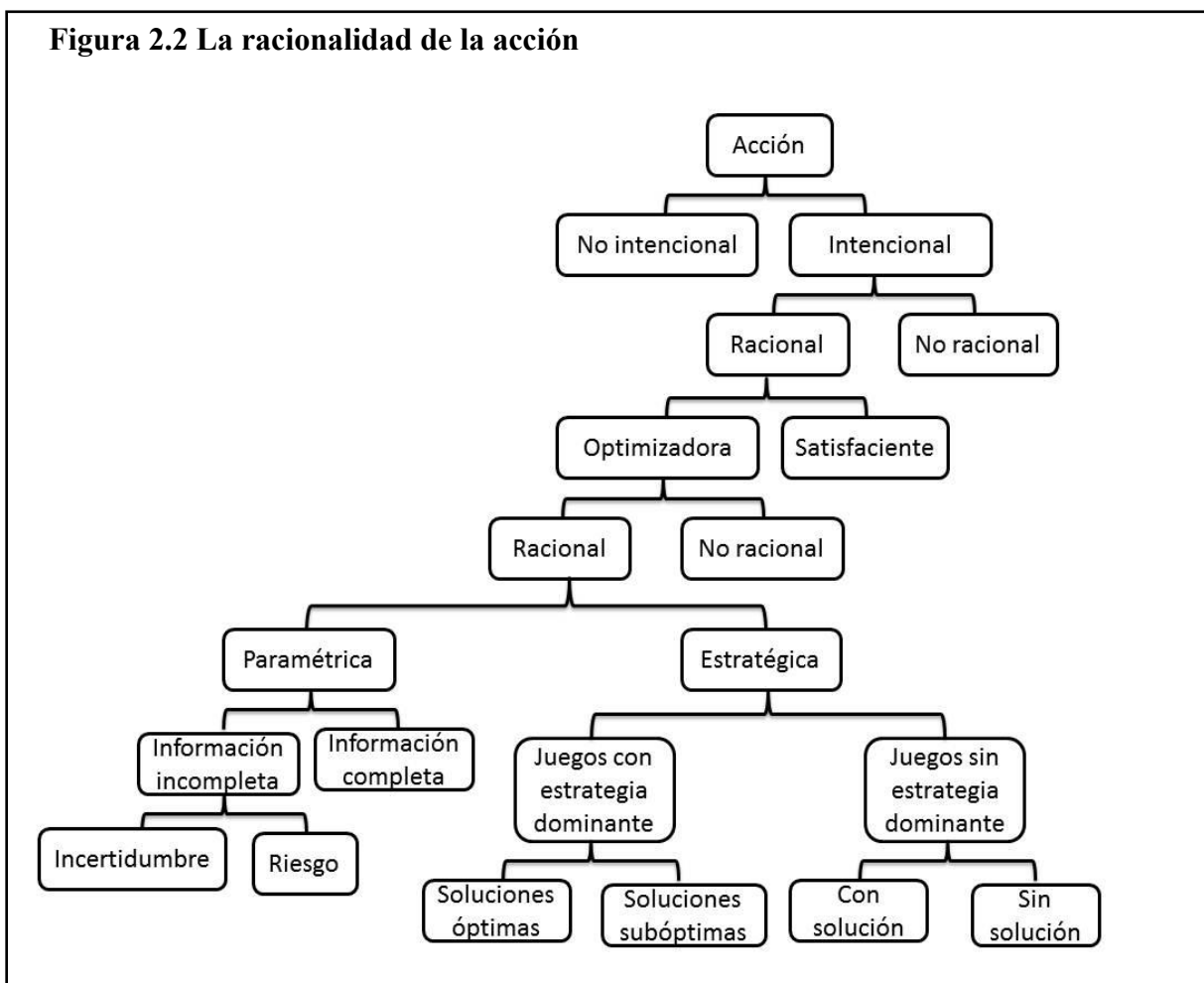
- a) el conjunto de acciones factibles, es decir, todas las acciones racionales que satisfacen las restricciones lógicas, físicas, económicas y/o mentales de la situación;
- b) el conjunto de creencias racionales que estructuran causalmente la situación y ligan cada acción con un resultado determinado; y,
- c) el conjunto de preferencias viables, esto es, la jerarquización subjetiva de los resultados esperados en cada acción.

La acción racional, es intencional y busca el mejor resultado posible, lo que requiere la identificación de la meta deseada, así como el control necesario sobre las variables implicadas en la ejecución de actos que conducirán a la meta. Este nivel de control sobre las variables puede ser parcial o total, dando un grado de optimización racional paramétrica o estratégica:

- Racionalidad paramétrica: La persona se considera como la única variable pues todos los otros componentes de la situación se mantienen. Se puede dar el caso de que dicha persona cuente con información completa sobre la trayectoria de los acontecimientos a partir de las condiciones dadas, generando seguridad, o riesgo e incertidumbre si se trata de información incompleta.

- Racionalidad estratégica: La persona está inmersa en situaciones que implican otras variables que también son racionales generando mayor complejidad en la toma de decisiones, pues requieren anticipación y flexibilidad frente a las decisiones de las otras variables racionales. Ante este panorama, la teoría de juegos propone la existencia de juegos con estrategia dominante, que pueden tener soluciones óptimas o soluciones subóptimas; así como juegos sin estrategia dominante con solución o sin solución. La siguiente figura resume estos postulados.

A continuación se presenta la Figura 2.2, en la que se sintetiza el modelo de la racionalidad de la acción de acuerdo con la TER

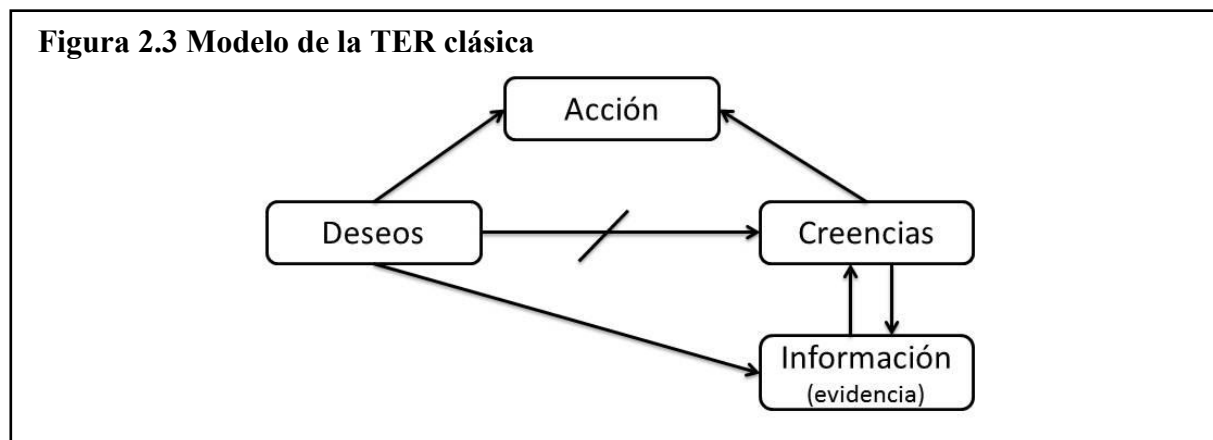


Fuente: Tomado de Di Castro (2009, P.52)

Como se puede observar en la Figura 2.2, la TER explica las acciones intencionales a partir de la triple relación entre acción creencias y deseos de el o la agente, considerando que son las creencias y los deseos quienes causan las acciones, por lo que se les puede considerar racionales cuando tanto el sistema de creencias como el sistema de deseos guardan consistencia interna.

En el caso del sistema de creencias existe consistencia interna cuando todas las que lo componen conviven simultáneamente bajo la idea de que son verdaderas y posibles; mientras que el sistema de deseos es consistente cuando estos son capaces de ser alcanzados intencionalmente y están subrogados a una jerarquía transitiva (Si A sobre B y B sobre C entonces A sobre C).

El sistema de creencias está sujeto a las evidencias contenidas en la información que el o la agente recoge del medio, de tal forma que la elección racional implica no solo elegir la acción, sino también el grado de información pertinente tanto en los límites inferiores como superiores, generando un criterio general de optimalidad. El modelo de la TER clásica puede sintetizarse en el siguiente esquema:



Fuente: Di Castro (2009, p. 75)

La relación entre estos cuatro componentes, acción, deseos, creencias e información, se ve regulada también por un elemento esencial en la vida del ser humano, las emociones, pues

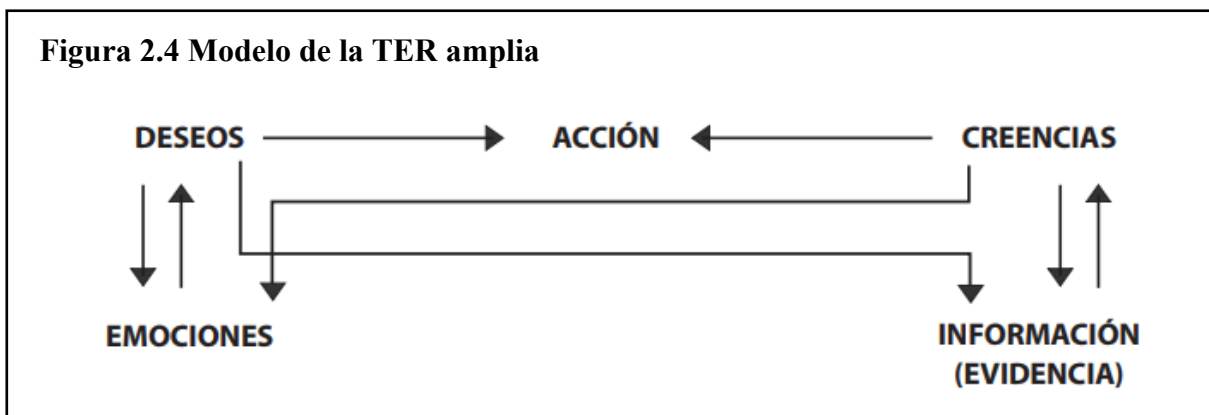
“emoción y cognición están estrechamente ligadas” (Elster, 2002 p. 299), al grado en que existe una mutua influencia, incluso un rasgo único en las creencias es la capacidad de autocumplirse siguiendo la trayectoria causal que las emociones van construyendo mientras son reconocidas por la cognición (lo que no implica que todas las emociones sean conscientes).

La implicación de los componentes emocionales en las decisiones racionales ha complementado la TER de Elster (en Rivero Casas, 2012), que en ocasiones puede tildarse de reduccionista, generando la llamada *racionalidad amplia*; en ella se propone un complemento a la TER que configura un perfil más complejo de las elecciones racionales de los seres humanos. Para entender este complemento a la TER es necesario tomar en cuenta que no todas las emociones son racionales, incluso algunas conducen a la irracionalidad, por lo que Elster (en Rivero Casas, 2012, p.104) enuncia las situaciones en las que se puede considerar que las emociones son racionales:

1. Cuando las emociones son acciones.
2. Cuando las emociones se adecuan a la ocasión en cuanto a su tipo.
3. Cuando las emociones se adecuan en cuanto a su grado.
4. Cuando las emociones se basan en creencias racionales.
5. Cuando las emociones se basan en deseos racionales.
6. Cuando nos hacen sentir felices.

Las situaciones 4 y 5 han sido abordadas con anterioridad al mencionarse las condiciones de consistencia interna tanto de las creencias como de los deseos, pero también conducen a la generación de un nuevo vínculo en el esquema general de TER, pues se incorpora la posibilidad de las emociones racionales, que son influenciadas por el sistema de creencias y que a su vez guardan una relación bidireccional con los deseos, lo que actualiza el modelo de la TER general de siguiente forma:

**Figura 2.4 Modelo de la TER amplia**



Fuente: Rivero Casas (2012, p. 106)

En este modelo, conocido como la TER amplia, se considera el papel del juicio como la capacidad de el o la agente de obtener la información necesaria para justificar la evidencia que permita la racionalidad de la creencia; mientras que en los deseos se añade el papel de la autonomía, que refiere a la ausencia de distorsiones que nublen la conformación de los mismos. Existen cuatro casos en los que pueden distorsionarse tanto las creencias como los deseos:

- Formación de preferencias adaptativas: Los deseos se subrogan a la posibilidad de forma inconsciente.
- Cambio de preferencias por estructuración: La motivación ligada a las opciones cambia cuando la situación se reestructura sin que racionalmente se observen diferencias.
- Racionalización de la esperanza: Las creencias son conformadas por los deseos, lo que lleva a pensar que el mundo es como el agente quiere que sea.
- Error inferencial: Defectos en el aparato cognoscitivo influyen en los juicios e inferencias que fundamentan las creencias.

Como puede observarse, las creencias y los deseos toman un nuevo matiz en la racionalidad amplia, especialmente por la intervención de las emociones, que a su vez son moldeadas mediante las creencias y los deseos, generando una relación de mutua influencia.

Para finalizar con el presente apartado, es necesario considerar que la TER es dinámica, no cuenta con un modelo único debido a las adaptaciones y diversidad de enfoques que ha suscitado; además de que su campo de aplicación es amplio y puede ubicarse no solo en la psicología o la sociología, también en la política, la economía y las ciencias sociales en general, lo que la ha llevado a recibir diversas críticas metodológicas interdisciplinarias (Dieterlen, 1987; Di Castro, 2009; Rivero Casas, 2012).

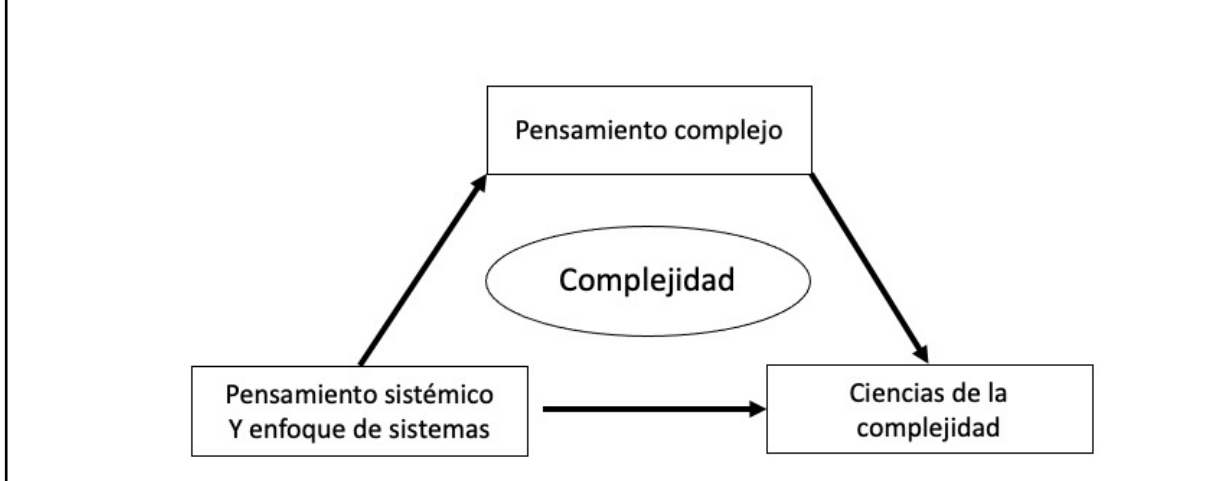
Es por ello que en la presente investigación se reconoce el carácter limitado de la TER, pues no es aplicable a todos los casos en donde una persona o población toman una decisión, sea racional o no. Pero es cierto que en gran medida comprende la naturaleza instrumental de la razón, que sin ser lineal, requiere de condiciones para ser óptima, siendo una respuesta al anarquismo metodológico (Feyerabend, 1975/2008) del que se ha hablado con anterioridad, en donde todo conduce a la verdad de forma indiscriminada.

### **2.2.3.3 Pensamiento complejo**

El paradigma de la complejidad propone la necesidad de una reforma epistemológica en donde se rebase a la tradición positivista (Ballester Brage y Colom Cañelas, 2017), fundamentándose en un conjunto de consideraciones sobre la realidad, como la multiplicidad de interdependencias sistémicas, la diversidad de procesos interactuantes, la no-linealidad y la incertidumbre. Se trata de un paradigma con raíces ontológicas, epistemológicas y éticas que apuesta por un entendimiento distinto de los fenómenos que integran la realidad.

Asimismo, como se muestra en la Figura 2.5, este paradigma está constituido por diversos enfoques o manifestaciones; por ejemplo, Luengo González (2018) presenta como vertientes de la diversidad creativa de la complejidad el pensamiento sistémico, las ciencias de la complejidad, el pensamiento complejo, el paradigma ecológico y el enfoque holista.

**Figura 2.5 Relaciones entre modelos de complejidad**



Fuente: Maldonado y Gómez Cruz (2011, p. 45)

Aunque cada vertiente enfatiza determinados elementos y contiene particularidades, se identifican algunos rasgos confluentes que permiten englobarlos en un solo paradigma. A continuación, se enlistan dichos rasgos de acuerdo con Luengo González (2018, p. 172):

- La complejidad como síntesis y potencial integrativo.
- La visión inter y transdisciplinar.
- La oposición a la ciencia normal o a la ciencia moderna convencional.
- El estudio del cambio y el papel del tiempo.
- La no-linealidad de la realidad y la incertidumbre.
- La revisión de la causalidad clásica y la complejidad.
- La capacidad autoorganizativa de los sistemas y el surgimiento de emergencias.

El pensamiento complejo, propuesto por primera vez por Morin (1984), además de contener estos rasgos de confluencia, se identifica por el diálogo que genera entre las ciencias humanas y las ciencias de la naturaleza, su carácter antropológico y su visión del futuro a partir de consideraciones en torno a la vida cotidiana, la educación y la política. Asimismo, Morin (2005) distingue su propuesta de otras vertientes de la complejidad al realizar una

separación entre lo que él llama la complejidad restringida y la complejidad general. La primera se caracteriza por fundamentarse en una perspectiva predominantemente metodológica, en donde destaca lo técnico y lo procedimental; mientras que en la segunda categoría destaca lo ontológico, lo epistemológico y lo ético. Luengo González (2018, p. 76) explica que la complejidad general “es una manera de entender que gran parte de la realidad y del mundo social consisten en sistemas complejos que deben ser entendidos a partir de esta consideración”.

Morin (1990/2001) plantea que para ejercer el pensamiento complejo es necesario partir de una toma de conciencia que cuestione los paradigmas científicos que imperan, especialmente los que optan por una visión especializada y simplista del conocimiento, además de que se debe de cuestionar el sentido epistemológico y pedagógico del error o de lo que se da por verdadero, debido a que la concepción de verdad podría ser “la fuente principal de nuestros errores, ilusiones y delirios” (Morin,1988/2009, p.149).

Además de cuestionar y replantear las nociones de error y verdad, el pensamiento complejo, desde la condición de unidad múltiple, considera al conocimiento como actividad y como producto de esa actividad (Morin,1988/2009). El proceso de conocer involucra una multiplicidad de fenómenos y se comporta desde un modo doble, en una relación dialéctica, complementaria y antagonista, debido a la implicación simultánea de las vías de simplificación y de complejización. Enseguida, en la Tabla 2.4, se presentan los factores que implican cada una de estas vías en el proceso de conocer:

**Tabla 2.4 Factores de simplificación y complejización en el proceso de conocer**

Simplificación	Complejización
- Selecciona lo que presenta interés para el conocimiento y elimina todo aquello que es ajeno a sus finalidades.	-Intenta tener en cuenta el máximo de datos y de informaciones concretas.
-Computa lo estable, lo determinado, lo cierto, y evita lo incierto y lo ambiguo.	-Intenta tener en cuenta el máximo de datos y de informaciones concretas.

---

-Produce un conocimiento que puede ser fácilmente tratado por y para la acción.	-Intenta reconocer y computar lo variado, lo variable, lo ambiguo, lo aleatorio, lo incierto.
---	---

---

Fuente: Elaboración propia a partir de Morin (1988/2009, p. 73)

Los factores de simplificación y complejización expuestos en la Tabla 2.4 son gestionados por las estrategias cognitivas de cada persona y dan cuenta de la doble vía que implica el proceso de conocer. No obstante, hay componentes de la realidad que escapan a la capacidad cognoscente del ser humano y quedan en el campo de lo incierto y lo indeterminado. Morin (1984) explica que la incertidumbre y las contradicciones generan elementos no eliminables en la concepción de la realidad, pero estos tampoco pueden ser asimilados por completo, ya que son piezas necesarias en la construcción de la complejidad, razón por la que es necesario asumir la condición de incertidumbre y conformar estrategias de afrontamiento ante la misma.

La actividad cognitiva, analizada desde la perspectiva moriniana, opera mediante la dialógica entre comprensión y explicación (Morin, 1988/2009). Es por ello que el pensamiento complejo implica la comprensión de la comprensión, entendiendo que esta consiste en “el conocimiento que hace que un sujeto sea inteligible no solo para otro sujeto, sino también para todo aquello que está marcado por la subjetividad y la afectividad” (Morin, 1988/2009, p.162). Esto permite vislumbrar la naturaleza antropológica de la comprensión y el sesgo que se generaría en el conocimiento humano en su ausencia; no obstante, esta tiene barreras y límites que serán atendidos por procesos de verificación y, sobre todo, de explicación. En palabras de Morin (1988/2009, p.163): “La comprensión se mueve principalmente en las esferas de lo concreto, lo analógico, la intuición global, lo subjetivo. La explicación se mueve principalmente en las esferas de lo abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo”.

Para complementar esta percepción dialógica se presenta la Tabla 2.5, en donde se describen las características de la comprensión y de la explicación:

---

**Tabla 2.5 Características de la comprensión y de la explicación**

---

Comprensión	Explicación
- Es el conocimiento que hace que un sujeto sea inteligible no solo para otro sujeto, sino también para todo aquello que está marcado por la subjetividad y la afectividad.	-Es un proceso abstracto de demostraciones lógicamente efectuadas, a partir de datos objetivos, en virtud de necesidades causales materiales o formales y/o en virtud de una adecuada estructuración de modelos.
-Se mueve principalmente en las esferas de lo concreto, lo analógico, la intuición global , lo subjetivo.	-Se mueve principalmente en las esferas de los abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo.
-Comprende en virtud de transferencias proyectivas/identificativas.	-Explica en virtud de la pertinencia lógico-empírica de sus demostraciones.

---

Fuente: Elaboración propia a partir de Morin (1988/2009, p. 162-166)

Morin (1988/2009) enfatiza la relación dialógica que debe existir entre la comprensión y la explicación en el marco del pensamiento complejo y aunque el riesgo de caer en antagonismos es alto, se invita a una relación de contención mutua y bidireccional, es decir, la comprensión debe contener a la explicación, pero también la explicación debe contener a la comprensión. Esta complementariedad de la inteligibilidad humana entrará en funcionamiento, junto con otros elementos procesuales, en los grandes sistemas de pensamiento que también guardan una relación dialógica: el pensamiento simbólico-mitológico- mágico y el pensamiento empírico-lógico-racional.

Aunque la síntesis aquí presentada sea somera, hay algo claro, “una de las preocupaciones centrales en todo el pensamiento de Morin, según lo hemos dicho, es la de contribuir a la generación de una profunda reforma del pensamiento” (López Calva, 2009b, p.43). Esto en razón de brindar una respuesta a los paradigmas epistemológicos precedentes, especialmente los de carácter reduccionista, mediante un entendimiento del pensamiento que articule saberes de distinta naturaleza, en diversos niveles de interrelación e implicación, para lograr una visión compleja de la realidad. Una vez que se han presentado las tendencias que conforman la base de la dimensión epistemológica de la configuración posmoderna, se procede a mostrar el símil de la dimensión ética.

## 2.2.4 Posmodernidad ética

### 2.2.4.1 Hiperindividualismo y adífora

Lipovetsky sustenta su propuesta en la intersección entre la filosofía y la sociología, proponiendo un análisis crítico de la realidad posmoderna, designándola bajo el nombre de *hipermoderna*. En su obra prima, *La era del vacío* (Lipovetsky, 1983/2013), afirma que a lo largo de la historia el ser humano se ha identificado de distintas maneras con figuras de la mitología como Edipo y Prometeo. Actualmente el mundo occidental se identifica, consciente o inconscientemente, con Narciso, acentuando rasgos que se dependen de la cultura posmoderna y sobre todo de la despersonalización, es decir, el arrebato de la condición de persona, ante la cual ha surgido un mecanismo de respuesta llamado psicologismo, soportado en distintas formas terapéuticas que pretenden amalgamar elementos espirituales, sobre todo de corte oriental, con enfoques terapéuticos que buscan contrarrestar el sentimiento de vacío.

Esta actitud narcisista toma, en la obra de Lipovetsky, el nombre de hiperindividualismo, o individualismo de segunda fase, produciendo un gran vacío fundamentado en el derecho a realizarse de acuerdo a la propia voluntad sin importar el aislamiento, incluso al grado de evitar el trato con otras personas, lo que excluye la violencia y la agresión, pero no por una búsqueda de armonía en las relaciones sociales, sino por un deseo de aislamiento hedonista centrado en la búsqueda del propio deseo individual (Beuchot, 2009).

Se plantea también la idea que desde la identificación narcisista el ser humano busca desvincularse del carácter mimético de las masas, erosionando las referencias del yo, donde los roles y las categorías parecen poseer límites cada vez más difusos. El narcisismo tiene también su impacto en la representación social del cuerpo, aumentando prácticas como visitas a gimnasios y *spas*, recurrencia a tratamientos estéticos, cosmetológicos e intervenciones plásticas, proyectando así una realidad: se vive angustia ante el envejecimiento y la muerte (Lipovetsky 1983/2013).

El hiperindividualismo puede resultar engañoso, pues en ocasiones pareciera que las personas son más sociables y cooperativas, cosa que es totalmente contradictoria al narcisismo; pero estas conductas se esconden tras una pantalla que oculta cínicamente sentimientos hedonistas de explotación de las otras y de los otros, buscando el propio interés con una despreocupación por las generaciones futuras, es decir, se busca a otras personas en orden a las necesidades y objetivos personales, desde una postura cosificadora.

Lipovetsky (1983/2013) se enfoca en la gran demanda que la identificación narcisista trae consigo en el campo de la atención psicológica, pues puede derivar en serios conflictos de ansiedad ante un ideal yoico que no se alcanza o un pasado inmodificable en un cuerpo que jamás podrá vencer el paso del tiempo; en pocas palabras, un ser humano que constantemente tendrá una necesidad inmensa de reconocimiento y aceptación. Este enfoque ha sido muy asertivo al analizar a la posmodernidad desde una perspectiva sociológica, pues identifica la tendencia general que han seguido las sociedades industrializadas, especialmente las juventudes, frente a un decurso social y cultural que se ha desarrollado bajo la imperante lógica del consumo y la negación de la continuidad histórica.

Al igual que Lipovetsky, Bauman es uno de los principales analistas y críticos de la posmodernidad, o *modernidad líquida*, como la llama él (Bauman 2004/2015). Su análisis ético parte de la desinstitucionalización, pues al caer el metarrelato cristiano, preponderante en occidente, se viene abajo la credibilidad en los sistemas normativos de la acción humana, emergiendo una nueva modalidad, a la que llama *ética posmoderna* (Bauman, 2006/2013).

Una particularidad en la perspectiva de la ética posmoderna es la ceguera moral, (Bauman y Donskis, 2015) caracterizada por la adíafora, que consiste en introducir los actos de los seres humanos en una esfera que excluye las evaluaciones y obligaciones morales, partiendo de la indiferencia y del entumecimiento moral, en donde las necesidades de las otras personas son olvidadas o meramente ignoradas. La adíafora se potencia en la vida líquida, es decir, el estilo de vida veloz y sobreestimulado, en donde se prioriza la atención por las preocupaciones

urgentes, las que encabezan la jerarquía pragmática, pero se olvida o se desplaza lo esencial en un ambiente saturado de seducción por el consumo.

Cabe mencionar que la adífora comparte con el hiperindividualismo el carácter de apariencia, sobre todo cuando se ve mediada por la perspectiva de la seducción y el espectáculo. Bauman (2006/2013) hace hincapié en la influencia de los *mass media* en la ética posmoderna, pues afirma que es común que se presenten a las y los artistas mediáticos como modelos de acciones caritativas y desinteresadas, pero fungen como elementos emotivistas de una lógica espectacular, moralmente buenas en discurso, pero plásticas y poco auténticas en el trasfondo.

Además, la adífora es capaz de hacerse presente en cualquier persona susceptible de evaluación moral, pero resulta bastante evidente en las poblaciones juveniles, en donde el uso de la tecnología dota de un carácter particular las relaciones humanas. Bauman (en Pardilla Fernández, 2014) explica que el éxito de *Facebook* radica en la penetración que este tiene en la necesidad del ser humano de ser reconocido, fuertemente presente en las y los adolescentes, incluso en el miedo mismo a estar solo, pues de esta a forma pueden mostrarse como quisieran que la sociedad los vea, dando la apariencia de vivacidad social, pero cayendo en un individualismo enmascarado.

De acuerdo con Spitzer (2013) las redes sociales se conforman de vínculos digitales entre contactos, quienes están presentes para respaldar a las personas a través de su aprobación mediante *likes* o *followers*. Esto colabora con la adífora desde su carácter de apariencia, pues fungen como un canal de descarga de la obligación moral al aprobar públicamente una situación de conflicto o injusticia a través de las redes sociales, reflejando un grado de preocupación al tiempo que se deslinda a las y los usuarios de la ejecución moral fundamentada en acciones concretas.

Bauman (en Pardilla Fernández, 2015) no solo analiza la presencia de la adífora en la perspectiva de la persona o del mundo del mercado y el consumo, pues anota de forma especial la amenaza existente cuando emerge en el campo de la política y el Estado, ya que el riesgo que

se corre al tener líderes que actúan egoístamente, bajo la máscara del servicio y el bien común y sobre todo, fuera de obligaciones morales, es sumamente peligroso y susceptible de corrupción e injusticia.

La sociología de Bauman plantea una realidad ética difícil y llena de retos, pero al mismo tiempo esperanzadora, pues no habla de una posmodernidad amoral, sino de una nueva moralidad, en la que se ofrecen oportunidades tanto de crecimiento como de decrecimiento, según se le aproveche. Los tiempos actuales ofrecen un tipo de sabiduría particular (Bauman 2006/ 2013), en la cual se requiere desarrollar la posibilidad de abordar la incertidumbre y la ambivalencia, no solo en el terreno de lo epistemológico, sino también de lo ético.

#### 2.2.4.2 Ética de la interpretación

La ética hermenéutica de Vattimo (1990, 1991) se sitúa como una reflexión filosófica frente a las necesidades de la posmodernidad, en lo que el autor refiere como una época post-metafísica (Vattimo, 1985/2007); aclarando que no se trata de una negación de todo el legado que la reflexión filosófica ha logrado hasta el presente, pero sí de la necesidad de una reestructuración en la forma de concebir el pensamiento y la acción humana, renunciando a una visión unitaria de la historia y de su teleología (Vattimo, 1990).

De acuerdo con Vattimo (en Blanco Galvez, 2007) la ética es intrínseca a la posmodernidad, pues esta parte de una hermenéutica nihilista al alejarse de la metafísica o del pensamiento fuerte, concibiéndose un pensamiento débil, que no solo requiere de la ética por la naturaleza de los problemas que genera, sino que ya es ético en sí mismo en los ámbitos político, económico, social, religioso y, por ende, educativo, en razón de que se muestra más abierto a la pluralidad de formas de vida. Como se ha mencionado anteriormente, la filosofía de Vattimo (1990, 1991, 2010) cuestiona a la tradición metafísica moldeada por el pensamiento fuerte y caracterizada por su rigidez e inflexibilidad, pues se le tilda de violenta al buscar la universalidad a través de aspectos trascendentes que constituyen la ontología y la epistemología, dando pie a una estructura rígida que requiere de la sumisión del sujeto que la profesa:

Tanto Adorno como Sartre reconocen, pero solo de manera implícita, que el ideal de la verdad-totalidad comprende en sí un trasfondo de violencia. Ahora piénsese en los dos extremos de la historia de la filosofía: Aristóteles, cuya metafísica “comienza con la afirmación de que la sapiencia es saberlo todo (...) y Nietzsche, para quien la metafísica es la pretensión de apoderarse por la fuerza de los terrenos más fértiles” (Vattimo, 2010, p.13).

Ante ello Vattimo (1990), influenciado por el nihilismo tanto de Nietzsche como de Heidegger, propone un modelo que se contrapone al carácter universal y absoluto de la metafísica, un modelo hermenéutico, una ética de la interpretación que no concibe al ser ni a la verdad bajo un sentido de conocimiento, sino como un modo de vida que conforma “un mensaje que debemos interpretar y transformar a conciencia” (Vattimo 2010, p. 15). Este mensaje, más que consolidarse en unidad absoluta, está conformado por una serie de mensajes, generando una realidad social compleja y pluralista.

La ética post-metafísica se aleja entonces del razonamiento basado en principios y se fundamenta en el pensamiento débil, caracterizado por su disposición a la interpretación y a la tolerancia, pues no reconoce fundamentos últimos procedentes de una autoridad legitimadora, reafirmando un pluralismo cultural que rechaza la pretensión de universalidad, en donde la filosofía carece de primeros principios, generando una herencia cultural no unificable que requiere ser interpretada de forma responsable, alejando a la ética del terreno de los imperativos unívocos para abrir camino, como punto de partida, a imperativos de tinte más práctico e inclusivo.

Es necesario señalar que la ética de la interpretación busca diferenciarse del relativismo, en razón de que la disolución de los principios universales no se olvida ni de la condición histórica del ser humano, ni de su pertenencia a una comunidad, pero sí implica “asumir como referencia última las pertenencias más específicas (raciales, étnicas, familiares, incluso de clase) limitando desde el principio la perspectiva propia” (Vattimo, 2010, p. 107). Se trata de una

perspectiva ética que renuncia a la idea de los relatos omnicomprendidos y abre la mirada a la multiculturalidad y la diversidad.

### 2.2.4.3 Ética compleja

De acuerdo con Morin, Ciurana y Motta (2006), el nacimiento de la historia moderna dio paso al despertar de una nueva sociedad-mundo conocida como la *era planetaria*. Esta implica un proceso de planetarización de la humanidad y se diferencia de la globalización por su carácter radicalmente antropológico. La era planetaria requiere de una nueva comprensión de la condición humana y de la condición del mundo humano, pues este se ha visto profundamente marcado por la violencia, la destrucción y la explotación, al grado en que se le conoce como la *edad de hierro planetaria*.

La época actual, además de identificarse por su carácter violento, es caracterizada por la manera en la que la economía enmarca la cultura y genera condiciones de mercado que provocan grandes conflictos a nivel global, es decir, la violencia y los intereses económicos encuentran nuevas formas de insensibilidad y ofensa. Al respecto, Morin, Ciurana y Motta (2006, p. 100) explican que “en los inicios del del siglo XXI, los errores y horrores de la edad de hierro planetaria no se disipan, sino que cobran mayor violencia de la mano de otro fenómeno mundializado: el terrorismo global”. No obstante, existe el deseo de salir de esta edad y materializar el progreso y el desarrollo desde una concepción ética compleja que fundamente los procesos antrosociales en múltiples niveles y con distintos grados de interacción.

La ética que se necesita para superar la crisis de la edad de hierro planetaria se constituye en tres instancias: el individuo, la sociedad y la especie (Morin, 2006). El individuo, porque el imperativo de la ética surge en el interior del mismo, especialmente al experimentar el sentido del deber; la sociedad, al considerar las normas y creencias de la cultura y la comunidad; la especie, por vía genética y como producto de la organización viviente de la humanidad. Además, las tres instancias se movilizan mediante un doble dispositivo lógico: el egoísmo, que rige el *para sí*, y el altruismo, que manda el *para nosotros*. En razón de ello, “toda mirada sobre la ética

debe reconocer el carácter vital del egocentrismo así como la potencialidad fundamental del desarrollo del altruismo” (Morin, 2006, p. 23). Esta consideración que la ética compleja realiza tanto del egocentrismo, como del altruismo, permite situarla en el punto de conciliación entre las tendencias éticas posmodernas antes descritas.

Asimismo, como afirma Morin (2006, p.43), “la ética es religación y la religación es ética”, por lo que es necesario que no se pierda de vista el carácter individual y la exigencia subjetiva que implica la ética, ya que a partir de esta es que se desenvuelven los diferentes niveles de religación: con la propia persona, con las y los otros, con la comunidad y con la especie humana. De esta manera, la conducta ética surge de una fuente individual y al encontrarse con el principio de inclusión se inscribe en la comunidad, favoreciendo el amor y la amistad desde el altruismo. Al mismo tiempo, la tercera fuente entra en sintonía cuando las normas y reglas de una sociedad permiten el surgimiento y desarrollo del comportamiento solidario. En consecuencia, se entiende que la ética compleja se construye desde la religación y mediante el egocentrismo, la inclusión, el altruismo y la solidaridad.

Además, un elemento fundamental en el paradigma de complejidad propuesto por Morin (2006) es la consideración de la incertidumbre que le es propia a los fenómenos humanos y que requiere ser afrontada éticamente. Para lograr una mejor comprensión de la incertidumbre implícita en la acción humana, se debe examinar su contexto de inserción y sus consecuencias en el mundo, de manera que no se perciba aisladamente al acto moral. En razón de esto, Morin (2006, p.65) afirma que: “Necesitamos un conocimiento capaz de concebir las condiciones de la acción y la acción misma, de contextualizar antes y durante la acción”. Una de las vías que Morin (2006) propone para comprender los efectos de la acción moral y su carácter de incertidumbre es la ecología de la acción.

Al considerar el contexto del acto en la evaluación moral emergen elementos que son reincidentes en los fenómenos complejos, como la incertidumbre y las contradicciones. La ecología de la acción indica que las acciones toman distancia de la voluntad de la persona ejecutante al interactuar con el medio en el que intervienen. Es por ello que tanto el sentido de

la acción, como sus resultados, pueden verse desviados de la intención con la que se realizaron, aunque se haya previsto el uso asertivo de los medios, de manera que en ocasiones las acciones con intenciones correctas podrían derivar en consecuencias incorrectas o indeseables, mientras que acciones con intenciones incorrectas podrían derivar en consecuencias correctas o deseables (Morin, 2006).

La ecología de la acción se puede sintetizar en dos principios: el primero enuncia que “los efectos de la acción dependen no solo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar” (Morin, 2006, p. 47); y el segundo plantea que “se pueden considerar o suponer los efectos de una acción a corto plazo, pero sus efectos a largo plazo son impredecibles” (Morin, 2006, p. 51). Este panorama podría resultar desmotivante al pensar en la imposibilidad de dirigir la acción humana, no obstante, la ética compleja ofrece algunas pautas que permiten afrontar con mayor asertividad las incertidumbres de la acción, por ejemplo, el conocimiento de la ecología de la acción, la examinación de los contextos de ejecución y el reconocimiento de las incertidumbres e ilusiones éticas, la reflexión de las decisiones y la constante autoexaminación.

En consecuencia, la ética compleja asume la incertidumbre, no renuncia al esfuerzo de buscar la acción justa por miedo a las consecuencias. Por el contrario, reconoce los riesgos y elabora estrategias para superarla, por lo menos a corto y mediano plazo, asumiendo las contradicciones de la acción desde una perspectiva dialógica que supere los modelos éticos binarios mediante el ejercicio del pensamiento complejo.

## **2.2.5 Posmodernidad estética**

### **2.2.5.1 Hiperconsumo estético**

El capitalismo, en sus diversas expresiones y con sus correspondientes debilidades y fortalezas, es el sistema económico predominante en la actualidad, en donde la sociedad se ve mediada por las transacciones de la oferta y la demanda, no solo en el campo de lo monetario,

sino también en el capital intelectual (Lyotard, 1979/1991), como un medio de producción y desarrollo en un contexto de globalización y competencia multinacional.

Es ingenuo pensar que el paradigma capitalista solamente influye en criterios económicos, pues ha penetrado en diversos campos, como las relaciones humanas (Bauman,2007), donde se corre el riesgo de percibir a las otras personas como productos de mercado que satisfacen las propias necesidades. El campo estético es también penetrado por este modelo en lo que se conoce como *capitalismo artístico* o *capitalismo estético* (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016).

En consecuencia, el capitalismo, acompañado de la globalización, genera vértices como la financiarización, la desregularización, la multiplicación de operaciones y, sobre todo, la inflación, que en este caso toma la forma de una inflación estética, pues el mundo de lo sensible se subroga a la lógica hiperconsumista en donde según Lipovetsky y Serroy (2000/2016, p.32):

los imperativos del estilo, de la belleza, del espectáculo, han adquirido tal importancia en los mercados del consumo, han transformado hasta tal punto la elaboración de objetos y servicios, las formas de comunicación, la distribución y el consumo que es difícil no reconocer el advenimiento de un auténtico “modo de producción estético” que ha alcanzado ya la madurez.

Lyotard (1979/1991) explica la condición del saber o el conocimiento como capital en las sociedades posmodernas y André Gortz (2003) añade que no todo se basa en el conocimiento técnico, sino también la expresión de la inteligencia en materia de innovación, creatividad, imaginación, expresión, emoción y espectáculo como medios para promover el mercado.

La intersección entre el sector capitalista y el arte no refiere necesariamente a un modo de producción orientado a la creatividad y la belleza, pues se pueden encontrar intereses contradictorios en donde el mercado jerarquiza valores como la eficiencia o la rentabilidad, mientras que las y los artistas requieren de cierta autonomía al expresar ideas y sentimientos que

no siempre van en orden del capital económico, en una oposición de la lógica financiera con la apreciación artística. Lipovestky y Serroy (2000/2016) identifican los rasgos característicos del capitalismo estético bajo lógicas principales:

Primera: Integración y generalización del orden del estilo, la seducción y la emoción en los bienes destinados al consumo comercial (...).

Segunda: Generalización de la dimensión empresarial de las industrias culturales y creativas (...).

Tercera: Nueva superficie económica de los grupos dedicados a las producciones dotadas de un componente estético (...).

Cuarta: El capitalismo artístico es el sistema en el que se desestabilizan las antiguas jerarquías artísticas y culturales al mismo tiempo que se imbrican las esferas artísticas, económicas y financieras (p. 37-38).

Estas condiciones delimitan el marco de acción de la experiencia estética, de tal forma que se le da prioridad a las expresiones que pueden ordenarse más fácilmente a la producción de capital económico, es decir, el mundo de lo sensible como una estrategia de inversión, orientándolo a una dinámica exponencial del consumo, generando personas consumidoras más atraídas por el diseño, el espectáculo, los cosméticos, la moda y la decoración, en lo que se ha denominado (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016, p. 50) como “un consumidor bulímico de novedades, de animaciones, de espectáculos, evasiones turísticas, experiencias emocionales, de goces sensitivos: dicho de otro modo, un consumidor estético o, más exactamente, transestético”.

La economía estética requiere de un consumo estético que seduzca a las personas a la mecánica de las grandes marcas, pues estas se mantienen en operación mediante la venta de productos y experiencias emocionales, siendo el espectáculo la mejor forma de seducción (Debord, 1999); de manera que se brinde a las consumidoras y a los consumidores algo más que un producto material, ofreciendo una industria creativa “que se sitúa en el cruce de las artes, la cultura, la tecnología y el negocio” (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016, p. 219) al promocionar

estrategias publicitarias difuminadas detrás del velo del entretenimiento, la teatralización, la moda y el estilo.

El capitalismo creativo transestético hace uso de la diversión como medio de espectáculo y consumo, promocionando imágenes, productos y actividades que se infiltran en los espacios de la vida cotidiana, ofreciendo un tipo de diversión generalizada caracterizada por la mezcla de emoción y distracción en masa como mercancía a la que se puede acceder a través de medios comunicativos e informáticos. Esto genera que la vida cotidiana se acelere, pues las normas del mercado son fluctuantes y veloces, generando un perfil social explicado por Lipovestky y Serroy de la siguiente manera:

La sociedad transestética se presenta como una cadena ininterrumpida de espectáculos y productos bajo la égida de la diversión, lo lúdico, el solaz comercializado. La diversión es ya la retórica del consumismo, su estilo, su espíritu dominante: es el aura que envuelve el mundo el consumismo estetizado. Ambiente generalizado de ocio que, difundiendo una atmosfera de ligereza y felicidad, construye la imagen de un sueño permanente en la vigilia, paraíso del consumo (2000/2016, p. 226)

Esta cultura del consumo transestético, de la diversión y el espectáculo, ha penetrado también en el campo de la educación, pues “la posmodernidad educativa sustituyó la cultura del esfuerzo por una cultura del juego” (Coronado, 2013, p. 1), en donde la calidad de una clase es muchas veces apreciada por la población estudiantil cuando se desenvuelve a través de recursos lúdicos, catalogando a las estrategias didácticas que no se desempeñan en este parámetro como aburridas, obsoletas y poco capaces. Razón por la que se requiere tomar una postura crítica, evitando un posicionamiento maniqueista, en donde la diversión y el espectáculo sean considerados como un recurso útil, pero no absoluto, promoviendo clases dinámicas y atractivas, pero sin perder de vista la cultura de la dedicación y el esfuerzo, en el que las metas personales y sociales no necesariamente siguen los patrones acelerados del mundo del consumo, sino que pueden atender un deseo de desarrollo y trascendencia.

El hiperconsumo estético genera entonces que lo sensible, lo lúdico y el espectáculo se amalgamen en cada espacio de la vida cotidiana de las personas bajo un perfil hedonista, construyendo urbes orientadas al ocio, donde la propia vida y aspiraciones de las consumidoras y los consumidores se subrogan a la lógica estético-consumista en la que domina el placer y la frivolidad de una sociedad individualista que irónicamente promueve una visión de masas (Pineda y Pineda, 2010). Ante este panorama, el reto es aprovechar el deseo estético de la sociedad posmoderna, su motivación por acceder a experiencias sensibles, lúdicas, artísticas y emocionales, orientándola desde un acto consiente que sepa posicionar al individuo y a la sociedad de manera crítica y responsable frente a las tendencias consumistas que imperan hoy en día.

#### 2.2.5.2 Estética de la vida

De acuerdo con Lipovetsky y Serroy (2000/2016), la sociedad hipermoderna o posmoderna, al subrogarse a las leyes del consumo, mantiene un ritmo acelerado y fluctuante, poniendo en riesgo el bienestar personal y social. Esto en razón de que existe una exigencia creciente por ganar tiempo y dinero, provocando la sensación de prisa y angustia en aspectos tan básicos como lo son la alimentación, el descanso o la comunicación humana, generando un comportamiento social compulsivo y poco coherente, pues en el afán de ganar bienes materiales y experiencias transestéticas, se sacrifica la reflexividad y la estética de una vida integral y de calidad.

En adición, Carbonell Sebarroja (2015) explica que en la actualidad la hiperproducción, el hiperconsumo, la hiperprogramación y la hiperescolarización, han provocado que el *cronos* se erija sobre el *kairós*, es decir, que el tiempo medido y planificado desplace al tiempo oportuno y de calidad. Asimismo, se argumenta que la vida acelerada es característica de la posmodernidad, pero no exclusiva de ella, ya que ha estado presente en las grandes ciudades de occidente desde la Grecia antigua y filósofos como Platón o Aristóteles ya advertían los peligros de una instrucción compulsiva y expresaban la necesidad de administrar virtuosamente el tiempo, especialmente el de ocio. No obstante, aunque la aceleración no se limita a una sola

época histórica, toma un matiz particular en la actualidad gracias a las tecnologías de la información y la comunicación y al consumo exacerbado.

En este contexto de velocidad y prisa surge una ética estética que se sitúa críticamente frente al mercado y a su influencia sobre la vida de las personas, promoviendo una desaceleración, que sin ser utópica, procura la revalorización de la lentitud y el alejamiento de los resultados inmediatos obsesivos, degustando la posibilidad de otro tipo de bellezas que escapen a la temporalidad del consumo: una estética de la vida que hunde sus raíces en las experiencias simples y que busca devolver la capacidad de redescubrir una sensorialidad plena y más equilibrada (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016).

La estética de la vida trata de reivindicar el sentido del *kairós* al recuperar el aprecio por la lentitud, adoptando un modelo de vida que valora conceptos como la pausa, la reflexión, la sostenibilidad, la meditación, la vivencia del presente, la espontaneidad, la imaginación, la creatividad y la serenidad (Carbonell Sebarroja, 2015). Esta perspectiva sobre la lentitud se ha expresado en diferentes movimientos económicos y sociales, como la comida lenta, la moda lenta o la pedagogía lenta, que concuerdan en su búsqueda por recuperar la armonía en el actuar humano. Al respecto, Honoré (2013) explica que ante el culto a la velocidad se necesita de la lentitud como una vía para establecer relaciones auténticas con las y los demás, con el trabajo, con la cultura e incluso al interior de cada persona. No obstante, la lentitud no es sinónimo de pereza, no se trata de evitar la actividad, sino de equilibrar la acción, actuar con rapidez cuando sea necesario y con lentitud cuando sea conveniente.

El movimiento en favor de la lentitud apela a una reconfiguración de la forma de vida, en donde el trabajo o la escuela no signifiquen el eje de realización, por el contrario, se propone una ética del trabajo y de la escuela, que ponga en primer lugar la dignidad y necesidades de las personas (Honoré, 2013). En lo que respecta a la escuela, Holt (2002) denuncia el daño que la cultura de la velocidad le ha generado a la educación, priorizando el papel de la memoria y la urgencia por concluir, por lo menos en apariencia, ambiciosos planes curriculares; razón por la que propone que se estudie a un ritmo más lento, que permita profundizar en los temas y generar

relaciones entre lo que se aprende, de forma que la escuela sea una experiencia agradable para las y los estudiantes y que les ayude a aprender a pensar y no solo a cumplir requisitos. En suma a la crítica de Holt (2002), Domènech (2009) afirma que hay que replantear la manera en la que se concibe el tiempo en la educación, pues esta debe ser cualitativa, sostenible, oportuna y global.

La estética de la vida presenta entonces una propuesta contracultural, que busca posicionarse como una antítesis de la vida hiperacelerada que predomina en las sociedades posmodernas. No obstante, uno de los principales cuestionamientos radica en la viabilidad de dicha propuesta, pues en concordancia con Lipovetsky y Serroy (2000/2016), es una aspiración que tiene pocas posibilidades de generalizarse y que es inalcanzable para muchos sectores de la sociedad, debido a que significa un desajuste con las demandas que hasta el día de hoy rigen el mundo contemporáneo.

### **2.2.5.3 Pedagogía de la autorregulación**

La autorregulación es definida por De la Fuente y Justicia (2007, p. 154) “como un fenómeno interdependiente e interactivo tanto del proceso de enseñanza, como del aprendizaje”. Sin embargo, esta no se suscribe únicamente al ámbito escolar, en razón de que la enseñanza y el aprendizaje se encuentran presentes en distintos ámbitos del desarrollo humano personal y social. Por ejemplo, por mencionar algunos autores, Zimmerman (2000, 2001) analiza la autorregulación en el aprendizaje y su relación con los procesos cognitivos y el desempeño académico; Bonano (2001) propone un modelo de autorregulación a partir de la homeostasis emocional; Cabazos Arroyo, Gaeta González y López Calva (2014) abordan la educación de la autorregulación frente al consumo, además, López Calva y Gaeta González (2014) han estudiado también la relevancia de la autorregulación en los procesos de formación profesional.

Este panorama permite visualizar algunos de los diferentes campos en los que la autorregulación tiene injerencia. Se considera pertinente, en la presente investigación, como la tendencia conciliadora en la dimensión estética de la configuración posmoderna, porque sus

aportaciones teóricas y prácticas permiten un equilibrio armónico entre la velocidad característica del hiperconsumo estético y la lentitud propuesta por la estética de la vida. Asimismo, la autorregulación brinda pautas para contrarrestar los efectos del consumismo que impera en la sociedad posmoderna y que, de acuerdo con Bauman (2013/2019), es el elemento constitutivo de la cultura en la actualidad. A continuación se presentan algunas características generales sobre la autorregulación y posteriormente se expone su relación con el consumo.

Zimmerman (2000, p.43) explica que “la autorregulación es un proceso abierto y cíclico por parte del aprendiz mediado por los componentes personal y contextual, y se desarrolla básicamente en tres etapas: previa, realización y autorreflexión”. Esto significa que en la autorregulación influyen factores endógenos y exógenos; en los primeros, Zimmerman (2001) propone las dimensiones cognitiva, metacognitiva y comportamental; en los segundos se consideran los elementos sociales, económicos y culturales. Al realizar una revisión de Zimmerman (2001), Gaeta González (2015) clasifica los procesos autorregulatorios en distintos niveles: cognitivo, metacognitivo, motivacional-emocional y conductual. En el nivel cognitivo destacan las estrategias de procesamiento de la información y el discernimiento para tomar decisiones; el nivel metacognitivo implica la evaluación de las estrategias y los recursos que se utilizan para el alcance de las metas, regulando el aprendizaje mediante la planificación y la organización de actividades (Gaeta González, Teruel Melero y Orejudo Hernández, 2012); en el nivel motivacional-emocional se consideran las estrategias volitivas que permiten generar compromiso con los objetivos, así como la regulación del impulso hacia la acción y de los estados afectivos implicados; finalmente, el nivel conductual involucra la estructuración de ambientes de ejecución y la instrumentalización para lograr la acción.

Además, Torrano Montalvo y González Torres (2004), analizan las características de las personas autorreguladas e identifican algunos de los comportamientos que ejecutan, como el ejercicio de estrategias cognitivas que les permiten organizar y procesar de mejor manera la información del medio; la planificación y dirección de sus recursos hacia el logro de metas, así como la metacognición de los procesos que han conseguido para alcanzarlas; creencias motivacionales y esquemas emocionales adaptativos; creación y estructuración de ambientes

aptos, así como estrategias volitivas que evitan las distracciones, tanto internas, como externas, que puedan obstaculizar el logro de sus objetivos.

Considerando los diferentes niveles de la autorregulación (Zimmerman, 2001; Gaeta González, 2015) y las acciones características de las personas autorreguladas (Torrano Montalvo y González Torres, 2004), se afirma que esta favorece una mejor dirección de los pensamientos, los sentimientos y las acciones, hacia el logro de las metas y objetivos propuestos. En consecuencia, la autorregulación promueve la autonomía y la automotivación (Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014), no solo frente a los factores endógenos, como los propios pensamientos, impulsos y emociones; sino también ante los factores exógenos, como el entorno social y cultural. En el caso de la presente investigación cobran relevancia los factores exógenos, pues es donde se manifiestan las tendencias posmodernas abordadas, especialmente el consumo y su influencia en la configuración estética de la población estudiantil universitaria.

Esto no significa que los factores endógenos queden excluidos, de hecho es a través de ellos que se ejecuta la autorregulación. No obstante, el consumo, como factor exógeno, es uno de los elementos esenciales de la cultura en la posmodernidad (Bauman, 2013/2019) y se ha convertido en un aspecto vital de los procesos sociales y económicos en la actualidad. Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva (2014, p.35) explican que:

El tema del consumo exacerbado por la sociedad capitalista globalizada en que hoy vivimos tiene una relación directa con la crisis de valores del mundo contemporáneo y, por lo tanto, su abordaje pedagógico tiene que fundamentarse en una perspectiva filosófico-pedagógica de educación moral o educación en valores.

Surge aquí una intersección entre pedagogía, autorregulación y consumo que puede entenderse en tres dimensiones. La primera dimensión implica convertir al mercado en un educador informal primario, en razón de que este moldea en gran medida el actuar de las personas, especialmente de las niñas y de los niños (Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014). La segunda dimensión se refiere a lo que Paiva (2009) explica como la mercantilización

de la educación, de forma que se convierte en un producto de mercado en donde la calidad educativa se subroga a los intereses económicos, es decir, la escuela vista como un negocio. La tercer dimensión de esta intersección acentúa el papel propositivo de la pedagogía como una vía para educar la autorregulación frente al consumo.

En la posmodernidad, el consumo ha tomado matices particulares, especialmente porque no solo es un medio de poseer o acumular bienes, sino que se ha convertido en una forma de ser alguien o de querer mostrarse como alguien más (Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014). Este acento del consumo por el devenir provoca estilos de vida acelerados que continuamente buscan lo nuevo, lo que no se tiene, lo que nos muestra el mercado, no obstante, de acuerdo con Bauman (2013/2019), la lógica del consumo se suscribe a un *perpetuum mobile*, de modo que nunca alcanzamos un estado de satisfacción y vivimos en un constante estado de infelicidad o, como afirma Lipovetski (2007), de felicidad paradójica. Estas condiciones han afectado la capacidad autorreguladora de las personas, como lo explican Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva (2014, p. 53-54):

En ocasiones, el deseo de adquirir o consumir algo es tan grande que sobrepasa la fuerza de voluntad, causando grandes problemas a la persona. Esta falta de recursos autorregulatorios puede incidir en diferentes comportamientos impulsivos y cuando estos lapsos son repetitivos en el tiempo se vuelven crónicos e incontrolables, llevando a adicciones en el consumo de alimentos, drogas, navegar en la red, comprar, entre otros, lo cual puede provocar, a su vez, crisis de ansiedad, autolesiones, depresión, intolerancia, baja autoestima, fracaso escolar, desesperanza y miedo.

El panorama expuesto enfatiza la necesidad de educar la autorregulación y con ello promover estilos de vida saludable y perspectivas más auténticas de felicidad, centradas prioritariamente en el ser y no en el tener. Para ello es necesario promover mecanismos autorregulatorios, como los propuestos por Baumeister (2002), quien identifica los siguientes campos para el autocontrol: el control de la atención, que permite el mantenimiento de la

concentración en el logro de objetivos, a pesar de las circunstancias; el control del impulso, que se vale de la voluntad y de la regulación de las emociones para orientar las acciones hacia las metas deseadas; la supresión del pensamiento, en donde se realiza un proceso de discriminación de ideas, de forma que se sustituyen aquellas que obstaculizan el objetivo por las que consoliden y optimicen su alcance; finalmente, la guía de comportamiento, en la que se evalúa la ejecución y se toman decisiones orientadas a la mejora de los procesos y recursos seleccionados.

El análisis de los campos propuestos por Baumeister (2002), permite visualizar el carácter complejo del autocontrol y, por lo tanto, de la autorregulación, debido a la relevancia que cobra la interrelación entre pensamientos, afectos y conductas. Asimismo, se explora la vital importancia de los marcos de referencia temporal en los mecanismos autorregulatorios y la relevancia de vincular el presente con el futuro, es decir, la acción y sus consecuencias, tanto deseables como indeseables, pues la conducta consumista tiende a enfatizar el presente, reforzando la idea de que en la posmodernidad, el consumo se alimenta de una fuerte ruptura del sentido de continuidad histórica y una focalización en la experiencia momentánea (Lipovetsky,1983/2013; Lipovetsky y Serroy, 2000/2016). Esta tendencia por desvincular la acción presente de su relación con el futuro también provoca conductas impulsivas en donde el placer se convierte en el criterio deliberativo y se deja de lado el discernimiento ante la acción.

Para concluir con este apartado se presentan algunas pautas que permiten consolidar la autorregulación desde el binomio familia-escuela propuestas por Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva (2014). Estas propuestas colaborativas entre docentes, madres y padres de familia recomiendan, en primer momento, promover el mantenimiento de la atención, de modo que se generen habilidades para conservar la intención hacia los objetivos deseados; también se recomienda el ejercicio de una práctica reflexiva que favorezca la vinculación entre el presente y el futuro, fortaleciendo la coherencia entre la libertad con la que se ejerce la acción y la responsabilidad con la que se asumen las consecuencias; asimismo, se invita a que se ejerciten estrategias de aplazamiento tanto en el hogar como en la escuela, para así tolerar la gratificación diferida.

Todas las recomendaciones antes mencionadas deben realizarse desde un constante análisis metacognitivo, en razón de que la pedagogía de la autorregulación no pretende decir a las personas qué hacer y qué no hacer, pues esto sería un atentado hacia su libertad, por el contrario, se trata de educar dicha libertad de manera consciente y en orientación a un estado de bienestar personal y social (Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014).

## Capítulo III: Marco metodológico

### 3.1 Posicionamiento ontoepistemológico

Con el fin de situar y sustentar el marco metodológico, es importante recordar que el objetivo que rige esta investigación es explorar las posibles configuraciones posmodernas de las y los estudiantes universitarios, para identificar las demandas educativas que de ellas se derivan. Esto implica una producción de sentido a fenómenos de la actualidad, y de acuerdo con Verón (1987, p. 125) “toda producción de sentido es necesariamente social y todo fenómeno social es, en alguna de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido”; por lo que se requiere de un posicionamiento onto-epistemológico (Saur, 2006) desde el cual se logre identificar la magnitud y dirección de los fenómenos estudiados.

Como se ha mencionado con antelación, la posmodernidad es caracterizada por la caída de los metarrelatos (Lyotard, 1979/1991), implicando un cuestionamiento de las posturas onto-epistemológicas, incluso negando la pertinencia de la metafísica al considerársele como absolutista y, por lo tanto, agresiva (Vattimo, 1985/2013; 1991; 2010). Este panorama, ampliamente diverso, abre una gama de concepciones sobre lo que es la realidad, el ser humano y el conocimiento. Es por ello que se ha elegido una perspectiva sólida, pero flexible, abierta a la multidimensionalidad y globalidad propias de la posmodernidad, posicionándose desde el paradigma de la complejidad propuesto por Morin (1977/2001, 1988/2009, 1990/2001, 1999/2005, 2003) postulando las siguientes aproximaciones conceptuales:

**Tabla 3.1 Componentes ontoepistemológicos del paradigma de la complejidad**

Realidad	Ser humano	Conocimiento
Sistema físico y gnoseológico conformado por partes articuladas en un dinamismo interactuante entre el orden, la organización y el desorden caracterizado por la complejidad y la incertidumbre.	Unidad multidimensional y compleja fundamentada en un principio bio-físico y en uno psico-socio-cultural integrada por diversos componentes dinámicos (bucles) que la conducen	Traducción parcial de la realidad mediada por el pensamiento y el lenguaje desde la percepción y la reconstrucción de estímulos captados por los sentidos o el cerebro bajo el riesgo del error y la ilusión.

(Morin, E. 1977/2001)	en un proceso de humanización o deshumanización. (Morin, 1999/2015; 2003; Morin en López Calva, 2009a)	(Morin, 1988/2009; 1999/ 2015; Morin en López Calva, 2009b)
-----------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

El posicionamiento ontoepistemológico que ofrece el paradigma de la complejidad, expuesto sintéticamente en la Tabla 3.1, facilita una aproximación pertinente al estudio de las demandas educativas en la posmodernidad al permitir una mirada crítica, pero dúctil, capaz de explorar y articular diversas dimensiones y categorías conceptuales.

## 3.2. Dispositivo analítico-interpretativo

### 3.2.1 Enfoque teórico-metodológico

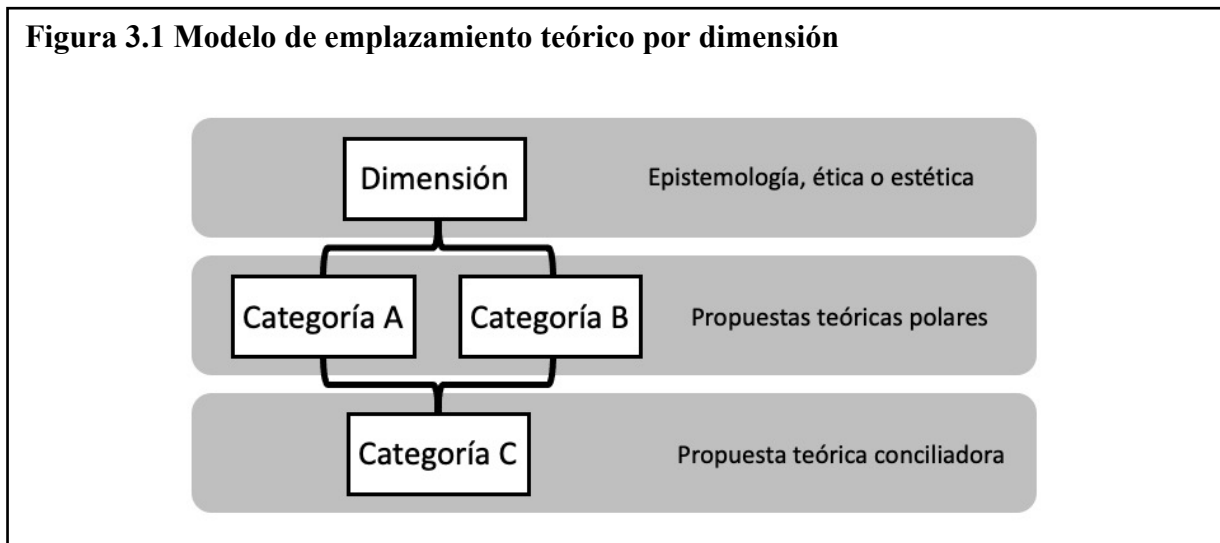
La presente investigación aborda las posibles configuraciones posmodernas de las y los estudiantes universitarios y las demandas educativas que de ellas emanan en una sociedad con características particulares, por lo que se opta por un paradigma metodológico cualitativo, pues este permite profundizar en los matices que toman forma en la población de estudio (Schettini y Cortazzo, 2015). La investigación cualitativa facilita el análisis de la realidad social desde su historia y contexto, favoreciendo la interpretación de fenómenos complejos, como el que aquí se analiza.

### 3.2.2 Tipo de análisis: Teoría fundamentada de enfoque straussiano

El enfoque de teoría fundamentada que rige la investigación es planteado por Strauss y Corbin (2002) desde un esfuerzo por construir un método que permita la consolidación de conceptos basados en la obtención de datos, desde el uso de múltiples formas de expresión que permitan la indagación de una problemática de orden social. Es explicada por sus creadores como una:

Teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. La recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan una estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia el proyecto con una teoría preconcebida, a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente. Más bien comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos (Strauss y Corbin, 2002, p. 21-22)

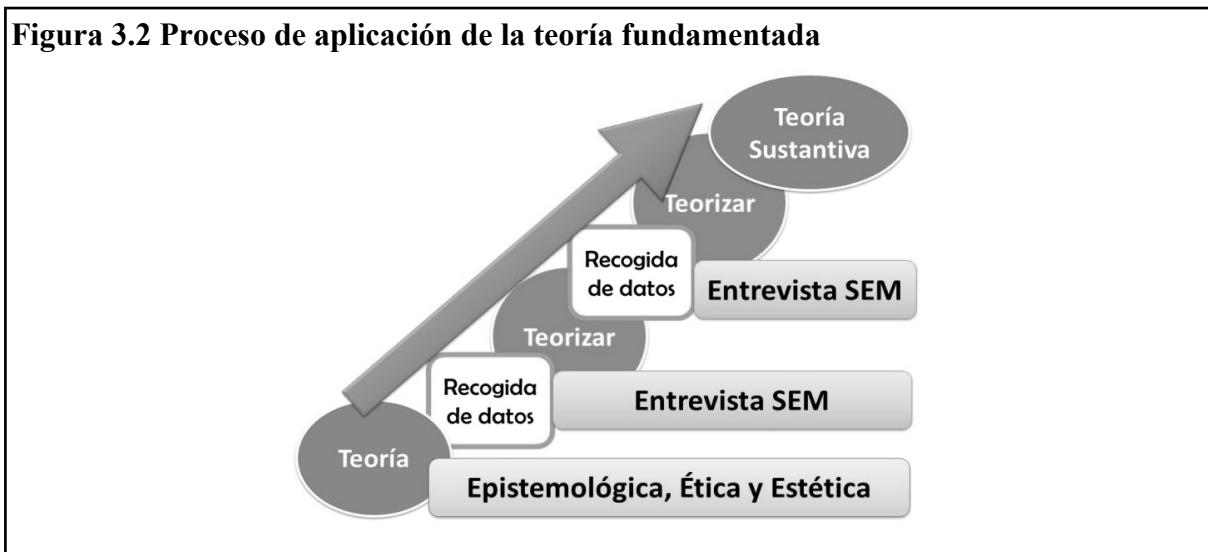
Como se observa en el fragmento antes expuesto, la teoría fundamentada straussiana puede partir o no de teorías preconcebidas, de tal forma que se inicie algo totalmente nuevo o se amplíe una teoría existente. Esta investigación aborda un tema que ha sido estudiado profunda y pluralmente, por lo que se ha optado por tomar como punto de partida en cada dimensión dos categorías polares entre sí y una categoría conciliadora entre ambas bajo el esquema presentado en la Figura 3.1:



Fuente: Elaboración propia.

Estas propuestas teóricas conforman las categorías de exploración iniciales que son indagadas mediante una entrevista semiestructurada (SEM). En caso de ser necesario, posterior al primer momento de exploración, se debe evaluar la pertinencia o reconfiguración de las categorías para otros momentos de recogida de datos que faciliten la teorización de las demandas

educativas de la sociedad posmoderna, generando el proceso metodológico presentado en la Figura 3.2. Cabe mencionar que la implementación de estos momentos está sujeta al grado de saturación obtenida en los ejercicios precedentes.



Fuente: Elaboración propia.

### 3.2.2.1 Elección de enfoque de teoría fundamentada

Los enfoques de teoría fundamentada son diversos, incluso al grado de caer en contradicciones y controversias entre ellos, razón por la que se ha buscado clarificar cuáles son las diferentes vertientes y particularidades entre cada una de las autoras y autores que señalan un posicionamiento metodológico distinto. Delgado Arias (2012) ha buscado ordenar las distintas perspectivas, identificado como vertientes principales la glasseriana (Glaser y Straus en Delgado Arias, 2012), la straussiana (Strauss y Corbin en Delgado Arias, 2012) y la constructivista (Charmaz en Delgado Arias, 2012).

De acuerdo con Delgado Arias (2012) la postura clásica, considerada como la más ortodoxa, es la propuesta por Glaser y Strauss en 1967, caracterizada como un método de aproximación a la realidad social, desde la voz de las personas implicadas, entendiendo que todo fenómeno social es un proceso que puede ser comprendido desde los distintos incidentes, pues

estos generan las categorías de análisis para descubrir de manera inductiva una teoría sustantiva “resaltando el patrón de comportamiento de los participantes en un área determinada” (Glasser en Delgado Arias, 2012, p. 35).

En 1990 Strauss y Corbin proponen una reforma a la teoría fundamentada, introduciendo especificaciones sobre el proceso de recolección y análisis de datos, proponiendo así una “metodología que se apoya en procedimientos sistemáticos para generar de forma inductiva, una teoría anclada en la data” (Strauss y Corbin en Delgado Arias, 2012, p. 41), incorporando nociones que fueron altamente criticadas en la postura clásica, como el uso de diferentes procesos de codificación y de una matriz de condiciones y consecuencias.

Por otro lado, Charmaz (2000), quien trabajó junto con Glasser y fue discípula de Strauss, critica fuertemente el posicionamiento de la teoría fundamentada clásica, dando pie a una nueva propuesta, la teoría fundamentada de corte constructivista, postulando que “sería más congruente con los nuevos tiempos así como con las formas actuales de acercarse a la realidad y a los fenómenos sociales para estudiarlos y comprenderlos, a partir del significado otorgado por los actores” (Charmaz en Delgado Arias, 2012). Charmaz pone especial énfasis en la generación de categorías emergentes por encima de la utilización de categorías previas.

La presente investigación opta por el enfoque de Strauss y Corbin (1990), pues presenta un aparato analítico interpretativo capaz de partir de teorías preconcebidas cuando se trata de elaborar y ampliar una teoría existente (Strauss y Corbin, 2002), siendo la posmodernidad un constructo filosófico-sociológico con un gran bagaje teórico, permitiendo la creación de un modelo categórico inicial, con miras a su cuestionamiento y reformulación a partir de las categorías emergentes para la generación de una teoría sustantiva.

### **3.2.3 Emplazamiento teórico de las categorías de exploración**

Tanto la revisión documental, como el análisis metodológico, generan una taxonomía de las teorías posmodernas más relevantes en materia epistemológica, ética y estética (fig. 3.3);

estas fungen como categorías iniciales para la exploración de las configuraciones posmodernas en las y los estudiantes universitarios; aunque es necesario mencionar que debido a la naturaleza de la teoría fundamentada requieren cuestionarse y, de ser necesario, replantearse en el transcurso de la investigación, sobre todo en los momentos de teorización que prosiguen a la recolección de información.

A continuación, se presentan las Tablas 3.2, 3.3 y 3.4, en las que se analizan las fortalezas y debilidades de cada teoría, con la finalidad de evitar posicionamientos polarizados y tendenciosos sobre las categorías iniciales, además de describir la posible conciliación mediante la tercer teoría propuesta, siendo también una guía para el cuestionamiento de la eficacia real de estas propuestas teóricas para abordar las problemáticas de cada área en el momento de explorar las configuraciones posmodernas en la población estudiantil universitaria.

**Tabla 3.2 Análisis de connotaciones en dimensión epistemológica**

<b>Anarquismo Metodológico</b>		<b>Elección racional</b>	
Fortalezas	Debilidades	Fortalezas	Debilidades
Propone un pluralismo epistemológico que va en contra de totalitarismos y élites excluyentes en el campo de la ciencia al reconocer que existen diversas vías para llegar a lo verdadero, configurando una crítica a las posiciones hegemónicas de la ciencia. (Feyerabend 1975/2008, 1989)	Toma una postura paradójicamente totalitaria al generalizar que la ciencia es caótica, proponiendo que “todo se vale” en el camino a la verdad, perdiendo rigurosidad epistemológica al tiempo que genera una fuerte tendencia al relativismo intelectual. (Harada, 2005)	Confía en la razón como vía de camino a la verdad, siempre y cuando se cumplan y optimicen los criterios de consistencia entre los deseos, las creencias, las acciones y la evidencia frente a la situación de elección sin caer en una concepción totalitaria al alejarse de vías universales y unívocas. (Di Castro, 2009)	La consistencia entre los componentes de la elección no necesariamente significa que exista una estructura realmente racional, pudiendo haber fallos tanto en las acciones, como en las creencias o las evidencias. (Di Castro 2009)
<b>Pensamiento Complejo</b>			
Busca evitar disyunciones y simplificaciones epistemológicas al plantear un paradigma transdisciplinar que articula y contextualiza diversas culturas científicas desde una integración dialéctica y creativa que concibe la autonomía del individuo desde una racionalidad abierta que reconoce y enfrenta las incertidumbres y contradicciones de la acción humana,			

reconociendo la multiplicidad en la unidad y la unidad en la multiplicidad para favorecer la conciencia y la religión. ( Barberousse, 2008; Morin en López Calva, 2009b)

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.3 Análisis de connotaciones en dimensión ética**

Hiperindividualismo y adifóra		Ética de la interpretación	
Fortalezas	Debilidades	Fortalezas	Debilidades
Promueven la focalización de la persona en sí misma, reordenando la personalidad para relacionarse con su entorno de una forma ambiciosa, avanzando y recalibrando sus propios objetivos, extasiándose con cada momento del camino desde una perspectiva sofisticada y humorística. (Bauman, 2006/2013; Quintero, 2007)	La individualización e indiferencia provocan un debilitamiento en la responsabilidad y la solidaridad, distanciando la ética individual y la ética social, favoreciendo el placer sobre el deber en una cultura neohedonista, transgrediendo la ética establecida en una sociedad bajo el pretexto de la búsqueda de la felicidad individual. (Lipovetsky,1983/2013; Bauman y Donskis, 2015).	Se contrapone al carácter absoluto de la metafísica, pues concibe una realidad social pluralista que requiere de un modelo hermenéutico que no concibe al ser ni a la verdad bajo un sentido de conocimiento, sino como una forma de vida que requiere de interpretación, comprensión y tolerancia (Vattimo, 2010).	La estructura interpretativa del mundo niega los hechos y coloca en su lugar las interpretaciones, volviendo a la hermenéutica imprecisa, difusa y, por lo tanto, de difícil medida, acercándose al relativismo y la irracionalidad (Chiani, 1995).

**Ética compleja**

Desde la perspectiva de complejidad individuo y sociedad se complementan, los conflictos de los individuos impactan a la sociedad y viceversa, de manera que los problemas tanto individuales como sociales están íntimamente ligados, por lo que la ética compleja es de carácter metacomunitario, es decir, a favor de todo ser humano, universal en su alcance, no en su contenido, dejando atrás la idea de imperativos religiosos, fundamentándose en un humanismo que camina hacia el reconocimiento del otro como un *alter ego*, en un acto de altruismo que vincula las necesidades individuales con las sociales en lo que se conoce como religión (Morin, 1999/2005).

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.4 Análisis de connotaciones en dimensión estética**

Hiperconsumo estético		Estética de la vida	
Fortalezas	Debilidades	Fortalezas	Debilidades
Multiplica las creaciones estilísticas, desarrollando	La experiencia estética preponderante no dirige a	Celebra la lentitud frente a las formas de una sociedad	La desaceleración tiene muy pocas probabilidades

<p>propuestas más abundantes, experiencias sensitivas y emocionales que generen prácticas renovadas, percepciones nuevas, diversión y sensaciones placenteras desde los ideales de creatividad, movilidad, autenticidad, motivación y compromiso y autodeterminación. (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016)</p>	<p>la sociedad occidental hacia un mundo más virtuoso, justo o feliz, sino al fortalecimiento de la banalidad y los estereotipos, promoviendo estilos y espectáculos que paradójicamente generan el crecimiento de las decepciones, los rechazos y el desprecio hacia una cantidad creciente de productos culturales. (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016)</p>	<p>hiperacelerada, permitiendo una vida cualitativa y fructífera contra una estética compulsiva del consumo, redescubriendo los goces de una sensorialidad llena basada en un equilibrio entre rapidez y lentitud. (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016)</p>	<p>de fructificar como una opción de vida frente a los criterios de productividad y expansión de la sociedad posmoderna, generando una visión pobre de la vida frente a las demandas políticas y económicas de la actualidad. (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016)</p>
--	--	---	--

---

Pedagogía de la autorregulación

Involucra el pensamiento, las emociones y los afectos desde una integración que contribuye con la autenticidad del proceso de autoconstrucción del sujeto humano como un ser dotado de habilidades, sentimientos y valores orientados hacia una conciencia personal ejercida de manera libre para promover el consumo responsable de determinados bienes y servicios desde una postura crítica de lo que en realidad satisface razonablemente las necesidades humanas (Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014).

---

Fuente: elaboración propia.

Las Tablas 3.2, 3.3 y 3.4 facilitan el análisis crítico de las categorías propuestas en cada dimensión al identificar sus connotaciones; asimismo, permiten la construcción del instrumento desde una perspectiva más equilibrada.

### 3.2.4 Sujetos

La población está integrada por universitarias y universitarios, pertenecientes a programas académicos de licenciatura en la ciudad de Puebla a partir del 4° semestre de estudios. Se omiten las alumnas y los alumnos de 1° a 3° semestre debido a la poca experiencia de la vida universitaria que pudieran haber asimilado hasta ese momento. Con la finalidad de reducir sesgos, se procura que las y los estudiantes provengan de diferentes contextos y áreas de estudio, por lo que se opta por las características de representatividad expuestas en la Tabla 3.5:

**Tabla 3.5 Características de las y los sujetos de estudio**

	Tipo de control	Área de estudios	Sexo
Sujeto 1	Público	Humanidades / C. Sociales	Hombre
Sujeto 2	Público	Ciencias exactas	Hombre
Sujeto 3	Público	Humanidades / C. Sociales	Mujer
Sujeto 4	Público	Ciencias exactas	Mujer
Sujeto 5	Privado	Humanidades / C. Sociales	Hombre
Sujeto 6	Privado	Ciencias exactas	Hombre
Sujeto 7	Privado	Humanidades / C. Sociales	Mujer
Sujeto 8	Privado	Ciencias exactas	Mujer

Fuente: Elaboración propia

Se estima que la diversidad en el tipo de control de la universidad de procedencia, el área de estudios del plan académico que se cursa y el sexo de las y los sujetos, permite cierto grado de pluralidad y representatividad de la población de estudio.

### 3.2.5 Instrumento

Se considera pertinente que la exploración de datos se realice mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, pues a través de las preguntas adecuadas se puede generar un “mecanismo analítico para iniciar la indagación y dirigir el muestreo teórico” (Corbin y Strauss, 2002, p.80), permitiendo hacer comparaciones que profundicen en las propiedades y dimensiones de la categorías de análisis. Para lograr el alcance del objetivo de investigación es necesario que la entrevista semiestructurada explore las categorías propuestas, siguiendo la lógica teórico-taxonómica que se ha establecido en el modelo categorial de configuraciones posmodernas (Figura 2.1). No obstante, no existe un instrumento con tales características, razón por la que se requiere de un diseño propio acorde a las necesidades de la investigación.

#### 3.2.5.1 Diseño del instrumento

Para el diseño del instrumento se desarrolla un guion de entrevista semiestructurada (*vide* Apéndice III) que considera las categorías ya mencionadas (Figura 2.1), dividiéndose a

su vez en tres subcategorías que sintetizan los contenidos de dos teorías posmodernas polares entre sí y una propuesta que encuentra la conciliación entre ambas. La redacción inicial de los ítems se realiza mediante la revisión documental de los postulados de cada una de las teorías posmodernas que integran el esquema teórico-taxonómico presentado en el Capítulo II, buscando la intersección de dicho contenido con los aspectos que tienen injerencia en la formación de la población estudiantil universitaria.

### **3.2.5.2 Validación por jueceo**

Se realiza una propuesta de ítems inicial, revisada conceptual y metodológicamente por cinco especialistas que ejecutan un jueceo al ser expertas y expertos en las áreas disciplinares correspondientes. El equipo de juezas y jueces es integrado por dos doctores en Filosofía, una doctora en Educación, una doctora en Pedagogía y una doctora en Psicología y Aprendizaje.

A cada especialista se le brinda la propuesta inicial de ítems en un formato que sintetiza la teoría posmoderna que se busca explorar (Apéndice I), conteniendo un apartado para observaciones y otro para la ponderación de los ítems en orden de relevancia, pues se presentan más de los que se requieren en el instrumento final con el objetivo de filtrar la batería de preguntas, permaneciendo aquellas que tras el jueceo se consideran más asertivas y coherentes con los fines de la investigación. Las recomendaciones se concentran en un formato que permite visualizar las persistencias y lograr una ponderación por ítem (Apéndice II).

### **3.2.5.3 Prueba piloto**

Se atienden las recomendaciones generadas en la validación por jueceo y se confecciona un nuevo instrumento para aplicar la prueba piloto. Además, en el pilotaje se respetan las condiciones de representatividad establecidas para la población de estudio, por lo que se entrevista a las y los estudiantes universitarios presentados en la Tabla 3.6:

**Tabla 3.6 Características de las y los sujetos de la prueba piloto**

Programa académico	Tipo de universidad	Semestre	Sexo
Lic. En Ciencias Políticas	Privada	2°	Hombre
Lic. En Psicología	Pública	6°	Mujer
Lic. En Educación Primaria	Privada	8°	Hombre
Lic. En Medicina	Pública	10°	Mujer

Fuente: Elaboración propia

El promedio de tiempo de aplicación de la prueba piloto es de 45.27 minutos, y todas las personas entrevistadas expresan sentirse cómodas con la duración de la entrevista, así como con la formulación de las preguntas. Se observa que se puede mejorar la asimilación de los ítems al optar por la modificación de algunos términos, que sin perder el objetivo de la pregunta permiten una mejor comprensión de las y los sujetos. Posteriormente se diseña el formato final del instrumento, estructurado de la siguiente forma:

- Título
- Presentación de categorías y subcategorías
- Requerimientos para la viabilidad
- Datos a recopilar antes de la entrevista
- Desarrollo de la entrevista
  - Módulo I: Epistemología
  - Módulo II: Ética
  - Módulo III: Estética
- Datos a recopilar después de la entrevista

### 3.2.6 Estrategia para el análisis de datos

De acuerdo con Corbin y Strauss (2002) el análisis de datos en la teoría fundamentada se realiza mediante un proceso de ordenamiento conceptual, en el que se organizan y clasifican los datos a partir de un conjunto específico de propiedades y sus dimensiones, localizando la vinculación conceptual mediante la integración con el marco conceptual formal. Para lograr esta

integración conceptual se requiere desarrollar un análisis que relacione el contenido de cada categoría con códigos que presenten resultados similares con mayor incidencia, significando los indicadores, categorías y conceptos de la teoría emergente. Este procedimiento se desarrolla en tres momentos:

1. Descripción: uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación; el relato se realiza desde la perspectiva de la persona que realiza la transcripción.
2. Ordenamiento conceptual: organización y clasificación de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y específico de propiedades y sus dimensiones.
3. Teorización: conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos.

El primer momento, la descripción, se realiza mediante la entrevista semiestructurada. El segundo momento, el ordenamiento conceptual, se lleva a cabo a través de dos procesos codificadores que permiten clasificar el referente empírico: codificación abierta y codificación axial. La codificación abierta es “el proceso de romper, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar la data” (Straus y Corbin en Delgado Arias, 2012, p. 43), entendiéndolo por ello una fragmentación de la información, facilitando la sucesiva comparación de los códigos para establecer conceptos que agrupan propiedades compartidas en una misma dimensión o familia. Estas propiedades se caracterizan por ser los atributos que permiten identificar la data como perteneciente a una categoría. Por otro lado, las dimensiones se “refieren a la localización de las propiedades a lo largo de un continuo” (Strauss y Corbin en Delgado Arias, 2012 p. 44).

La codificación axial es el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías enlazando sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002). Esto se realiza reagrupando los datos que se fragmentaron en la codificación abierta, relacionando las categorías con sus subcategorías para formular relaciones que permitan explicar de manera más adecuada el

fenómeno social explicado, brindando profundidad y estructuración como sustento para una teorización asertiva.

Finalmente, el tercer momento, la teorización, se realiza a través de un proceso de codificación selectiva, en la cual se integra y refina la data, descubriendo una categoría central o medular que representa el tema esencial de la investigación. Durante esta codificación se da un paso de la descripción a la conceptualización, dándole un nombre a la categoría central, permitiendo una reformulación de los datos en donde se empleen conceptos vinculados entre sí. Posteriormente se hace un refinamiento de la teoría a través de la revisión de consistencias y lógicas internas mediante el uso de diagramas que organicen las relaciones entre los conceptos.

A continuación se describe la manera en la que estos tres momentos—descripción, ordenamiento conceptual y teorización—toman forma en la presente investigación.

#### **3.2.6.1 Descripción**

El primer momento, la descripción, se construye en la presente investigación mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas, pues a través de ellas se explora la posible configuración de las y los estudiantes universitarios y las demandas educativas que de ellas se derivan, constituyendo el referente empírico. La descripción “incorpora conceptos, al menos de manera implícita” (Straus y Corbin, 2002, p. 28). Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, con un promedio de duración de 49 minutos y 16 segundos, todas ellas en una sola sesión de aplicación.

#### **3.2.6.2 Ordenamiento conceptual**

El segundo momento, el ordenamiento conceptual, hace referencia al orden o clasificación realizada a partir de las descripciones obtenidas mediante las entrevistas semiestructuradas, siempre y cuando cuenten con la saturación requerida, organizando las incidencias en un esquema de clasificación que puede entrar en el mismo sistema de categorías

inicial (Fig. 2.1) o conformar nuevas categorías basadas en los datos obtenidos. Este procedimiento se elabora desde la ejecución de una codificación abierta.

A continuación, se presenta la Tabla 3.7, en la que se expone la guía para realizar el ordenamiento conceptual. La primera columna contiene las tres dimensiones que fundamentan el ordenamiento teórico, es decir, la epistemológica, la ética y la estética; en la segunda columna se muestran las categorías posmodernas pertenecientes a cada dimensión y en la tercera columna se presenta el contenido de cada categoría acompañado del código correspondiente en la cuarta columna. Esta guía para el ordenamiento conceptual se fundamenta en el modelo categorial para el análisis de configuraciones posmodernas (Figura 2.1).

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Contenido</b>	<b>Código</b>
Epistemológica	Anarquismo metodológico	Falibilidad de la ciencia	EP01
		Alternativas metodológicas a la ciencia	EP02
	Teoría de la elección racional	Coherencia interna como criterio de racionalidad	EP03
		Vía óptima para la solución de un problema	EP04
	Pensamiento complejo	Noción constructiva del error	EP05
		Necesidad de interdisciplinariedad	EP06
Ética	Hiperindividualismo y adífora	Anteponer el individuo sobre la especie	ET01
		Indiferencia a las necesidades sociales	ET02
	Ética de la interpretación	Vulnerabilidad del universitario frente a los poderes económicos y sociales	ET03
		Supremacía de la caridad y la tolerancia sobre la verdad	ET04
	Ética compleja	Deseo de trascendencia social	ET05
		Responsabilidad frente a las necesidades sociales	ET06
Estética	Hiperconsumo estético	Necesidad de una experiencia educativa seducida a través del espectáculo	ES01
		Menosprecio de la experiencia ajena al consumo transestético	ES02
	Estética de la vida	Conciencia del impacto negativo de la aceleración	ES03
		Valoración de la desaceleración	ES04
	Pedagogía de la autorregulación	Visión crítica frente a las tendencias consumistas	ES05

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 3.7, los códigos comienzan con las letras *EP* cuando corresponden a la dimensión epistemológica, *ET* a la dimensión ética y *ES* a la dimensión estética. Los códigos emergentes corresponderán a las mismas letras, precedidos por las letras *EM* y un guion medio cuando sean parte de la configuración posmoderna y por las letras *DEM* y un guion medio cuando se trate de demandas educativas. Los números tienen por finalidad facilitar la diferenciación entre códigos de una misma categoría. Por ejemplo, el código EM-EP01 refiere a un contenido emergente de la configuración posmoderna, dimensión epistemológica, mientras que DEM-EP01 señala una demanda educativa procedente de la dimensión epistemológica. Es necesario considerar que dicha codificación se utilizará solo al momento del ordenamiento conceptual producido durante el análisis del referente empírico, pero será integrado implícitamente en la teorización.

### 3.2.6.3 Teorización

El tercer momento, la teorización, “implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 32), pues se requiere la exploración desde muchos ángulos y perspectivas para lograr las implicaciones y alcances de una teoría sustantiva. La presente investigación busca confrontar las teorías posmodernas en el contexto universitario poblano, lo que implica teorizar desde una adaptación, ampliación o extensión de teorías ya desarrolladas en otros contextos con la finalidad de generar propuestas educativas que atiendan asertivamente las demandas educativas de la época contemporánea.

Se estima que mediante este proceso es posible alcanzar el objetivo de la investigación al explorar las configuraciones posmodernas a través de las unidades temáticas que ha brindado la revisión teórica y que han construido los ítems de la entrevista semiestructurada y al

identificar las demandas educativas que de ello se derivan por medio de las categorías que emerjan durante los distintos momentos del ordenamiento conceptual y la teorización.

### 3.2.7 Consideraciones éticas

La aplicación de la metodología debe realizarse bajo condiciones éticas que cuiden tanto la dignidad de las personas involucradas, como el compromiso académico de la investigación. Los principios éticos que se consideran están tomados de las aportaciones de González Ávila (2002) para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI):

- Valor social o científico: La investigación debe tener importancia social, científica o clínica, de manera que sus resultados permitan fomentar el desarrollo en las condiciones de vida o bienestar de una persona o población.
- Validez científica: Se logra al ejecutar un método coherente con el objetivo de la investigación, fundamentarse en un marco teórico suficiente y de calidad, utilizar el lenguaje técnico necesario, así como correspondencia entre la realidad de la población de estudio y el reporte de los resultados.
- Selección equitativa de las y los sujetos: La población de estudio se selecciona en coherencia con los objetivos de investigación, con la finalidad de promover una mejora en sus vidas a partir de la ciencia, pero sin abusar de las posibles condiciones de vulnerabilidad.
- Proporción valorable del riesgo-beneficio: Se deben minimizar los riesgos, maximizar los beneficios y se debe llevar a cabo la investigación solamente cuando los beneficios potenciales son proporcionales o exceden los riesgos potenciales.
- Condiciones de diálogo auténtico: El diálogo entre la investigadora o el investigador y la población de estudio debe comprometerse con un respeto por la vida y posición de las personas implicadas, basándose en el reconocimiento de la competencia comunicativa, evitando cualquier forcejeo o manipulación del discurso.

- Evaluación independiente: Puesto que una investigadora o investigador pueden tener un potencial conflicto de intereses, capaces de distorsionar los procedimientos y resultados de su trabajo, se requiere de una evaluación independiente, brindada por conocedores del tema con la capacidad de aprobar, corregir o suspender la investigación.
- Consentimiento informado: La población de estudio debe ser consciente de que participa en la investigación, aceptando de manera libre y voluntaria, con el conocimiento pertinente de la finalidad, riesgos y beneficios de la investigación en la que participa.
- Respeto a las personas: Las personas que participan como población de estudio pueden retirarse de la investigación o pedir que su participación no sea incluida, toda la información brindada debe tratarse con criterios de confidencialidad, cuidando especialmente la identidad de las y los participantes, así como la contemplación de vías de apoyo y acompañamiento en caso de ser necesario.

## Capítulo IV: Análisis de resultados

### 4.1 Descripción

El referente empírico se constituye a partir de la transcripción de las ocho entrevistas semiestructuradas. Los datos de clasificación y registro de cada entrevista se exponen en la Tabla 4.1, considerando el número de sujeto, el tipo de control de la universidad de procedencia, es decir, pública o privada, el área de estudios, el programa académico, el grado de avance en dicho programa, el sexo de la persona entrevistada, la duración de la aplicación y el código de registro de cada entrevista.

**Tabla 4.1 Documentación de entrevistas**

No. de sujeto	Tipo de universidad	Área de estudios	Programa académico	Grado	Sexo	Duración	Código
Sujeto 1	Pública	Humanidades / C. Sociales	Derecho	6°sem	Hombre	59min. 15seg.	CP07
Sujeto 2	Pública	Ciencias exactas	Ingeniería en electrónica	8°sem.	Hombr	70min. 59seg.	CP05
Sujeto 3	Público	Humanidades / C. Sociales	Sociología	4°sem.	Mujer	45min. 1seg.	CP04
Sujeto 4	Pública	Ciencias exactas	Medicina	8°sem.	Mujer	42min. 2seg.	CP08
Sujeto 5	Privada	Humanidades / C. Sociales	Diseño de Interacción y Animación	6°sem.	Hombre	41 min. 33seg.	CP03
Sujeto 6	Privada	Ciencias exactas	Ingeniería industrial	6°sem.	Hombre	45min. 32seg.	CP06
Sujeto 7	Privad	Humanidades / C. Sociales	Derecho	10°sem.	Mujer	45min. 29seg.	CP01
Sujeto 8	Privada	Ciencias exactas	Enfermería	6°cuatr.	Mujer	44 min. 34seg.	CP02

Fuente: Elaboración propia

## 4.2 Ordenamiento conceptual

La presente sección organiza el referente empírico mediante los códigos mostrados en la Tabla 3.7, considerando los criterios antes mencionados para la clasificación del contenido emergente. Para lograr la síntesis aquí expuesta se realizó previamente un proceso de codificación del referente empírico y su posterior clasificación en tablas de doble entrada que permiten visualizar las propiedades del discurso. El ordenamiento conceptual ha sido dividido en dos grandes secciones, la primera correspondiente a la configuración posmoderna y la segunda a las demandas educativas.

### 4.2.1 Configuración posmoderna de las y los estudiantes universitarios

A continuación se presenta el análisis de los resultados concernientes a la configuración posmoderna de las y los estudiantes universitarios, este contiene fragmentos del referente empírico que permiten sustentar el ordenamiento conceptual propuesto, comenzando con la dimensión epistemológica, posteriormente la dimensión ética y finalizando con la dimensión estética. Para lograr una lectura más clara del ordenamiento conceptual referente a la configuración posmoderna se ha diseñado la Tabla 4.2, en la que se exponen los códigos emergentes correspondientes.

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Contenido</b>	<b>Código</b>
Epistemológica	No aplica	Concepción optimista de la ciencia	EM-EP01
	Anarquismo metodológico	Percepción de la comunidad científica como un grupo elitista	EM-EP02
	Pensamiento complejo	Percepción de incertidumbre	EM-EP03
Ética	Hiperindividualismo y adíáfora	Promoción del aprendizaje autodidacta	EM-ET01
		Motivación por el logro de metas personales	EM-ET02
		Desagrado ante el trabajo colaborativo	EM-ET03
	Ética de la interpretación	Competencia insana	EM-ET04
		Presencia de grupos vulnerables	EM-ET05

		Pluralidad de discursos éticos	EM-ET06
Estética	Hiperconsumo estético	La aceleración provoca hiperindividualismo	EM-ES01

Fuente: Elaboración propia

Como lo muestra la Tabla 4.2, la mayoría de los códigos emergentes de la configuración posmoderna se obtienen al explorar las categorías establecidas en el modelo categorial previamente elaborado (Fig 2.1), a excepción del código EM-EP01, que surge en contraposición a las ideas del anarquismo metodológico (Feyerabend, 1975/2008). Se procede ahora con el análisis de la dimensión epistemológica.

#### 4.2.1.1 Dimensión epistemológica de la configuración posmoderna

El anarquismo metodológico (Feyerabend, 1975/2008) parte de la premisa de que la ciencia, desde su carácter sistemático, ordenado y rígido, dificulta el avance la humanidad; razón por la que se comienza la construcción de la dimensión epistemológica identificando la percepción de la ciencia que tienen las y los estudiantes universitarios, quienes presentan ideas contrastantes con las de Feyerabend (1975/2008), mostrando una *concepción optimista de la ciencia* (EM-EP01) al afirmar que esta:

“influye para el conocimiento de algunos sectores que el ser humano no llega a entender” (Sujeto 1)

“se utiliza para tratar de solucionar muchos de los problemas actuales” (Sujeto 4)

“es fundamental, es una rama que nos constituye como sociedad, entonces es un aspecto que no se puede descuidar” (Sujeto 5)

“tiene avances en todas las áreas (...) es sumamente importante para la sociedad, para su desarrollo” (Sujeto 6)

“permite un análisis objetivo de los hechos y de las cosas” (Sujeto 7)

Además de la confianza en la ciencia e independientemente del área de formación de las y los estudiantes, se destaca el valor pragmático de la misma, pues como se puede observar en las siguientes afirmaciones, las y los estudiantes universitarios expresan que gran parte de lo que se usa cotidianamente se debe a las aplicaciones de la ciencia:

“todo lo que ocupamos diariamente viene gracias a la ciencia, todo objeto material, comercial e inclusive cotidiano” (Sujeto 2),

“Yo creo que sin la ciencia no estaríamos aquí hablando” (Sujeto 3)

“la ciencia influye para todo, creo que desde lo que traemos en nuestro bolsillo, que es nuestro celular” (Sujeto 4)

“la ciencia influye en la manera incluso en que la estudiamos” (Sujeto 8)

Otro de los aspectos fuertemente apoyados por Feyerabend (1975/2008) es la *falibilidad de la ciencia* (EP01), pues advierte que esta se construye desde una concordancia lineal sobre continuos errores al tomar en cuenta únicamente su forma de racionalidad inductiva y sus propias normas de juego y de legitimación del conocimiento. Por su parte, aunque la población estudiantil universitaria presenta una postura de aceptación y confianza a ante la ciencia y sus aplicaciones, localiza dos conflictos relacionados con su condición falible: la generalización y la violación de principios éticos.

Tanto el Sujeto 1, como la Sujeto 7, estudiantes de la licenciatura en Derecho, en universidad pública y privada respectivamente, afirmaron que la ciencia puede equivocarse al hacer generalizaciones aún cuando las variables sean distintas, razón por la que consideran que hay mayor falibilidad en las ciencias sociales al tener como objeto de estudio al ser humano, siendo este un ente dinámico. También se considera que los errores son parte de la ciencia al

construir un camino al conocimiento, pues permiten discernir sobre lo que no se debe hacer para obtener el resultado deseado. Las siguientes citas corroboran dicha postura:

“La ciencia podría equivocarse, si lo podemos decir así, en aquellas situaciones donde existe cierta probabilidad de que existan factores donde no siempre va a haber un orden normal” (Sujeto 1)

“hay muchas situaciones en las que se puede equivocar, de hecho la ciencia es empírica en sí y a través de la experiencia y a través de ensayo y error es como se va perfeccionando, entonces en muchas situaciones se podría equivocar” (Sujeto 7)

“en las ciencias exactas se puede equivocar respecto a probabilidades, ósea en cuanto a números y en el sentido de generalizar un conocimiento verdadero (...) en cuanto a las ciencias sociales se pueden equivocar infinidad de veces, ya que el ser humano en sí es un ser cambiante y no existe como tal algún método para medir su comportamiento tanto en lo individual como en lo colectivo” (Sujeto 7)

Así como el Sujeto 1 y la Sujeto 7, provenientes del campo de las ciencias sociales, coincidieron en la falibilidad de la ciencia a causa de generalizaciones poco asertivas, se encontró una constante en la Sujeto 4, el Sujeto 6 y la Sujeto 8, provenientes de las ciencias exactas, quienes no localizaron problemas en los métodos, pero sí en las formas o circunstancias en las que se ejecutan, pues consideran que la ciencia es falible cuando rompe con principios éticos y, en consecuencia, compromete la integridad de la naturaleza y del ser humano:

“yo creo que (la ciencia se equivoca) cuando se pierde de vista la moral y la ética” (Sujeto 4)

“la ética que tiene cada carrera, en especial la ciencia (.) cómo que da muchas pautas a que la gente se equivoque, a veces avanzamos demasiado en la ciencia y a lo mejor no es lo correcto o no pensamos muy bien en lo que podría suceder con ese avance,

a quién podríamos dañar a quién podríamos afectar, tanto hombres o a la naturaleza.” (Sujeto 6)

“una equivocación podría ser la manera en la que llegue a afectar a las personas” (Sujeto 8)

“Daños en la salud de la persona, como mencioné al principio, hay daños que son irreversibles, daños en la comunidad, daños incluso en ella misma, en la misma enfermera al no seguir sus estándares o no cuidar por medio de las normas, siguiendo normas y estándares de calidad al paciente” (Sujeto 8)

Es necesario recalcar que, tanto la generalización, como la violación de principios éticos, corresponden a fallas en la ejecución pertinente y asertiva de la ciencia, no necesariamente a sus métodos, por lo que se deduce que la percepción de la condición falible no es propia de los métodos científicos, sino de los seres humanos que los ejecutan, idea que guarda consonancia con Feyerabend (1975/2008), pues este afirma que la comunidad científica es en gran medida responsable de los errores en el conocimiento de la verdad al ser elitistas y, por lo tanto, excluyentes de todas aquellas personas que no sigan sus propias reglas de juego. Esta *percepción de la comunidad científica como un grupo elitista* (EM-EP02) se observa en las siguientes citas:

“ser rechazado por la comunidad científica (...) si no te consideran científico, no realizas ciencia” (Sujeto 1)

“en casos como la biología o la medicina creo que es muy riguroso el proceso para considerar que lo que ellos proponen es ciencia” (Sujeto 3)

La condición de *falibilidad de la ciencia* (EP01) es percibida desde sus ejecutores; por otro lado, la idea de la élite científica no fue relevante en el discurso de las y los estudiantes universitarios al explorar la dimensión epistemológica, ni por mayoría, ni por persistencia; pero uno de los postulados en los que coincidieron mayoritariamente con el anarquismo

metodológico es la necesidad de confiar en *alternativas metodológicas a las ciencias* (EP02), pues afirman que no solo estas permiten el conocimiento de la realidad o la verdad, sino también las humanidades:

“puedan avanzar tal vez más rápidamente en cuestión de conocimientos al no tener que ir sobre una metodología” (Sujeto 2)

“hay cosas que no necesariamente se consideran ciencia, pero que son útiles en la vida (...) el arte es esencial para el ser humano (...) no dejar de lado lo académico, pero reforzarlo con materias que no se sientan tan rigurosas” (Sujeto 3)

“el sentido humano que es como lo que también nos diferencia de otras especies y... al enseñar solo ciencia podríamos como dejar a un lado todos los valores que podrían hacer de esa ciencia algo aún mejor” (Sujeto 4)

“hay un carácter humano en las artes y en las ciencias sociales que es muy importante que desarrollemos todos (...) saber que hay otras vías que tomar es importante, te abre la mente” (Sujeto 5)

“las artes son increíbles, a lo mejor como ingeniero no soy muy artista pero he logrado convivir con varios artistas en la universidad y yo creo que su perspectiva de vida es increíble, platicar con uno de ellos es increíble, y yo creo que toda esa combinación que puedes tener en una universidad en las clases, porque al final te combinan, hablando con un artista hablando con un abogado, pues yo creo que es muy importante para las universidades.” (Sujeto 6)

Esto implica que las y los estudiantes universitarios, al contrario del anarquismo metodológico, tienen una *concepción optimista de la ciencia* (EM-EP01), pero en concordancia con él, muestran apertura a las *alternativas metodológicas a la ciencia* (EP02). Se podría decir

que no todo se vale, pero sí se valen algunas alternativas a la ciencia. Estas se mencionan y profundizan al momento de establecer las demandas educativas de orden epistemológico, pues las y los estudiantes las expresaron como una necesidad en los planes de estudio.

Siguiendo el camino de la epistemología, pero en una polaridad contraria a la del ya mencionado anarquismo metodológico (Feyerabend, 1975/2008), se localiza la teoría de la elección racional (Elster, 1989, 2013), alejada de la afirmación de que todo se vale (Feyerabend, 1975/2008), propone el recuperar la confianza en la racionalidad, pero bajo determinadas condiciones, especialmente la consistencia entre acciones, creencias y deseos; por lo que se exploró la percepción de racionalidad en las y los estudiantes universitarios, preguntándoles por las características que observan en una persona racional, encontrando que, justamente en concordancia con Elster (1989, 2013), vinculan estrechamente la racionalidad con la coherencia entre el pensamiento, el discurso y las acciones. Esto se puede observar en el discurso de las y los estudiantes, quienes afirman lo siguiente:

“una persona que actúa racionalmente es una persona que actúa con previo pensamiento a lo que va a realizar, a lo que va a hacer, es... directo, también tiene que ser conciso en lo que hace, no tiene que divagar” (Sujeto 1)

“observo qué tan coherente es lo con lo que dice con lo que hace, y sí lo que dice y hace es objetivo ante una situación” (Sujeto 2)

“si se rige objetivamente y es coherente, eh yo creo que es una persona racional” (Sujeto 2)

“que su pensamiento es coherente con lo que actúa” (Sujeto 3)

“si piensa en las consecuencias de sus actos y tal... también como toda la metodología de su pensamiento, o sea desde analizar una situación eh analizar las

diferentes formas de abordarla y las consecuencias que tiene cada forma de abordarla y de ahí pues decidir cuál es la mejor” (Sujeto 4)

“lo que piensa y lo que dice concuerda con lo que actúa” (Sujeto 7)

Las citas expuestas denotan que las y los estudiantes universitarios tienen confianza en la razón y que concuerdan con las ideas que propone la teoría de la elección racional al afirmar *la coherencia interna como criterio de racionalidad* (EP03), especialmente entre lo que se piensa, se dice y se hace. Por otro lado, de manera también fundamental, esta teoría plantea que siempre existe una *vía óptima para la solución de un problema* (EP04) y que es tarea de la persona, la comunidad o la sociedad, discernir entre las distintas posibilidades, la mejor. Se encontró cierta polisemia con relación al significado de lo que se considera óptimo, pues se puede entender como la mejor opción, la que no tiene consecuencias negativas o la que puede resolver cierta problemática, pero se mantiene la constante de que sí existe una vía que resulta ser la más adecuada frente a determinadas situaciones, no la única, pero sí la más asertiva. Estos matices polisémicos se pueden observar en las siguientes citas, de la misma manera que la constante ya mencionada:

“yo considero que sí, solamente que tenemos... bueno tenemos que ser humildes porque muchas veces sí existe una forma de proceder en la que se pueda resolver un problema pero tendemos a dejar que nuestro ego o nuestra opinión se entrometa” (Sujeto 2)

“No creo que sea una única vía, pero sí creo que existen vías pues según la situación que pueden ser óptima”(Sujeto 3)

“lo óptimo como tal considero que no existe, pero que sí existe algo que se acerque o que tenga más pros que contras (...) óptimo no, pero tal vez sí la más adecuada porque lo óptimo sería que no tiene ninguna consecuencia negativa” (Sujeto 4)

“Yo creo que sí, sí siempre existe una opción óptima porque (.) para eso era a lo que me refería que tienes que cuestionarte y plantearte qué es lo que vas a hacer y qué repercusiones puede tener” (Sujeto 5)

“para cualquier problema, para cualquier caso, tenemos varias restricciones, varias hasta variables no sé si hablamos como ingeniero y pues siempre tenemos una solución y como le comento muchas veces no es la óptima y no podemos comprobar que sea la óptima pero a lo mejor para ese momento, para esa instancia si tenemos una solución y esa es la mejor que tenemos.” (Sujeto 6)

“Si, si, siempre existe una vía óptima pues, bueno tiene mucho que ver con el tipo de conflicto y las partes que intervienen, hablándolo desde un punto de vista más de derecho y pues nos han enseñado desde chicos en esta sociedad que la tolerancia siempre es importante y para poder resolver un conflicto pues se requiere principalmente eso, tolerancia” (Sujeto 7)

“Considero que siempre va a existir una solución óptima si esta persona sigue las normas, las leyes, los principios éticos y a través de eso pues solucionar el problema, o sea siempre va a haber una mejor solución” (Sujeto 8)

Se puede observar que vuelve a emerger uno de los resultados obtenidos al explorar la condición de *falibilidad de la ciencia* (EP01), la generalización, pues así como las y los estudiantes perciben que la ciencia puede equivocarse al generalizar conocimientos sin tomar en cuenta la variabilidad en las circunstancias, se considera que no existen vías óptimas universales, sino que se debe considerar el contexto de cada problema a resolver, mostrando que distinguen cierta variabilidad en los objetos de estudio a los que sus carreras se enfocan.

A manera de conciliación entre el anarquismo metodológico y la teoría de la elección racional se ha propuesto el pensamiento complejo de Morin (1990/2001, 1999/2005). Este se ha analizado mediante la exploración de la *noción constructiva del error* (EP05) y la *necesidad de*

*interdisciplinarietà* (EP06), además de que surgió la *percepción de incertidumbre* (EM-EP03) como contenido emergente. Como se puede observar en las siguientes citas, las y los estudiantes universitarios coinciden con Morin (1999/2005) en la noción que presenta del error como una oportunidad de acercamiento gradual a la verdad:

“no quiere decir que pues al variar un poco esté errado, sino que pueda demostrar una nueva cara de la ciencia” (Sujeto 1)

“(equivocarse) es totalmente normal, pero como que se pierde un poquito la noción de que el error también es para aprender y se olvida que pues el ser humano muchas veces se construye a partir de error ¿no? que se aprende más del error” (Sujeto 2)

“intentas esforzarte, aunque sabes que a lo mejor no tienes la respuesta correcta o así, pues intentas intentarlo” (Sujeto 3)

“eso que no te funcionó no necesariamente significa que es un error, sino que hay mayor posibilidades o hay otras formas de manejarlo (Sujeto 4)

“los errores son parte del aprendizaje” (Sujeto 8)

Esto denota que, desde la perspectiva de las y los estudiantes universitarios, el error permite el acercamiento a la verdad y favorece el aprendizaje, pero expresan también que para lograr esta *noción constructiva del error* (EP05) se requiere de determinadas actitudes o habilidades en las y los docentes, como apertura, asertividad, empatía y comprensión; y aunque estas no son mencionadas de manera explícita, pueden encontrarse implícitamente en su discurso como lo muestran las siguientes citas:

“existe la apertura del profesor a los errores; hay veces donde me dicen “ok, digo, te equivocaste pero para eso estás en la universidad, para que te equivoques aquí y no te equivoques fuera de ella” (Sujeto 1)

“(los profesores) piden tu opinión o lo ven como una forma de ayudarte para no volver a cometer ese error” (Sujeto 3)

“(Algunos profesores) lo aplauden y si es como de “bueno, o sea, que bueno que te equivocaste porque estoy seguro que una vez que te equivocas y aprendes a contestar o a lograr ese problema y resolverlo de la manera adecuada, aprendes mucho más que si desde la primera vez lo hubieras hecho porque probablemente lo vas a olvidar” (Sujeto 4)

“he sentido que ya no es tanto como que está mal que te equivoques, pero sí buscan que al menos entiendas o aprendas de ese error” (Sujeto 5)

“(los profesores) reciben la respuesta, la toman, la analizan y te dan una retroalimentación (...) buscando el lado positivo de la respuesta y retroalimentando igual de forma positiva para que el estudiante pueda seguir y no se frustre” (Sujeto 6)

“pues en mi caso eh, cuando yo me he llegado a equivocar únicamente es “oye así no son las cosas, son así y adelante” (Sujeto 7)

“yo me dedico a cuidar personas, es la esencia de mi trabajo, de mi carrera de enfermería y pues si los profesores están al pendiente ven mis debilidades y fortalezas y los errores que tengo, pues al llamarme la atención, al explicarme y corregirme en qué me equivoqué pues puedo ser una enfermera o profesionista con mayor calidad” (Sujeto 8)

Por lo tanto, se considera que el ejercicio docente es fundamental en la connotación que se le imprime al error dentro de los procesos de aprendizaje, pero esta condición no solo afecta de manera constructiva, sino que podría tomar una dirección destructiva también, pues el manejo

poco asertivo de los errores podría provocar miedo, culpa, sensación de fracaso y poca tolerancia a la frustración:

“(afecta) en su autoestima, porque digo ¿a quién le gusta ser exhibido todos los días por estar equivocado? (...) yo he tenido experiencias donde me equivoco y siento que satanizan al estudiante” (Sujeto 1)

“la tendencia es a culpar al estudiante (...) a temerle al error, a escandalizarse o a petrificarse a cometer errores (...) nos enseñan que si tienes un error es un fracaso rotundo y algo está terriblemente mal contigo” (Sujeto 2)

“los profesores echan la culpa, no a su forma de enseñar (...) se molestan y es tu culpa y te lo atribuyen a ti” (Sujeto 3)

“en la Licenciatura de Medicina, eh para muchos doctores el error es como lo más penado; no te puedes equivocar, tienes que ser básicamente perfecto” (Sujeto 4)

“si te empiezan a decir que eres malo desde el momento en que apenas estás aprendiendo pues te da cosa intentar, ya no quieres y lo dejas” (Sujeto 5)

“sí existen maestros que en lugar de tratar el error lo intentan ridiculizar y en parte bueno, no lo veo mal, pero pues también debe haber cierto tacto para tratar el error” (Sujeto 7)

La noción del error, sea constructiva o destructiva y desde la perspectiva de las y los estudiantes universitarios, recae en gran medida en el ejercicio docente; pero se detectó una excepción en el Sujeto 1, quién señala el riesgo de que las personas se tornen conformistas cuando sus errores no tienen consecuencias: “tal vez el estudiante se pueda volver conformista y decir: bueno si ya me la pasaron una vez, que pase dos veces, no siento que haya mayor importancia” (Sujeto 1).

Otro aspecto fundamental en el pensamiento complejo (Morin, 1990/2001, 1999/2005) es la *necesidad de interdisciplinariedad* (EP06), siendo un elemento ya presente, en cierta medida, en la formación universitaria a través de determinados espacios académicos, especialmente las llamadas materias de tronco común, en donde las y los estudiantes pueden encontrarse con diversidad de pensamiento, como lo afirma el Sujeto 1 al mencionar que “no todos pensamos igual ni todos realizamos las cosas de una misma manera” , lo que permite también “demostrar una nueva cara de la ciencia” (Sujeto 1). Se puede vislumbrar un grado de correspondencia entre las *alternativas metodológicas a la ciencia* (EP02) del anarquismo metodológico y la *necesidad de interdisciplinariedad* (EP06) del pensamiento complejo, pues como lo muestran las siguientes citas, las y los estudiantes universitarios perciben que el diálogo y la interacción de distintos enfoques enriquecen su formación:

“en este taller de liderazgo nos enseñaba la doctora precisamente esto, que un ingeniero no nada más es aquel que arregla, diseña o prepara circuitos, es aquel que sabe cómo dirigir un grupo de profesionistas hacia una meta en común y muchas veces pues más que profesionistas (...) consigues una experiencia enorme, tanto en tu disciplina para poder desarrollar el trabajo que necesites como para poder desenvolverte en un campo laboral realista” (Sujeto 2)

“incluso el tener más vínculo con las otras disciplinas y que puedas conocer ciertos aspectos que a la mejor a ti te sirvan en tu campo laboral” (Sujeto 3)

“en lo personal, en la carrera, creo que por lo menos todos los médicos deberían tener, este, relación por lo menos con el abogado, con derecho” (Sujeto 4)

“tengo materias de tronco común que son en general con otras carreras, por ejemplo, yo que estoy en diseño me toca convivir con gente de derecho, de administración y así me ha tocado a veces trabajos en equipo en los que la visión de una persona con otra perspectiva es muy importante y salen bien los proyectos.” (Sujeto 5)

“yo creo que esa es una forma muy buena que en las demás clases te junten, te combinen a cualquier equipo para poder trabajar en equipo (...) es un panorama muy amplio y yo no pienso igual que lo que piensa un pintor, uno de artes plásticas y yo tampoco voy a pensar igual a lo que piensa el abogado, yo soy o ni siquiera un arquitecto, entonces esa combinación de imaginación y de conocimientos es lo que hace que un equipo funcione en algún trabajo y al final ese te lo llevas a otros lados” (Sujeto 6)

“la enfermería podría trabajar interdisciplinariamente en el cuidado de un paciente a través de un médico, de un fisioterapeuta, de un nutriólogo y de los cuidados de la misma enfermera” (Sujeto 8)

Estos comentarios reflejan una apreciación optimista de las y los estudiantes universitarios hacia las experiencias interdisciplinarias, pues no solo perciben que los diferentes puntos de vista enriquecen su formación, sino que también las y los preparan para el mundo laboral, donde la interacción entre distintos profesionistas es un ejercicio cotidiano.

Asimismo, la *necesidad de interdisciplinariedad* (EP06) no solo abarca ciencias o disciplinas de la misma área estudio, por ejemplo, al analizar un caso clínico entre especialistas del área de la salud; ya que también se percibe la necesidad de promover interacciones entre distintas áreas, en donde las ciencias sociales, las ciencias humanas y las ciencias exactas colaboren entre sí, reforzando aún más la ya mencionada idea de la pluralidad de enfoques o alternativas metodológicas. Además de que el diálogo entre profesionistas, al favorecer la colaboración, podría contrarrestar los efectos indeseables del hiperindividualismo.

Un elemento emergente en la categoría de pensamiento complejo (Morin, 1990/2001, 1999/2005) es la *percepción de incertidumbre* (EM-EP03), significativo por estar presente, con algunos matices, en el discurso de todas las personas entrevistadas. El Sujeto 5, por ejemplo, habla desde una perspectiva global, en donde “nunca hay una certeza absoluta en las cosas”; mientras que el Sujeto 1 expresa incertidumbre en las condiciones sociológicas y políticas del

país: “experimento incertidumbre político-social, siento que México está viviendo un panorama como país un tanto difícil, que puede mejorar o empeorar”; por otro lado, el Sujeto 2, la Sujeto 3, el Sujeto 6 y la Sujeto 7, experimentan incertidumbre relacionada con su desarrollo laboral una vez terminada su formación universitaria, temiendo por el desempleo:

“un campo laboral tan cambiante como lo puede ser el de nosotros hoy en día (...) no conocer a dónde pueda ir, a dónde tenga que desarrollarme y a dónde tenga que estar buscando” (Sujeto 2)

“no te ves en un campo laboral porque estás como muy estructurado en tu clase” (Sujeto 3)

“lo que he visto de mis compañeros es que tienen incertidumbre en lo que van a hacer a futuro (...) el saber a dónde me voy” (Sujeto 6)

“la incertidumbre de, de querer ser una abogada exitosa, eh de tener prestigio y de pues poder cubrir enteramente todas mis necesidades, que invariablemente eso siempre está de la mano con la profesión, el poder acceder a cubrir todas las necesidades de una persona y pues igual a desarrollarme, ósea en mi plenitud como ser humano” (Sujeto 7)

Se nota entonces que, sin importar el área de estudios, existe una *percepción de incertidumbre* (EM-EP03) en lo tocante al desarrollo profesional y oportunidades laborales, pero también se llega a matizar esta percepción en cada caso, pues el Sujeto 1, estudiante de Derecho, expresó incertidumbre en el campo de lo político-social, mientras que las Sujetos 4 y 8, estudiantes de medicina y de enfermería respectivamente, identifican que la incertidumbre es parte de su ejercicio profesional, explicando que la formación universitaria no contempla toda la cantidad de variables que pueden implicarse en un caso clínico, por lo que se requiere lidiar con aquellos elementos que emergen directamente del contexto:

“hay veces en las que te puedes aprender un algoritmo de cómo tratar a un paciente (...) pero pues es muy diferente a que te aprendas todo el algoritmo y te lo memorices a cuando ya tienes al paciente ahí porque pues hay muchos factores extrínsecos que no son propios de ti que te pueden afectar ” (Sujeto 4)

“en la universidad nunca vas a aprender qué decirle al familiar del paciente que está agonizando, que pues ya su vida ya está (.), llega un momento en el que ese tipo de escenarios se te presentan y pues ahí es cuando se presenta incertidumbre y aprendes no por la universidad sino por la vida” (Sujeto 8)

Estas citas, además de mostrarnos la conciencia de incertidumbre en las ciencias de la salud, refuerzan las ideas antes descritas, en donde se afirma que la generalización del conocimiento puede conducir al error, además de que es fundamental considerar las circunstancias contextuales de aplicación del conocimiento y de que cada problema tiene una vía de abordaje que, quizá no sea óptima, pero sí la más adecuada.

#### 4.2.1.2 Dimensión ética de la configuración posmoderna

La población estudiantil universitaria presenta tendencias hiperindividualistas con distintos matices, entre ellos, aunque no con persistencia, algunos de connotación optimista. Por ejemplo, considerar que el hiperindividualismo facilita la *promoción del aprendizaje autodidacta* (EM-ET01), como lo afirma el Sujeto 1: “la universidad te brinda herramientas como el ser autodidacta, esto es algo muy importante porque si tú no haces las cosas por ti mismo, nadie más las va a hacer por ti”, comentario en el que se percibe un tono de responsabilidad por las propias acciones, pero también de cierta soledad al considerar que únicamente mediante el esfuerzo personal se puede alcanzar una meta, sin ayuda o colaboración de estudiantes o docentes.

Siguiendo el camino de las connotaciones optimistas sobre el hiperindividualismo, surge la *motivación por el logro de metas personales* (EM-ET02). Esto se puede observar en el

discurso del Sujeto 5, el Sujeto 6 y la Sujeto 7, quienes comentan que el hiperindividualismo “hace que te motives, le echas más ganas y te esfuerces más” (Sujeto 5), porque “los resultados obtenidos en la universidad dependen del propio esfuerzo” (Sujeto 6), además de que se “incentiva a los estudiantes a tener mejores calificaciones, aprender mejor y tener una mejor aprehensión de todo lo que ven en el aula” (Sujeto 7). Al hiperindividualismo también se le asoció con la rudeza o la fuerza, pues se considera que la vida misma implica competencia, aunque se pierdan amistades:

“la vida es competir, ¿no?, compites siempre entonces, yo la verdad estoy muy a favor de la competencia, eh, yo creo que el competir desde chiquito es algo como que sí, sí tengo que hacerlo ¿no?, porque a lo mejor así te va a tocar ¿no?, pero pues al final yo creo que puedes hacerte un poco, tal vez un poco rudo con las personas al competir, a lo mejor puedes perder algunas amistades ¿no?, que no era lo ideal porque pues estás compitiendo ¿no?” (Sujeto 6)

No obstante, aunque hay algunas tendencias optimistas o deseables, la percepción del hiperindividualismo que se encontró en las y los estudiantes universitarios es de tinte más pesimista o indeseable, por ejemplo, olvidar a las demás personas a causa del egocentrismo o, en palabras de la Sujeto 4: “llegamos a tener muchas situaciones en las que todos estamos tan centrados en nosotros, que no logramos ver a las demás personas”. Aspecto que tiene íntima conexión con la adífora o indiferencia, pues como enfatiza esta estudiante, se corre el riesgo de “dejar a un lado todo lo humano y dejar de mirar al otro” (Sujeto 4).

Dentro de esta percepción de egocentrismo se localizó también la idea de que el hiperindividualismo atenta contra el sentido comunitario e incluso formativo de la educación universitaria, debido a que algunas y algunos estudiantes ya no se preparan para hacer mejoras en su entorno o en su comunidad, sino para obtener un estatus social que puede comenzar desde las aulas universitarias, en donde las y los estudiantes con éxitos académicos pueden aislarse de sus compañeras y compañeros o, en algunos casos, conformar grupos de élite, manifestando una

supremacía del individuo sobre la especie (ET01) o de determinados grupos sobre la comunidad. Estas tendencias se encuentran contenidas en las siguientes citas:

“muchas veces se da que los mejorcitos de todas las carreras se cierran a su círculo, no tienen otro tipo de interacción con parte de la comunidad universitaria, son recelosos, a veces un tanto alejados de la universidad” (Sujeto 1)

“Antes se veía que la gente estudiaba, se preparaba porque quería mejorar su entorno, porque quería realizar algo nuevo para su comunidad pero hoy en día nada más se estudia para tener un título, para tener un estatus” (Sujeto 1)

“impide ver al otro como un ser humano y nos vemos más como pues como un medio para llegar al fin de hacernos o más ricos, más prestigiosos en algo” (Sujeto 2)

“promover el individualismo como tal y al no ver más allá del que es una calificación, porque considero que muchas personas únicamente van a la escuela para conseguir un número y en realidad no están aprovechando el conocimiento que se les da para usarlo en beneficio de la sociedad” (Sujeto 7)

Quizá la conformación de esta élite académica coincida con la comunidad científica excluyente (EM-EP02) que planeaba Feyerabend (1975/2008), pero en una etapa gestacional, debido a que “la segregación por parte de la comunidad estudiantil genera profesionales desapegados de su comunidad” (Sujeto1). De igual manera, un aspecto que nutre el hiperindividualismo es la actitud de *desagrado ante el trabajo colaborativo* (EM-ET03), ya sea por falta de simpatía con las compañeras y los compañeros, por la creencia de que no comparten actitudes o aptitudes similares frente al estudio, por el desequilibrio entre las cargas de trabajo y, vinculada a todas estas razones, por el riesgo de ver afectada su calificación. El Sujeto 1, la Sujeto 4 y la Sujeto 8, estudiante de Derecho, estudiante de Medicina y estudiante de Enfermería respectivamente, lo expresan de la siguiente manera:

“no voy a trabajar con alguien que me cae mal o que sé que no lo va a dar todo o sé que no tiene mis mismos principios o sé que me puede perjudicar, no me gusta trabajar en equipo porque sé que puedo salir más perjudicado que beneficiado” (Sujeto 1)

“hay veces donde la personas pierden ese sentido (de ganar – ganar) y quieren ganar pero no quieren dar, entonces siento que ese es el, el punto dónde no me gusta trabajar en equipo” (Sujeto 1)

“yo creo que realmente no sabemos trabajar como equipo, creemos muchas veces que trabajar como equipo es “bueno él va a hacer su parte, yo hago la mía” llegas y lo juntas todo y pues siempre hubo una persona que no la realizó” (Sujeto 4)

“a veces en la universidad al querer presentar proyectos de manera más rápida o eficiente cuando buscamos colaborar a veces colaboramos por primera vez con las personas y no sabemos su forma de trabajo, entonces al ver que trabajan bien o mal o su calidad no es como lo que esperamos pues lo hacemos individual, al final terminamos individualizando el trabajo” (Sujeto 8)

Así como las y los estudiantes han identificado tendencias al hiperindividualismo en ellas y ellos mismos, comentan que el sistema educativo universitario también es responsable de esto, pues asignan cargas excesivas de trabajo, provocando egocentrismo y aislamiento, además de que enaltecen las calificaciones por encima de los valores sociales y brindan estímulos, como becas u otro tipo de impulsos académicos, de manera individual, reiterando el ya mencionado valor de las calificaciones o del promedio. Comentan incluso que la actividad investigativa que desarrollan en su trayecto formativo puede verse afectada por el hiperindividualismo, ya que existe temor de que sus descubrimientos sean robados y que se publique un trabajo con sus hallazgos, razón por la que se prefiere trabajar en solitario. A continuación, se presentan estas ideas a través de su propio relato:

“siento a veces que los universitarios cargan con más de lo que pueden hacer, entonces llega a darse un tanto el egocentrismo y todos quieren todo para ellos y nada para los demás” (Sujeto 1)

“Hoy en día nada más se ve tu promedio, tus calificaciones y tus logros académicos, mas no se ven bien los valores estudiantiles, las amistades, las relaciones públicas, la relación con la comunidad” (Sujeto 1)

“en mi licenciatura te dicen que `o triunfas tú o triunfa el otro´ ¿no? porque pues al final tú estás solo con, en cuanto a tu promedio, en cuanto a todo, o sea que con tu promedio vas a elegir tu plaza de internado, vas a elegir tus materias, vas a elegir tu servicio social” (Sujeto 4)

“la investigación es un poco solitaria ¿no?, estás en un equipo de trabajo pero tu, tu investigación, tu resultado es tuyo no lo puedes compartir ¿no?, de hecho no puedes ni siquiera compartir el proceso que hiciste para llegar hasta ese punto (...) si tú tienes un experimento que te sale bien y tu tesis o tu programa depende de eso, no puedes dejárselo al otro que lo pueda publicar antes que tú (...) Al final trabajamos por publicaciones, porque la universidad se interesa en que hagamos publicaciones y no podemos permitir que, bueno como siempre todo es una competencia, ¿no?... todo siempre es competir pues al final es mi trabajo y perdón no te puedo ayudar tanto, ¿no?” (Sujeto 6)

La tendencia al hiperindividualismo, tanto de parte de las y los estudiantes, como de las estructuras universitarias, provoca una *competencia insana* (EM-ET04), como lo enuncia el Sujeto 1. Esta se caracteriza por algunos aspectos como centrar los esfuerzos académicos en el logro de un estatus, visualizar a las compañeras y a los compañeros desde una óptica de competencia y no de colaboración, trasladando incluso esta percepción del ambiente laboral al clima escolar. Incluso se percibe que las habilidades y destrezas personales son herramientas que les permiten tomar ventaja sobre sus compañeras y compañeros (ET01):

“la competencia tóxica la siento como aquella que no tiene otro fin más que lograr un tipo de estatus de conocimiento” (Sujeto 1)

“yo entiendo que las universidades te traten de hacer entender que saliendo allá afuera es un mundo muy competitivo, que lo es y estoy de acuerdo, pero a veces las actitudes que toman es de decir que literalmente los que están en tu mismo salón y en tu mismo año te van a quitar el empleo” (Sujeto 2)

“ver al otro como tu competencia y que te cases con la idea de que tú vas a entrar a trabajar o una empresa a solamente obtener beneficios para ti mismo (...) el individualismo generalmente va muy unido a esto de tratar de que gane yo, y yo, y yo a costa de los demás” (Sujeto 2)

“si yo tengo como las aptitudes o habilidades que tal vez tu careces yo me las voy a guardar para mí porque eso me, me hace o me pone en una situación ventajosa a la que tú podrías estar” (Sujeto 4)

“cuando llegas a descubrir que tienes ciertos aptitudes y actitudes, este, de cierta forma ventajosas o que otro compañero no las tiene, en lugar de tratar de que todos o de que tú las aprendas para que seas mejor pues me las guardo para que yo tenga cierta posición ventajosa ante ti en una situación de hospital” (Sujeto 4)

“lo que tú buscas es ser el mejor aun pasando por encima de tus compañeros ¿no?, o sea no teniendo esa empatía al respecto a, tal vez a ellos no se les dan las cosas con tanta facilidad como a ti.” (Sujeto 5)

Aunado a esto, se tiene la impresión de que también las y los docentes pueden ser promotores de esta *competencia insana* (EM-ET04), pues la viven entre ellas y ellos, como lo menciona el Sujeto 2: “algunos profesores tienen esas actitudes de siempre estar en competencia, de ver quién es mejor, quién está mejor preparado, quién se interesa más por su

carrera”; pero sobre todo, porque sus criterios de enseñanza privilegian en su discurso y mecánica de trabajo el esfuerzo individual y alentan la competencia:

“Yo pienso que el que nos promuevan constantemente que el otro es nuestra competencia más que un posible equipo, un posible enlace para poder conseguir cierto trabajo, eso nos hace ser individualista y nos hace cerrarnos a la oportunidad de ver al otro realmente como un compañero más que como el que me va a quitar el trabajo” (Sujeto 2)

“el hecho de que cada quien tenga una calificación en específico y que exista indirectamente esta competencia de que quien es el mejor, pues promueve muchísimo el individualismo” (Sujeto 7)

“la forma tradicional en la que se llevan a cabo las clases en las que pues el maestro llega, da su cátedra y se va, y después llegas tú solo al examen y tú tienes que pasarlo porque pues es tu calificación, osea esa forma tan tradicional de llevar a cabo las clases sí promueve muchísimo el individualismo y el `pues es mi materia y pues es mi calificación, soy solo yo’” (Sujeto 7)

Como se ha mencionado desde el inicio del análisis en torno al hiperindividualismo, las y los estudiantes universitarios consideran que ahora ya no se estudia para aportar mejoras a la sociedad (ET02), sino para atender únicamente las necesidades personales, que se ha olvidado el valor de la comunidad y que se piensa en los logros individuales por encima de las aportaciones a la especie humana (ET01). Esto se conecta con otro de los aspectos explorados, la adifóra, pues la ya descrita tendencia al egoísmo, fuertemente arraigada en el hiperindividualismo, está estrechamente vinculada con la *indiferencia a las necesidades sociales* (ET02).

Al respecto, se encontraron dos ejes causales en el discurso de las y los universitarios sobre la *indiferencia a las necesidades sociales* (ET02): la indiferencia al otro que se desprende

de las actitudes hiperindividualistas y la que emerge como resultado de una pobre vinculación de la población estudiantil con la realidad social, especialmente por la falta de oportunidades que la universidad brinda para ello.

El primer eje, el que se desprende de las actitudes hiperindividualistas, se puede vislumbrar cuando las y los estudiantes universitarios comentan que se han centrado tanto en sus propias necesidades, en sus tareas, en el logro de objetivos individuales, como la calificación y el promedio, que llegan a olvidar a las demás personas, priorizándose sobre la comunidad o la especie (ET01). La *competencia insana* (EM-ET04) también contribuye con ello, pues como menciona el Sujeto 1 “la competencia tóxica dentro de la universidad siempre va a generar un estudiante desapegado a su sociedad”.

Mientras tanto, se ubica que el segundo eje, la indiferencia que emerge como resultado de una pobre vinculación de las y los estudiantes con la realidad social, se debe sobre todo a la falta de experiencias en donde se les permita conocer las necesidades sociales o, en palabras del Sujeto 2, a la “falta de integración a proyectos humanitarios”. Esto debido a que las universidades no promueven de manera asertiva o suficiente la apertura a obras de servicio o caridad, incluso guardando silencio ante ciertas problemáticas sociales, pues prefieren evitar la controversia y la cancelación. Las citas que a continuación se presentan describen estas ideas:

“el que las universidades no promuevan esta apertura a obras de caridad y que el alumnado tenga que salir a ver esa realidad, pues muchas veces nos ponen una venda en los ojos de pensar en que mi realidad es la única que existe” (Sujeto 2)

“las universidades lejos de promoverlo o de no promoverlo se quedan calladas y no dicen nada, a menos no públicamente ¿no?, no toman una postura en el debate muchas veces por qué, por no entrar en conflicto” (Sujeto 2)

“cerrarse totalmente a conocer algo fuera de tu panorama normal, o sea si vives en tu burbuja pues no te estás dando cuenta de todo lo que hay afuera” (Sujeto 5)

“la ausencia de contacto que llegar a tener o que pueden llegar a tener los universitarios estando ya dentro de la universidad y no acercarse a la realidad social en la que nos encontramos” (Sujeto 7)

En contraste, la Sujeto 8, quien cursa la licenciatura en Enfermería, comentó que en su programa académico sí les brindan oportunidades de contacto con los problemas sociales; incluso expresó de manera constante que su profesión está orientada al servicio y a la caridad, por lo que siempre mostró una ética social y profesional de conciencia y compromiso con sus pacientes, sus familias y la comunidad misma (ET06):

“no considero que haya ese tipo de situaciones (de indiferencia frente a las necesidades sociales), o sea en la universidad nos enseñan a aplicar nuestros conocimientos y a no ser escépticos ante las situaciones o problemáticas de la sociedad” (Sujeto 8)

“una equivocación podría ser la manera en la que llegue a afectar a las personas” (Sujeto 8)

“hay daños que son irreversibles, daños en la comunidad” (Sujeto 8)

“nos enseñaba desde las ciencias naturales hasta como dentro de los procedimientos de la medicina o este como pueden por ejemplo influir psicológicamente en los pacientes y de qué manera nosotros como personal de enfermería podemos ayudar al paciente a... a afrontar ese problema, esa situación, a salir adelante, pero también no solo eso sino cómo, cómo afecta esta enfermedad a las familias y cómo poder nosotros ayudar a las familias en ello” (Sujeto 8)

“a veces nos enfocamos tanto en el cuidado de la persona que nos descuidamos como, nosotros como personas” (Sujeto 8)

El testimonio de la Sujeto 8 permite cuestionar si hay licenciaturas que por su naturaleza estén más orientadas al servicio que otras, además de que promueve la indagación de los factores personales, institucionales o sociales, que puedan influir en el posicionamiento ético de las y los estudiantes universitarios; por ejemplo, la Sujeto 4, aunque también cursa una licenciatura en el área de la salud (Medicina), presenta una tendencia distinta a la de la Sujeto 8 (Enfermería), al vivir una serie de experiencias desagradables en sus prácticas en hospitales y centros de salud:

“los médicos en México, llegan a ser muy... por rangos, entonces sí es clásico que si el R4, que es el residente cuatro de cualquier especialidad, se llega a enojar pues se desquita con el R3, se desquita con él, el R3 se desquita con el R2, el R2 con el R1, el R1 con el médico interno de pregrado y el médico interno de pregrado con el estudiante ¿no? y así se van haciendo como cadenas en las que pues realmente no, o incluso realmente si llegamos a perder como médicos el tacto y la humanidad con los pacientes” (Sujeto 4)

Destaca también el tema de los rangos o las élites, convirtiéndolo en un punto de intersección con la dimensión epistemológica, pues así como Feyerabend (1975/2008) afirmaba que el carácter elitista de la comunidad científica frena el avance del conocimiento, se ha observado que las personas entrevistadas lo han relacionado con el hiperindividualismo al señalar que las y los estudiantes con mayor éxito académico se aíslan del resto de la comunidad estudiantil o que las y los médicos con mayor rango tienden a aprovecharse de las personas que, por jerarquía académica o administrativa, tienen un grado menor en el hospital o centro de salud.

Esta vinculación entre la *percepción de la comunidad científica como un grupo elitista* (EM-EP02) y la *indiferencia a las necesidades sociales* (ET02) es expresada por el Sujeto 1 de la siguiente manera: “la segregación por parte de la comunidad estudiantil, genera profesionales desapegados a su comunidad”. Asimismo, también se puede vislumbrar que en existe otra intersección entre la dimensión ética y la dimensión epistemológica, pues se afirma que: “si me enfoco a la ciencia y no realizo más que ciencia, hay un desapego social total, porque te ciegas

y no ves más allá” (Sujeto 1), vinculando la falta de *alternativas metodológicas a la ciencia* (EP02) como una posible causa de *indiferencia a las necesidades sociales* (ET02) .

Continuando con la interdimensionalidad de la configuración posmoderna, se esboza la relación entre el hiperindividualismo y la adífora con el hiperconsumo estético, es decir, entre la dimensión ética y la dimensión estética, pues las exigencias veloces del mundo contemporáneo pueden conducir al aislamiento y al egocentrismo, especialmente cuando el éxito monetario es el criterio teleológico fundamental. Aunque esto se describe con mayor detalle en el análisis de la dimensión estética, se muestran algunas citas en donde se puede percibir esta relación:

“hay veces donde el estudiante busca abarcar mucho y se vuelve egocéntrico, se vuelve tan cerrado, un poco asocial y empieza a perder la verdadera noción de una comunidad universitaria” (Sujeto 1)

“vives con ese estrés por querer ser mejor y te estás agobiando por ser siempre el mejor” (Sujeto 5)

“Los hace muy individualistas, se preocupan por ellos, nos preocupamos por nosotros, por el triunfo y no vemos otros aspectos que son muy importantes ¿no? ser, tu ser, el ser feliz, la persona, el crecimiento personal, no solo lo monetario” (Sujeto 6)

La conciencia de los problemas sociales da continuidad con la siguiente categoría, la ética de la interpretación (Vattimo, 1991), pues esta, al partir de la pluralidad de discursos, reconoce la *presencia de grupos vulnerables* (EM-ET05) en la sociedad posmoderna. Las y los estudiantes universitarios perciben que estos grupos no distinguen edad, pues mencionan en estado de vulnerabilidad tanto a infantes, como a jóvenes y a personas ancianas; pero de manera enfática a aquellas y aquellos que se encuentran en un estado de pobreza y, sobre todo, sin acceso a la educación. Podemos ver estas posturas en las siguientes citas:

“los jóvenes, hay cierto grupo vulnerable, (...) los niños muchas veces, los indígenas y los ancianos” (Sujeto 3)

“jóvenes de entre quizás 16 a 18 años a 21 años que no hay oportunidades para ellos ¿no? o sea, no hay áreas en las que se puedan desarrollar” (Sujeto 3)

“la gente de escasos recursos, yo creo que es la gente más afectada porque tienen que buscar otras maneras de salir adelante y pues no tienen educación” (Sujeto 5)

“alguien que no está preparado de alguna forma, eh no quiero decir que solo educación sino que no esté preparado con alguna habilidad, es alguien muy vulnerable” (Sujeto 6)

“Las personas sin educación” (Sujeto 7)

“ los adolescentes que no terminan por ejemplo la escuela, que no alcanzan a formarse como profesionistas, que no están motivados a estudiar (.) este los adultos mayores que no tienen seguridad social, los adultos mayores que siguen por ejemplo trabajando en lugar de pues cuidarse en los últimos años” (Sujeto 8)

Esto denota que las y los estudiantes universitarios asumen que la educación es el principal recurso que puede tener un grupo vulnerable para dejar de serlo. Pero al continuar con el análisis del referente empírico destaca el hecho de que incluso la población estudiantil se autopercibe como un grupo vulnerable, especialmente frente a los grandes poderes políticos y económicos (ET03). Aunque se concibe a la universidad, especialmente la pública, como un lugar que “potencializa que todos tengamos las mismas oportunidades de estudio” (Sujeto 1), se expresa que las universidades son también un lugar en donde se pueden presentar abusos y no es tan fácil que se escuche la voz de las y los estudiantes. Por ejemplo, la Sujeto 4, estudiante de la licenciatura en Medicina, advierte de casos de acoso en su universidad, en donde las afectadas y los afectados no sienten que se les escuche o se atienda la problemática que viven:

“ha sucedido en mi universidad, en las que llegan a quejarse tal vez con el abogado general que es el, como el defensor de los derechos estudiantiles y pues que no lo toman en cuenta y muchas veces pues siento que es porque se normalizan estos actos que, no sé, se llegan a quejar de... algún profesor que los acosó o cualquier cosa y es como de “ah, pues es normal, pues no llegó a más” no normalizar como los actos erróneos principalmente” (Sujeto 4)

La misma estudiante es consciente de que existen protocolos de atención a los derechos humanos en su universidad, pero advierte que no son efectivos o que no son conocidos por sus compañeras y compañeros. Lo expresa de la siguiente manera:

“te dicen que puedes ir pero no te explican cómo, solo hubo una vez en la que sí recuerdo que tuve que ir a CU a realizar un examen de inglés y había una señorita entregando folletos de cómo hacer valer tus tus derechos, pero de ahí a que te expliquen, no” (Sujeto 4)

*La presencia de grupos vulnerables (EM-ET05)* dentro de la universidad, especialmente vinculada al acoso, solo fue expresada por la Sujeto 8, pero también compartía esta experiencia una de las estudiantes que colaboraron en la prueba piloto en el proceso de validación del instrumento, quien también es estudiante de la licenciatura en Medicina en la misma universidad. El Sujeto 2 y el Sujeto 5, estudiante de Ingeniería y de Derecho respectivamente, localizan un tipo de vulnerabilidad asociada al campo laboral, pero a un nivel macrosocial, pues afirman lo siguiente:

“yo considero a veces inhumano el trato que le dan a ciertos profesionistas de que no importa la hora, (...) ni el día, te estén hablando a altas horas de la noche para que te traigan a trabajar” (Sujeto 2)

“creo que más que ponerle un código o la Constitución en sí, pues (se necesita) mucho valor, porque actualmente estos poderes se encuentran ya siendo masivos,

gigantes poderes y cuando un individuo se enfrenta o se confronta frente a estos grandes poderes es muy riesgoso” (Sujeto 7)

Dado que en las ideas ético-hermenéuticas expuestas por Vattimo (1990, 1991, 2010) se plantea la ruptura de lo absoluto, favoreciendo la escucha de múltiples discursos, sobre todo los provenientes de los grupos más vulnerables, se requiere de una ética social permeada por la caridad y la tolerancia. Esta posición ha generado un debate, especialmente en el campo académico, puesto que se pueden presentar situaciones en las que dichos valores entren en conflicto, lo que conduce la reflexión al cuestionamiento sobre la posible *supremacía de la caridad y la tolerancia sobre la verdad* (ET04). Las y los estudiantes universitarios entrevistados no mostraron una postura determinante, pues algunas y algunos se decantan por la prioridad de la verdad; mientras que otras y otros lo hacen por la primacía de la caridad y la tolerancia, como los casos que se observan en la siguientes citas:

“si solamente pensamos en que podemos dejar legado en conocimiento, en poder o en dinero, entonces se va a ir muy rápido todo lo demás a un estado muy decadente” (Sujeto 2)

“yo creo que sí hay ciertas situaciones en las que a lo mejor (.) a lo mejor pones el bien de las personas o de ciertos grupos por encima del rigor científico” (Sujeto 3)

“yo considero que sí (tiene supremacía la caridad y la tolerancia), porque creo que algo que estamos perdiendo mucho es como lo que se dice como “humanidad” y... eh por decirlo, en el caso de medicina pues hay muchas veces en las que pues si se opta por el bien morir, antes de continuar con los todos los procesos científicos” (Sujeto 4)

“hablándolo desde un punto de vista más de Derecho y pues nos han enseñado desde chicos en esta sociedad que la tolerancia siempre es importante y para poder resolver un conflicto pues se requiere principalmente eso, tolerancia (...) hay veces en las

que sí se requiere sacrificar eso (el apego a la verdad), pues con el afán de ser más caritativo” (Sujeto 7)

“Sí, yo lo considero, que hay circunstancias que aunque tú sigas protocolos o normas hay que sacrificar ciertos puntos para poder tolerar o ayudar a solucionar ciertos problemas (...) por ejemplo hay muchos casos en los que los pacientes con cuidados paliativos pues, o los pacientes terminales, siguen ciertas dietas o ciertos cuidados pero pues ya a veces están en los últimos días, ya están por fallecer y pues tienen ciertos antojos que para su dieta no están (...) digamos científicamente no está bien que le des a un paciente que tiene cierta enfermedad que no siga esa dieta, este... no está bien que le des ese tipo de dulces, de alimentos pero ya el paciente por, o sea por caridad tú das, tú lo das.” (Sujeto 8)

Aunque el Sujeto 2, la Sujeto 4, la Sujeto 7 y la Sujeto 8 opinaron que se debe anteponer la caridad y la tolerancia, localizaron algunas consecuencias indeseables al subrogar cierto rigor científico o apego a la verdad:

“transgredir la ética laboral de un profesionista ¿no? y puede llegar a lastimar tanto a una persona como no sé una criatura viva ¿no?” (Sujeto 2)

“se podría perder como esa línea en la que se, se podría y se debería hacer y el hacerlo sin realmente haber agotado todos los recursos” (Sujeto 4)

“respecto a mi caso sí tiene severas consecuencias ya que muchas veces uno eh tiene en sus manos tanto la libertad como la propiedad o bienes de personas que se pueden perder a causa de no tener cierta exactitud respecto a la ciencia del Derecho” (Sujeto 7)

“uno va teniendo determinados resultados que se convierten en ciencia y si en ese momento sacrificas esa parte ya no obtienes el conocimiento” (Sujeto 7)

“daño, primero el daño en la bioética al no respetar por ejemplo la vida, pues puede haber modificaciones tanto en las personas como en la sociedad” (Sujeto 8)

Esto muestra cierta disonancia entre su pensamiento y su acción pues, aunque sean conscientes de que las consecuencias al anteponer la caridad y la tolerancia sobre la verdad, especialmente sobre el rigor científico, son indeseables al transgredir la ética profesional, pueden causar daños a la integridad, libertad o posesiones de otra persona, además de que se pone en riesgo el ejercicio objetivo de su profesión. Si miramos este comportamiento, desde sus propias afirmaciones en torno a la teoría de la elección racional (Elster, 2002, 2013), podríamos afirmar que actúan de manera irracional (EP03).

Por el contrario, el Sujeto 6, quien había destacado ya por mostrar algunas tendencias hiperindividualistas, especialmente por su posicionamiento frente a la competencia, no solamente como un elemento necesario, sino favorable, fue el más coherente entre su pensamiento y sus acciones (EP03) en lo tocante al dilema de la caridad y la tolerancia contra la verdad:

“los científicos o a lo que dedican es a hacer, a innovar, a encontrar resultados, a encontrar pruebas, a encontrar alguna nueva cosa ¿no? y pues a veces digo, tal vez le vas a faltar al respeto a una o dos personas, a lo mejor no es muy ético lo que hacen a veces los científicos, pues yo creo que sí es necesario” (Sujeto 6)

“al final pierdes algunas investigaciones, pierdes algún avance” (Sujeto 6)

No hay una perspectiva determinante en este dilema, ya que se observan posicionamientos disonantes, bastante apegados al análisis del contexto o las circunstancias, siendo este también un elemento de la dimensión epistemológica que ha reincidido en el ejercicio ético. Por otro lado, uno de los aspectos en los que las y los estudiantes universitarios mostraron cierta afinidad con la ética de la interpretación es la *pluralidad de discursos éticos* (EM-ET06), esto se puede observar en las siguientes citas:

“no todos tienen la misma noción de lo que son los principios éticos (...) no es parte de la universidad tener que guiarlos con los mismos valores éticos” (Sujeto 1)

“nadie te puede decir: estos son los únicos y verdaderos valores y principios que el humano tiene que tener” (Sujeto 1)

“tratar y aceptar que todas las personas tenemos un punto de vista diferente” (Sujeto 4)

“ser abiertos a las diferentes aptitudes que los estudiantes tienen o las diferentes perspectivas que tienen” (Sujeto 5)

“la escuela es jesuita pero algo bueno es que no te obliga a ser creyente, entonces en este tema lo que nos decían era como de todas las personas terminamos creyendo en algo quieras o no: ah ok tú no le llamas Dios pero puede que lo llames tu propio potencial, o puede que lo llames la vida, o sea pero siempre tenemos ese carácter de fe como personas” (Sujeto 5)

Es necesario aclarar que son tres las personas entrevistadas que comparten esta perspectiva de afinidad con la *pluralidad de discursos éticos* (EM-ET06), pero al explorar las demandas educativas de la dimensión ética, se logró mayoritariamente una postura mixta, en donde se considera que hay ciertos valores universales, que deben estar presentes en la formación de cualquier profesionalista, como el valor de la vida y el respeto a la integridad humana, pero que hay otros valores que, desde la perspectiva de las y los estudiantes, deben enfatizarse más en determinadas carreras.

Finalmente, como postura ética conciliadora, se examina la ética compleja (Morin, 1999/2005) mediante la exploración de la *responsabilidad frente a las necesidades sociales* (ET06) y el *deseo de trascendencia social* (ET05). La *responsabilidad frente a las necesidades sociales* (ET06) cuenta con mayor saturación en el referente empírico como una demanda

educativa, por lo que se puede observar con más claridad en dicho apartado, pero se advierte que el acento recae tanto en el compromiso personal como lo menciona el Sujeto 2: “la necesidad de tener que ver a las personas en cierto estado, a mí me ha llamado a tener que moverme y buscar la forma de ayudarles desde mi disciplina”; como en los factores institucionales, principalmente el servicio social y las prácticas profesionales, como lo afirma el Sujeto 1: “es muy importante hacer tus prácticas sociales, siempre, digo, es un requisito para titularte pero siento que es muy poco tiempo para conocer tu realidad y saber que es lo que tu sociedad necesita”.

Mientras tanto, las y los estudiantes expresan *deseo de trascendencia social* (ET05) en diversos elementos de su vida universitaria, por ejemplo, las asignaturas de corte humanista, la conciencia en torno a las aplicaciones reales que sus conocimientos pueden tener en el campo social o laboral y la oportunidad de compartir e incluso contagiar sus logros académicos con las demás personas. Esto se puede ver contenido en las siguientes citas:

“Formación Humana, que fue lo más trascendental” (Sujeto 1)

“concursos bien llevados ¿no?, que realmente tengan una trascendencia mayor que solamente una calificación.” (Sujeto 2)

“considero que lo que a mí me incita a trascender más que en el mundo es impactar en las personas con las que me rodeo” (Sujeto 4)

“en la universidad que estudio te mandan a concursos y una vez que te das cuenta que aun siendo universitario tu trabajo vale pues yo creo que sí te motiva bastante para seguir en esa línea del esfuerzo, buscar algo más (...) creo que cuando generas esa curiosidad en la otra persona y se anima a unirse pues a la vez hay más gente y es más fuerte esto” (Sujeto 5)

“de hecho por eso es el servicio social, porque con tus conocimientos tú vas a contribuir a tu sociedad de alguna forma” (Sujeto 6)

“mi carrera, estoy hablando de enfermería, al ser una carrera que te exige que tengas la calidad para darle un cuidado apropiado a tu paciente, me da más la oportunidad de ser, ser para mis pacientes, ser para la comunidad” (Sujeto 8)

Estas afirmaciones permiten identificar que, por diferentes causas, el *deseo de trascendencia social* (ET05) es un fuerte motivador en la formación de las y los estudiantes universitarios.

#### 4.2.1.3 Dimensión estética de la configuración posmoderna

Se comienza el análisis de esta dimensión mediante el hiperconsumo estético, explorando la posible *necesidad de una experiencia educativa seducida a través del espectáculo* (ES01) pues, como se ha mencionado con anterioridad, una de las características de la posmodernidad es la supremacía de la imagen sobre la palabra (Lipovetsky y Serroy, 2009), en donde la cultura del hiperconsumo busca vender experiencias sensibles a través de modalidades seductoras y el mecanismo de seducción por excelencia es el espectáculo (Debord, 1999; Lipovetsky y Serroy, 2000/2016). En este sentido, como se puede observar en las siguientes citas, por lo menos en lo referente a las clases universitarias, las y los estudiantes expresan no requerir experiencias espectaculares, sea a través de medios tecnológicos, juegos o recursos demasiado vistosos:

“no es un ambiente de recreación, es un ambiente de estudio (...) a mí me distrae demasiado que las personas traten de hacer las clases didácticas (...) el buen catedrático es aquel que te puede enseñar más con menos” (Sujeto 1)

“más que la tecnología es la voluntad de querer enseñar” (Sujeto 2)

“a lo mejor desde mí, desde lo que yo estoy estudiando (Sociología) se me haría un poquito difícil verlo práctico o lúdico (...) la mayoría de lo que vemos es a través de lecturas” (Sujeto 3)

“más que utilizarlos es la forma en la que se utilizan (...) que se utilicen realmente como una herramienta y no como el todo de la clase” (Sujeto 4)

“ha de haber casos en los que alguna materia si se preste para un juego o algo más didáctico, yo sé que tampoco todo tiene que ser firme, pero al final ya tienes algún tipo de seriedad, ya te estás buscando encaminarte tal vez a otros lados” (Sujeto 6)

“creo que nos están preparando para vivir en una sociedad de adultos serios, y sí, jugar es padre, pero creo que ya vivimos esa etapa desde el preescolar hasta la prepa, pero yo creo que la universidad ya es para tomárselo en verdad en serio” (Sujeto 7)

El único estudiante que afirmó una necesidad imperante de la tecnología y de los recursos lúdicos en la clases fue el Sujeto 5, pues afirma que “en el contexto en el que vivimos y en el momento en que vivimos hay que buscar otras maneras de aprender y de enseñar”. Cabe mencionar que cursa la licenciatura en Diseño de Interacción y Animación, razón por la que afirma que no se puede entender su carrera sin la presencia de la tecnología, pues incluso es tarea de las y los estudiantes diseñar material audiovisual que invite al consumo. Al respecto, el Sujeto 5 comenta: “es divertido, quieras o no, porque es tu propio producto”. Quizá se trata de una carrera universitaria cuya existencia toma sentido a través del hiperconsumo estético.

Uno de los aspectos reincidentes en la dimensión estética, fue el de la *conciencia del impacto negativo de la aceleración* (ES03), pues se considera que el ritmo veloz que se lleva en la universidades provoca que las y los estudiantes desatiendan sus necesidades básicas, como comer y dormir, además de que genera estrés constante y desajustes emocionales, provocando afectaciones que no solo impactan en su desempeño académico, sino también en su vida personal. Esto se puede observar en los siguientes comentarios:

“muchos estudiantes sufren a veces de estrés o cierto tipo de problemas dentro de su psique, entonces no actúan racionalmente y no realizan sus actividades como una persona normal lo podría hacer” (Sujeto 1)

“realmente tenemos un déficit en todas las cosas que realmente podríamos realizar si la vida fuera como un poco más pausada, las realizaríamos de mejor manera (...) el hecho precisamente de estar tan ajetreados, no comer, no dormir, pues al final te va a ir disminuyendo tus capacidades” (Sujeto 4)

“puede que te claves tanto en la escuela que descuides otros aspectos que realmente te construyen como persona” (Sujeto 5)

El Sujeto 1, la Sujeto 4 y el Sujeto 5 coinciden en la *conciencia del impacto negativo de la aceleración* (ES03), pero al indagar en la opinión de la Sujeto 4, afirma que la condición de aceleración va más allá de la vida de las universidades, por lo que sería contraproducente que las y los estudiantes se desaceleren en una sociedad que vive con tanta rapidez. Ella lo menciona de la siguiente manera: “el problema de que nosotros nos desaceleremos es que todo lo demás va a seguir corriendo y al final te atrasas o llegas a desfasarte mucho de todo lo que está sucediendo a tu alrededor” (Sujeto 4). Esto implica una visión multidimensional de la aceleración, en donde la universidad y el campo laboral podrían encontrar un desajuste de intereses.

Por otro lado, destaca la vinculación que el Sujeto 1 realiza entre la dimensión ética y la dimensión estética, pues comenta que la gran carga de trabajo que llevan las y los estudiantes universitarios provoca actitudes egocentristas y desligadas de las necesidades de las demás personas, debido a que se centran en la resolución de sus propias demandas individuales (EM-ES01): “siento a veces que los universitarios cargan con más de lo que pueden hacer, entonces llega a generarse el egocentrismo y se quiere todo para sí mismo, pero nada para los demás” (Sujeto 1).

El Sujeto 1, además de relacionar la aceleración con el hiperindividualismo, afirma que es necesaria y favorable la desaceleración (ES04), porque “así el estudiante no pensaría en solo titularse, pensaría también en tener una noción más amplia de su carrera”. Tanto esta afirmación, como las anteriormente citadas, permiten observar la percepción de aceleración de las y los estudiantes como un fenómeno que no solamente influye en su salud, tanto física como psicológica y social, sino también su desempeño académico y su capacidad de significar sus aprendizajes.

Autores como Debord (1999), Bauman (2004/2015) y Lipovetsky (2000/2016), explican, con ciertas variantes, que la aceleración no es un fenómeno aislado, sino que es síntoma de la enfática cultura del consumo de la posmodernidad. Esto debido a que mientras más acelerada sea la vida de las personas, más consumo se genera, no solo de bienes materiales, sino también de experiencias. De acuerdo al relato de las y los estudiantes universitarios estos patrones de consumo han penetrado también en la estructura de las universidades. Se presentan a continuación algunas citas que respaldan esta idea:

“lo que hacen es abrir más licenciaturas para tener más matriculaje (...), por el marketing que ocupan puede llegar a verse mucho el consumismo” (Sujeto 1)

“son un medio para que se lleve el consumismo, porque lejos de esa voluntad a veces de querer enseñar, se ve al estudiante pues como un negocio” (Sujeto 2)

“te desvalorizan como ser humano, (.) porque pues entonces aunque yo tenga el conocimiento y aunque yo tenga por ejemplo un buen promedio, si no tengo el suficiente dinero para poder estudiar pues adiós” (Sujeto 2)

“yo creo que todo sistema se adapta a lo que hay hoy en día ¿no?, y sino pues no sobreviviría, yo creo que se ha adaptado a las universidades, se han adaptado a el consumismo ¿no?, porque al final cumple un rol en nuestro, en nuestra sociedad” (Sujeto 3)

“En lo personal yo lo veo con el aumento en la... en el número de matrícula en mi escuela porque realmente ya no hay espacio, en verdad ya no hay espacio, ves a toda la gente. Atascado el comedor, atascados los pasillos, atascados los baños, o sea, hay momentos en los que ni siquiera puedes pasar y el hecho de que cada vez lo aumenten y que sepas que por cada alumno que hay en la facultad, la facultad recibe más dinero, pues yo considero que sí es como un tipo de consumismo” (Sujeto 4)

Cabe mencionar que, la Sujeto 3, quien es estudiante de la licenciatura en Sociología en una universidad pública, menciona que es normal que las universidades entren en la dinámica del consumismo, porque a final de cuentas, son reproductoras de los sistemas sociales en los que se encuentran; además explica que muchas de las universidades no forman una actitud crítica frente a estas tendencias, pues de alguna manera se ven beneficiadas por ellas: “no sé si en verdad a la universidad le beneficie que nosotros seamos críticos ante el consumismo, porque al final es una institución que está apoyada de diferentes factores que se basan en estas conductas consumistas” (Sujeto 3).

A esta idea se suscribe la del Sujeto 6, estudiante de la licenciatura en Ingeniería industrial en una universidad privada, quien enfatiza que la universidad es, a fin de cuentas, un negocio: “a las universidades no les conviene, hay que verlo por el lado frío, la universidad es un negocio, ¿qué quiere ganar un negocio?, dinero y pues ¿Qué va a hacer?, pues va a ser que consumes” (Sujeto 6). Por otro lado, la Sujeto 7, estudiante de la Licenciatura en Derecho, afirma que el consumismo, al estar presente en las universidades, afecta la calidad académica de las mismas:

“en la mayoría de las universidades ya no te brindan esa educación de calidad, ya sea por el tiempo que tienen de carrera (...), también por la calidad de maestros, porque con el objetivo de no gastar tanto pues contratan a maestros que no están tan capacitados para dar las clases y pues afecta en el aprendizaje” (Sujeto 7)

Aunado a esto, podría existir también una vinculación entre el consumismo y el hiperindividualismo porque, como lo menciona el Sujeto 5, el consumismo “es ese bombardeo

constante de buscar ser el mejor, de buscar tener cosas materiales y no centrarte en el progreso”. Por otro lado, la Sujeto 8 afirma: “yo creo que el consumismo es un problema más que nada individual, que nosotros debemos de entender (.) nosotros somos los culpables del consumismo”.

En relación con el análisis del consumismo y continuando con la exploración de la dimensión estética se aborda un aspecto de la pedagogía de la autorregulación: *la formación universitaria coherente entre libertad y responsabilidad* (ES06). En este aspecto no se identifica algún tipo de formación explícita referente al ejercicio de la libertad o de la capacidad de asumir responsablemente las consecuencias de las acciones u omisiones; no obstante, sí destaca una vivencia implícita en donde la universidad brinda libertad, pero son las y los estudiantes quienes deben asumir la responsabilidad de sus acciones y omisiones, sea en los ritmos de estudio, la asistencia a clases o la entrega de trabajos y tareas. Esto se puede constatar en las siguientes afirmaciones:

“la universidad te brinda herramientas, como por ejemplo, ser autodidacta, eso es algo muy importante porque si tú no haces las cosas por ti mismo, nadie más lo va a hacer por ti, entonces la universidad se ocupa a dar las herramientas y que los estudiantes las ocupen como quieran” (Sujeto 1)

“Depende mucho de que la persona quiera realmente progresar para poder encontrar lo que quiera (...) analizar las consecuencias de sus acciones (...) si a mí me están pidiendo, si a mí me están llamando a hacer las cosas, pues a mí me interesa y yo voy a la clase” (Sujeto 2)

“A lo largo de la vida universitaria, pues tú mismo te das cuenta ¿no?, entre que una consecuencia de la libertad es la responsabilidad” (Sujeto 3)

“Frente a la universidad hay bares, tienes la libertad de cruzarte la calle y hasta tomarte una cerveza o cinco o seis y cómo la universidad tampoco puede hacer

nada para evitarlo no lo hace; esa es su forma de promover la responsabilidad ¿no?, si tú tomas y hueles a alcohol no puedes ingresar a la universidad” (Sujeto 6)

“en mi universidad te dejan ser, literal si tú quieres aquí hay, si no quieres no hay problema, pero no existe como tal un seguimiento de algún docente o algún asesor (...) te deja ser, ósea te deja elegir qué quieres, cómo quieres , qué quieres aprender, cómo quieres aprender, qué tan difícil o fácil va a ser para ti y que todo depende de ti, todo depende de la persona, si quiere entrar a clases o no, si quiere poner atención o no, si quiere cumplir con sus responsabilidades o no, pero ya en el momento de, de obtener este grado de responsabilidad, por ejemplo tanto en el aspecto académico pues si un alumno en el ejercicio de su libertad no hace lo que debe de hacer para cumplir con su objetivo que es al menos tener una buena calificación pues tiene una responsabilidad económica y también de estrés durante mucho tiempo” (Sujeto 7)

La Sujeto 4, estudiante de la licenciatura en Medicina en una universidad pública, es la única que percibe más responsabilidades que libertad , al afirmar que: “nos dan más responsabilidades que libertades y luego estas supuestas libertades llegan a ser no viables” (Sujeto 4); pero la mayoría de las situaciones en las que refiere este fenómeno están relacionadas con el campo clínico, es decir, las actividades formativas que se ejecutan en los centros de salud y los hospitales.

#### **4.2.2 Demandas educativas**

Es pertinente recordar que una demanda educativa es entendida como “todo aquello que la sociedad y los diversos grupos sociales que la conforman necesitan de la educación” (UNESCO, 2000, p.5) y que la presente investigación se ocupa de la identificación de las demandas educativas implícitas , es decir, “ los nuevos retos y desafíos emergentes de los procesos de cambio acelerado que vive la humanidad en este fin de siglo” (UNESCO, 2000, p. 5). Se trata de volver explícito lo que, por lo menos en su mayoría, se ha mantenido en el campo de lo implícito.

Las demandas educativas derivadas de configuraciones posmodernas se han identificado en discurso de las y los estudiantes universitarios, sea porque proceden del contenido propuesto en el modelo categorial (Fig. 2.1) o porque han sido emergentes, pero siempre se han ubicado en el marco de las tres dimensiones propuestas, epistemológica, ética y estética, incluso de manera interdimensional. Es preciso aclarar que algunas de las demandas se han identificado al explorar los ítems pertenecientes a la configuración posmoderna y que las citas correspondientes al discurso de las y los estudiantes universitarios referentes a esos casos ya no se duplicarán en el siguiente apartado debido a que ya se contienen en la sección precedente. Para facilitar la lectura de las demandas educativas se presenta la Tabla 4.3 en la que se exponen los códigos emergentes:

**Tabla 4.3 Contenido emergente en las demandas educativas**

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Contenido</b>	<b>Código</b>
Epistemológica	Demanda educativa epistemológica	Situar los procesos científicos	DEM-EP01
		Complementar la formación científica con asignaturas de formación humanista	DEM-EP02
		Promover la interdisciplinariedad	DEM-EP03
		Procurar la noción constructiva del error	DEM-EP04
		Preparar para afrontar la incertidumbre	DEM-EP05
		Procurar alternativas formativas a la ciencia	DEM-EP06
Ética	Demanda educativa ética	Promover una dinámica colaborativa	DEM-ET01
		Promover la competencia sana	DEM-ET02
		Fomentar la transversalidad de las asignaturas de formación humanista	DEM-ET03
		Procurar la acción social	DEM-ET04
		Promover valores sociales y comunitarios	DEM-ET05
		Brindar programas para el conocimiento y defensa de los derechos humanos	DEM-ET06
Estética	Demanda educativa estética	Discernir el uso didáctico de técnicas espectaculares	DEM-ES01
		Fomentar la motivación por el crecimiento profesional en las y los docentes	DEM-ES02
		Capacitar a los docentes en temas de innovación educativa	DEM-ES03

Facilitar medidas académicas y administrativas que permitan un grado de desaceleración	DEM-ES04
Promover la estética de la vida	DEM-ES05
Fortalecer la autorregulación	DEM-ES06

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4.3 es un referente que busca ofrecer mayor claridad sobre los códigos emergentes correspondiente a las demandas educativas. No obstante, es necesario analizar la relación que este contenido guarda entre sí, por lo que requiere tomarse con cautela, recordando que se trata de una parte del proceso metodológico, pero no representa su totalidad; es decir, los códigos ahí mostrados permiten identificar las demandas educativas, pero no son demandas educativas de forma concluyente. Dicha articulación conceptual se llevará a cabo en la sección de teorización. Se procede ahora con el ordenamiento conceptual por dimensión, comenzando por la epistemológica.

#### 4.2.2.1 Demandas educativas epistemológicas

Las y los estudiantes universitarios presentan una *concepción optimista de la ciencia* (EM-EP01), ven en ella una oportunidad de avanzar en el conocimiento de la verdad y consideran que su falibilidad está ligada a las deficiencias en su ejecución, además de que resaltan la necesidad de *situar los procesos científicos* (DEM-EP01), de manera que no se deslinde la aplicación del método científico de las circunstancias que lo envuelven. También perciben y valoran la aplicación que esta tiene en sus vidas, por lo que recalcan la necesidad de que la ciencia se enseñe tanto en la teoría como en la práctica. A continuación se presentan algunas de las citas que respaldan esta necesidad:

“Poniéndolos en situaciones que ocurran, que sean realistas y que los pongan a elegir, (...) dar ejemplos y llevar lo más que se pueda la realidad al aula, para que así el estudiante pueda ver la importancia de la materia y de su comportamiento (...)

promover esa salida del conocimiento a aspectos más prácticos de la vida” (Sujeto 2)

“que no todo se quede la teoría sino que al contrario, que esa teoría así como la vayas aprendiendo la puedas aplicar afuera de la universidad”( Sujeto 3)

“poniéndote el panorama de dónde puedes desempeñarte laboralmente (...) con las herramientas que la universidad te da (...) me gustaría poder involucrarme en proyectos que sí me sacaran de mi zona de confort, conociendo a otro tipo de gente o de proyectos” (Sujeto 5)

“en mi caso primero nos educan por ejemplo con teoría y con práctica dentro de la universidad y ya después nos enseñan en un contexto más real con pacientes, con procedimientos y pues ahí es cuando ya aplicas” (Sujeto 8)

Además de la confianza en la ciencia y el énfasis en su aplicabilidad, se ha detectado la necesidad de *complementar la formación científica con asignaturas de formación humanista* (DEM-EP02):

“la ciencia influye en el conocimiento de algunos sectores que el ser humano no llega a entender, pero es necesario que pueda entender cosas más allá de lo que sus sentidos perciben” (Sujeto 1)

“el ser humano no solamente es conocimiento científico, el ser humano es mucho, es la criatura más compleja en el planeta y necesitamos también líneas tanto morales como éticas para poder regir nuestro comportamiento” (Sujeto 2)

“Además de las ciencias, considero que sea Ética y Valores, tal vez Formación Humana, Bioética” (Sujeto 4)

“si el profesionista no tiene el contexto de la sociedad en la que vive o de las distintas formas de pensamiento que no son tanto ciencias sino más bien eh, filosofía como tal, pues no creo que tuviera una formación integral” (Sujeto 7)

Cabe mencionar que las materias de formación humanista no les son ajenas a la población estudiantil universitaria y ya las llevan en sus planes curriculares, pero que en muchas ocasiones no se les da importancia, incluso puede ser que la profesora o el profesor que imparte la asignatura es quien la dota de cierto carácter de irrelevancia, pues a veces no cuenta con un perfil adecuado para impartir dicho contenido. Al respecto, el Sujeto 1 expresa lo siguiente: “la verdad fueron contenidos muy vagos (...), no vimos mucho con relación a lo que es el valor humano, el ser como parte de su comunidad, siento que fue un poco rezagado el material” (Sujeto 1). Dicho Sujeto expresa también que se requiere de materias que también les ayuden en sus procesos de socialización, en sus formas de comunicación y en la adopción de estilos de vida saludable, tanto en lo personal como en lo comunitario, de manera que se pueda “generar algo que realmente tenga trascendencia” (Sujeto 1)

Desde esta perspectiva, en donde las y los estudiantes presentan una *concepción optimista de la ciencia* (EM-EP01), pero también se expresa la necesidad *complementar la formación científica con asignaturas de formación humanista* (DEM-EP02), destaca la necesidad de *promover la interdisciplinariedad* (DEM-EP03) ya descrita en el apartado de configuración posmoderna, dimensión epistemológica, pues como se ha mencionado con anterioridad, el diálogo y la interacción entre distintos enfoques y áreas del conocimiento ofrece una formación profesional más enriquecida.

El carácter interdisciplinario del conocimiento es propuesto en el pensamiento complejo (Morin, 1990/2001), pero no es el único de sus componentes que se ha expresado como una demanda educativa de orden epistemológico, ya que también se requiere *promover la noción constructiva del error* (DEM-EP04) y *preparar para afrontar la incertidumbre* (DEM-EP05). La *noción constructiva del error* (EP05) ha destacado en la exploración de la configuración posmoderna como uno de los elementos que favorecen el aprendizaje, permitiendo a las y los

estudiantes el acercamiento a la verdad; pero para lograr esto es necesario que las y los profesores muestren determinadas actitudes o habilidades al momento de acompañar una clase, como lo es la apertura, la asertividad, la empatía y la comprensión.

De acuerdo con lo descrito en el párrafo precedente, se reconoce que otro de los componentes del pensamiento complejo (Morin, 1990/2001) presentes en la configuración posmoderna, en su dimensión epistemológica, es la necesidad de *preparar para afrontar la incertidumbre* (DEM-EP05), porque reconocen que está presente en todos los ámbitos de la vida, como la familia, la escuela y el trabajo. Las y los estudiantes universitarios lo comentan de la siguiente manera:

“Me puedo identificar en la incertidumbre laboral, no estoy en un trabajo donde me sienta completamente seguro, digo, por el momento pienso y digo “pues sí, me queda como un año, dos pero más adelante ¿qué voy a hacer con mi vida?” (...) otra incertidumbre es la familiar; hay veces donde dices “bueno ¿en qué momento es bueno salir y en qué momento no del entorno familiar?” (...) otra incertidumbre es la político-social, siento que México está viviendo un panorama como país un tanto difícil” (Sujeto 1)

“pues incertidumbre pues (.) yo creo que la mejor herramienta que nos pueden llegar a dar es el adquirir la capacidad de seguir buscando información de cualquier ámbito” (Sujeto 2)

“debería haber más vinculación al terminar, o sea desde que estás estudiando para saber que hay algo más terminando la universidad ¿no? y no tener esa expectativa de que si al terminar vas a poder ejercer lo que estás estudiando” (Sujeto 3)

“considero que deberían enseñarte a que nunca hay una certeza absoluta en las cosas (...) todo el tiempo va a ser incertidumbre pero tienes que aprender que de esa

incertidumbre puede ser que resulte cualquier cosa, o sea que te enseñen ese valor que es importante.”(Sujeto 5)

“yo creo que eso sería visto desde el desarrollo humano, porque la incertidumbre siempre va a estar, evidentemente, no te pueden preparar para que no exista incertidumbre pero sí para poder manejarla” (Sujeto 7)

Como se puede observar, las y los estudiantes universitarios conciben que la incertidumbre es algo presente en distintos ámbitos de su vida, especialmente en el campo laboral, pero también destaca la posibilidad de aprender de esta condición o contar con recursos que faciliten esto, por ejemplo, el manejo de información o la vinculación que las universidades pueden realizar entre los estudiantes universitarios y el campo laboral. En el Sujeto 1 se percibe también un punto articular entre la necesidad de *preparar para afrontar la incertidumbre* (DEM-EP05) y la *promoción del aprendizaje autodidacta* (EM-ET01) del hiperindividualismo, pues afirma que “en un momento de incertidumbre o trabajas o la incertidumbre te lleva donde quiera, entonces el factor más importante es la forma de trabajar autodidacta” (Sujeto 1). Este no fue un dato recurrente, pero destaca por su carácter interdimensional.

Para finalizar con las demandas educativas de la dimensión epistemológica se identifican algunas asignaturas o programas formativos que las y los estudiantes universitarios conciben como necesarios para cualquier profesionista, sea cual sea el área de formación académica. Enseguida se presentan las citas correspondientes:

“la universidad puede visualizar a futuro más proyectos recreativos, psicológicos, de conocimiento humano, de conocimiento con respeto a la comunidad o a la sociedad en sí (...) Siempre es importante saber algo del ámbito jurídico, porque vivimos en una comunidad donde a la norma se le da mucho peso (...) el arte también debe de ser un área de conocimiento de cualquier persona porque desarrolla el entorno creativo y saludable de la sociedad” (Sujeto 1)

“que aprendamos a utilizar la lógica y, o sea sí, obviamente necesitamos todos esos conocimientos, pero una forma de manejar mejor esos conocimientos sería utilizar y emplear la lógica en ellos” (Sujeto 4)

“matemáticas, todos deberían conocerlas (...) para pagar las deudas, tu SAT, todo lo que requieres, pues necesitas de matemáticas y yo creo que algo más sería como psicología o ciencias biológicas, realmente por todo el impacto que estamos teniendo en el medio ambiente” (Sujeto 4)

“una materia de ese carácter humano pero enfocado a la carrera” (Sujeto 5)

“yo creo que las matemáticas son esenciales para todos, (...) me gustaría que a todas las áreas les dieran una materia administrativa, porque el conocimiento administrativo del dinero es muy importante en cualquiera y más cuando son foráneos por ejemplo, muy importante me gustaría que dieran un tipo de arte (...), y al final ética, yo creo que la ética es un es algo una materia clave para un universitario.” (Sujeto 6)

“Ética es algo clave (...), yo creo que clase de ética y tal vez alguna clase de economía, porque al final la economía es algo que nos gira a todos, nos influye a todos y es algo que afecta” (Sujeto 6)

“yo agregaría primordialmente filosofía, alguna que otra arte o eh cultura, algún tipo de educación cultural” (Sujeto 7)

“ la filosofía es una de ellas (de la materias que todo estudiante universitarios debería cursar” (Sujeto 8)

Como se observa en el discurso de las y los estudiantes universitarios, se percibe que en el mundo contemporáneo es útil que las personas que ejercen una profesión cuenten con

bases matemáticas, administrativas y jurídicas; además de herramientas psicológicas y ecológicas que les permitan una vida saludable en términos individuales y colectivos. No obstante, refuerzan también la tendencia favorable por las *alternativas metodológicas a la ciencia* (EP02) localizada en la dimensión epistemológica de la configuración posmoderna, por lo que se sugiere que las universidades se permitan *procurar alternativas formativas a la ciencia* (DEM-EP06), sin que ello signifique la sustitución de la misma.

En concordancia con lo anterior y de acuerdo con el referente empírico, se identifica que algunos de los contenidos que son considerados como necesarios en la formación de cualquier profesionista son de orden filosófico, como la ética o la lógica, pero también se apuesta por la expresión artística y la recreación, siendo estas concordantes con las demandas educativas estéticas, pues facilitan la desaceleración y la estética de la vida.

#### 4.2.2.2 Demandas educativas éticas

Uno de los aspectos que sobresale en la configuración posmoderna, en su dimensión ética, es la percepción de la población estudiantil de que no solo en ella hay presencia de actitudes hiperindividualistas, sino que también son las instituciones universitarias quienes las promueven, pues aspectos como el otorgamiento de becas, financiamientos, premios académicos o prelación en la elección de sedes para realizar servicio social o prácticas profesionales, dependen en su mayoría del esfuerzo individual, de manera que no se ve a las compañeras o compañeros de clase como posibles colaboradoras o colaboradores, sino como contendientes, tanto en el ámbito estudiantil como en el laboral. Cabe mencionar que también se percibe que las profesoras y los profesores promueven esta competencia desde las aulas al afirmar que el entorno laboral es complicado y solo los más aptos tendrán éxito, fomentando así la tendencia por *anteponer al individuo sobre la especie* (ET01) y la *competencia insana* (EM-ET04).

En suma con lo anterior, es preciso recalcar que aunque el hiperindividualismo contiene elementos deseables, como la *promoción del aprendizaje autodidacta* (EM-ET01) y la

*motivación para el logro de metas personales* (EM-ET02), se asocia fuertemente con la *competencia insana* (EM-ET04), en donde las compañeras y los compañeros se perciben como contendientes y no como colaboradoras o colaboradores, de forma que las habilidades personales serán una manera de generar distinción y ventaja sobre las y los demás. No obstante, ha contrastado la opinión del Sujeto 1, pues explica que la competencia no necesariamente debe ser insana, sino que puede ser una vía de perfeccionamiento orientada a la mejora del entorno:

“siento que el factor de competencia no tiene que ser eliminado, sino que tiene que cambiar, no tiene que ser una competencia tóxica, tiene que ser una competencia sana donde, si bien, se busca perfeccionar también se busca mejorar tu entorno y mejorar con los demás” (Sujeto 1)

Esta postura rescata el carácter deseable de la competencia, dejando de lado el factor tóxico o insano, inclusive se considera que la competencia y la colaboración no están en contradicción, pues como menciona el Sujeto 1, el deseo de ser los mejores implica también ser los mejores en términos comunitarios y se puede fortalecer el trabajo en equipo al identificar los objetivos en común con las y los demás. En pocas palabras, las y los estudiantes universitarios reportan la presencia de una notable cultura de la competencia, pero esta puede orientarse de manera sana. A continuación se presentan las citas correspondientes:

“hay necesidades básicas y mmm unas necesidades que ya van más allá de tu persona entonces cuando ya llegas a la autorrealización siento que es una competencia sana (...) saber que lo lograste todo, saber que pudiste alcanzar el tope pero aún así tenías más niveles que alcanzar; eso es una competencia sana, no... no hacer menos a las demás personas (...) si quieres ser el mejor tienes que ser el mejor socialmente, tienes que ser el mejor culturalmente, tienes que ser el mejor en tu área de especialización, tienes que ser el mejor en tus valores, en tus principios, en tu comunidad” (Sujeto 1)

“el mundo sí es muy competitivo sí hay mucha demanda, pero yo considero que deberían de enfocar ese esfuerzo más en trabajo real en equipo (...) si tú en tu universidad aprendiste a trabajar en cooperación y en equipo, pues aunque no me agrade la actitud del otro voy a buscar la forma de dialogar con él, de realmente tener ese diálogo y de ver cómo conseguir que el objetivo que nos hayan puesto se consiga y se logre” (Sujeto 2)

“que se den retroalimentación entre alumnos (...) si nos conocemos mutuamente se hace más sencillo saber cómo trabajar en conjunto (...) haciéndonos convivir, que te des cuenta que el otro te puede necesitar tanto como tú a él, o sea que siempre puede haber un complemento de carreras y de profesiones (...) dándole su lugar a cada persona y sabiendo que, al igual que tú hay mucho trabajo detrás de esa persona, cuando tú no sabes por qué está pasando o cuánto le costó ser quién es” (Sujeto 5)

Se identifica entonces la oportunidad de *promover una dinámica colaborativa* (DEM-ET01) en las universidades, considerando múltiples ámbitos, como la didáctica de las y los profesores, los mecanismos de evaluación, el acceso a becas o a determinadas convocatorias; fortaleciendo así la idea de que la colaboración facilita el logro de objetivos compartidos, pues como menciona el Sujeto 6: “todos tenemos propósitos y la clave de un equipo es que puedas lograr unir esos propósitos en algún punto, son diferentes pero en algún punto van a tener que coincidir”. Así mismo, se considera pertinente *promover una competencia sana* (DEM-ET02), fomentando el despliegue de actitudes y aptitudes sobresalientes, pero sin olvidar el valor del diálogo y la cooperación. Se identifica también una intersección con la dimensión epistemológica, pues a mayor colaboración (DEM-ET01), mayor posibilidad de interdisciplinariedad (DEM-EP03).

Aunado a esto, se observa otra coincidencia con la dimensión epistemológica al expresar la necesidad de *complementar la formación científica con asignaturas de formación humanista* (DEM-EP02), principalmente porque, como menciona el Sujeto 6 : “para la universidad lo

humano es algo clave”, considerando temas o asignaturas como “el valor de la persona”(Sujeto 1), “ética laboral”(Sujeto 2), “liderazgo”(Sujeto 2), “desarrollo humano” (Sujeto 7) y “relaciones interpersonales” (Sujeto 7). Algunas de las habilidades o destrezas que, de acuerdo con las y los estudiantes universitarios, pueden abordarse desde las asignaturas humanistas y ser de utilidad en su formación profesional son el diálogo y el pensamiento crítico, como lo mencionan a continuación:

“el aprender a realmente a cómo dialogar con los demás ante una situación que no nos agrada, porque muchas veces lejos de promover el diálogo promovemos una discusión muy agresiva” (Sujeto 2)

“ empezando por el pensamiento crítico a través de las clases y aplicándolo en la comunidad a través, por ejemplo, en los programas sociales en los que la universidad nos involucra” (Sujeto 8)

Cabe aclarar que en algunas de las universidades ya se cuenta con asignaturas de orden humanista en los planes académicos, pero se menciona que no siempre se les da la importancia necesaria:

“Mi profesor de ética era un ingeniero en mecánica de hace 40 años y el señor nos hablaba sobre socialismo, sobre cuando la Universidad X tenía sus problemas internos, sobre una filosofía un poco distorsionada; entonces que la misma institución ponga a alguien así enfrente, desde ese primer momento tú le pierdes total seriedad a la ética ¿no?” (Sujeto 2)

“no tomar como las materias morales y éticas y de problemas socioculturales a la ligera o de relleno; que realmente sean tomadas en serio y que tengan cierto valor (...) poniendo temas más actuales, incluso desde la pedagogía, que no solo sea como de ah, lean tal artículo y pues también considero que va a influir mucho en el docente porque pues puede que haya docentes excelentes que realmente te inculquen estas

materias y que te hagan ver que realmente no son de relleno y otros profesores que consideran que es de relleno; entonces te transmiten el hecho de que es de relleno” (Sujeto 4)

“llevamos Desarrollo humano y es una materia que si me hubieran dado bien la hubiéramos aprovechado mucho” (Sujeto 7)

Las y los estudiantes explican que este menosprecio de las asignaturas humanistas puede provenir tanto de su persona, como de las actitudes de las y los profesores que imparten dichas asignaturas. En el primer caso se habla de una jerarquización de los contenidos, en donde se tiende a priorizar los propios del área, es decir las materias de especialización, mientras que en el segundo caso se identifica a profesoras y profesores que, desde el discurso o la práctica, abordan la materia de manera superficial e improvisada. Ambos aspectos podrían implicar un replanteamiento de la manera en la que se imparten dichas asignaturas, pues se observa una segmentación entre el eje curricular de formación humanista y el eje curricular de especialización profesional, es decir, pareciera que unos no tienen que ver con los otros. Esto expresa la necesidad de *fomentar la transversalidad de las asignaturas de formación humanista* (DEM-ET03) y discernir en los procesos de selección y capacitación del personal docente, pero este aspecto es abordado en la dimensión estética, no porque sea exclusivo de ella, sino porque se le vincula con las habilidades docentes que facilitan el desarrollo de clases más atractivas.

Se observa también una acentuación en el papel de la acción humana, como afirma el Sujeto 2, ya que menciona que en las clases de formación humanista se requiere “que se les muestre (a las y los estudiantes universitarios) lo importante que es el comportamiento de una persona para su desarrollo” de manera que “analicen las consecuencias de sus acciones”(Sujeto 2). Pero la población estudiantil coincide en que su propia acción social es uno de los principales caminos que puede seguir para promover la mejora de su entorno, y es a través de las universidades que se pueden y deben gestionar estas oportunidades, pero se requiere “que realmente la universidad te enseñe que tú sí puedes generar un cambio” (Sujeto 4). A continuación se presentan algunas citas en donde las y los estudiantes han expresado esta

demanda ética por *procurar la acción social* (DEM-ET04) desde la universidad, para la comunidad:

“tiene que haber más... apertura por parte de la universidad a hacer convenios en diferentes instituciones, en diferentes asociaciones dentro de nuestra comunidad, para que los estudiantes puedan vivir de cierta manera lo que se vive día a día dentro de la sociedad” (Sujeto 1)

“hay lugares donde necesitan este tipo de ayuda y la universidad tiene que fijarse en eso porque hay muchos sectores donde a veces se deja en... en el olvido” (Sujeto 1)

“dar ejemplos reales y llevar lo más que se pueda la realidad al aula, para que el estudiante vea la importancia de la materia y de su comportamiento” (Sujeto 2)

“que se creen jornadas o alguna forma de acercar al estudiante a este tipo de problemas y ver que realmente no te tienes que ir al otro lado del mundo y que realmente está sucediendo, incluso a unos pasos de ti, pues te hace caer en consciencia de que se debe hacer algo (...) realmente el tener el contacto con este tipo de problemas porque no dudo que con la eh red de información que hoy en día tenemos no sepamos de los problemas que lo aquejan, pero yo creo que lo sentimos tan lejos que somos tan incapaces de empatizar y que por lo tanto no podemos lograr que nos interese” (Sujeto 4)

“sí es importante el aspecto por ejemplo del servicio social, o sea como tu (.) tu carrera y tu trabajo puede ayudar a tu (.) cómo se diría, a tu ciudad, tu círculo, bueno donde sea que estés, cómo puedes tú ser parte de ello y ayudar” (Sujeto 5)

“hacemos un proyecto social entonces siempre, además del proyecto social nos dan materias por ejemplo en acción e investigación social, entonces ahí ya te dicen mira

está pasando esto, tienes que saber qué es y cómo se puede o qué puedes hacer para... para ayudar a la causa.” (Sujeto 5)

“estuve haciendo mi servicio social en la comisión de derechos humanos y ahí fue el boom de “okey esto es lo que en realidad pasa” (...) desde primer año estuve en la sociedad de alumnos de la escuela X y tratas desde los alumnos, los maestros, directivos y con gente externa, entonces al momento en que tu tratas con gente externa es donde puedes llegar a tener este contacto con la realidad (...) existen muchos programas sociales o actividades sociales como es la de promover o fomentar la lectura a los niños de algún lugar marginado que no tengan este tipo de acceso de educación básica, inclusive la asistencia social, no sé , ir a hospitales a orfanatos , a asilos (...) desde la universidad de derecho el hecho de llevar asuntos pro bono, como se les dice actualmente, para personas que no tienen tantos recursos para llevar a cabo un juicio (...) Actividades sociales, dando clases a personas que aún no tienen lo básico necesario en cuestión de alfabetización o a niños pequeños de algún otro lugar, porque pues yo creo que el ser humano cuando enseña es cuando más aprende, entonces ese tipo de actividades sociales, actividades culturales o artísticas (...) una universidad que se encuentra al tanto y preocupada por lo que sucede en la sociedad se lo transmite directamente a sus universitarios , entonces desde una buena educación o digamos hábito de información, a partir de la información de lo que sucede es donde llega la preocupación y después la incentivación a hacer algo por la sociedad” (Sujeto 7)

“al involucrarnos, las universidades a los estudiantes por ejemplo en los programas sociales, en los programas de la comunidad al cuidado de la salud” (Sujeto 8)

Se identifica una alta incidencia en la demanda de oportunidades de contacto con la realidad social, por ejemplo, a través de convenios con asociaciones, ejecución asertiva de programas de servicio social y participación en programas comunitarios, en donde las y los estudiantes universitarios puedan aplicar los conocimientos que han aprendido en su trayecto

formativo para *procurar la acción social* (DEM-ET04). Cabe mencionar que la promoción de estas oportunidades está presente en algunas universidades desde su propia infraestructura y planes formativos, pero en otros casos depende de la iniciativa de la población estudiantil, tal como lo mencionan el Sujeto 2 y el Sujeto 7:

“ la misma necesidad de la gente a veces me ha llevado a pedir ayuda de una u otra forma a la universidad” (Sujeto 2)

“Depende muchísimo más de los alumnos que de la universidad” (Sujeto 7)

Un elemento coincidente entre la dimensión epistemológica y la dimensión ética es la consideración del contexto en la adquisición y aplicación del aprendizaje, pues se menciona en la dimensión epistemológica que se requiere *situar los procesos científicos* (DEM-EP01), considerando las circunstancias de aplicación; mientras que en la dimensión ética se necesita aplicar lo aprendido en la universidad para *procurar la acción social* (DEM-EP04), especialmente en favor de los grupos más vulnerables. Esto denota una bidireccionalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se aprende desde el contexto, para transformarlo.

Otro de los elementos abordados se inspira en la ética de la interpretación (Vattimo, 1991), al explorar si las y los estudiantes universitarios consideran pertinente ser formados desde un discurso ético universal o desde una pluralidad de discursos éticos. Como se menciona en la dimensión ética de la configuración posmoderna, se observa una tendencia a favor de la *pluralidad de discursos éticos* (EM-ET06) en la formación universitaria, pero se denota una demanda mixta al respecto, pues aunque las y los estudiantes persisten en la idea de que cada profesionista requiere de distintos valores o principios, también identifican algunos en los que todas y todos deberían ser formados:

“los valores familiares, siento que eso es algo muy importante porque siento que es el primer medio para llegar correctamente a una sociedad (...) si tienes buenos valores familiares puedes ir mejorando los valores en comunidad” (Sujeto 1)

“empatía, empatía de ver al otro como un ser humano y no como un objeto ya sea científico o monetario, segundo, la caridad” (Sujeto 2)

“no dañar al prójimo principalmente, no ponerte a ti como el top, sino que también pues tienes que ayudar a las otras personas y no hacerlas menos.” (Sujeto 4)

“respeto y empatía (...) reconocer el valor de la otra persona” (Sujeto 5)

“los principios básicos ¿no? inserción a la sociedad, crear un entorno más amigable, encajar, respetar las normas ¿no?, yo creo que esos son claves ¿no? en todas las carreras.” (Sujeto 6)

“ la cortesía es primordial en todas las relaciones, ser cortés aunque estés muy acelerado o muy enojado, la cortesía es fundamental para la sociedad” (Sujeto 6)

“ al formarnos con los mismos principios éticos nuestro trabajo se facilita, la eficacia de por ejemplo algún protocolo, de alguna norma es más eficaz y pues ayuda tanto en la calidad de vida del paciente como en la calidad de nuestro trabajo” (Sujeto 8)

“el respeto a la vida, el respeto a la persona, a la individualidad” (Sujeto 8)

Como lo demuestran las citas precedentes, los valores referidos por las y los estudiantes universitarios como necesarios en la formación de las y los profesionistas se orientan en su mayoría hacia las y los demás, debido a que, por lo menos de manera general, en su discurso se menciona la pertinencia de los valores sociales y comunitarios. Asimismo, de forma específica se habla de empatía, respeto a la vida y a otras personas, reconocimiento de la otredad, ayuda y cortesía. Esto llama la atención, pues por un lado existe una reconocida tendencia en las y los estudiantes universitarios por *anteponer al individuo sobre la especie* (ET01), pero también han expresado el deseo de *procurar la acción social* (DEM-ET04) y de *promover valores sociales*

y comunitarios (DEM-ET05). Este panorama permite enfatizar la necesidad de abordar el fenómeno posmoderno desde una consideración de sus matices, dado que pueden coexistir tendencias que en apariencia son mutuamente excluyentes.

Por añadidura, es pertinente recordar que en la configuración posmoderna, dimensión ética, se describe la percepción de las y los estudiantes universitarios con relación a la *presencia de grupos vulnerables* (EM-ET05), identificando que se autoperiben como un grupo vulnerable, especialmente frente a los grandes poderes políticos y económicos de la sociedad, pero también ante las autoridades universitarias. Esto debido a que se pueden presentar abusos y es difícil la escucha por parte de los organismos universitarios correspondientes. Ante este panorama, las siguientes citas muestran el discurso de las y los estudiantes, quienes comentan que la universidad debe *brindar programas para el conocimiento y defensa de los derechos humanos* (DEM-ET06):

“conocer que tú no eres una mano de obra despreciable, que tú tienes derechos, que tienes (.) y que con esos derechos claro que vienen deberes” (Sujeto 2)

“lo principal sería externarlo ¿no? con la autoridad que sea la adecuada, la pertinente, pero pues de igual forma siento que tenemos que aprender a expresarlo” (Sujeto 4)

“deberían enseñarte cuáles son tus derechos y tú deberías tener la apertura para aprender y saber cómo defenderte (...) una materia sería buena que nos dieran a todos de (.) qué, cuáles son tus derechos y cómo funcionan” (Sujeto 5)

“En primer lugar el universitario debe conocer sus derechos , pero también sus obligaciones, pues deben de poner en marcha lo que le toca hacer, ya después dentro de sus derechos sino se respetan es momento de exigir a través de protestas, a través de fortalecer grupos de ayuda o a través de esos grupos ir a las instituciones y pues pedir, exigir cambios en esos problemas sociales o políticos” (Sujeto 8)

En consecuencia, se deben desarrollar propuestas de las universidades en donde se brinden tiempos y espacios para la escucha oportuna de las y los estudiantes y sus problemas, dándoles a conocer tanto sus derechos como sus obligaciones; además de que se brinde la información sobre las rutas para que la población estudiantil sea atendida frente a cualquier situación de abuso y en caso de que estas vías de atención no existan, se proceda a su diseño, ejecución y evaluación. A continuación se expone el ordenamiento conceptual las demandas educativas estéticas.

#### 4.2.2.3 Demandas educativas estéticas

Al examinar la dimensión estética de la configuración posmoderna se identifica la pertinencia de *discernir el uso didáctico de técnicas espectaculares* (DEM-ES01), debido a que las y los estudiantes universitarios no presentan la *necesidad de una experiencia educativa seducida a través del espectáculo* (ES01); por lo menos no de manera imprescindible, pues consideran que los recursos tecnológicos y lúdicos facilitan la clase, incluso la hacen más atractiva cuando se complementan con un ejercicio asertivo de la docente o del docente, pero son un medio, no un fin en sí mismas. En consecuencia, se exploran las características docentes que, desde la perspectiva de la población estudiantil, facilitan el desarrollo de una clase atractiva, o por el contrario, la entorpecen.

La mayoría de las características docentes que pueden resultar en una clase poco atractiva se relacionan con sus actitudes, pues las y los estudiantes mencionan que las clases más aburridas son aquellas en donde las profesoras y los profesores muestran poca motivación por enseñar o acompañar el aprendizaje, no se toman en serio las materias y se limitan a dar lo mínimo de su clase, incluso hay docentes que no llegan a las sesiones o continuamente se presentan de manera impuntual. También es desmotivante cuando se muestran parciales en el trato con las y los estudiantes, denotando favoritismos. Estas afirmaciones se pueden constatar en las siguientes citas, en donde se le preguntó a la población estudiantil por las características de las y los docentes cuyas clases resultan menos atractivas:

“ Siento que son los perfiles que tienen mucho conocimiento pero tienen pocas ganas de enseñar, los perfiles que tienden a ser egocéntricos, aquellos docentes que ni tienen el conocimiento ni tienen las ganas de enseñar” (Sujeto 1)

“simplemente porque el profesor venga de cierto estado de ánimo, eso puede llegar a desmotivarte mucho porque entonces te da entender que el trabajo que tú puedas llegar a desarrollar no tiene importancia (...) que no se tomen en serio la materia, si solamente el profesor está en el aula para rellenar un espacio, ese tipo de actitudes son las que pues a nosotros nos llega desinteresar la materia” (Sujeto 2)

“los profesores que se limitan mucho a dar su clase y a cumplir su papel y de ahí ya no ves más allá, muchas veces se limitan a dar lo que está en el plan de estudios ¿no?, no hay un interés de ir más allá, mis profesores se limitan a dar pues lo que ellos tienen que enseñar, pero no lo ven a futuro” (Sujeto 3)

“el que no llega a clases o llega tarde, incluso quien te dice que la materia es un diez fácil o que no vengas a clase (...) te llegas a dar cuenta de que a ellos tampoco les importa, entonces si a ellos no les importa pues ¿cómo por qué debería importarte a ti?” (Sujeto 4)

“ no conectan con el alumno, pero cuando simplemente dan el tema y no se abren un poco contigo respecto a su experiencia, a lo que saben, a su trabajo (...) ese tipo de profesores caen en favoritismo, o sea si ven que un alumno como que se le da más fácil, como que se centran más en él y ya a los demás los descuidan” (Sujeto 5)

“el interés por la clase, cuando un profesor no prepara su clase es clarísimo ¿no?, cuando yo veo la presentación y yo sé que no la preparó, eso es algo que no le atrae a ningún estudiante ¿no? porque al final tú ya la pagaste, como es universidad, pero tú ya la pagaste y además estás sacrificando tu tiempo, cualquier cosa eso es algo que no atrae a la persona” (Sujeto 6)

“alguien que es apático, desde su expresión corporal, ósea puedes ver a maestros que caminan en el salón o que están parados todo el tiempo y hay maestros se sientan y ahí dan su clase, entonces desde el momento que una persona llega y se sienta te das cuenta de que su clase va a ser súper aburrida” (Sujeto 7)

“cuando un profesor no tiene un sentido de pertenencia hacia la universidad o hacia la institución educativa eso lo hace menos atractiva y sus clases” (Sujeto 8)

Como se puede observar en las citas precedentes, las actitudes de las profesoras y los profesores influyen significativamente en el desarrollo e impacto de sus clases, razón por la que se requiere *fomentar la motivación por el crecimiento profesional en las y los docentes* (DEM-ES02), a fin de procurar actitudes deseables en las aulas y, en consecuencia, clases más atractivas para las y los estudiantes. No obstante, aunque el factor actitudinal es relevante, también es necesario *capacitar a las y los docentes en temas de innovación educativa* (DEM-ES03), esto en razón de que se identificaron algunos factores actitudinales relacionados con el ejercicio didáctico de las y los profesores, como la ejecución asertiva de alguna corriente educativa innovadora, la consideración de diversas concepciones sobre el aprendizaje, la promoción del pensamiento crítico e incluso el grado de reto con el que se planea, ejecuta y evalúa una asignatura. Cabe mencionar que, como lo denotan las siguientes citas, estos elementos no fueron tan reincidentes como los actitudinales:

“los que tienen pedagogías ya muy atrasadas o que se centran en un solo tipo de aprendizaje, porque puede ser que a mí me esté funcionando, pero a mi compañero de al lado no y entonces él se empieza a distraer” (Sujeto 4)

“el hecho de que se utilice mucho este nuevo sistema de competencias en el que el alumno expone... a mí en lo personal no me parece nada atractivo el hecho de que el alumno exponga porque ok, el alumno puede prepararse lo más que pueda en cierto tema pero en lo personal considero que no va a tener el mismo grado de conocimiento que el docente” (Sujeto 4)

“un maestro que tienen una clase no tan atractiva es aquél que no te permite pensar, que no te permite reflexionar en cierto momento y que se vuelve monótono porque únicamente dice lo que tiene que decir y las preguntas que alguien le hace no se contestan completamente” (Sujeto 7)

En consecuencia, se identifica que tanto los factores actitudinales, como los aptitudinales, pueden influir en el desarrollo de una clase que resulte atractiva o no para las y los estudiantes universitarios, siendo más reincidentes los primeros. Las personas entrevistadas no ahondaron en las posibles causas de las actitudes poco favorables en el ejercicio docente, a excepción de la Sujeto 3, quien menciona que probablemente las profesoras y los profesores “no estudiaron lo que ellos querían o no tienen vínculos con otro tipo de campo laboral que no sea el ser profesores” y de acuerdo con la percepción de dicha estudiante, esto impacta desfavorablemente en su motivación personal y profesional.

Por otro lado, las y los estudiantes universitarios también expresaron algunas características docentes deseables, pues estas contribuyen con el desarrollo de una clase más atractiva, como mantener la atención en los sucesos del aula, conocer a sus estudiantes y atender sus necesidades académicas, utilizar distintas estrategias de enseñanza para abordar diversos tipos de aprendizaje, conectar la teoría con la práctica y demostrar sentido de pertenencia a la universidad. Al igual que en las características docentes indeseables, se localizan en este apartado factores actitudinales y factores aptitudinales. A continuación se presentan las citas correspondientes al desempeño actitudinal deseable en las y los docentes para fomentar una clase más atractiva:

“esté siempre atento de lo que está pasando en su... en su aula” (Sujeto 1)

“que te inspiren a trabajar (...), que se preocupen por tu desarrollo” (Sujeto 2)

“tener más contacto con los estudiantes, que no sea algo tan institucional, que puedas tener más acercamiento a ellos (...) saber las necesidades que los jóvenes tienen, que los estudiantes tienen” (Sujeto 3)

“que sí tengan una buena actitud desde el inicio pues sí ayuda (...) que tengan disposición para conocerte también” (Sujeto 5)

“Son profesores que les encanta su materia y les encanta dar clases, o sea, hay vocaciones ¿no? claro, hay personas que de verdad tienen la vocación de enseñar y tú los ves y dices ¡wow! en verdad explica increíble, la clase la da increíble y además conoce un montón, entonces esos profes dices - yo la meto con ese profesor-, yo quiero esa clase con el profesor y no solo voy a la clase, sino que voy y pongo atención a la clase” (Sujeto 6)

“aquellos que están enamorados de su materia , aquellos que les encanta la materia que imparten o lo que ellos ejercen como tal y pueden llegar a transmitir ese entusiasmo por aprender y tienen mente abierta” (Sujeto 7)

“Profesores que, como dije en un principio, tienen sentido de pertenencia en la universidad” (Sujeto 8)

Se enfatiza entonces la necesidad de *fomentar la motivación por el crecimiento profesional en las y los docentes* (DEM-ES02), ya que sus actitudes tienen un gran impacto en el desarrollo de sus clases, tanto de manera deseable como indeseable y pueden ser factores que contribuyen en la percepción de una clase como atrayente o, por el contrario, aburrida. Asimismo, como se observa en las siguientes citas, también se refuerza la pertinencia de *capacitar a las y los docentes en temas de innovación educativa* (DEM-ES03), debido a que se identifican algunas aptitudes relacionadas con la corriente educativa que sustenta su práctica o con las estrategias didácticas a las que recurren:

“aquellos profesores que son un desafío” (Sujeto 1)

“el captar tu atención, el saber cómo captarla, el saber cómo canalizarla, el que promuevan la lectura” (Sujeto 2)

“todo lo que nos enseña nos dice para qué nos va a servir allá afuera” (Sujeto 3)

“es una doctora la verdad ya un poco grande pero me gustó mucho su pedagogía porque sin importar si tú tenías un tipo de aprendizaje visual, auditivo, si eras más manual o si era más espacial, ella de cierta forma logró abordar todos esos tipos de aprendizajes” (Sujeto 4)

“los profesores desde que hemos entrado, bueno desde el semestre desde el primer semestre como que te van diciendo: mira esto que te estamos enseñando funciona de esta manera y puede aplicarse de esta manera o de esta manera, o sea te damos las herramientas y tú decides cómo las vas usar o a dónde quieres ir tú con ellas” (Sujeto 5)

“era muy buena profesora porque no solo te metía la ética como es común, así como del valor moral; veía la parte científica de la ética, veía la parte de la economía, qué tal vez se podría o no se podría, nos mostraba muchísimos casos sobre deforestación, sobre gente que actuó mal, hubo varios casos de ingeniería química, hubo también sobre mi carrera y a cada carrera que le enviaba algo diferente” (Sujeto 6)

“tener conversaciones y discusiones, charlas que pues también fomentan a la reflexión (...) reflexionan, interactúan contigo, te preguntan, te cuestionan y te hacen cómo despertar en ese sentido” (Sujeto 7)

“no solo se enfocan a su clase, también se enfocan a otros problemas sociales y la manera en solucionarlos o poder este afrontarlos” (Sujeto 8)

Al examinar los factores aptitudinales que favorecen clases más atractivas, se identifica un elemento transversal: la aplicación del conocimiento. Esto debido a que en la dimensión epistemológica se menciona la necesidad de que la ciencia considere las variables contextuales para lograr una aplicación asertiva y poco falible (DEM-EP01), en la dimensión ética se habla de la necesidad de vincular lo aprendido en las aulas en beneficio de las personas vulnerables mediante la acción social (DEM-ET04) y en la dimensión estética se explica que las y los profesores que logran conectar la teoría y la práctica o que permiten a las y los estudiantes universitarios conocer las aplicaciones de lo aprendido logran clases más atractivas (DEM-ES03). Asimismo, se aprecia que la reflexión y el pensamiento crítico son considerados de manera fundamental en la formación de cualquier profesional (DEM-EP02 y DEM-EP06), enfatizan el carácter humano del ejercicio profesional (DEM-ET03) y procuran clases más atractivas para los estudiantes (DEM-ES03).

Al momento de enunciar las características docentes indeseables las y los estudiantes universitarios no ahondaron en las posibles causas profesionales que influyen en las y los profesores para tener una actitud desfavorable o estrategias didácticas poco asertivas, a excepción de la Sujeto 3, quién menciona que hay docentes que no quieren serlo o que no se dedican a otra actividad fuera de las aulas. Es también la Sujeto 3 quien menciona que los profesores que desarrollan clases más atractivas son quienes “se desenvuelven en lo que estudiaron” y que “no se limitan a ser profesores sino que están como investigadores o que tienen proyectos porque te platican o te retribuyen” (Sujeto 3).

Para continuar con el análisis de las demandas educativas se aborda otro componente de la dimensión estética, la *conciencia del impacto negativo de la aceleración* (ES03). Se identifica que este fue uno de los aspectos más reincidentes en el discurso de las y los estudiantes universitarios, pues explican que el ritmo veloz de las universidades afecta tanto su vida académica como personal. Es por ello que afirman que requieren de un trato más empático en las universidades, pues como lo señalan las siguientes citas, en ocasiones no se considera su vida personal y la carga de trabajo puede ser excesiva:

“ser más empáticos con los estudiantes, porque yo creo que ellos solamente ven hasta que nuestro día termina cuando salimos de la universidad y no” (Sujeto 3)

“tener un poquito de empatía respecto al alumno creo yo, o sea es que si entiendo lo que la universidad busca, que es explotar tu potencial, pero a veces sí es demasiada carga para una persona todo lo que te piden” (Sujeto 5)

Al analizar el referente empírico se localiza una intersección entre el hiperindividualismo y el hiperconsumo estético, debido a que la gran carga de trabajo de las y los estudiantes y el ritmo veloz de las universidades aumentan la tendencia por *anteponer al individuo sobre la especie* (ET01), debido a que buscan atender todos los requerimientos que se les piden de manera individual, ya que así evitan las posibles tensiones que se generan al trabajar con otras y otros. Sin embargo, el Sujeto 2 menciona que “un buen trabajo en equipo te va a llevar a tener tiempo para ti o sea la carga de trabajo va a seguir siendo la misma, pero porque estás trabajando con otros estás pudiendo lograr lo mismo o mejor en menor tiempo”, esto podría sugerir que al *promover una dinámica colaborativa* (DEM-ET01) auténtica y asertiva se favorezca la desaceleración. Así mismo, las y los estudiantes expresaron que las universidades pueden procurar esta desaceleración mediante la implementación de acciones administrativas, como mayor flexibilidad en el diseño y elección de horarios y materias por periodo, permitiendo más libertad y posibilidad de autogestión en el alumnado, para así facilitar la pluralidad de actividades:

“lo que primero tiene que hacer la universidad es dejar de acomodar las materias de modo de que ellos elijan en qué periodo graduarte (...) que no exageren con el tamaño de materias que puedes meter por semestre” (Sujeto 1)

“no puedes cumplir con ir a clases ir luego a estos cursos y ya no tienes tiempo de hacer tus tareas o incluso se empalman y entonces sí debería haber más apertura en sus horarios” (Sujeto 3)

“que desde los horarios que se imparten de las materias eh que también, no sé, tal vez tengas todo o que metes todas tus clases en la mañana o todas tus clases en la tarde para que tengas como cierto tiempo en el que puedas darte “brakes” en descansar y poder realizar tus... tu comida y todo eso, y también el hecho de no cargarte de trabajo y de cosas extra... extra universitarias” (Sujeto 4)

“siendo un poco más flexibles en cuanto al número de materias que llevas creo yo, dándote un espacio y no me refiero a un espacio físico, sino a un momento para que las que tus materias te permitieran, que no te consumieran tanto” (Sujeto 5)

Además de la flexibilidad en el diseño y selección de horarios y materias, se solicitan espacios y actividades recreativas que permitan *promover la estética de la vida* (DEM-ES05), como jardines, espacios para practicar el arte y el deporte, además de salas para descansar. A continuación se presentan las citas en donde las y los estudiantes expresan la necesidad de dichos espacios y actividades:

“ambiente con áreas verdes, siento que eso es algo muy importante (...) también siento que son indispensables las áreas deportivas” (Sujeto 1)

“área para poder dormir” (Sujeto 2)

“es importante dar espacio para nuestro descanso o para desarrollarnos en cosas que a nosotros nos gustan y que son diferentes a lo que estudiamos” (Sujeto 3)

“que se utilice mejor el espacio vacío que hay en ciertas áreas de la biblioteca y de un edificio que es el multiaulas, (...) esas zonas sí podrían ser utilizadas para que se encuentren todos estos espacios recreativos para los estudiantes” (Sujeto 4)

“y también respecto espacios, pues algo bonito creo de mi universidad es que sí tiene lugares para que puedas tomarte un respiro y te pongas a descansar, o sea digo, si

ya estás todo el día ahí, pues al menos tengas donde pasar el rato (...) es un cuarto con pasto sintético en el que tiene silloncitos, o sea la pides y vas y te sientas y te puedes quedar ahí el tiempo que quieras o también está el lago, hay gente que le gusta, que literalmente se va a dormir ahí o sea está el lago se acuestan bajo la sombra de un árbol y se ponen a dormir” (Sujeto 5)

“son espacios muy relajantes, son completamente espacios libres de ruido de teclas, de... no puedes fumar, no puedes hablar, yo creo que esos espacios son de meditación de pensamiento, entonces tú puedes irte a estudiar tranquilamente, tú interactúas con la naturaleza” (Sujeto 6)

“en la escuela había hace años una salita con silloncitos y era bien cómodo ir a sentarse ahí, lo malo era que después pues uno quería perder clase por estar ahí sentado, viendo la tele o cosas así, entonces yo creo que más bien un espacio donde se pueda respirar aire más limpio y donde haya un poco de vegetación sería un espacio agradable que permita como esta desaceleración” (Sujeto 7)

Esta solicitud de espacios y actividades que permitan *promover la estética de la vida* (DEM-ES05) se relaciona con lo mencionado en la dimensión epistemológica, pues aunque las y los estudiantes mantienen una *concepción optimista de la ciencia* (EM-EP01), ya que confían en sus métodos y alcances, aprecian también la pluralidad de enfoques formativos (DEM-EP06), de modo que requieren de oportunidades ofrecidas por la universidad en donde puedan recrearse y desarrollarse de forma integral. Como se puede observar en las siguientes citas, la población estudiantil menciona la necesidad de estar más en contacto intrapersonal y de promover actividades culturales y recreativas, de forma que la universidad sea un lugar que facilite su desarrollo en otros ámbitos que no se suscriban condicionalmente al programa académico que cursan:

“el universitario puede llegar a estudiar, puede realizar diferentes actividades dentro de su universidad” (Sujeto 1)

“estar más en contacto con nosotros y brindarnos ciertas actividades, bueno para mi criterio es como actividades culturales (...) actividades que no se queden en lo que tú estás estudiando sino que puedas conocer más allá” (Sujeto 3)

“actividades recreativas en las que cualquiera... cualquiera perteneciente a la universidad o a la licenciatura pueda... este, acceder a ellas y que tenga de cierta forma un acceso sin complicaciones a este tipo de actividades” (Sujeto 4)

Cabe mencionar que las y los estudiantes son conscientes de que la desaceleración y la estética de la vida son aspectos que no se suscriben únicamente al ámbito universitario, sino que se trata de una práctica que debe de considerar las diferentes esferas de su vida, como la personal y la académica, pues como menciona el Sujeto 5: “debemos aprender a poder estar en calma en el lugar en el que estemos, aunque estemos llenos de caos, poder calmarnos nosotros mismos para enfocarnos”. Es por ello que se les preguntó por aquellos aspectos de la vida que consideran que no deben de olvidar o desatender para mantenerse como personas sanas, respondiendo lo siguiente:

“la familia, comer, dormir y las relaciones interpersonales” (Sujeto 4)

“deberías tener algún otro gusto, o sea sí está bien tu carrera pero aun así debe haber un *hobbie* más, o que puedas dedicarte un deporte más (...) es que tienes que estar bien internamente para poder funcionar como profesional (...) tomarte tiempo para pensar en ti” (Sujeto 5)

“buscar un momento para ser feliz, para divertirse, para reírte, para leer un meme y ser feliz por un ratito es algo importantísimo” (Sujeto 6)

“existen muchas técnicas de relajación o meditación, que yo creo que es indispensable para cualquier ser humano y más en esta sociedad tan acelerada en

que vivimos que sí es muy necesario el hacer una pausa y meditar o reflexionar o relajarse nada más” (Sujeto 7)

“ su persona principalmente, lo que él quiere de sí mismo, como él se quiere ver en algún momento y su entorno, o sea su entorno inmediato, pareja, familia, amigos y eso que en verdad lo llena, algún tipo de *hobbie* o pasión que tenga independientemente de su profesión” (Sujeto 7)

“alimentando los aspectos más sensibles del ser humano, en el sentido de un aspecto humano, ósea como persona, individuo y hacia los demás y en el aspecto, bueno para mí las artes son importantísimas, porque pues a través del arte es como el ser humano se expresa y como expresa sus sentimientos, y los sentimientos del ser humano es lo más humano que podemos tener” (Sujeto 7)

Por otro lado, uno de los aspectos más cuestionados de la estética de la vida es el conflicto de desacelerar el ritmo cotidiano en una sociedad que demanda tanta velocidad (Lipovetsky y Serroy, 2016). Al respecto, la Sujeto 7 menciona que: “desacelerar en muchas ocasiones no te permite un crecimiento óptimo, entonces sería favorable, pero habría que hacerlo con muchísimo cuidado”. Es por ello que se sugiere que las universidades encuentren vías formativas para *fortalecer la autorregulación* (DEM-ES06) en las y los estudiantes, pues esta permite un equilibrio sano entre la aceleración del hiperconsumo estético y la desaceleración de la estética de la vida.

Asimismo, es recomendable que la autorregulación se construya desde una *formación universitaria coherente entre libertad y responsabilidad* (ES06) que sustente la administración asertiva del tiempo y los recursos. En concordancia con lo anterior, *fortalecer la autorregulación* (DEM-ES06) resulta pertinente tanto para el equilibrio entre aceleración y desaceleración, como para fomentar una *visión crítica de las tendencias consumistas* (ES05), pues como menciona el Sujeto 2: “es importante que las universidades te enseñan cómo llevar

tu vida más allá de solo querer obtener”. No obstante, es pertinente señalar que dicho comentario destacó por su singularidad.

Una vez finalizado el ordenamiento conceptual y antes de continuar con el proceso de teorización, se presenta la Tabla 4.4, en donde se expone la relación de contenido entre la configuración posmoderna y las demandas educativas. Esta considera tanto los códigos previamente establecidos, contenidos en la Tabla 3.7, como los códigos emergentes, contenidos en la Tabla 4.2 y en la Tabla 4.3.

**Tabla 4.4 Relación entre configuración posmoderna y demandas educativas**

<b>Dimensión</b>	<b>Configuración Posmoderna</b>	<b>Demandas educativas</b>
Epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falibilidad de la ciencia (EP01)</li> <li>-Alternativas metodológicas a la ciencia (EP02)</li> <li>-Coherencia interna como criterio de racionalidad (EP03)</li> <li>-Vía óptima para la solución de un problema (EP04)</li> <li>-Noción constructiva del error (EP05)</li> <li>-Necesidad de interdisciplinariedad (EP06)</li> <li>-Concepción optimista de la ciencia (EM-EP01)</li> <li>-Percepción de la comunidad científica como un grupo elitista (EM-EP02)</li> <li>-Percepción de incertidumbre (EM-EP03)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Situación de los procesos científicos (DEM-EP01)</li> <li>-Complementar la formación científica con asignaturas de formación humanista (DEM-EP02)</li> <li>-Promover la interdisciplinariedad (DEM-EP03)</li> <li>-Procurar la noción constructiva del error (DEM-EP04)</li> <li>-Preparar para afrontar la incertidumbre (DEM-EP05)</li> <li>-Procurar alternativas formativas a la ciencia (DEM-EP06)</li> </ul>
Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Anteponer el individuo sobre la especie (ET-01)</li> <li>-Indiferencia a las necesidades sociales (ET-02)</li> <li>-Vulnerabilidad del universitario frente a los poderes económicos y sociales (ET03)</li> <li>-Supremacía de la caridad y la tolerancia sobre la verdad (ET04)</li> <li>-Deseo de trascendencia social (ET05)</li> <li>-Responsabilidad frente a las necesidades sociales (ET-06)</li> <li>-Promoción del aprendizaje autodidacta (EM-ET01)</li> <li>-Motivación por el logro de metas personales (EM-ET02)</li> <li>-Desagrado ante el trabajo colaborativo (EM-ET03)</li> <li>-Competencia insana (EM-ET04)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover una dinámica colaborativa (DEM-ET01)</li> <li>-Promover la competencia sana (DEM-ET02)</li> <li>-Fomentar la transversalidad de las asignaturas de formación humanista (DEM-ET03)</li> <li>-Procurar la acción social (DEM-ET04)</li> <li>-Promover valores sociales y comunitarios (DEM-ET05)</li> <li>-Brindar programas para el conocimiento y defensa de los derechos humanos (DEM-ET06)</li> </ul>

	-Presencia de grupos vulnerables (EM-ET05)	
	-Pluralidad de discursos éticos (EM-ET06)	
Estética	-Necesidad de una experiencia educativa seducida a través del espectáculo (ES01)	-Discernir el uso didáctico de técnicas espectaculares (DEM-ES01)
	-Menosprecio de la experiencia ajena al consumo transestético (ES02)	-Fomentar la motivación por el crecimiento profesional en las y los docentes (DEM-ES02)
	-Conciencia del impacto negativo de la aceleración (ES03)	-Capacitar a las y los docentes en temas de innovación educativa (DEM-ES03)
	-Valoración de la desaceleración (ES04)	-Facilitar medidas académicas y administrativas que permitan un grado de desaceleración (DEM-ES04)
	-Visión crítica frente a las tendencias consumistas (ES05)	-Promover la estética de la vida (DEM-ES05)
	-Formación universitaria coherente entre libertad y responsabilidad (ES06)	-Fortalecer la autorregulación (DEM-ES06)
	-La aceleración provoca hiperindividualismo (EM-ES01)	

Fuente: Elaboración propia

### 4.3 Teorización

Una vez que se ha realizado el ordenamiento conceptual, se procede a la fase de teorización, en la que se articula el contenido de la Tabla 4.4 en un esquema lógico, sistemático y explicativo. Este proceso permite comprobar la posible presencia y formas de las configuraciones posmodernas, así como las demandas educativas que de ellas se derivan, todo ello situado en el contexto de las y los estudiantes universitarios de la ciudad de Puebla. Al igual que en las fases precedentes, este apartado se divide en dos secciones, una correspondiente a la configuración posmoderna y otra a las demandas educativas. Cabe mencionar que ya no se hace uso de los códigos de las Tablas 3.7, 4.2, 4.3 y 4.4, pues estos han cumplido su función en el ordenamiento conceptual y ahora se trabaja con el contenido resultante de dicho proceso.

#### 4.3.1 Configuración posmoderna

Enseguida se presenta la configuración posmoderna identificada en las y los estudiantes, es decir, la disposición en la que las distintas categorías que componen las dimensiones

epistemológica , ética y estética se hacen presentes o no en su experiencia universitaria. Es oportuno recordar que podrían explorarse otras categorías por dimensión, incluso otras dimensiones de la posmodernidad, pero en la presente investigación se han seleccionado aquellas que, después de la revisión documental, se consideran las de mayor influencia en el contexto educativo universitario.

#### **4.3.1.1 Dimensión epistemológica de la configuración posmoderna**

Las y los estudiantes universitarios confían en la racionalidad humana, pues explican que gracias a ella es que pueden desarrollarse tanto personal como académicamente, sobre todo cuando existe coherencia entre el pensamiento, el discurso y las acciones, de manera que se requiere de ciertas condiciones de consistencia, especialmente entre lo que se piensa, se dice y se hace. Las condiciones mencionadas son de orden interno, no se mencionan criterios de consistencia externa de manera explícita, pero sí se manifiesta una concepción optimista de la ciencia como una vía asertiva para el conocimiento de la realidad.

Esta concepción optimista de la ciencia es independiente del área de formación, pues las y los estudiantes destacan su valor pragmático y sus aportaciones al campo de la tecnología y la vida cotidiana, atribuyendo a ella muchas de las facilidades del día a día . No localizan una condición de falibilidad en sus métodos, pero sí en su ejecución, especialmente cuando se generaliza el conocimiento olvidando condiciones contextuales, además de que las y los estudiantes universitarios perciben que todo ejercicio científico debe llevarse a cabo dentro de un marco ético y, sobre todo, tener en cuenta la integridad de la naturaleza y de la humanidad.

Se considera que todo ejercicio de la ciencia requiere ejecutarse con atención a las condiciones en las cuales busca generar conocimiento. Por un lado, las ciencias sociales deben ser observadoras de las situaciones contextuales, pues el ser humano, ya sea desde una perspectiva individual o colectiva, es un objeto de estudio dinámico, de manera que sus circunstancias deben ser atendidas constantemente, de lo contrario, al generalizar los

conocimientos olvidando el contexto, se puede caer en una interpretación errónea de la realidad social. Al mismo tiempo, se destaca el aporte que estas interpretaciones erróneas pueden tener en la construcción del entendimiento social, siempre y cuando se tenga conciencia de las mismas y se parta de una noción constructiva del error, tanto en el ámbito académico como profesional.

Se encuentra una percepción similar en lo referente al ejercicio de las ciencias exactas, porque las y los estudiantes universitarios procedentes de estas áreas afirman que no pueden conformarse con aplicar los mismos métodos en toda circunstancia sin tener en cuenta las variables del problema por atender. Es por ello que, aunque el conocimiento científico destaca por su carácter objetivo, sistemático y ordenado, requiere de una ejecución crítica que evalúe su pertinencia y viabilidad en situaciones concretas, independientemente del ámbito de aplicación.

Asimismo, se afirma que la falibilidad de la ciencia no radica entonces en sus métodos o postulados, sino en sus ejecuciones; es decir, no es la ciencia errónea en sí misma, son las y los científicos quienes son falibles, y cuando hay un error en los procedimientos se debe hacer lo posible por conducir el conocimiento en la dirección correcta, ya que el error sirve como indicador de mejora. Resalta además la conexión entre epistemología y ética, pues las y los estudiantes fueron enfáticos en que la ciencia no debe atentar en contra de la integridad de la naturaleza o del ser humano.

Además de confiar en la racionalidad y la ciencia como vías para acercarse al conocimiento de la verdad, se plantea la posibilidad de la pluralidad en ambas, pues aunque las y los estudiantes universitarios conciben la existencia de vías óptimas para resolver determinados problemas o atender conflictos particulares, reiteran la necesidad de situar el aprendizaje, considerar las circunstancias de aplicación y elegir la vía más asertiva para atender cada situación, inclusive desde una perspectiva interdisciplinar, de modo que lo óptimo no está en conflicto con lo diverso. Esto significa que, aunque las y los estudiantes universitarios no conciben a la ciencia como falible u obstaculizadora del conocimiento, admiten que no es la única vía para acercarse a la verdad, de modo que valoran la pluralidad de enfoques, en donde no todo se vale, pero sí algunas rutas distintas a las de la ciencia, como lo es la filosofía y el

arte. Es por ello que las y los estudiantes destacan la importancia que estas tienen en su formación universitaria, de manera que no solo se aprenda conocimiento conceptual o procesual en las aulas y las prácticas profesionales, sino que también se apropien de valores y actitudes, como la sensibilidad estética y el sentido crítico.

Esta pluralidad epistemológica se mueve tanto en direcciones alternas a la ciencia, como es el caso de la filosofía y el arte, como al interior de la misma, considerando ciencias complementarias, sean o no de la misma área de estudio. Por ejemplo, la Sujeto 4, estudiante de la licenciatura en Medicina, expresa la importancia de trabajar con otros profesionales de la salud para lograr la atención óptima de un paciente, pero también de colaborar con especialistas de otras áreas, como la Psicología al acompañar los procesos de duelo y el Derecho al verse considerar los posibles conflictos jurídicos relacionados con los estados de salud y enfermedad de las y los pacientes. Se identifica que el diálogo es el elemento fundamental para favorecer la colaboración y la interdisciplina, fortaleciendo no solo un aspecto epistemológico, sino también ético, especialmente en contraposición al hiperindividualismo.

Uno de los aspectos con mayor grado de significatividad en la configuración epistemológica es la noción constructiva del error, pues las y los estudiantes universitarios conciben que este favorece el aprendizaje y les permite un acercamiento gradual a la verdad. El error es entonces una oportunidad de aprendizaje, pero para ello se requieren ciertas actitudes o habilidades en el ejercicio de las y los docentes, como apertura, asertividad, empatía y comprensión. Esto significa que el papel de las y los educadores es fundamental, pues de acuerdo al discurso de las y los estudiantes, el error puede tomar una dirección destructiva, debido a que el manejo poco asertivo de los mismos podría provocarles miedo, culpa, sensación de fracaso y poca tolerancia a la frustración.

Se identifica también una constante percepción de incertidumbre en las y los estudiantes, especialmente relacionada con el campo profesional, pues expresan miedo y ansiedad ante la falta de oportunidades laborales. Las estudiantes que presentaron mayor preparación frente a la

incertidumbre fueron las procedentes de áreas de la salud, pues comentan que su ejercicio profesional nunca sigue un mismo patrón y que desde sus prácticas profesionales deben aprender a lidiar con lo incierto, reafirmando también la idea de que hay que poner especial atención en las circunstancias que cada caso presenta y situar el aprendizaje.

En síntesis, la dimensión epistemológica de la configuración posmoderna se compone de los siguientes elementos:

- Al igual que en la teoría de la elección racional (Elster, 1989, 2013), se confía en la racionalidad humana, siempre y cuando se ejecute con criterios de consistencia interna, especialmente entre lo que se piensa, se dice y se hace.
- A diferencia del anarquismo metodológico (Feyerabend, 1975, 2008 ), se tiene una visión optimista de la ciencia como vía para el conocimiento de la realidad, pero en concordancia con él, se requiere de una pluralidad de enfoques. No todo se vale, pero se valen algunas alternativas a la ciencia, especialmente la filosofía y el arte.
- En concordancia con el pensamiento complejo (Morin, 1990/2001, 1999/2005), se valora el trabajo interdisciplinario y la noción constructiva del error, para la cual es de suma importancia el papel de las y los docentes, pues de lo contrario podría tener una noción destructiva.
- Se percibe un clima general de incertidumbre, especialmente en el campo laboral, en donde los estudios universitarios no garantizan el tener un trabajo remunerado justamente o acorde a los estudios cursados.
- El diálogo permite un vínculo entre la dimensión epistemológica y ética, pues través de este se favorece la pluralidad de enfoques o vías para el conocimiento de la realidad, le favorece la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo.

#### **4.3.1.2 Dimensión ética de la configuración posmoderna**

Existen tendencias hiperindividualistas en las y los estudiantes universitarios, algunas de ellas de carácter deseable, ya que las y los sujetos entrevistados consideran que promueven

el aprendizaje autónomo y la cultura del esfuerzo propio, incentivando a las personas a dar lo mejor de sí mismas, pues mencionan que se requiere del desarrollo de estas características individuales para desenvolverse asertivamente en la sociedad tan competitiva en la que se vive. No obstante, aunque se localizó este enfoque deseable en el hiperindividualismo, fue poco consistente y se presentaron tendencias predominantemente indeseables en dos niveles: en las y los estudiantes universitarios y en la estructura universitaria en sí misma.

El hiperindividualismo presente en la población estudiantil se identifica en una actitud egocéntrica, en donde se olvidan de las demás personas o se les considera desde una perspectiva meramente cosificante, atentando contra el sentido comunitario de su educación y de su futura profesión, pues sus motivaciones se alejan de un sentido de compromiso y transformación de su entorno y su comunidad, enfocándose en el deseo de lograr un estatus social, que muchas veces comienza desde el ambiente universitario. Esto se enfatiza en las y los estudiantes con éxito académico que se aíslan de sus compañeras y compañeros de clase, en algunos casos conformando grupos excluyentes, enfocándose únicamente en su trayectoria personal, anteponiendo al individuo sobre la comunidad y quizá gestando la élite científica excluyente que postulaba con anterioridad Feyerabend (1975/2008). No obstante, es importante aclarar que no todos los casos de éxito académico están ligados a este fenómeno, pues hay quienes destacan tanto en el ámbito académico como en el deseo de servicio social.

Asimismo, existe una actitud de desagrado ante el trabajo colaborativo, ya sea por la falta de simpatía con sus compañeras y compañeros o por la percepción de que no lograrán los mismos resultados académicos, pues posiblemente las y los estudiantes con los que desempeñen tareas conjuntas tengan actitudes o aptitudes menos asertivas o adecuadas en lo tocante al estudio y no quieren que ello afecte en sus resultados o calificaciones. Resulta significativa la discordancia entre la dimensión epistemológica y la dimensión ética en lo tocante a la colaboración, pues en la dimensión epistemológica se destaca la pluralidad de enfoques y la necesidad de interdisciplinariedad, mientras que en la dimensión ética se localizan estas actitudes de rechazo frente al otro y supremacía del individuo sobre la comunidad.

Aunque las y los estudiantes universitarios autoperceben actitudes hiperindividualistas, expresan que estas no son producto exclusivo de su ejercicio personal, porque el sistema educativo universitario las promueve al asignar cargas excesivas de trabajo individual, provocando actitudes egocéntricas y aislamiento; también se enaltecen las calificaciones, incluso por encima de los valores sociales y las relaciones públicas, generando un ambiente de competitividad insana, pues ayudar otras personas puede significar un obstáculo en el crecimiento propio. Además, la prioridad en la elección de la distribución horaria de las clases y los lugares de prácticas profesionales, así como el otorgamiento de becas y otros estímulos académicos también pueden provocar hiperindividualismo, debido a que se gestionan primordialmente a partir del reconocimiento del esfuerzo individual y generan un ambiente de competencia insana entre la población estudiantil.

De igual manera, desde la perspectiva de la población estudiantil, hay actitudes docentes que también son hiperindividualistas, pues manifiestan desagrado hacia sus colegas, menospreciando su labor, al tiempo en que enaltecen únicamente sus propios conocimientos y métodos. Estas actitudes son trasladadas a las aulas, en donde las y los docentes expresan continuamente a la población estudiantil que sus compañeras y compañeros de clase serán su competencia en el campo laboral. Incluso, en algunos casos, la actividad investigativa también se ve afectada por el hiperindividualismo, porque tanto docentes, como estudiantes, muestran recelo al compartir sus métodos y recursos, evitando la colaboración.

El hiperindividualismo también se relaciona con la adífora, pues la población estudiantil expresa que mientras más egocéntrica sea una persona, más indiferente es ante las y los demás, quizá no en la percepción de su presencia, pero sí en el reconocimiento digno de sus necesidades. Asimismo, se afirma que hoy en día ya no se estudia para causar una mejora en la sociedad y se ha olvidado el sentido de la comunidad, privilegiando los logros personales por encima de las aportaciones a la comunidad, a la sociedad o a la especie humana.

La adífora presenta dos ejes causales, por un lado la ya mencionada indiferencia a las necesidades de las demás personas, desprendida del hiperindividualismo, en donde las y los

estudiantes se centran en el logro de objetivos individuales, sobre todo sus calificaciones y promedios, despreciando el trabajo colaborativo y promoviendo una competencia insana; por otro lado, la gran desvinculación que tienen con la realidad social durante su trayecto formativo en la universidad, especialmente porque la institución carece de estas oportunidades o en caso de tenerlas, nos las promueven de manera asertiva.

Las y los estudiantes comentan que en sus universidades casi no se les ofrecen experiencias en donde puedan tener contacto con la realidad de las demás personas, especialmente las vulnerables, evitando que se aplique lo aprendido en provecho de las y los demás, pues el servicio social es el único espacio dedicado para ello y en diversas ocasiones este no tiene un carácter auténtico de solidaridad social, sino que parece un mero trámite en donde la mayoría de las actividades que les son asignadas son predominantemente de corte administrativo o secretarial. Inclusive, las estudiantes que cursan programas académicos correspondientes a las ciencias de la salud, expresan que, aunque su servicio social se desarrolle en hospitales o centros de salud, podrían ser solo el último eslabón en una larga cadena de jerarquías. De acuerdo con la opinión de la población estudiantil entrevistada, esta falta de contacto con las necesidades de las demás personas puede provocar profesionistas indiferentes a la realidad social.

Se observa también que el tipo de contacto con la realidad social depende en gran medida del área de estudios y el programa académico específico, incluso hay licenciaturas mayormente enfocadas a las necesidades de las y los demás, como Medicina, Enfermería, Derecho y Sociología, pero otras tendrán un enfoque mayormente orientado al consumo, como en el caso de Diseño de Interacción y Animación. Asimismo, se hace presente la tendencia a conformar élites científicas desde la universidad, observando un vínculo entre la dimensión epistemológica y la ética, debido a que mientras más hiperindividualistas y adiafóricos sean las y los estudiantes universitarios, mayor tendencia tendrán a conformar grupos de colaboración instrumental, pero excluyentes, en donde se apoyan desde una visión predominantemente utilitaria y orientada hacia sus propios intereses, pero con poco impacto en las necesidades comunitarias de las personas.

Con relación a la vinculación entre los futuros profesionistas con la realidad social y continuando con la configuración posmoderna de la dimensión ética, se exploró la percepción de vulnerabilidad de las y los estudiantes universitarios, quienes mencionan que los grupos vulnerables no distinguen edad, pues cualquier persona puede ser víctima de diversos peligros físicos, psicológicos o morales. Estos riesgos se enfatizan en mujeres, en personas en condiciones de pobreza, en los grupos originarios y en la comunidad LGBT, pero sobre todo en las personas que no tienen acceso a la educación, siendo los analfabetas el grupo más vulnerable de todos.

Esto indica que se le atribuye a la educación un potencial para que un grupo vulnerable deje de serlo, pero entonces resulta significativo observar que las y los estudiantes se perciben a sí mismos como sujetos vulnerables, aunque cuenten con formación universitaria, porque expresan que los grandes poderes sociales y políticos pueden violentar con facilidad sus derechos, incluso las universidades, sean públicas o privadas, presentan abusos hacia su persona.

La población estudiantil expresa también que es difícil ser escuchada por las autoridades educativas institucionales o que en diversas ocasiones sus quejas o peticiones son evadidas y aunque existan protocolos de atención a los derechos humanos en sus universidades, llegan a ser poco efectivos o, en su defecto, ni siquiera son conocidos. Las estudiantes del área de ciencias de la salud fueron quienes comentan mayor vulnerabilidad, especialmente al ser mujeres, pues mencionan que es muy común que médicos u otros especialistas de la estructura jerárquica de los hospitales o centros de salud donde realizan sus prácticas quieran propositarse sexualmente con ellas.

La posmodernidad, al plantear la fragmentación de lo absoluto, busca favorecer la consideración de múltiples discursos, especialmente los de las minorías y las personas más vulnerables, por lo que, de acuerdo con Vattimo (1991), se requiere de una postura ética basada en la caridad y la tolerancia, pero ¿estas se deben anteponer a la verdad?. No se identifica una postura predominante de las y los estudiantes universitarios en este dilema, pues hay quienes plantean que el ser humano es más que solo conocimiento e implica una dimensión afectiva,

social e histórica, de manera que se deben considerar estos aspectos y abordar la condición humana con caridad y tolerancia. Por otro lado, hay estudiantes que plantean que esto desemboca en la pérdida de objetividad, violando la ética profesional y dañando el avance de la investigación y la ciencia.

No hay una postura dominante en el debate entre caridad y tolerancia frente a verdad, incluso se observan disonancias entre el pensamiento y la acción en algunas de las personas entrevistadas, pues por un lado mencionan que se debería anteponer a la caridad y la tolerancia sobre la verdad, pero al mismo tiempo son conscientes de que ello implica un atentado al rigor científico, transgrediendo su ética profesional, causando posibles daños en la integridad o libertad de las personas y poniendo en riesgo el propio ejercicio de la profesión, siendo estos aspectos con los que no están de acuerdo.

La estudiante y el estudiante de la licenciatura en Derecho, por ejemplo, mencionan que a veces se debe anteponer la caridad y la tolerancia sobre la verdad, pero esto puede generar injusticias, incluyendo la pérdida de libertad o de bienes en alguna otra persona o institución, de manera que desean ser caritativos y tolerantes, pero no quieren ser abogados que no respeten la ley o generen conflictos en sus resultados. Por otro lado, las estudiantes de Enfermería y Medicina comentan que hay pacientes con los que en ocasiones rompen los protocolos de atención con la intención de favorecer una mejora en el ánimo, pero agravando la situación de salud. Estas disonancias cobran especial atención cuando se les compara con la dimensión epistemológica, pues las y los estudiantes universitarios mencionan que una persona racional es aquella que es coherente entre lo que piensa, dice y hace.

Dentro de este dilema entre caridad y tolerancia frente a verdad, se enfatiza el ya mencionado análisis del contexto y las circunstancias, siendo este otro elemento compartido entre la dimensión epistemológica y la dimensión ética de la configuración posmoderna, de manera que el ejercicio profesional, ya sea en su aplicación metodológica, como en su jerarquía axiológica, requiere de renunciar a fórmulas absolutas. Esto corre el riesgo de caer en relativismo epistemológico y ético, pero las y los estudiantes universitarios enfatizan que,

aunque se necesita flexibilidad, se deben respetar ciertos elementos básicos, de manera que se vuelve a afirmar que no todo se vale, pero se valen diversas alternativas, y cada caso requiere ser revisado y atendido de acuerdo a sus condiciones.

Además, en la dimensión ética de las y los estudiantes universitarios se admite la pluralidad de discursos, incluso afirman que hay ciertos valores que deben reforzarse de manera específica en algunos programas académicos, pero hay ciertos valores de carácter universal que deben considerarse en la formación de cualquier profesionista, especialmente el respeto a la vida, la integridad humana y el sentido de trascendencia. Para lograr ello es fundamental el papel de las asignaturas de corte humanista y la toma de conciencia de las aplicaciones que pueden tener como profesionistas en los procesos de transformación social.

En síntesis, la dimensión ética de la configuración posmoderna se compone de los siguientes elementos:

- El hiperindividualismo permite la creatividad, el aprendizaje autónomo, la cultura del esfuerzo propio y favorece habilidades de competitividad.
- El hiperindividualismo incita una actitud egocéntrica que enfatiza las propias motivaciones y logros, atentando contra el sentido comunitario de la educación y del ejercicio profesional.
- Existen docentes hiperindividualistas que demuestran dificultad para trabajar colaborativamente con colegas y que promueven el hiperindividualismo en sus estudiantes, sea a través de su discurso o metodología de trabajo.
- La dinámica institucional promueve el hiperindividualismo al favorecer el acceso a determinados servicios o estímulos académicos mediante el reconocimiento del esfuerzo individual, generando un clima de competencia insana entre la población estudiantil.
- Las y los estudiantes universitarios rechazan el trabajo colaborativo al considerar que este puede obstaculizar su desempeño académico y profesional cuando las y los compañeros no comparten aptitudes y actitudes similares a las propias.

- El hiperindividualismo favorece la creación de grupos de élite con finalidad instrumental en el ámbito universitario, tanto en la población estudiantil, como en el cuerpo docente.
- Existe adíadora en la población estudiantil universitaria y esta tiene dos ejes causales: el hiperindividualismo y la falta de experiencias de contacto con la realidad social.
- En la sociedad existen diferentes condiciones de vulnerabilidad, como el sexo, la identidad de género, la orientación sexual, la clase social y la etnia; pero las personas que no cuentan con acceso a la educación son consideradas como las más vulnerables.
- Las y los estudiantes universitarios se consideran un grupo vulnerable ante los grandes poderes económicos y sociales. Incluso expresan que se pueden violentar sus derechos con facilidad dentro de las instituciones universitarias.
- No hay una postura dominante en el debate entre caridad y tolerancia frente a verdad, incluso se observan inconsistencias internas en algunas y algunos estudiantes universitarios.
- Se concibe la idea de que hay valores universales en los que toda persona que ejerce una profesión debe de ser formada, independientemente de su área de estudio, pero también hay valores específicos que deben reforzarse en determinados programas académicos.
- Las asignaturas de corte humanista permiten desarrollar en la población estudiantil universitaria el sentido de transformación social y el deseo de trascendencia.

#### **4.3.1.3 Dimensión estética de la configuración posmoderna**

Al comenzar con la exploración de la presente dimensión, se identifica que el hiperconsumo estético (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016) no se manifiesta de manera relevante en la configuración posmoderna, pues la mayoría de las y los estudiantes afirman que, por lo menos en lo referente a las clases universitarias, no se requieren experiencias espectaculares y que los medios tecnológicos, juegos y recursos demasiado vistosos están de más cuando el discurso de la clase no es lo suficientemente interesante. Esto no implica que a las y los estudiantes les sean totalmente ajenas este tipo de vivencias, pues en otros ámbitos, como el recreativo, sí hay un aprecio de las experiencias espectaculares.

Cabe mencionar que en lo que respecta a la presencia del hiperconsumo estético (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016) en las aulas universitarias, especialmente cuando se recurre al ejercicio del juego como recurso didáctico, se puede experimentar rechazo e incomodidad por parte de las y los estudiantes, pues afirman que la universidad no es el lugar adecuado para ello y quizá solamente algunos contenidos particulares se presten para dichas dinámicas, pero en muchas ocasiones esto puede hacer que se pierda el objetivo de la asignatura, especialmente si el juego es el elemento central de la clase y se olvida el contenido. Asimismo, aprecian la presencia de elementos multimedia, como videos o canciones, siempre y cuando no se conviertan en el eje rector de la clase. No obstante, el único estudiante que menciona una necesidad de experiencias tecnológicas y lúdicas, es quien cursa la Lic. en Diseño de Interacción y Animación, pues su profesión se orienta específicamente en la estimulación de la dimensión estética, diseñando animaciones o videojuegos y es fundamental su modelamiento y prueba durante las clases. Esto indica que la implicación estética nutre la dinámica de las asignaturas, pero no debe sustituir el contenido y hay que realizar una evaluación de pertinencia al momento de realizar la planeación educativa.

Aunque las y los estudiantes universitarios expresen que la necesidad de experiencias espectaculares no ha penetrado en las aulas, afirman que el ritmo acelerado de la sociedad sí lo ha hecho, impactando negativamente en su salud física y psicosocial, debido a que en ocasiones dejan de satisfacer sus necesidades básicas, como comer y dormir, con tal de cumplir con las demandas académicas y administrativas de las universidades; además de que se genera un estado constante de estrés patológico y otros conflictos psicosociales. En consecuencia, estas condiciones aquejan su desempeño académico, generando una paradoja, pues su rendimiento se ve afectado por el cansancio que les produce el esfuerzo que realizan para satisfacer las demandas de la universidad.

Se identifica también una vinculación entre el impacto negativo de la aceleración y el hiperindividualismo, pues las grandes cargas de trabajo a las que se someten a las y los estudiantes pueden generar aislamiento y deseos de trabajar solitariamente, promoviendo actitudes egocéntricas y desapegadas de las necesidades de las y los demás, centrándose

prioritariamente en la resolución de sus demandas individuales. En este punto surge un conflicto, pues las y los estudiantes afirman que, aunque son conscientes de que el ritmo de vida acelerado impacta negativamente tanto su vida personal como académica, resultaría contraproducente desacelerar debido al desfase que se generaría con el campo profesional, en donde impera la velocidad.

Uno de los elementos que, aunque no de manera exclusiva, presenta mayor relación causal con la aceleración de la sociedad, es el consumo, pues en el afán de vender y generar capital, se fomenta un estilo de vida rápido con un marco de referencia temporal futuro, en donde las personas esperan constantemente lo que ha de venir. Al igual que la aceleración, el consumismo penetra en la estructura y dinámica de las universidades.

En concordancia con la idea precedente, destaca el hecho de que todas las personas entrevistadas refirieron la presencia de patrones consumistas en sus universidades, como el concebir a los usuarios únicamente como una matrícula, generadores de capital o recursos publicitarios. Mencionan también que las instituciones universitarias son negocios, sean públicas, porque gestionan presupuesto del Estado, o privadas, porque enriquecen a sus inversores mediante múltiples cuotas a la comunidad estudiantil. Uno de los elementos que, de acuerdo con la percepción de las y los estudiantes, evidencia este carácter empresarial de las universidades, es que a dichas instituciones se les promueve como una marca y las tiendas universitarias están llenas de productos publicitarios, siendo la población estudiantil el principal medio de propaganda. Se afirma también que el consumismo puede afectar la calidad académica cuando se convierte en el principal interés de las universidades.

La estudiante de la licenciatura en Sociología declara que la presencia de patrones consumistas es algo esperable, pues las universidades son, en la mayoría de las ocasiones, reproductoras del sistema social. Explica también que no se puede evitar que los patrones de consumo se ejecuten dentro de las universidades, pero sí se puede formar a la población estudiantil en posturas críticas frente a los mismos mediante cursos o talleres, pero esto no es

algo que sea conveniente para las instituciones, ya que se ven favorecidas por el consumismo. Cabe mencionar que, así como se hace una crítica de las universidades como sistemas de reproducción, también se ha resaltado el papel de la educación como agente de transformación social (Bourdieu y Passeron, 1970/2020; Giroux, 1983/2017 y Bauman, 2017); de manera que las universidades son parte del sistema social, incluso lo reproducen, pero también son capaces de transformarlo.

Por otro lado destaca el carácter interdimensional del consumismo, dado que no se encuentra presente únicamente en la dimensión estética, ya que se identifica una relación con la dimensión ética debido a que en el afán por alcanzar el éxito monetario, las y los estudiantes pueden promover actitudes hiperindividualistas y adiafóricas. Finalmente, en respuesta al consumismo, la pedagogía de la autorregulación plantea la necesidad de formar a las personas en una relación asertiva y sana entre libertad y responsabilidad (Cabazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014); aspecto en el que las y los estudiantes coinciden en que no hay una formación explícita, pero sí una actitud implícita, es decir, la normativa universitaria aplica un sistema en el que los estudiantes asumen las consecuencias del ejercicio de su libertad. La única estudiante que expresa inconformidad ante este sistema fue quien cursaba la licenciatura en Medicina, pues explica que las demandas son mucho mayores a la libertad de ejecución.

En síntesis, la dimensión estética de la configuración posmoderna se compone de los siguientes elementos:

- No es necesaria la presencia de medidas espectaculares en las clases, dado que se valora la estimulación sensible, pero no cuando es eje rector del aprendizaje.
- La aceleración que se vive en las universidades impacta negativamente en la vida personal y académica de las y los estudiantes.
- La aceleración en las universidades puede generar estudiantes hiperindividualistas y adiafóricos, pues evitan la colaboración con sus compañeras y compañeros, así como el

contacto con los grupos vulnerables, con tal de cumplir puntualmente con sus demandas personales.

- Las y los estudiantes perciben que el consumismo ha penetrado en las universidades y pone en riesgo la calidad académica.
- La presencia de patrones de consumo en las y los estudiantes puede generar hiperindividualismo y adíáfora, pues en su afán por alcanzar el éxito monetario aumentan las actitudes egocéntricas e indiferentes.
- Las y los estudiantes perciben que las universidades ejercen un sistema de regulación de la conducta en el que deben de asumir las consecuencias de sus acciones u omisiones, pero no hay una formación explícita sobre la coherencia entre libertad y responsabilidad.

#### **4.3.2 Demandas educativas**

A continuación se presentan las demandas educativas derivadas de la configuración posmoderna, tanto de las categorías previamente establecidas como de las emergentes. Algunas de las demandas son interdimensionales, es decir, son transversales al implicar más de una de las dimensiones consideradas, pero en el orden del texto se ubican en la dimensión en la que surgieron durante la revisión del referente empírico.

##### **4.3.2.1 Demandas educativas epistemológicas**

Las y los estudiantes universitarios confían en la ciencia y sus alcances, pues perciben que esta los encamina en el conocimiento de la verdad, además la consideran confiable, porque la falibilidad de la misma no se localiza en sus métodos, sino en la manera en la que se ejecutan, especialmente cuando se aplican de manera indiscriminada, sin considerar el contexto, ya que es incorrecto desvincular la aplicación del método científico de las circunstancias que lo envuelven. Por esta razón es necesario que en las universidades se promueva un aprendizaje del conocimiento científico de manera situada, es decir, considerando el contexto de aplicación.

Además de confiar en la ciencia y valorar su pertinencia en los planes universitarios, se considera necesario complementar esta formación científica con asignaturas de formación humanista, y aunque estas ya se encuentran presentes en muchas de las universidades, se percibe que no se les da la importancia necesaria, tanto por parte de las y los estudiantes, como de algunas profesoras y profesores, quienes incluso puede que no cuenten con un perfil adecuado para acompañar dichos procesos de aprendizaje. Estas asignaturas deben apuntar a la mejora de la calidad humana de la población estudiantil mediante la adopción de estilos de vida saludable, para lograr una mejora en los ámbitos personal, comunitario y social, promoviendo también aspiraciones a la trascendencia.

No solamente se considera una necesidad el incluir tanto materias científicas como humanistas en los planes de estudio que cursan las universitarias y los universitarios, sino que también se plantea la necesidad de la interdisciplinariedad en distintos niveles, en donde se promueva el diálogo entre múltiples áreas del conocimiento, sea porque se toman clases con estudiantes de otras áreas, especialmente en las llamadas asignaturas de tronco curricular común o porque se favorece la interacción entre diferentes materias al interior de un solo programa académico, por ejemplo en el caso de los proyectos interdisciplinarios.

Al igual que la necesidad de interdisciplinariedad, han destacado otros dos elementos procedentes del paradigma epistemológico del pensamiento complejo (Morin, 1999/2005): la noción constructiva del error y la necesidad de estar preparados para afrontar, de la mejor manera posible, la incertidumbre. La noción constructiva del error permite concebir en este una oportunidad hacia el aprendizaje, porque acerca a las y los estudiantes universitarios al conocimiento de la verdad y no a un distanciamiento de la misma, como tradicionalmente se cree, pero para lograr ello es necesario que las profesoras y los profesores muestren apertura, asertividad, empatía y comprensión en el proceso de retroalimentación, favoreciendo así la conciencia del error y promoviendo a partir de ello el aprendizaje.

Asimismo, se advierte la percepción de un contexto incierto en varios ámbitos, como el familiar y el político, pero de manera enfática en el campo laboral, ya que las y los estudiantes

expresan que probablemente se enfrenten a una situación de desempleo al terminar su formación universitaria o incluso en la imposibilidad de ejercer su carrera y recurrir a otras maneras de generar capital. No obstante, valoran en la incertidumbre la posibilidad de desarrollar otro tipo de habilidades, como el manejo de información y el desarrollo de mecanismos de afrontamiento. Cabe señalar que, aunque no fue una postura predominante, se expresó que la mejor manera de hacer frente a la incertidumbre es desde la individualidad, pues esta exige motivación personal y ejecución de procesos autodidáctas.

Para concluir con las demandas educativas de la dimensión epistemológica se mencionan algunas de las asignaturas que la población estudiantil considera que toda persona que se prepare para ejercer una profesión debe cursar, sea cual sea su área de formación. Se comienza con la necesidad de las asignaturas de orden filosófico, especialmente ética y lógica, en virtud de que estas brindan pautas para guiar el pensamiento y la acción; también se menciona la pertinencia de asignaturas de orden psicológico que promuevan el autoconocimiento y las relaciones sociales sanas; finalmente, se considera plausible cursar materias que permitan responder adecuadamente a ciertas demandas prácticas del mundo contemporáneo, como es el caso de las matemáticas, así como una base jurídica y administrativa.

En síntesis, las demandas educativas de la configuración posmoderna, en relación con la dimensión epistemológica, son las siguientes:

- Las universidades requieren promover el conocimiento científico desde una perspectiva situada.
- Se requiere formar a las y los estudiantes universitarios en contenidos humanistas, debido a que estos promueven mejoras en los ámbitos personal, comunitario, social y fomentan las aspiraciones a la trascendencia.
- Las profesoras y los profesores que facilitan las asignaturas humanistas requieren de un perfil académico adecuado para impartir dichos contenidos.

- Es necesario promover la interdisciplinariedad mediante el diálogo entre las distintas áreas del conocimiento, así como la ejecución de proyectos que permitan la articulación de contenidos.
- Se solicita que los errores cometidos por las y los estudiantes durante los procesos de aprendizaje tengan un carácter constructivo al ser retroalimentados por las profesoras y los profesores con apertura, asertividad, empatía y comprensión.
- Es necesario que las universidades promuevan el desarrollo de habilidades que permitan un manejo adecuado de la incertidumbre.
- Es plausible que las y los estudiantes universitarios cuenten con conocimientos básicos de matemáticas, así como nociones administrativas y jurídicas.

#### 4.3.2.2 Demandas educativas éticas

En lo correspondiente a las demandas educativas de la dimensión ética se expresa la necesidad de promover ambientes de colaboración en el aula de clases , así como sistemas de reconocimiento y gratificación que valoren el trabajo en equipo. De acuerdo con lo mencionado en la dimensión ética de la configuración posmoderna, las conductas hiperindividualistas no solo se manifiestan en la población estudiantil, ya que también se encuentran en distintos agentes institucionales, como las profesoras y los profesores que fomentan una percepción de competencia insana y no de colaboración entre el alumnado; además de que los premios, becas y posiciones en los listados de prelación casi siempre consideran de modo prioritario el esfuerzo individual.

Es necesario aclarar que, aunque el hiperindividualismo es percibido mayormente con matices indeseables, destacan cualidades como el desarrollo de la creatividad y el carácter autodidacta del aprendizaje, por lo que es recomendable fomentar estos aspectos, sin sacrificar por ello la posibilidad de la colaboración. Se requiere también de la promoción de una competencia sana, en donde se motive el esfuerzo personal, sin la necesidad de violentar la solidaridad o la fraternidad, pues las actitudes y aptitudes personales se pueden articular desde el diálogo y la exploración de objetivos compartidos. Asimismo, las y los estudiantes identifican

que la didáctica y mecanismos de evaluación que las profesoras y los profesores procuran son elementos clave para lograr estos objetivos y a mayor colaboración, más posibilidades de interdisciplinariedad.

En coincidencia con la dimensión epistemológica, se reconoce la necesidad de incluir asignaturas humanistas en los distintos programas de estudio, pues estas tienen el potencial de promover el diálogo y el pensamiento crítico. Como se ha mencionado con anterioridad, estas asignaturas ya existen en los planes de estudio, pero es común que no se les tome con seriedad, ni por la población estudiantil, ni por el cuerpo docente, pues ya sea que se prioricen los contenidos específicos de cada programa académico, relegando las materias humanistas, o que se impartan de manera improvisada, sin fundamento. Es por ello que se requiere de una revisión y un posible replanteamiento de las mismas, procurando la transversalidad de sus contenidos, de manera que no se desvincule el eje curricular de la formación humanista del eje curricular de especialización profesional. Se sugiere una perspectiva de aprendizaje situado e interdisciplinar que permita la vinculación entre asignaturas.

Por otro lado, uno de los aspectos que más ha destacado en las demandas educativas de la dimensión ética ha sido la relevancia de la acción humana, pues las y los estudiantes perciben que a través de esta pueden aplicar lo aprendido, al tiempo en que participan en la mejora de su entorno. Se requiere entonces que las universidades promuevan en la población estudiantil la conciencia de que pueden ser factores de cambio en la sociedad, además de que se faciliten oportunidades en donde se aplique lo aprendido en las clases en acciones sociales concretas.

El servicio social y las prácticas profesionales son los principales espacios en los que las y los estudiantes universitarios experimentan este contacto con la realidad, gracias a que a través de ellos pueden participar en programas comunitarios y colaborar en la mejora de su entorno. No obstante, no todas las personas entrevistadas han experimentado dicha oportunidad, pues en ocasiones el servicio social se reduce al mero desempeño de tareas emergentes de orden secretarial o burocrático. Es por ello que se identifica la necesidad de que las universidades,

desde su infraestructura y planes formativos, promuevan experiencias auténticas de servicio social, caracterizadas por su orientación al bien comunitario y a la transformación del entorno.

Se observa también una consideración de la población estudiantil por las minorías y los grupos vulnerables de la sociedad y aunque refieren que cada etapa de la vida puede presentar distintos tipos de vulnerabilidad, es la falta de escolaridad una de las circunstancias que mayor influencia tiene en esta condición. En consecuencia, es recomendable que el ya mencionado servicio social sea una oportunidad para aplicar y compartir lo aprendido en la universidad en beneficio de las personas vulnerables. No obstante, aunque las y los estudiantes universitarios tengan acceso a la educación superior, también se perciben como un grupo vulnerable frente a los grandes poderes políticos y económicos de la sociedad, por lo que se requiere que las universidades implementen espacios formativos en los que se le acompañe a la población estudiantil en el aprendizaje de sus derechos, además de las rutas para hacerlos valer, no solo como estudiantes, sino también como profesionistas y, en general, como ciudadanos.

En lo referente a los principios y valores que fundamentan la formación de la población estudiantil se detecta que existen algunos que son considerados como necesarios en toda educación profesional, como el respeto a la vida propia y a la de otras personas, el reconocimiento al valor del otro, la ayuda, la empatía y la cortesía. Se observa en ello una oportunidad para orientar la acción humana hacia el bien comunitario, pues estos principios y valores se dirigen primordialmente al cuidado de las y los demás y al fortalecimiento del bien común, especialmente de quienes son más vulnerables. Cabe aclarar que la percepción de que hay valores y principios en los que toda persona profesionista requiere formarse no excluye la posibilidad de que algunos sean considerados como más necesarios o pertinentes en determinados contextos académicos y laborales.

Para concluir con las demandas educativas de la dimensión ética, es pertinente señalar que la consideración situacional en los procesos de aprendizaje se ha presentado tanto en la dimensión epistemológica, en donde se afirma la necesidad de situar el ejercicio científico en el contexto de aplicación; como en la dimensión ética, al buscar la aplicación de lo aprendido en

beneficio del entorno social, denotando así un carácter bidireccional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se aprende desde el contexto para buscar su transformación.

En síntesis, las demandas educativas de la configuración posmoderna, en relación con la dimensión ética, son las siguientes:

- Es necesario promover una dinámica colaborativa en las aulas, así como mecanismos institucionales de evaluación, reconocimiento y gratificación que valoren el trabajo en equipo.
- El reconocimiento de las aptitudes y actitudes individuales favorece la creatividad y el aprendizaje autodidacta.
- La competencia sana, mediada por el diálogo y la exploración de objetivos compartidos, puede ser una vía de motivación y esfuerzo personal.
- Las asignaturas humanistas pueden facilitar el diálogo y el pensamiento crítico, pero se requiere fomentar su transversalidad y vinculación con las asignaturas de especialización profesional.
- Es necesario que las universidades promuevan espacios para la acción social, en donde las y los estudiantes puedan realizar un servicio auténtico y apliquen lo aprendido en clases en beneficio de la comunidad.
- Se requiere que las universidades implementen espacios formativos en los que se le acompañe a la población estudiantil en el reconocimiento de sus derechos, además de las rutas para hacerlos valer.
- Las universidades no deben perder de vista en sus propuestas axiológicas la consideración de valores sociales y comunitarios.

#### **4.3.2.3 Demandas educativas estéticas**

En lo correspondiente a las demandas educativas de la dimensión estética se identifica que las y los estudiantes no requieren de una experiencia educativa seducida a través del

espectáculo y aunque esta puede ser apreciada cuando se realiza asertivamente, no es condicional o sinónimo de una clase de calidad. No obstante, sí se encuentran aptitudes y actitudes docentes que pueden entorpecer o facilitar el desarrollo de clases más atractivas.

Asimismo, en lo relacionado con las actitudes de las y los docentes que entorpecen el desarrollo de clases atractivas para la población estudiantil, se reconoce que la poca motivación por enseñar, reflejada en conductas como la impuntualidad o el mínimo esfuerzo durante las clases, tienden a desmotivar a las y los estudiantes, así como los ambientes que se perciben como injustos, sobre todo aquellos en los que hay favoritismos. Las y los docentes deben evitar dichas actitudes y conductas, pero también se requiere que los departamentos de recursos humanos de las universidades exploren los intereses de los candidatos al ingresar a las instituciones, pues la población estudiantil refiere que muchas de las profesoras y los profesores que muestran poca motivación durante sus clases encontraron en la docencia una oportunidad de sustento económico, pero no sienten atracción por ella y esto se evidencia en su bajo desempeño. En este sentido, es sugerente realizar un discernimiento sobre los procesos de selección y capacitación, debido a que hay profesoras y profesores que no ingresan motivados al magisterio, pero desarrollan el gusto y las habilidades ya en el ejercicio profesional.

Por otro lado, las actitudes que favorecen el desarrollo de clases atractivas también se relacionan con la motivación que las y los docentes muestran en su desempeño, pues la población estudiantil expresa que se nota cuando una profesora o un profesor siente agrado por su materia y por el hecho mismo de enseñar o de acompañar los procesos de aprendizaje, ya que demuestran atención por sus estudiantes, conocen sus inquietudes y necesidades, además de que están pendientes de lo que pasa en las aulas en donde se desempeñan y se preocupan por un verdadero desarrollo del alumnado.

Como se puede apreciar, las actitudes de las y los docentes tienen influencia en el desarrollo de clases atractivas, así como la propia motivación hacia la profesión y las conductas que de ello se derivan. Sin embargo, no se trata solo de actitudes, sino también de aptitudes que permiten una experiencia de aprendizaje más agradable para la población estudiantil, entre ellas,

las que más han destacado son: la capacidad de promover el pensamiento crítico, la consideración de diversos canales de aprendizaje y la posibilidad de imprimir un grado de reto en los procesos y contenidos de las asignaturas.

Uno de los elementos que ha vuelto a surgir y que muestra transversalidad interdimensional, es la capacidad de contextualizar el aprendizaje al conectar la teoría con la práctica, pues como se explica en la dimensión epistemológica, la ciencia requiere situar sus métodos y considerar las circunstancias de aplicación; en la dimensión ética destacó el papel de la acción humana y la aplicación de los contenidos aprendidos a través de prácticas profesionales y de una experiencia auténtica de servicio social; mientras que en la dimensión estética se identifica que la conexión entre teoría y práctica permite el desarrollo de clases más atractivas para las y los estudiantes, pues esto facilita una atribución de significado a lo que se está aprendiendo.

Aunque las y los estudiantes refieren no requerir necesariamente de experiencias educativas seducidas a través del espectáculo, sí expresan vivir una dinámica acelerada tanto en la vida personal como académica y esto tiene repercusiones en ambos ámbitos. Es por ello que solicitan un trato más empático en las universidades, pues consideran que en ocasiones la carga de trabajo es excesiva y que incluso ello puede provocar una mayor tendencia de conductas hiperindividualistas al tratar de llevar a cabo las tareas asignadas sin los conflictos potenciales que surgen al interactuar con otras compañeras y otros compañeros. Esto indica que la implementación de un trabajo colaborativo asertivo puede llevar a mejoras tanto en la dimensión ética, al eludir conductas hiperindividualistas, como en la estética, al evitar la saturación de trabajo y, por lo tanto, la dinámica de vida acelerada y el posible conflicto entre el ámbito académico y el ámbito personal.

También se puede promover la desaceleración mediante la implementación de acciones administrativas, como permitir mayor flexibilidad en los procesos de elección de horario y de materias por periodo, favoreciendo que la autogestión de las y los estudiantes les permita un

equilibrio más sano en la administración de sus recursos y se facilite la pluralidad de actividades, de manera que no toda la vida personal desemboque en la vida universitaria.

Asimismo, en armonía con las propuestas inspiradas en la estética de la vida, es recomendable que las universidades cuenten, en medida de lo posible, con áreas destinadas al descanso y la recreación, como jardines o espacios que permitan practicar el arte y el deporte. Las y los estudiantes universitarios también expresan el deseo de tener áreas en donde se pueda dormir, incluso algunas y algunos mencionan que sus universidades ya cuentan con ello, pues en ocasiones las jornadas de trabajo suelen ser largas o el horario de sus asignaturas les hace esperar por horas a la siguiente clase. Sin embargo, también han comentado que estos lugares deben de tomarse con conciencia y responsabilidad, pues el límite entre el descanso oportuno y la procrastinación suele ser frágil.

La búsqueda de espacios para la recreación a través del arte y el deporte se relaciona con la dimensión epistemológica al hablar de la pluralidad de enfoques formativos, pues la ciencia no es la única posibilidad para favorecer el crecimiento de las y los estudiantes. Es por ello que se invita a que las universidades no cuenten únicamente con estos espacios, sino que promuevan actividades que permitan este desarrollo integral, como torneos deportivos, partidas de ajedrez y conciertos al aire libre, en donde la población estudiantil pueda compartir sus aptitudes o apreciar las de otras compañeras y compañeros, promoviendo también, como se ha mencionado en la dimensión ética, un ambiente de respeto y colaboración.

Es notable que, aunque la aceleración se encuentra presente en la universidad, no es exclusiva de ella y que otros aspectos de la vida se ven influidos por este ritmo veloz. Las y los estudiantes expresan que no es posible romper con la aceleración de manera absoluta, por lo menos no en la cotidianidad de la vida, además de que la consideran favorable en algunas circunstancias, pues permite salir adelante en situaciones que impliquen mayor exigencia, por ejemplo, los periodos de exámenes o entrega de proyectos.

Asimismo, las y los estudiantes universitarios han expresado que el estilo de vida acelerado de la actualidad les afecta tanto en un ámbito personal como académico, pero también consideran que la desaceleración no siempre es oportuna. Ante esta tensión es pertinente recordar que los fenómenos posmodernos abordados en la presente investigación deben tomarse con cierta prudencia, evitando la polarización o el maniqueísmo, y se ha encontrado en la pedagogía de la autorregulación (Cabazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014) una posibilidad de conciliación entre ambas posiciones, de manera que las y los estudiantes decidan con responsabilidad cuándo es necesario acelerar para lograr oportunamente alguna meta u objetivo y cuándo es adecuado desacelerar y optar por actividades orientadas a la estética de la vida.

Sin embargo, aún se requiere fortalecer estos aspectos relacionados con la autorregulación, y aunque se tiene conciencia de que la universidad no es el único espacio en donde esta se debe atender, es pertinente implementar medidas formativas que promuevan la coherencia entre el uso de la libertad y la responsabilidad que esta conlleva. Asimismo se localiza una articulación interdimensional entre la ética y la estética, pues en la primera las y los estudiantes hablan de la necesidad de reflexionar en torno a la acción mediante las clases de formación humanista y en la segunda resulta fundamental el ejercicio coherente entre libertad y responsabilidad, es decir, dos componentes fundamentales de la acción humana

Para cerrar con la dimensión estética, las y los estudiantes han identificado que las universidades son instituciones inscritas en la lógica del consumismo y aunque esta tendencia está presente tanto en las universidades públicas como privadas, es más notable en las segundas. Las y los estudiantes explican que esto repercute en el trato que se les da, pues en ocasiones es de manera utilitaria, mostrando mayor interés cuando se puede obtener algún beneficio de ellas y ellos, como el pago de cuotas y colegiaturas (estas en el caso de las universidades privadas) o el uso de su imagen para publicidad, especialmente cuando destacan en algún ámbito, como el académico, el artístico o el deportivo.

Además, las y los estudiantes refieren que en muchas ocasiones las universidades se comportan más como un organismo empresarial que como una institución preocupada por el desarrollo personal y social auténtico. Este punto resulta controversial, pues el factor económico es fundamental para que una universidad pueda desempeñar sus funciones con eficiencia y eficacia, el conflicto podría suceder cuando el interés por el capital económico encabeza la jerarquía axiológica de las instituciones educativas, por lo que se requiere que estas articulen asertivamente su misión y visión con el ejercicio de sus necesidades económicas, de manera que no se sacrifique la identidad de la universidad por la inmersión en la lógica del consumismo, de la cual quizá no sea posible o deseable salir. La población estudiantil no solo expresa que las universidades están inmersas en la lógica del consumo, sino que ellas y ellos también lo están, y aunque no es una idea recurrente, solicitan la creación de vías formativas que les permitan orientar su vida más al ser que al tener.

En síntesis, las demandas educativas de la configuración posmoderna, en relación con la dimensión estética, son las siguientes:

- Es necesario discernir sobre el uso pertinente de técnicas espectaculares en el aula, de manera que sean un complemento didáctico, no el objetivo en sí mismas.
- Las y los docentes deben evitar actitudes que muestren poco interés por acompañar el aprendizaje, como realizar el mínimo esfuerzo o ser impuntuales durante las clases.
- Se requiere que los departamentos de recursos humanos de las universidades realicen un discernimiento sobre la motivación de las y los candidatos al magisterio y que se tomen medidas pertinentes en los procesos de selección y capacitación.
- Es necesario brindar a las y los docentes capacitación sobre innovación educativa que les permita acompañar asertivamente a sus estudiantes en los procesos de aprendizaje.
- Es necesario implementar medidas pedagógicas y administrativas basadas en la empatía y la colaboración, a fin de que se facilite un grado de desaceleración en las y los estudiantes.

- Se invita a que las universidades promuevan la estética de la vida a través de espacios y actividades que permitan el desarrollo integral de las y los estudiantes mediante el descanso y la recreación.
- Es pertinente fortalecer la autorregulación en las y los estudiantes al implementar medidas formativas que promuevan la coherencia entre el uso de la libertad y la responsabilidad que esta conlleva.
- Se requiere que las universidades articulen asertivamente su misión y visión con el ejercicio de sus necesidades económicas, de manera que no se sacrifique la identidad de institucional por la inmersión en la lógica del consumismo.
- Es pertinente que se fomente el pensamiento crítico de las y los estudiantes frente la lógica del consumismo, de modo que se priorice al ser sobre el tener.

## Capítulo V: Conclusiones y pautas para la reflexión y la discusión

### 5.1 Sobre los objetivos de la investigación

La presente investigación ha tenido por objetivo identificar las demandas educativas derivadas de las posibles configuraciones posmodernas de las y los estudiantes universitarios, razón por la que se comenzó cuestionando la presencia de estas configuraciones en la población estudiantil de la ciudad de Puebla, México; pues por el carácter científico de este estudio no se podía dar por hecho que estas existieran, además de que la mayoría de las aportaciones filosóficas y sociológicas que han analizado a la posmodernidad proceden de países europeos y quizá la realidad de los estudiantes mexicanos sería diferente.

Uno de los primeros retos que emergió al tratar de responder este cuestionamiento surgió de la naturaleza misma de la posmodernidad, pues esta es sumamente diversa y había que acotar aquellos rasgos que más se relacionan con el fenómeno educativo. Para lograr la exploración de las posibles configuraciones posmodernas se llevó a cabo un proceso de investigación documental que fundamentó el diseño del modelo categorial con el que se sustentó el proceso exploratorio, definiendo tres dimensiones: la epistemológica, la ética y la estética. Asimismo, se precisaron tres categorías por dimensión, indicando dos de ellas como polares entre sí y una de contenido conciliador entre ambas. Este modelo categorial facilitó la creación de ítems para la constitución de una entrevista semiestructurada que no solo permitió averiguar la presencia y disposición de los componentes posmodernos tanto en las y los estudiantes como en las universidades, sino que también favoreció la identificación del contenido emergente.

Una vez que la entrevista semiestructurada fue validada mediante juicio de expertos y pilotaje se procedió a su aplicación y el referente empírico resultante permitió descubrir que sí existen configuraciones posmodernas en las y los estudiantes universitarios, pero que estas no dependen únicamente de ellas y ellos, pues aunque algunos de los rasgos posmodernos proceden de su constitución epistemológica, ética y estética, también hay posicionamientos posmodernos propios de las universidades, sea por sus planes formativos, dinámicas administrativas o

ejercicio docente, de forma que las configuraciones posmodernas no son exclusivas de la población estudiantil.

Este hallazgo permite dilucidar que el estudio de la posmodernidad educativa no se limita a la perspectiva de las y los estudiantes, sino que también es necesario realizar investigaciones a nivel curricular, docente, administrativo y político. La presencia de configuraciones posmodernas en la población estudiantil fue confirmada y enseguida se expone una síntesis de la misma, manteniendo la disposición de dimensiones del modelo categorial.

El primer componente de la dimensión epistemológica parte del estatuto mismo de la razón humana, pues aunque en ocasiones la confianza en ella sea casi incuestionable, especialmente en los ámbitos universitarios, ha sido sujeta a una redefinición durante la posmodernidad (Di Castro, 2009). Al respecto, se ratifica que las y los estudiantes universitarios confían en la racionalidad humana, siempre y cuando se guarden criterios de consistencia interna entre lo que se piensa, se dice y se hace; de lo contrario, se corre el riesgo de caer en posturas irracionales. La conciencia de estas condiciones de racionalidad no implica un ejercicio coherente en todo momento y lugar, pues se localizaron discordancias en la consistencia interna de las y los estudiantes en diversas ocasiones, por ejemplo, al tomar una postura frente al dilema entre la predominancia de la tolerancia y la caridad sobre la verdad, o al pensar en la importancia del trabajo interdisciplinario, pero aún así actuar hiperindividualistamente.

Asimismo, a diferencia de lo expuesto por Feyerabend (1975/2008), se considera que la ciencia conduce al ser humano al conocimiento de la verdad y que sus métodos son confiables, pero requieren desarrollarse desde un marco ético que salvaguarde la integridad de la naturaleza y la dignidad del ser humano. No obstante, aunque se confíe en la ciencia, se aprecian también las alternativas formativas que brinden una pluralidad de enfoques, considerando a la filosofía y al arte como dos elementos de vital importancia en la educación universitaria.

La postura de conciliación de la dimensión epistemológica, el Pensamiento Complejo (Morin, 1990/2001, 1999/2005), incorpora la noción constructiva del error y la necesidad de

interdisciplinariedad a la constitución de la configuración posmoderna. El primer elemento descansa primordialmente en la labor docente, ya que es a través de la retroalimentación empática que se puede dotar de una connotación favorable al error al considerarlo como un paso al descubrimiento gradual de la verdad. Mientras tanto, la necesidad de interdisciplinariedad, especialmente cuando es mediada por el diálogo, favorece el trabajo colaborativo y la pluralidad de enfoques.

Uno de los aspectos que más reincidencia muestra en la dimensión epistemológica es la percepción de incertidumbre, principalmente la relacionada con el futuro laboral al considerar que los estudios universitarios ya no garantizan el acceso a un trabajo justamente remunerado. Esto a su vez implica un cierto ambiente de desmotivación o desconfianza en la formación universitaria, debido a la creencia de varias y varios estudiantes de que quizá tengan que dedicarse a otra labor que les permita el acceso a un mayor capital, aunque renuncien al ejercicio formal de su profesión.

En lo referente a la dimensión ética de la configuración posmoderna se confirma la presencia de hiperindividualismo, tanto en la población estudiantil, como en la estructura universitaria misma. En primer lugar, las y los estudiantes afirman que este favorece el aprendizaje autónomo y la cultura del esfuerzo propio, promoviendo sus habilidades para la competitividad en una sociedad en la que es necesario sobresalir de las y los demás. No obstante, también identifican que el hiperindividualismo genera actitudes egocéntricas que, aunque estén basadas en sus propios intereses, atentan contra el sentido comunitario de la educación y del ejercicio profesional.

Como se ha mencionado, el hiperindividualismo también se hace presente en distintos componentes de la estructura universitaria. Por un lado, se percibe que algunas profesoras y profesores enaltecen su propio desempeño al tiempo en que demuestran dificultad para trabajar colaborativamente con sus colegas y descalifican los métodos ajenos; además de que expresan constantemente la idea de que entre la población estudiantil no hay colaboradoras ni colaboradores, sino competidoras y competidores. Asimismo, la dinámica administrativa y

académica de las instituciones promueve el hiperindividualismo al favorecer el acceso a determinados servicios o estímulos a partir del reconocimiento del esfuerzo individual, generando también un ambiente de competencia insana.

En este punto es pertinente aclarar que, de acuerdo con los resultados obtenidos, el esfuerzo individual no es algo indeseable en sí mismo y es necesario evitar su polarización, pues este permite desarrollar distintos aspectos en la madurez de una persona, como la creatividad, el aprendizaje autónomo y la cultura del esfuerzo personal. El problema radica en la exaltación del individuo por encima de la comunidad o en las conductas egocéntricas que instrumentalizan a las y los demás. No se trata de una denigración personal del sujeto, sino del cuidado de su dimensión comunitaria y de la responsabilidad que de ella emana.

Uno de los factores que no es exclusivo del hiperindividualismo, pero lo enfatiza, es el rechazo por el trabajo colaborativo, sostenido en la creencia de que este puede obstaculizar el desempeño académico y profesional cuando las y los integrantes de un equipo de trabajo no comparten las aptitudes y actitudes deseables. No obstante, se genera cierta afinidad instrumental al encontrar estudiantes que sí presentan el nivel o intereses esperados, construyendo una élite académica similar a los grupos de la élite científica que expone Feyerabend (1975/2008). Esta conducta se puede vislumbrar también en el cuerpo docente.

También se confirmó la presencia de adíafora en las y los estudiantes universitarios, principalmente por dos causas: el hiperindividualismo y la falta de contacto con la realidad social. La procedente del hiperindividualismo se constituye como la indiferencia a las necesidades de las y los demás a causa de la priorización de los propios intereses; mientras que la que surge de la falta de contacto con la realidad social es consecuencia de las experiencias de servicio social deficientes o nulas, debido a que en muchas ocasiones este se reduce a tareas meramente secretariales o administrativas, faltantes de contacto real con las poblaciones vulnerables.

El déficit de contacto con los grupos vulnerables no exime a las y los estudiantes de la percepción de los mismos, ya que identifican esta condición en múltiples grupos sociales,

ubicando como principal factor de riesgo la falta de acceso a la educación y, aunque ellas y ellos sí tienen esta oportunidad, se consideran como un grupo vulnerable también. Esta percepción de la propia vulnerabilidad radica en el estado de indefensión que experimentan frente a los grandes poderes políticos y sociales de la actualidad, incluyendo las autoridades universitarias, debido a que la población estudiantil se siente poco escuchada cuando se violentan sus derechos dentro de las instituciones educativas.

En continuación con el análisis de la vulnerabilidad y sus consideraciones éticas y pedagógicas, no se encontró una postura determinante en el debate entre la primacía de la tolerancia y la caridad frente a la verdad, incluso se presentan posturas irracionales, pues hay inconsistencias internas en el pensamiento de las y los estudiantes al respecto. Por consiguiente, se recomienda explorar más este dilema en posteriores investigaciones, debido a las orientaciones teleológicas y axiológicas que pueden surgir y que dan cabida a un fundamento educativo pertinente.

Aunque no se determina aún una articulación o jerarquización pertinente en el dilema de la tolerancia y la caridad frente a la verdad, sí se identificó en las y los estudiantes un deseo de formación ética y axiológica durante su trayecto universitario, implicando valores y principios en los que toda persona que ejerza un profesión requiere ser formada para conducirse correctamente, como el respeto a la vida, la integridad humana y el sentido de trascendencia. No obstante, aunque se apuesta por una base ética y axiológica común, hay apertura hacia la pluralidad de discursos y se considera pertinente que esta formación diversifique su oferta en concordancia con las necesidades de cada carrera universitaria y campo profesional; además de que se encuentra en las clases de formación humanista una oportunidad para lograr este cometido, reforzando así la pertinencia de estas asignaturas también expuesta en la dimensión epistemológica.

Continuando con la dimensión estética de la configuración posmoderna, se ha identificado que el hiperconsumo estético está presente en algunos aspectos de la vida de las y los estudiantes, como en la recreación, pero no es indispensable en su experiencia educativa y

este es pertinente únicamente cuando acompaña a una clase bien fundamentada. El uso de recursos demasiado llamativos o estimulantes puede ser desagradable para la población estudiantil cuando se convierte en el eje rector de la sesión, sin embargo, este aspecto puede cambiar en las carreras que se orientan a la creación de experiencias de hiperconsumo estético, como el diseño de publicidad o videojuegos, debido a que requieren probar las experiencias que desean promover.

A diferencia del hiperconsumo estético, la hiperaceleración sí cuenta con una presencia significativa en la configuración posmoderna de las y los estudiantes universitarios y esta impacta negativamente tanto en su vida personal como académica. La dinámica universitaria puede favorecer los estilos de vida acelerados y estos a su vez provocan hiperindividualismo y adiafóra, debido a que las y los estudiantes evitan el trabajo colaborativo y el contacto con las personas de grupos vulnerables con tal de cumplir puntualmente con todas sus demandas personales.

Otro de los aspectos presentes en la dimensión estética de la configuración posmoderna es la percepción de que el consumismo ha penetrado en las universidades y esto podría afectar la calidad académica y el trato digno a la población estudiantil. A su vez, las y los universitarios afirman ser consumistas, y en su afán por alcanzar el éxito económico pueden comportarse hiperindividualista y adiafóricamente, debido a que llegan a actuar con egoísmo e indiferencia con tal de lograr sus objetivos monetarios.

Como se puede observar, la dimensión ética y la dimensión estética guardan intersecciones causales. Sin embargo, no se encontraron estrategias universitarias explícitas en lo referente a la pedagogía de la autorregulación, como una formación coherente entre libertad y responsabilidad; no obstante, las y los estudiantes perciben que las universidades son estrictas en la aplicación de su reglamento y esto funciona como un sistema de regulación de la conducta.

Una vez confirmadas las configuraciones posmodernas y después de haber presentado de manera sintética la disposición de sus componentes, se procede a exponer las demandas

educativas que de ellas se derivan, completando así el objetivo general de la investigación. Al igual que en las configuraciones posmodernas, la semblanza de las demandas educativas identificadas se presenta bajo las tres dimensiones del modelo categorial, considerando también la presencia de contenido interdimensional. Se comienza con las demandas educativas epistemológicas.

La primer demanda educativa epistemológica localizada en el discurso de las y los estudiantes, consiste en la promoción del conocimiento científico desde una perspectiva situada que permita la aplicación del aprendizaje en contextos particulares. Además de que se considera pertinente que todo profesionista cuente con bases matemáticas, administrativas y jurídicas para tener un mejor desempeño en el mundo personal y laboral. Aunque la confianza en la ciencia es clara, es necesario que los planes de estudio incluyan también asignaturas de corte humanista, como filosofía y artes, de forma que se complemente el conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar, facilitando un modelo de desarrollo integral que también considere mejoras en los ámbitos personal, comunitario, social y trascendente, conectando así las demandas epistemológicas con las éticas.

Para lograr este cometido es necesario profesionalizar la manera en la que se sustentan e imparten las asignaturas de formación humanista, pues no es que estas se ausenten del currículum, sino que en muchas ocasiones ni la población estudiantil, ni el cuerpo docente las toma con seriedad. Se recomienda entonces que las profesoras y los profesores que imparten estas asignaturas cuenten con un perfil profesional que asegure el dominio de contenido necesario para desarrollar el aprendizaje a nivel universitario. Este aspecto reincide como una demanda educativa de la dimensión ética.

Las asignaturas de formación científica y las de formación humanista pueden articularse y toman mayor sentido cuando se les aborda desde una perspectiva situada e interdisciplinar, fomentando la religación de saberes y la aplicación de los mismos en contextos específicos. La interdisciplinariedad se ha presentado entonces como una demanda educativa epistemológica recurrente y las universidades pueden promoverla a través del diálogo académico y de la

ejecución de proyectos educativos que permitan la articulación de contenidos, tanto al interior de una licenciatura como en la interacción entre distintas carreras.

Asimismo, además de la necesidad de interdisciplinariedad, otros de los aspectos del pensamiento complejo (Morin,1999/2005) expresados como demandas educativas epistemológicas son la noción constructiva del error y la preparación para el afrontamiento de la incertidumbre. El primero consiste en la retroalimentación asertiva, empática y comprensiva realizada por profesoras y profesores para facilitar la conciencia del error y el acercamiento gradual al conocimiento verdadero. Por su parte, la preparación para el afrontamiento de la incertidumbre implica la promoción de habilidades afectivas e intelectuales que permitan un mejor manejo de estas situaciones, pues si se tuviera certeza de cómo afrontarlas dejarían de ser inciertas.

En las demandas educativas éticas se brindó mérito al esfuerzo individual, pues este favorece la creatividad y el aprendizaje autodidacta; no obstante, se identificó también la necesidad de procurar o reformar las dinámicas colaborativas tanto en las aulas, como en la estructura de las universidades, promoviendo mecanismos de evaluación, reconocimiento y gratificación que valoren el trabajo en equipo. Esto implica que el esfuerzo individual y el trabajo colaborativo no deben entenderse desde una postura mutuamente excluyente o polarizada, pues ambos ofrecen oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal y académico. Asimismo, es casi imposible evitar la competencia insana entre las y los estudiantes, incluso entre las y los profesores, pero esta puede ser constructiva y motivadora cuando es mediada por el diálogo y la exploración de objetivos compartidos.

Las asignaturas humanistas pueden favorecer esta actitud de diálogo, además de promover el pensamiento crítico, sin embargo, como se ha mencionado en la dimensión epistemológica, suele dárseles poca importancia. Ante este reto se sugiere que las asignaturas humanistas se desarrollen desde un ejercicio transversal que permita su vinculación con las asignaturas de especialización profesional, de manera que no se perciban de forma aislada o como contenidos que deben cursar por imposición, sino como una vía de profesionalización.

También se invita a las universidades a que susciten espacios para la acción comunitaria, brindando la oportunidad de un servicio social auténtico, que permita el contacto de las y los estudiantes con las personas en condiciones de vulnerabilidad y, de ser prudente y posible, apliquen lo aprendido en la universidad en beneficio de dichos grupos. Considerando también la autopercepción de las y los estudiantes como personas vulnerables ante los grandes poderes sociales y económicos de la actualidad, se sugiere la implementación de espacios formativos en los que se les acompañe en el reconocimiento de sus derechos y de las vías para hacerlos efectivos, localizando así una intersección más con la dimensión epistemológica, en donde se expone la necesidad de una formación legal para todo profesionista.

Finalmente, en las demandas educativas éticas se destaca el hecho de que, tanto las clases académicas, como las experiencias de servicio social, deben sustentarse en propuestas axiológicas que consideren valores sociales y comunitarios, por lo que se requiere promover su presencia y transversalidad en las estructuras curriculares. Estos valores facilitan el sentido creativo y autodidacta del esfuerzo personal, el carácter colaborativo del aprendizaje, la competencia sana y la implementación de experiencias de contacto con personas en condiciones de vulnerabilidad. A su vez, estas acciones contrarrestan los efectos indeseables del hiperindividualismo y de la adíadora, presentes en la configuración posmoderna.

En lo referente a las demandas educativas estéticas ha destacado el rol de las y los docentes, debido a que su desempeño se considera fundamental en el desarrollo de clases atractivas. La población estudiantil plantea la necesidad de que sus profesoras y profesores discernan sobre el uso pertinente de técnicas espectaculares en sus clases, pues estas deben de ser un componente complementario en las secuencias didácticas, pero no un objetivo en sí mismas, de lo contrario podrían resultar en una sobreestimulación sin propósito. Para brindar este equilibrio armónico entre el contenido teórico y práctico que facilitan las y los docentes y las técnicas didácticas que ejecutan, se recomienda capacitarles con herramientas de innovación educativa para acompañar asertivamente los procesos de aprendizaje. Aunque los criterios con los que se usan los recursos didácticos por parte de las y los docentes son fundamentales para el desarrollo de clases atractivas, se ha identificado que sus actitudes también tienen gran

influencia en ello. Al respecto, se sugiere que las profesoras y los profesores eviten actitudes que proyecten poco interés por su ejercicio docente, como realizar el mínimo esfuerzo, ser constantemente impuntuales o ausentarse injustificadamente de sus clases.

Destaca el hecho de que hay docentes que no deseaban serlo, pero han tomado la oportunidad laboral por criterios eminentemente económicos y su actitud se constituye por un rechazo al ejercicio educativo. Es por ello que se invita a que los departamentos de recursos humanos de las universidades realicen un discernimiento sobre las motivaciones de las candidatas y los candidatos al magisterio y se tomen medidas pertinentes en los procesos de selección y capacitación de personal. Cabe mencionar que hay docentes que desarrollan interés por su profesión en la ejecución de la misma, por lo que se requiere de un acompañamiento pertinente por parte de los órganos administrativos.

En la configuración posmoderna ha destacado la conciencia de las y los estudiantes sobre el impacto negativo de la aceleración y solicitan a las universidades la implementación de medidas pedagógicas y administrativas que permitan un estilo de vida más saludable. Aunado a esto, se invita a que las universidades promuevan la estética de la vida mediante espacios y actividades que favorezcan el desarrollo integral y consideren los tiempos y espacios para el descanso y la recreación. Esto refuerza también la necesidad de alternativas formativas expuesta en la dimensión epistemológica.

Por otro lado, ante la penetración de las tendencias consumistas en las universidades, se sugiere que estas atiendan sus intereses económicos, pero sin subrogar a ellos su identidad universitaria y sin poner en riesgo la calidad académica. Además se invita a que se promueva la autorregulación en las y los estudiantes mediante espacios formativos que favorezcan el pensamiento crítico frente al consumismo que impera en la actualidad.

Todo lo hasta aquí mencionado indica el cumplimiento de los objetivos particulares de la investigación. Por un lado la revisión teórica permitió la constitución del modelo categorial

que sustentó la estructura de las configuraciones posmodernas, incluso de las demandas educativas, ya que estas surgieron del mismo esquema dimensional. También se exploraron las posibles configuraciones posmodernas, confirmando su existencia y esbozando la distribución de sus componentes, finalmente se identificaron las demandas educativas que se derivan de dichas configuraciones. A su vez, el cumplimiento de estos objetivos permite sustentar el logro del objetivo general, sin embargo, es necesario abordar algunos elementos que favorecen la reflexión y promueven la discusión en torno al sustento, método y resultados de la presente investigación. Estos elementos se exponen en el siguiente apartado.

## 5.2 Pautas para la reflexión y la discusión

### 5.2.1 Posibles objeciones

Se comienza esta sección con la presentación de cinco posibles objeciones, porque es probable que durante el análisis del documento hayan surgido cuestionamientos, especialmente tras la lectura de los hallazgos. Es evidente que los cinco enunciados no agotan las posibles inquietudes teórico-metodológicas, pero se busca ofrecer un esquema básico resolutorio, sin por ello negar la apertura a otras discusiones.

**Objeción 1 (La renuncia de categorías):** *La posmodernidad presenta una tendencia por renunciar a categorías establecidas, por lo tanto, es contradictorio abordarla desde un modelo categorial.*

Si bien es cierto que una de las características más notables de la posmodernidad es su fuerte tendencia a renunciar a categorías establecidas, sea por la fragmentación de los metarrelatos (Lyotard, 1979/1991) o por el fin del pensamiento fuerte tras la muerte de la metafísica (Vattimo, 1985/2013, 1990), se ha estipulado desde el principio que la presente investigación se sitúa frente a ella desde una postura crítica (por tanto externa) y se ha optado por un modelo categorial porque este permite ofrecer una mirada sistémica a la posmodernidad

mediante la identificación de sus disposiciones configuracionales. Asimismo, la composición de cada dimensión en dos categorías polares y una conciliadora permite respetar la pluralidad de tendencias, al tiempo en que ofrece una visión que alude al carácter complejo del fenómeno posmoderno.

**Objeción 2 (La limitación dimensional):** *Al considerar únicamente las dimensiones epistemológica, ética y estética se ofrece una visión limitada del fenómeno posmoderno.*

En efecto, es posible identificar múltiples dimensiones en la posmodernidad, por ejemplo, Beuchot (2009) señala las dimensiones literaria, sociológica, teológica, hermenéutica y política, proponiendo una visión más amplia del fenómeno; sin embargo, el carácter científico de la investigación aquí presentada requiere límites y estos no son necesariamente indeseables, pues permiten establecer objetivos específicos y con ello estimar los alcances y limitaciones del proceso investigativo. En consecuencia, se han considerado las dimensiones epistemológica, ética y estética, no porque agoten el contenido posmoderno, sino porque al tener por objeto de estudio el pensar, el actuar y el sentir, se relacionan íntimamente con el campo educativo, que es el que aquí convoca, además de abordar aspectos fundamentales de la reflexión humana (Polo Barrena en De Garay, 2008). Se trata entonces de una visión limitada, pero no excluyente; se brinda un panorama general, pero no univocista.

**Objeción 3 (La traición metodológica):** *Es contradictorio recurrir a teorías preconcebidas cuando la investigación se ejecuta desde la teoría fundamentada.*

Es necesario considerar que la teoría fundamentada, aunque presenta componentes característicos en el proceso de recopilación y análisis de la información, tiene diferentes enfoques y en cada uno se identifican particularidades. Delgado Arias (2012) realiza un análisis sobre las diferentes perspectivas de la teoría fundamentada e identifica tres enfoques fundamentales: glasseriano, straussiano y constructivista. Es cierto que las tres perspectivas enfatizan la construcción del referente empírico sin considerar teorías preconcebidas, incluso se percibe que estas podrían contaminar el proceso epistemológico, pero el enfoque glasseriano

hace una excepción, ya que Strauss y Corbin (2002) explican que el investigador puede partir de teorías preconcebidas cuando se busca contrastar o ampliar teorías ya existentes. Por esta razón se considera pertinente optar por el enfoque glasseriano y esto no representa una traición metodológica al mismo.

**Objeción 4 (La visión sesgada): *Entrevistar únicamente a estudiantes universitarios sesga el conocimiento al brindar una sola perspectiva de las demandas educativas.***

Es cierto que en la educación universitaria intervienen diversos agentes, por ejemplo, el cuerpo docente, el personal administrativo, el personal de seguridad e higiene, las madres y los padres de familia, incluso las empleadoras y empleadores; y aunque todos los agentes tienen una visión del fenómeno educativo constituída desde sus propios posicionamientos, se ha optado por comenzar identificando las demandas educativas desde la perspectiva de las y los estudiantes, no porque la óptica de los demás agentes carezca de relevancia, sino porque todos convergen en la población estudiantil, quien se posiciona como el usuario directo de los servicios educativos. Esto no excluye la posibilidad de indagar desde otras perspectivas en futuras investigaciones con la finalidad de tener una visión más completa y circular de las demandas educativas derivadas de las configuraciones posmodernas.

**Objeción 5 (Las demandas atendidas): *Algunas de las demandas educativas ya son atendidas en las universidades.***

Las demandas educativas derivadas de configuraciones posmodernas se identificaron al entrevistar a un grupo representativo de estudiantes universitarios. Las variables de representatividad fueron: el tipo de control (público o privado), el área de estudios (humanidades/ciencias sociales o ciencias exactas) y el sexo (hombre y mujer). Además, estas condiciones permitieron pluralidad en la población y diversidad en las instituciones de procedencia, razones por las que se detectaron múltiples acciones pedagógicas, algunas de ellas consideradas como deseables y otras como indeseables. Por consiguiente, se precisa que hay demandas educativas que ya son atendidas en algunas instituciones; en otras se realizan acciones

que coinciden con su atención, pero quizá no se ejecutan de manera eficiente; finalmente, hay instituciones en las que no son atendidas, ya sea por ignorancia o por indiferencia. Se invita entonces, a que cada universidad realice procesos de análisis y reflexión, a fin de que evalúen sus prácticas pedagógicas, dando continuidad a lo que es pertinente, reformulando lo que es necesario e implementando lo que haga falta.

### 5.2.2 La pertinencia del modelo categorial como vía para la exploración de configuraciones posmodernas

Una de las primeras inquietudes que se suscita al abordar a la posmodernidad como un objeto de estudio desde la óptica de la filosofía de la educación es su pluralidad, debido a que su relato radica precisamente en el no relato, o por lo menos no desde una perspectiva absoluta. Entonces emerge una cuestión: ¿Qué aspectos es pertinente considerar en una investigación que busca explorar las demandas educativas que se derivan de la posmodernidad?.

La revisión documental plantea algunas pautas de categorización del contenido posmoderno. Por ejemplo, en el libro *En torno a la posmodernidad* (Vattimo, Mardones, Urdanibia, Fernández del Riego, Maffesoli, Savater, Beriain, Lanceros y Ortiz-Osés, 1994) se presenta un simposio sobre lo posmoderno y sus implicaciones culturales, abordando el fenómeno desde distintas aproximaciones filosóficas, enfatizando las dimensiones política, sociológica, estética, histórica y religiosa. Asimismo, Beuchot (2009) en *Historia de la filosofía en la posmodernidad* ofrece una visión sintética, considerando las dimensiones literaria, sociológica, epistemológica, estética, teológica, metafísica y política. Ambas obras permiten vislumbrar una mirada general de la posmodernidad al tiempo en que proponen esquemas de clasificación de su contenido.

Los autores antes mencionados brindan un referente global sobre los posibles criterios a seguir para categorizar el contenido posmoderno, sin embargo, al seleccionar las dimensiones que serían pertinentes para el presente estudio se debían de tomar en cuenta aquellas que

tuvieran una injerencia con el hecho educativo. Este factor presenta otra dificultad, ya que es posible localizar las intersecciones que tiene la educación en todos los ámbitos mencionados en el párrafo precedente, no obstante, es necesario acotar el contenido para favorecer el alcance y la viabilidad de la investigación.

Al continuar con la revisión documental se optó por un modelo constituido por la epistemología, la ética y la estética, no porque estas abarquen en totalidad a la posmodernidad o sean las únicas que permitan una aproximación a ella desde la educación, sino porque tratan los temas centrales de la reflexión y la acción humana (Polo Barrena en De Garay, 2008), abarcando el pensar, el actuar y el sentir. Estas tres dimensiones permitieron definir con mayor claridad la dirección de la investigación, brindando la base del modelo categorial para la exploración de configuraciones posmodernas en estudiantes universitarios, pues una vez elegidas se vincularon con el contenido posmoderno al identificar sus principales tendencias, dos en un esquema polar y una desde una postura conciliadora entre ambas polaridades.

El modelo categorial para la exploración de configuraciones posmodernas fue rector en la investigación al brindar pautas para el diseño de la entrevista semiestructurada que permitiría la construcción del referente empírico. No obstante, aunque este modelo ha sido funcional para lograr el objetivo de la presente investigación, es evidente que no agota las posibles aproximaciones pedagógicas a la posmodernidad, por lo que se recomienda que los resultados aquí expuestos se interpreten bajo la premisa de que se trata de un acercamiento, pero es necesario ampliar el campo del conocimiento, tanto al interior de la epistemología, la ética y la estética, como en otras dimensiones.

Se invita también a que otras investigadoras e investigadores revisen el modelo categorial, sea para su aplicación, adaptación, ampliación o cualquier finalidad que permita la mejor comprensión de las configuraciones posmodernas y de las demandas educativas que de ellas se derivan.

### 5.2.3 La aplicación y el alcance de la teoría fundamentada

El enfoque teórico-metodológico que estructuró y dinamizó la investigación fue cualitativo, específicamente teoría fundamentada, debido a la capacidad que esta ofrece de construir conceptos a partir de la obtención de datos para facilitar el entendimiento de problemáticas en contextos sociales particulares. No obstante, no hay una sola concepción de teoría fundamentada y esta diversidad podría generar conflictos al constatar el proceso metodológico seguido en el presente estudio.

En el apartado 3.2.2.1 se exponen las diferentes vertientes de la teoría fundamentada de acuerdo con la revisión realizada por Delgado Arias (2012), identificando el enfoque glasseriano, el straussiano y el constructivista. Se ha seleccionado el enfoque straussiano debido a la posibilidad que este ofrece de partir de teorías preconcebidas, debido al bagaje filosófico-sociológico existente y a la oportunidad de cuestionamiento y reformulación de dichas ideas desde un enfoque educativo orientado a las y los estudiantes universitarios de la ciudad de Puebla.

Sería natural que las académicas y los académicos con mayor afinidad por el enfoque glasseriano entren en conflicto con la metodología aquí adoptada, pues las posturas más ortodoxas prefieren partir de los datos obtenidos y no de teorías existentes, como fue el caso de esta investigación. Al respecto, es prudente considerar que cada enfoque ofrece oportunidades y alcances distintos y la vertiente glasseriana podría explorar temas de suma relevancia, como la constitución que las y los estudiantes universitarios realizan sobre la posmodernidad o sobre la educación superior misma, partiendo totalmente de sus propios referentes. Sin embargo, la presente investigación buscaba confrontar el contenido teórico existente en el contexto de la población estudiantil universitaria de la ciudad de Puebla, averiguando si los conceptos propuestos por autores como Lyotard, Feyerabend, Elster, Morin, Bauman, Vattimo y Lipovetsky son aplicables bajo estas condiciones culturales y para dicha tarea ha resultado pertinente la vertiente straussiana.

Esto además ha resultado coherente con las demandas educativas epistemológicas, pues como se ha mencionado con anterioridad, es fundamental que los procesos científicos consideren las condiciones de aplicación y aunque no hay una sola vía de aproximación al objeto de estudio, se opta por la que se considera más adecuada, con la finalidad de que los métodos empleados permitan los alcances deseados. Para lograr el objetivo de la investigación se desarrollaron las tres fases del enfoque straussiano: la descripción, el ordenamiento conceptual y la teorización.

Las tres fases de la teoría fundamentada con enfoque straussiano se desarrollaron satisfactoriamente. La descripción se constituyó a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, su grabación consentida y la posterior transcripción de su contenido; el ordenamiento conceptual se llevó a cabo mediante un proceso de codificación, clasificando los datos a partir de sus propiedades y dimensiones, considerando tanto las categorías planteadas en el modelo categorial para la exploración de configuraciones posmodernas, como aquellas que resultaron emergentes. Posteriormente se realizó la fase de teorización al buscar la vinculación conceptual y la presentación tanto de las configuraciones posmodernas, como de las demandas educativas que de ellas derivan.

No obstante, es pertinente recordar que la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) propone la aplicación de múltiples ciclos de recogida de datos y teorización, de forma que se alcance la saturación necesaria para constituir una teoría sustantiva. Al respecto, se advierte que los resultados aquí presentados se limitan a la perspectiva de las y los estudiantes universitarios y que solo se realizó un momento de recogida de datos y de teorización, debido a que el referente empírico contó con la suficiente saturación para cumplir con el objetivo de la investigación, pero se sugiere implementar otros ciclos de recogida de datos y teorización desde otras perspectivas implicadas con la finalidad de lograr una visión integral de las demandas educativas derivadas de las configuraciones posmodernas.

#### **5.2.4 La visión parcial de las demandas educativas**

La presente investigación ha hecho explícito el enfoque centrado en la población estudiantil, pero se identifica la necesidad de ampliar la participación de otros agentes, como el cuerpo docente, el personal administrativo y los órganos empleadores. Esto se debe a que, aunque las y los estudiantes han brindado un relato capaz de explicar en gran medida la penetración de la posmodernidad en las universidades y las posibles respuestas que estas pueden dar para atender sus demandas educativas, se identifican algunas perspectivas parciales. Por ejemplo, fue común que las y los estudiantes hablaran de las obligaciones administrativas y académicas de la universidad, pero hubo poca o nula presencia de reciprocidad o corresponsabilidad. Es posible que este factor sea esperable, pues se trata de una investigación centrada en las demandas y no en las obligaciones, pero aún bajo esta condición surge la incógnita en torno a la propia acción.

Es recomendable aplicar más ciclos de recogida de datos y teorización, considerando la visión de otros agentes implicados, tanto al interior de la universidad como al exterior de la misma, para así construir una visión más compleja del objeto de estudio, facilitar su comprensión y brindar pautas de mejora.

#### **5.2.5 Investigar en tiempos de crisis sanitaria: Apertura a los cambios**

Al especificar la connotación de una demanda educativa se tomó como referente a la UNESCO (2000) y se realizó una precisión entre demandas educativas explícitas e implícitas, tomando las segundas para fines operativos de esta investigación. Este tipo de demandas se caracterizan por considerar “los nuevos retos y desafíos emergentes de los procesos de cambio acelerado que vive la humanidad” (UNESCO, 2000, p. 5) mediante una actitud de sensibilidad y apertura ante los diversos requerimientos de la sociedad. Bajo esta premisa, resulta necesario considerar que durante el proceso en el que se desarrolló esta investigación ocurrió un evento de gran magnitud: la pandemia por COVID-19.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2022) el brote de la enfermedad por coronavirus se reportó en la ciudad de Wuhan, China, en diciembre de 2019 y según las cifras del *Coronavirus Resource Center* de la *Johns Hopkins University and Medicine* (2022) al día de hoy, miércoles 23 de febrero de 2022, fecha en que se escribe el presente apartado, han ocurrido 428,641,858 casos confirmados de COVID-19 a nivel mundial y se han registrado 5,912,478 muertes por dicha causa; mientras que en México se han confirmado 5,418,257 casos y 315,786 muertes. Estos datos permiten aproximarse al impacto sanitario que ha generado esta pandemia, sin embargo, es necesario tomar en cuenta que hay otras áreas de afectación, como la económica, política, social, psicológica, laboral y, por supuesto, educativa.

Cruz Luna (en Fernández Pérez y Barajas Arroyo, 2021, p.135 ) afirma que “la forma en que se ha educado en tiempos del COVID-19 ha puesto en evidencia la necesidad de reconfigurar la escuela”, y es que la pandemia ha hecho más visibles las fortalezas y carencias de los distintos sistemas educativos en cada país. El confinamiento trasladó las clases de todos los niveles académicos hacia el ámbito de lo digital y/o lo virtual y se valió de las posibilidades de cada entidad educativa para brindar el mejor servicio posible, sin embargo, como lo indica el Banco Mundial (2021), aunque esta pandemia aún no termina, se identifica una profunda crisis en el aprendizaje y un prolongado impacto en el capital humano.

Los efectos educativos de la pandemia por COVID-19 no son uniformes, dependen en gran medida de las circunstancias de la población, los sistemas educativos, las instituciones, los planes de estudio y, en general, de cada agente implicado. Asimismo, se han percibido ganancias secundarias, como las constantes capacitaciones de las y los docentes en materia de salud socioemocional e innovación educativa; sin embargo, aún hay una brecha multidimensional por investigar y es prudente replantear algunas de las preguntas con las que se iniciaba el presente documento: “¿Qué espera la sociedad de la educación? ¿Qué aprendizajes que el sistema se proponga desarrollar en sus alumnos son necesarios?” (UNESCO, 2000, p. 5).

Los hallazgos de la presente investigación permiten identificar las demandas educativas derivadas de configuraciones posmodernas en estudiantes universitarios de la ciudad de Puebla,

no obstante, se estima que los efectos de la pandemia por COVID-19 podrán generar nuevas perspectivas en todas las dimensiones aquí implicadas, debido a que las circunstancias de la educación universitaria han experimentado diversos cambios, tanto en lo epistemológico, como en lo ético y lo estético. Estas condiciones derivan un nuevo cúmulo de cuestionamientos en torno a las demandas educativas de la sociedad, pero sobre todo, ante múltiples oportunidades de crecimiento y mejora, no solo en lo educativo, sino en todos los campos del desenvolvimiento humano, pues si algo caracteriza a la educación es su capacidad de intervenir integralmente en lo que los seres humanos son y configurar lo que quieren ser.

## Referencias

- Arostegui, J. y Martínez Rodríguez, G. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación: La calidad como coartada neoliberal*. España: AKAL
- Audi, R. (ed.). (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. España: Akal
- Banco Mundial, J. (2021). *Se requieren medidas urgentes y eficaces para mitigar los impactos de la COVID-19 en la educación en todo el mundo*. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>
- Barba, B. y Romo, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10() 67-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002405>
- Barberousse, P. (2008). *Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin*. Revista Electrónica Educare, XII (2), 95-113
- Ballester, B. y Colom Cañellas, A. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. España: Octaedro
- Bauman, Z. (2004/2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura económica
- Bauman, Z. (2006/2013). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa
- Bauman, Z. (2013/2019). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral*. México: Paidós
- Bauman, Z. (2014). *Sobre la educación en un mundo líquido*. México: Paidós
- Baumeister, R. (2002). Yielding to Temptation: Self control failure, impulsive purchasing, and consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 28, 670-676.
- Berger, K. (2008). *Psicología del desarrollo, adultez y vejez*. México: EMP
- Beuchot, M. (2009). *Historia de la filosofía en la posmodernidad*.

- Blanco Gálvez, J. (2007). *La ética de la interpretación de Gianni Vattimo en el contexto de la posmodernidad*. A Parte Rei Revista de Filosofía No. 54, pp. 1- 142. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/galvez54.pdf>
- Bonano, G. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. EEUU: The Guilford Press
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970/2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (4ed.). México: Fontamara
- Bourdieu, P. (1997/2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Buenahora, E. (2002). *El entorno empresarial y el desarrollo de competencias*. Universidad de la Sabana. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-59972002000100009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972002000100009)
- Bustos, M. (2009). *La paradoja posmoderna: Génesis y características de la cultura actual*. España: Encuentro
- Cabazos Arroyo, J., Gaeta González, M. y López Calva, M. (2014). *Educando la autorregulación del consumo en la infancia*. México: Porrúa
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. España: Octaedro
- Carrillo Navarro, J. y Ortiz Lefort, V. (2012). *Jóvenes en el debate modernidad/posmodernidad*. Revista de Educación y desarrollo No. 22 (Julio-septiembre de 2012), pp. 25-30. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/22/022\\_Carrillo.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/22/022_Carrillo.pdf)
- Castillo, L. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna: Pedagogía, Verdad y Relativismo. Universidad de Salamanca. Recuperado de: [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131018/1/La\\_hipotesis\\_de\\_la\\_pedagogia\\_postmoderna.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131018/1/La_hipotesis_de_la_pedagogia_postmoderna.pdf)
- Chiani, M. (1995). Gianni Vattimo, *Más allá de la interpretación*. Introducción de Ramón Rodríguez. Argentina: Paidós Recuperado de: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>
- Coronado, J. (2013). *Posmodernidad educativa*. INED21. Recuperado de: <https://ined21.com/postmodernidad-educativa/>

- De Alba, A. (Comp.). (1995). *Posmodernidad y educación*. México: Centro de estudios sobre la Universidad UNAM
- Debord, G. (1999). *Nuevos comentarios a la sociedad del espectáculo*. España: Anagrama
- De Garay, J. (2008). *El sentido de los trascendentales*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/854/4/17.%20EL%20SENTIDO%20DE%20LOS%20TRASCENDENTALES%2C%20JES%20C3%29AS%20DE%20GARAY.pdf>
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El modelo DIDEPRO de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje: avances recientes. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(13), 535-564
- Delfino, G. y Zubieta, E. (2011). Valores y política. Análisis del perfil axiológico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 28(0) 93-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327006>
- Delval, J. (2013). *Los fines de la educación*. España: Siglo XXI
- Di Castro, E. (2009). *La razón desencantada*. México: UNAM
- Dieterlen, P. (1987). *La teoría de la elección racional, un ejemplo de individualismo metodológico*. México: ITAM. Recuperado de: <https://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras11/textos3/textos3.html>
- Domènech, F. (2009). *Elogio de la educación lenta*. España: Graó
- Durkheim, E. (1922/2019). *Educación y sociología* (10ed.). México: Ediciones Coyoacán
- Elizalde Salazar, R. (2016). *La moral de los jóvenes universitarios, configuración y reconfiguración de los sistemas axiológicos*. México: UATx
- Elster, J. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. England: Cambridge University Press
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente, la racionalidad y las emociones*. España: Paidós
- Elster, J. (2013). *La explicación del comportamiento social*. España: Gedisa
- Fernández Pérez, J. y Barajas Arroyo, G. (Coords.) (2021). *La pandemia COVID 19. Su impacto en lo educativo, ambiental y profesional*. México: BUAP
- Feyerabend, P. (1975/2008). *Tratado contra el método* (5ed.). España: Tecnos
- Feyerabend, P. (1987/2008). *Adiós a la razón* (4ed.). España: Tecnos
- Feyerabend, P. (1989). *Límites de la ciencia*. España: Paidós-UAB

- Gaeta González, M., Teruel Melero, P., y Orejudo Hernández, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1),73-94.[fecha de Consulta 21 de Marzo de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551005>
- Gaeta González, M. (2015). Procesos motivacionales y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. En L. Hernández (Eds.). *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* , (pp.29-51). México: Instituto Universitario Anglo Español
- Gervilla Castillo, A. y Quero Gervilla, M. (1997/2014).*Estrategias didácticas para educar en valores: Postmodernidad y educación*. España: Dykinson
- Gervilla Castillo, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. España: Dykinson
- Giroux, H. (2017). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI
- Grandini, L (2009). *El hiperindividualismo. Cómo afecta a la familia*. ITSMO. Recuperado de: <http://istmo.mx/2009/11/el-hiperindividualismo-como-afecta-a-la-familia/>
- González, J. (2009). La teoría de la complejidad. *Dyna*, 76 (157), 243-245
- Gorz, A. (2003). *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*. París: Gallimard
- Guadarrama González, P. (2006). *Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna*. Colombia: Magisterio
- Harada, E. (2005). No sirve ni todo se vale: Una crítica al Anarquismo Metodológico de Feyerabend. *ContactoS* 59, p.38-48. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/298980562/No-Todo-Sirve-Ni-Vale-Una-Critica-Al-Anarquismo-Epistemologico-de-Feyerabend-Edharada>
- Hargreaves, A. (1996/2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (7ed.). España: Morata
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era posmoderna. *Revista de Educación*, núm. 312 (1997), pp. 111-130. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre312/re3120600460.pdf?documentId=0901e72b81272bfc>
- Holt, M. (2002). *It's time to start the slow school movement. Slow Schooling*. Recuperado de: [https://courses.educ.ubc.ca/socials/Articles/Maurice\\_Holt\\_Slow\\_Schools.pdf](https://courses.educ.ubc.ca/socials/Articles/Maurice_Holt_Slow_Schools.pdf)
- Honoré, C. (2013a). *Elogio de la lentitud*:. España: RBA

- Hurtado, G. (2004). ¿Existe una posmodernidad mexicana?. *Intersticios*, 9(20), 61-76
- Johns Hopkins University and Medicine (2022). *Coronavirus Resource Center*. Recuperado de:  
<https://coronavirus.jhu.edu/>
- Lampert, E. (2008). Posmodernidad y universidad: ¿Una reflexión necesaria?. *Perfiles educativos*, 30 (120), 79-83. ISSN 0185-2698.
- Ley de Educación Superior del Estado de Puebla. Periódico Oficial del Estado de Puebla, Puebla, México, 29 de agosto de 2012
- Lipovetsky, G. (1983 / 2013). *La era del vacío*. España: Anagrama
- Lipovetsky, G. (1987/ 2004). *El imperio de lo efímero*. La moda y su destino en las sociedades modernas. España: Anagrama
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2000/2016). *La estetización del mundo*. España: Anagrama
- Lipovetsky, G. (2002). *La tercera mujer*. España: Anagrama
- Lipovetsky, G. (2005). *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. España: Anagrama
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. España: Anagrama
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global*. España: Anagrama
- Lipovetsky, G. y Juvin, H. (2011). *El occidente globalizado*. España: Anagrama
- López Calva, J. (2009a). *Educación humanista*. Tomo I. México: Gernika
- López Calva, J. (2009b). *Educación humanista*. Tomo II. México: Gernika
- López Calva, J. (2009c). *Educación humanista*. Tomo III. México: Gernika
- López Calva, J. y Gaeta González, M. (Coords.)(2014). *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación*. México: Ediciones del Lirio
- López Noruego, F. (2017). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Colombia: Narcea
- López Balderas, J. (2017). *Desafíos de la práctica docente en la postmodernidad: Educación media básica, praxis educativa y cosificación en las relaciones pedagógicas*. México: CreateSpace Independent Publishing Platform
- Luengo, González, E. (2018). *Las vertientes de la complejidad*. México: ITESO
- Liotard, J.(1979/1991). *La condición postmoderna*. Argentina: Teorema

- Maldonado, C. y Gómez Cruz, N. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad*. Colombia: Universidad del Rosario
- Morales, F., Trianes Torres, M., y Infante Cañete, L. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 41(2), 55-66.
- Morin, E. (1977/2001). *El Método 1: La naturaleza de la naturaleza* (6ed.). España: Cátedra
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. España: Anthropos
- Morin, E. (1988/2009). *El Método 3: El conocimiento del conocimiento*. España: Cátedra
- Morin, E. (1990/2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa
- Morin, E. (1999/2005). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower
- Morin, E. (2003). *El Método 5: La humanidad de la humanidad*. España: Cátedra
- Morin, E. (2005). Complexité restreinte, complexité générale. Coloquio Intelligence de la Complexité: épistémologie et pragmatique, Cerisy La Salle, 26 de junio, 2005
- Morin, E. (2006). *El Método 6: Ética*. España: Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa
- Morin, E. y Le Moigne, J. (2006). *Inteligencia de la complejidad, epistemología y pragmática*. Francia: Ediciones de l'aube
- Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Argentina: Noveduc
- Olivé, L. (comp) (2006). *Racionalidad epistémica*. España: Trotta
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Pandemia: Organización por coronavirus*. Autor: recuperado de <https://www.who.int/es>
- Paiva, F. (2009). *Eu era assim. Infância, cultura e consumismo*. Brasil: Cortez
- Pardilla Fernández, S. (2014). *Zygmunt Bauman: El éxito de Facebook es haber entendido necesidades humanas muy profundas*. Sociólogos. Recuperado de: <http://sociologos.com/2014/05/28/zygmunt-bauman-el-exito-de-facebook-es-haber-entendido-necesidades-humanas-muy-profundas/>
- Pardilla Fernández, S. (2015). *Zygmunt Bauman: alerta sobre la ceguera moral*. Sociólogos. Recuperado de: <http://sociologos.com/2015/06/09/zygmunt-bauman-alerta-sobre-la-ceguera-moral/>

- Pineda, F. y Pineda, E. (2010). *La imagen de la vida cotidiana o la estética del narcisismo*. SensPublic. Recuperado de: [http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic\\_FPineda\\_La\\_imagen\\_de\\_la\\_vida\\_cotidiana\\_o\\_la\\_estetica\\_del\\_narcisismo.pdf](http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_FPineda_La_imagen_de_la_vida_cotidiana_o_la_estetica_del_narcisismo.pdf)
- Quevedo, A. (2001). *De Foucault a Derrida, pasando fugazmente por Deleuze y Guattari, Lyotard, Baudrillard*. España: EUNSA
- Quintero, R. (2007). *Gilles Lipovetsky: Una sociología del presente pos(hiper)moderno. Cariatide, I (Posmodernidad)*, 41–46. Recuperado de: [www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/01.../casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num01\\_41\\_46.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/01.../casa_del_tiempo_eIV_num01_41_46.pdf)
- Rachels, J. (2013). *Introducción a la filosofía moral*. México: FCE
- Rivera Trejo, A. (2010). *La educación como alienación*. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2010/11/23/la-educacion-como-alienacion/>
- Rivero Casas, J. (2012). El cambio racional de preferencias en el proceso electoral de 2006 en México: *Una aproximación a las Teorías de la Elección Racional en la Ciencia Política*. México: GPPRD.
- Ruiz Román, C. (2010). *La educación en la sociedad posmoderna: desafíos y oportunidades*. Revista Complutense de Educación. Vol. 21 Núm. 1, 173-188
- Sánchez Benítez, R. (2003). *Posmodernidad, hermenéutica y educación*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Saur, D. (2006). Reflexiones Metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales. En M.A. Jiménez (coord.). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: SADE/ Plaza y Valdés.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de datos cualitativos*. Argentina: Universidad de la Plata
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Panorama de la educación superior en el estado de Puebla: Ciclo 2015-2016*. México: Autor
- Simons, M. y Masschelein, J. (2017). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. España: Miño y Dávila
- Spitzer, M. (2013). *Demencia digital*. España: Ediciones B

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1),1-33.[fecha de Consulta 20 de Marzo de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878002>
- UNESCO. (2000). *Participación y demanda educativa*. Argentina: Autor.
- Vattimo, G. (1985/2013). *El fin de la modernidad, nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. España: Gedisa
- Vattimo, G.(1990). *La sociedad transparente*. España: Paidós
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. España: Paidós
- Vattimo, G., Mardones, J., Urdanibia, I., Fernández del Riego, M., Maffesoli, M., Savater, F., Beriain, J., Lanceros, P. y Ortiz-Osés, A. (1994). *En torno a la posmodernidad*. Colombia: Anthropos
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. España: Gedisa
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Argentina: Gedisa
- Viveros Plancarte, G. (2005). *Enfoques pedagógicos para la enseñanza de hoy*. México: Pax
- Zamora Poblete, G., Meza Pardo, M. & Cox Vial, P. (2017). Desafíos para la construcción de la autoridad pedagógica en la educación latinoamericana actual. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 9(14),87-94. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588666484011>
- Zimmerman, B. (2000).Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. en M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp.13-39). UK: Academic Press
- Zimmerman, B. (2001). Achieving academic excellence: a self regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed). *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110): EEUU: Erlbaum

## Apéndice I: Formato para jueceo

Estimado(a) investigador(a):

Nos dirigimos a usted para solicitarle amablemente que evalúe una guía de entrevista que hemos diseñado para llevar a cabo una investigación sobre configuraciones posmodernas en estudiantes universitarios. Con sus comentarios y sugerencias elaboraremos la versión final de la misma.

A continuación, se presenta una tabla que contiene la categoría filosófica, la teoría posmoderna (la segunda columna ofrece una síntesis de la misma) y el ítem con el que se pretende explorar dicha categoría, seguido de una columna de ponderación (Pond.) en la que se le solicita colocar un 1 en el ítem que considere más relevante y un 5 en el que considere menos relevante, así como una columna para comentarios en caso de ser necesarios.

Categoría	Teoría posmoderna	Ítem	Pond.	Comentarios
Epistemología	<p><b>Anarquismo Metodológico</b></p> <p>Parte de la premisa de que la ciencia, desde su carácter sistemático y ordenado dificulta el avance de la humanidad, pues es rígida y centrada en la perspectiva de la comunidad científica, compuesta por un grupo selecto de personas que excluye lo que es diferente a ellos. Ante esto realiza un análisis histórico y crítico de la vinculación entre la teoría y la práctica, proponiendo un anarquismo de tinte más humanista, flexible e inclusivo, al punto de afirmar que “todo sirve” (Feyerabend, 1975/2008, p.7), siendo este el único principio que no inhibe el progreso.</p>	1. ¿De qué maneras influye la ciencia en la sociedad?		
		2. ¿En qué situaciones podría equivocarse la ciencia?		
		3. ¿De qué maneras podría la ciencia generarnos confusión?		
		4. ¿Qué consecuencias podría traer consigo un profesionalista que no siga los estándares de la ciencia?		
		5. ¿Las universidades deberían enseñar únicamente ciencias?		

		¿Qué otros contenidos son pertinentes?		
	<b>Teoría de la elección racional</b>	1.¿Qué observas en una persona para decir que actúa racionalmente?		
	La acción racional (Elster en Di Castro, 2009), es intencional y busca el mejor resultado posible, lo que requiere la identificación de la meta deseada, así como el control necesario sobre las variables implicadas en la ejecución de actos que conducirán a la meta.	2.¿Cuándo un deseo podría volver irracional una decisión?		
	Explica las acciones intencionales a partir de la triple relación entre acción, creencias y deseos del agente, considerando que son las creencias y los deseos quienes causan las acciones, por lo que se les puede considerar racionales cuando tanto el sistema de creencias como el sistema de deseos guardan consistencia interna.	3. ¿Consideras que siempre existe una vía óptima para la resolución de un problema?		
		4.¿De qué manera podrían las universidades promover en sus estudiantes mayor claridad en la formulación de metas?		
		5. ¿De qué manera deberían contribuir las universidades en el desarrollo de sujetos con mayor asertividad racional?		
	<b>Pensamiento complejo</b>	1.¿De qué nos serviría que las universidades nos prepararan para la incertidumbre?		
	Perspectiva epistemológica que admite la necesidad de dejar de pensar en una ciencia pura que pretenda tener la verdad absoluta (Morin,1984) , postulando que el valor de la ciencia no descansa en el contenido de sus teorías, sino en las reglas del juego de la verdad y el error que propone, promoviendo así un “modo de pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo global y lo local, lo multidimensional, en resumen, lo complejo,	2. ¿Un problema puede tener distintas perspectivas de solución? ¿Cómo puedes descubrir dichas vías desde tu formación académica?		
		3.¿Qué ventajas y desventajas presenta el trabajo interdisciplinar?		

	<p>es decir, las condiciones del comportamiento humano” (Morin, 1999, p.94) involucrando tanto lo objetivo como lo subjetivo en la comprensión de la realidad multidimensional al contemplar lo social, lo afectivo, lo racional, lo ético y lo histórico.</p>	<p>4. ¿Qué disciplinas o ciencias son necesarias en la formación de cualquier profesionalista? ¿Por qué?</p>		
		<p>5. ¿Qué necesitas para ser un profesionalista que sepa afrontar asertivamente las diferentes demandas del mundo actual?</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Ética</p>	<p style="text-align: center;"><b>Hiperindividualismo y adíafora</b></p> <p>El hiperindividualismo (Lipovetsky en Beuchot, 2009) se caracteriza por la identificación narcisista fundamentada en el derecho a realizarse de acuerdo a la propia voluntad sin importar la cosificación del otro, desde una actitud hedonista centrada en la búsqueda del deseo individual.</p> <p>La adíafora (Bauman y Donskis, 2015) consiste en introducir los actos de los seres humanos en una esfera que excluye las evaluaciones y obligaciones morales, partiendo de la indiferencia y del entumecimiento moral, en dónde las necesidades del otro son olvidadas o meramente ignoradas. Se potencia en la vida líquida, es decir, el estilo de vida veloz y sobrestimulado, en donde centramos la atención en las preocupaciones urgentes, las que ocupan el tope de la jerarquía pragmática, pero nos olvidamos de lo esencial, seducidos continuamente por el consumo y el espectáculo.</p>	<p>1. ¿Consideras que existen actividades universitarias que promueven el individualismo? ¿De qué manera?</p>		
		<p>2. ¿Cuáles son los factores universitarios que pueden generar profesionalistas indiferentes a la realidad social?</p>		
		<p>3. ¿Qué consecuencias tiene la competencia académica entre estudiantes universitarios? ¿Influye en su futuro desempeño profesional?</p>		
		<p>4. ¿Cuáles son los factores de la vida universitaria que provocan aversión al trabajo colaborativo?</p>		
		<p>5. ¿Cuál es el papel de las universidades en la formación de profesionalistas comprometidos con las necesidades del mundo actual?</p>		

	<p align="center"><b>Ética de la Interpretación</b></p> <p>Propone un modelo que se contrapone al carácter universal y absoluto de la metafísica, un modelo hermenéutico, una ética de la interpretación que no concibe al ser ni a la verdad bajo un sentido de conocimiento, sino como una forma de vida que conforma “un mensaje que debemos interpretar y transformar a conciencia” (Vattimo 2010, p. 15). Este mensaje, más que consolidarse en unidad absoluta, está conformado por una serie de mensajes, generando una realidad social compleja y pluralista que implica tolerancia. Se aleja entonces del razonamiento basado en principios, pues no reconoce fundamentos últimos procedentes de una autoridad legitimadora, reafirmando un pluralismo cultural que rechaza la pretensión de universalidad, generando una herencia cultural no unificable que requiere ser interpretada de forma responsable, alejando a la ética de terreno de los imperativos unívocos para abrir camino, como punto de partida, a imperativos de tinte más práctico.</p>	1. ¿Cómo podrían las universidades formar a personas más tolerantes?		
		2. ¿Qué riesgos podría traer consigo el ejercicio de la tolerancia? ¿Bajo qué circunstancias?		
		3. ¿Es pertinente que las universidades promuevan la interculturalidad? ¿Qué consecuencias puede haber?		
		4. ¿Qué tipo de asignaturas te ayudarían a ser un profesional capaz de desenvolverte en medios interculturales?		
		5. ¿Consideras que las universidades necesitan encausar el tema de la identidad y la orientación sexual de las personas en la actualidad? ¿Hacia qué dirección?		
	<p align="center"><b>Ética compleja</b></p> <p>Ética que parte de una decisión consciente y clara que asume la vinculación existente entre el individuo, la sociedad y la especie en el contexto complejo e incierto de nuestra era.</p> <p>Esta inicia en el amor propio a través de un acto de conciencia personal que se dirige al reconocimiento altruista del otro a través de</p>	1. ¿De qué manera podría la educación universitaria promover el autoconocimiento y la autorrealización?		
		2. ¿De qué manera influye tu formación universitaria en tu forma de relacionarte con los demás?		
		3. ¿De qué manera los valores que se promueven en tu universidad te ayudarán a ser un profesional con calidad humana?		

	<p>la religación, vinculando las necesidades personales con las sociales, asumiendo así el destino humano tanto en sus antinomias como en su plenitud para lograr la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad desde un respeto en el otro sin perder la identidad consigo mismo a través de la comprensión y la solidaridad (Morin, 1999). Se trata de una “consciencia individual más allá de la individualidad” (Morin, 1999, p. 102) que conlleva la esperanza de lograr la humanización de la humanidad en la conformación de una ciudadanía planetaria.</p>	<p>4. ¿Qué actividades o contenidos académicos podrían formarte como un agente transformador de tu comunidad?</p>		
		<p>5. ¿De qué manera la universidad puede promover la formación de profesionistas más comprometidos con los más necesitados?</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Estética</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Hiperconsumo estético</b></p> <p>De acuerdo con Lipovetsky y Serroy (2000/2016, p.32) “Los imperativos del estilo, de la belleza, del espectáculo, han adquirido tal importancia en los mercados del consumo, han transformado hasta tal punto la elaboración de objetos y servicios, las formas de comunicación, la distribución y el consumo que es difícil no reconocer el advenimiento de un auténtico “modo de producción estético” que ha alcanzado ya la madurez”.</p> <p>Esto genera un consumidor más atraído por el diseño, el espectáculo, los cosméticos, la moda y la decoración en lo que se ha denominado como “un consumidor bulímico de novedades, de animaciones, de espectáculos, evasiones turísticas, experiencias emocionales, de goces sensitivos: dicho de otro modo, un consumidor estético o, más exactamente, transestético” (Lipovetsky y Serroy, 2000/2016, p. 50).</p>	<p>1. ¿Cuáles consideras que son las características de los profesores universitarios cuyo desarrollo de clase es menos atractivo?</p>		
	<p>2. ¿Cuáles son las características de los profesores que más fácilmente atrapan tu atención? ¿Cómo influye esto en tu aprendizaje?</p>			
	<p>3. ¿Consideras pertinente y/o funcional aprender jugando en la universidad?</p>			
	<p>4. ¿Existen recursos didácticos que llaman la atención, pero no contribuyen con el aprendizaje? ¿Cuáles?</p>			
	<p>5. ¿Crees que es indispensable que un profesor universitario utilice medios tecnológicos innovadores para lograr un impacto positivo en sus estudiantes?</p>			

<p align="center"><b>Estética de la vida</b></p> <p>De acuerdo con Lipovetsky y Serroy (2000/2016 p. 350), la estética de la vida expresa la “necesidad de momentos de reposo, de darnos un poco de respiro (...). Frente a la estética de la premura y la inmediatez, que hunden sus raíces en el universo del mercado, se alza la exigencia de poder degustar de otras bellezas, otras exigencias, otras temporalidades (...) estética de una vida cualitativa y fructífera contra estética compulsiva del consumo, para que la vida no se reduzca a una carrera adquisitiva, una fiebre consumista sin coherencia”.</p> <p>Esta cultura de la “desaceleración” permite sensualizar las vivencias para valorar un camino de vida con mayor calidad, pero es difícil de aceptar en la vida cotidiana, pues no estamos dispuestos a renunciar a muchos de los placeres sensibles que nos brinda la cultura de la seducción y el consumo propios del modelo capitalista que impera en occidente.</p>			
	<p>1. ¿Cuáles son las consecuencias que puede tener el estrés en el desempeño de un universitario?</p>		
	<p>2. ¿Qué tipo de espacios y actividades puede promover una universidad para generar mayor tranquilidad en los estudiantes?</p>		
	<p>3. ¿Cómo podrían las universidades promover en sus estudiantes una desaceleración ante este mundo veloz y cambiante? ¿Sería esto favorable?</p>		
	<p>4. ¿De qué manera se vería influido el desempeño de un profesionista al tomarse los asuntos laborales con tranquilidad?</p>		
	<p>5. ¿Qué aspectos de la vida no deben ser olvidados por ningún profesionista por muy ocupado que se encuentre?</p>		
<p align="center"><b>Pedagogía de la autorregulación</b></p> <p>Es una respuesta pedagógica al consumo exacerbado del mundo actual, marcado por la crisis, el cambio, la globalización y la desesperanza. Implica el desarrollo de valores y herramientas que le permitan al educando forjar un proyecto de vida personal y comunitario desde el uso responsable de la libertad, bajo el marco del sentido crítico para vivir una plenitud de vida.</p>	<p>1. ¿Piensas que las universidades han entrado en el mundo del consumismo? ¿Cómo puede influir esto en la calidad académica?</p>		
	<p>2. ¿Cómo podría la universidad promover estudiantes más críticos frente a las tendencias sociales?</p>		
	<p>3. ¿Qué impacto social puede generar un profesionista sin sentido crítico?</p>		

	<p>Esta formación valoral se centra en la educación de la libertad como un espacio de autodeterminación y autodirección, fundamentadas en las capacidades de autonomía y automotivación, permitiendo así la autorregulación de los pensamientos, sentimientos, deseos y conductas hacia una transformación esperanzadora de la realidad (Cavazos Arroyo, Gaeta González y López Calva, 2014).</p>	<p>4. ¿Consideras que las universidades promueven una visión coherente entre libertad y responsabilidad?</p>		
		<p>5. ¿Qué actividades universitarias te ayudarían a ser un profesional crítico y responsable?</p>		

Agradecemos sinceramente su valiosa colaboración.

Atentamente

Mtro. José de Jesús Alcalá Anguiano

Dr. José Martín Castro Manzano

Dr. Juan Martín López Calva

**Referencias:**

Bauman, Z. y L. Donskis. (2015). *Ceguera moral*. México: Paidós

Beuchot, M. (2009). *Historia de la filosofía en la posmodernidad*. México: Torres Asociados

Cavazos Arroyo, J; Gaeta González, M y López Calva, J. (2014). *Educando la autorregulación en la infancia*. México: MaPorrúa

Di Castro, E. (2009). *La razón desencantada*. México: UNAM

Feyerabend, P. (1989). *Límites de la ciencia*. España: Paidós-UAB

Lipovetsky, G. y J. Serroy. (2000/2016). *La estetización del mundo*. España: Anagrama

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. España: Anthropos

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO

Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. España: Gedisa

## Apéndice II: Síntesis del jueceo

La presente tabla sintetiza y categoriza las observaciones de las juezas y los jueces en el proceso de validación de la guía de entrevista semiestructurada.

### Codificación:

	Sin comentario
	Comentario favorable u opinión
	Falla en la coherencia categoría-ítem
	Recomendación en la formulación o redacción del ítem
	Otras observaciones
	Ítem más aceptado por categoría
	1º ítem a exclusión por teoría posmoderna
	2º Ítem a exclusión por teoría posmoderna

**Tabla A2. Síntesis de recomendaciones tras el jueceo**

	Ítem propuesto	Ponderación	Codirector (NO PONDERA) Dr. En Educación	Dr. En Filosofía	Dr. En Filosofía	Dra. En Educación	Dra. En Pedagogía	Dra. En Psicología y Aprendizaje	Ítem Final
<b>Anarquismo Metodológico</b>	1. ¿De qué maneras influye la ciencia en la sociedad?	2			Directa e indirectamente	Ha sido un poco difícil ordenar los ítems.			1. ¿De qué maneras influye la ciencia en la sociedad?
	2. ¿En qué situaciones podría equivocarse la ciencia?	3.2			En ideologización temática y metodológica				2. ¿En qué situaciones podría equivocarse la ciencia?
	3. ¿De qué maneras podría la ciencia generarnos confusión?	3.2			Aplicación manipulativa				3. ¿De qué maneras podría la ciencia generarnos confusión?

	4. ¿Qué consecuencias podría traer consigo un profesionalista que no siga los estándares de la ciencia?	2.4			Voluntarismo caprichoso			Sugiero modificar la pregunta: ¿Qué consecuencias podría traer consigo el que un profesionalista no siga los estándares de la ciencia?	4:¿Qué consecuencias podría traer consigo el que un profesionalista no siga los estándares de la ciencia?
	5. ¿Las universidades deberían enseñar únicamente ciencias? ¿Qué otros contenidos son pertinentes?	3.2			No. Racionalidad cognitiva, estética, ética, afectiva.			Agregaría a la pregunta: ¿Las universidades deberían enseñar únicamente ciencias? ¿por qué? En caso negativo: ¿Qué otros contenidos son pertinentes?	5. ¿Las universidades deberían enseñar únicamente ciencias? ¿por qué? En caso negativo: ¿Qué otros contenidos son pertinentes?
<b>Teoría de la elección racional</b>	1.¿Qué observas en una persona para decir que actúa racionalmente?	2.4				Son claras las aseveraciones			1.¿Qué observas en una persona para decir que actúa racionalmente?
	2.¿Cuándo un deseo podría volver irracional una decisión?	3.2			Emocionalidad irreflexiva				2.¿Cuándo un deseo podría volver irracional una decisión?
	3. ¿Consideras que siempre existe una vía óptima para la resolución de un problema?	3.2			Complejidad, complementariedad, apertura			Agregaría a la pregunta: ¿Consideras que siempre existe una vía óptima para la resolución de un problema? ¿por qué?	3.¿Consideras que siempre existe una vía óptima para la resolución de un problema? ¿por qué?
	4.¿De qué manera podrían las universidades promover en sus estudiantes mayor claridad en la formulación de metas?	2.8			Cooperación flexible, aplicación participativa				4.¿De qué manera podrían las universidades promover en sus estudiantes mayor claridad en la formulación de metas?
	5. ¿De qué manera deberían contribuir	2.6			Implicación personal en la			Sugiero modificar la pregunta:	5.¿De qué manera podrían contribuir

	las universidades en el desarrollo de sujetos con mayor asertividad racional?			proyección educativa			¿De qué manera podrían contribuir las universidades a que los sujetos realicen más acciones de manera racional?	las universidades a que los sujetos realicen más acciones de manera racional?
<b>Pensamiento complejo</b>	1. ¿De qué nos serviría que las universidades nos prepararan para la incertidumbre?	3.3		No me parece que haya preguntas directas o pertinentes a lo planteado. Si usted quiere saber	Apertura a la complejidad	Son pertinentes las aseveraciones presentadas.		¿Cómo podrían las universidades prepararte para afrontar contextos de incertidumbre?
	2. ¿Un problema puede tener distintas perspectivas de solución? ¿Cómo puedes descubrir dichas vías desde tu formación académica?	2.3		cuán cerca o distante está alguien del Pensamiento complejo y sus postulados, pregunte directamente eso: “es un error la visión disciplinar de la realidad”; “entre más compleja es la aproximación a un problema más fielmente se aborda”, etc.	Si. Aplicando reflexión compleja		Sugiero modificar la pregunta: <b>¿Bajo qué condiciones consideras que un problema puede tener distintas perspectivas de solución? ¿Cómo puedes descubrir dichas vías desde tu formación académica?</b>	¿Consideras que existe apertura entre profesionistas para el trabajo colaborativo? En caso negativo ¿Cómo podrían las universidades favorecer la apertura de los estudiantes hacia las aportaciones de otras áreas profesionales?
	3. ¿Qué ventajas y desventajas presenta el trabajo interdisciplinar?	3.8			Acercamiento a la complejidad			3. ¿Qué ventajas y desventajas presenta el trabajo interdisciplinar?
	4. ¿Qué disciplinas o ciencias son necesarias en la formación de cualquier profesionista? ¿Por qué?	2			Lo lumínico, saber convivir, saber ser. Lo fructífero, saber, saber hacer			4. ¿Qué disciplinas o ciencias son necesarias en la formación de cualquier profesionista? ¿Por qué?
	5. ¿Qué necesitas para ser un profesionista que sepa afrontar asertivamente las diferentes demandas del mundo actual?	1.8			Implicación personal y compleja en los retos complicados de la convivencia y en los retos.			5. ¿Qué necesitas para ser un profesionista que sepa afrontar asertivamente las diferentes

									demandas del mundo actual? <b>(Anterior)</b>
<b>Hiperindividualismo y adiáfora</b>	1. ¿Consideras que existen actividades universitarias que promueven el individualismo? ¿De qué manera?	2.6			Sí. Aplicaciones evaluativas y proyección socio-profesional	Parecen pertinentes las aseveraciones.		Sugiero agregar a la pregunta: ¿Consideras que existen actividades universitarias que promueven el individualismo? <b>¿cuáles?</b> ¿De qué manera?	1.¿Consideras que existen actividades universitarias que promueven el individualismo? ¿cuáles? ¿De qué manera?
	2. ¿Cuáles son los factores universitarios que pueden generar profesionistas indiferentes a la realidad social?	3.2			Aislacionismo, profesionalización individualista,...				2. ¿Cuáles son los factores universitarios que pueden generar profesionistas indiferentes a la realidad social?
	3. ¿Qué consecuencias tiene la competencia académica entre estudiantes universitarios? ¿Influye en su futuro desempeño profesional?	2.6			Potencial individualismo adversario. Sí, oclusión colaborativa.				3. ¿Qué consecuencias tiene la competencia académica entre estudiantes universitarios? ¿Influye en su futuro desempeño profesional?
	4. ¿Cuáles son los factores de la vida universitaria que provocan aversión al trabajo colaborativo?	3			Aprendizaje no reflexivo, no significativo, carencia de experiencias,				4. ¿Cuáles son los factores de la vida universitaria que provocan aversión al trabajo colaborativo?
	5. ¿Cuál es el papel de las universidades en la formación de profesionistas comprometidos con las necesidades del mundo actual?	2.4							5. ¿Cuál es el papel de las universidades en la formación de profesionistas comprometidos con las necesidades del mundo actual?
<b>Ét</b>	1. ¿Cómo podrían las universidades	2.5	No veo muy clara	Sus preguntas son interesantes...	Diálogo, respeto, reconocimiento	Aseveraciones que son claras	La síntesis ubica a la categoría,		

formar a personas más tolerantes?		relación entre ética de la interpretación	ojalá pueda, sin embargo, contrapuntear un poco más. Me explico: ponga a elegir entre verdad y 2.3.35tolerancia; entre tolerancia y apego a la legalidad vigente, etc. De esa manera podrá saber si		para el entendimiento.	no obstante las preguntas no parecen	
2. ¿Qué riesgos podría traer consigo el ejercicio de la tolerancia? ¿Bajo qué circunstancias?	2.3	y estos cinco ítems.	hipertolerancia hermenéutica (un equivocismo moral) es más o menos valiosa para el que contesta la encuesta que una serie de valores...  Por cierto, respecto al tema de formar interculturalmente a los estudiantes universitarios me parece una obviedad... si entendemos que casi todos provenimos de	Indiferencia aceptativa, sin diálogo. Inhibición emocional		problematizar el tema del pluralismo. Se reduce a la tolerancia. Además la interculturalidad orienta otra discusión. Me parece conveniente	Sugiero modificar la pregunta: ¿Qué consecuencias podría traer consigo el ejercicio de la tolerancia? ¿Bajo qué circunstancias?
3. ¿Es pertinente que las universidades promuevan la interculturalidad? ¿Qué consecuencias puede haber?	2.5		Por cierto, respecto al tema de formar interculturalmente a los estudiantes universitarios me parece una obviedad... si entendemos que casi todos provenimos de	Sí. Silencio argumentativo y aceptación inhibida de todo mensaje.		revisar este bloque.	Agregaría a la pregunta: ¿Es pertinente que las universidades promuevan la interculturalidad? En caso afirmativo: ¿de qué manera? ¿Qué consecuencias puede haber?
4. ¿Qué tipo de asignaturas te ayudarían a ser un profesional capaz de desenvolverte en medios interculturales?	3.3		distintas culturas (lato sensu)... sugiero algo más predictivo.	Asignaturas: dimensión reflexiva, aplicativa y valorativa.			
5. ¿Consideras que las universidades necesitan encausar el tema de la identidad y la orientación sexual de las personas en la actualidad? ¿Hacia qué dirección?	3.5			Sí. Diálogo pisco-social, respeto radical a la base biológica, conversación respetuosa en toda situación.			Agregaría a la pregunta: ¿Consideras que las universidades necesitan encausar el tema de la identidad y la orientación sexual de las personas en la actualidad? ¿por qué? En caso afirmativo: ¿Hacia qué dirección?

<b>Ética compleja</b>	1. ¿De qué manera podría la educación universitaria promover el autoconocimiento y la autorrealización?	2		¿Qué cosa usted quiere preguntar?: ¿ética goblal? Si es así, entonces debe medir vs. regionalismos o nacionalismos; vs. culturalismos o posiciones religiosas, en fin,	Aprendizaje reflexivo, implicación participativa en la realización personal.	Pertinentes y adecuadas las aseveraciones.		Modificaría la pregunta: ¿De qué manera podría la educación universitaria promover el autoconocimiento en relación con los otros?	
	2. ¿De qué manera influye tu formación universitaria en tu forma de relacionarte con los demás?	2.3		vs. todos los enclaves no-globales. Las preguntas no me reflejan que usted esté diagnosticando una teoría posmoderna específica... son preguntas más bien periféricas al tema.	Plenamente				
	3. ¿De qué manera los valores que se promueven en tu universidad te ayudarán a ser un profesionista con calidad humana?	2.3			Ineludiblemente				
	4. ¿Qué actividades o contenidos académicos podrían formarte como un agente trasformador de tu comunidad?	3.3			Implicación aplicativa y conocimiento realidades sociales y culturales cercanas.				
	5. ¿De qué manera la universidad puede promover la formación de profesionistas más comprometidos con los más necesitados?	2.8			Convivencia, prácticas, debates realidad				
<b>Hiperconsumo estético</b>	1. ¿Cuáles consideras que son las características de los profesores universitarios cuyo desarrollo de clase es menos atractivo?	2.4			Memorización mecánica, superficial; alejamiento implicación existencial.	Son claras y oportunas las aseveraciones presentadas.			1. ¿Cuáles consideras que son las características de los profesores universitarios cuyo desarrollo de clase es menos atractivo?
	2. ¿Cuáles son las características de los profesores que más fácilmente atrapan tu atención? ¿Cómo influye esto en tu aprendizaje?	1.6			Implicación reflexiva y existencial. Pensar y sentir lo aprendido				2. ¿Cuáles son las características de los profesores que más fácilmente atrapan tu atención? ¿Cómo influye esto en tu aprendizaje?
	3. ¿Consideras pertinente y/o funcional aprender jugando en la universidad?	3.6			Lúdico. Aprendizaje implicativo: pensar y sentir.			Agregaría a la pregunta: ¿Consideras pertinente y/o funcional aprender jugando	3. ¿Consideras pertinente y/o funcional aprender jugando

							en la universidad? ¿por qué?	en la universidad? ¿por qué?
	4. ¿Existen recursos didácticos que llaman la atención, pero no contribuyen con el aprendizaje? ¿Cuáles?	4		Simplificación emocional, distanciamiento vital				4. ¿Existen recursos didácticos que llaman la atención, pero no contribuyen con el aprendizaje? ¿Cuáles?
	5. ¿Crees que es indispensable que un profesor universitario utilice medios tecnológicos innovadores para lograr un impacto positivo en sus estudiantes?	2.4		Como apoyo metódico y de manera reflexiva, no como eje.			Agregaría a la pregunta: ¿Crees que es indispensable que un profesor universitario utilice medios tecnológicos innovadores para lograr un impacto positivo en sus estudiantes? ¿por qué?	5. ¿Crees que es indispensable que un profesor universitario utilice medios tecnológicos innovadores para lograr un impacto positivo en sus estudiantes? ¿por qué?
<b>Estética de la vida</b>	1. ¿Cuáles son las consecuencias que puede tener el estrés en el desempeño de un universitario?	3		“estrés” es un término ambiguo: puede referirse justo al opuesto de una “estética de la vida”, pero también puede ser un diagnóstico médico. Busque el término que más se oponga a lo que usted quiere diagnosticar.	Alejamiento y desmotivación.	Interesantes aseveraciones.		
	2. ¿Qué tipo de espacios y actividades puede promover una universidad para generar mayor tranquilidad en los estudiantes?	1.8	No sé si tranquilidad sea la palabra...tal vez, menos estrés, menos prisa o desgaste.		Aplicaciones, foros, debates, simulaciones.			
	3. ¿Cómo podrían las universidades promover en sus estudiantes una desaceleración ante este mundo veloz y	3.4			Lecturas compartidas, mensajes participados,			

	cambiante? ¿Sería esto favorable?				simulaciones pre-profesionales.				
	4. ¿De qué manera se vería influido el desempeño de un profesional al tomarse los asuntos laborales con tranquilidad?	3.4			Experiencia pensada y sentida,				
	5. ¿Qué aspectos de la vida no deben ser olvidados por ningún profesional por muy ocupado que se encuentre?	2.4		Esta pregunta no me parece predictiva...	La atención a lo real, el respeto a las personas, la paz interior y la búsqueda de los ideales vitales.				
<b>Pedagogía de la autorregulación</b>	1. ¿Piensas que las universidades han entrado en el mundo del consumismo? ¿Cómo puede influir esto en la calidad académica?	3.2			Atención a la complejidad global, respuestas a los retos, alejamiento crítico de la propuesta mercantil	Muy elocuentes las aseveraciones.		Agregaría a la pregunta: ¿Piensas que las universidades han entrado en el mundo del consumismo? ¿por qué? En caso afirmativo: ¿Cómo puede influir esto en la calidad académica?	1. ¿Piensas que las universidades han entrado en el mundo del consumismo? ¿por qué? En caso afirmativo: ¿Cómo puede influir esto en la calidad académica?
	2. ¿Cómo podría la universidad promover estudiantes más críticos frente a las tendencias sociales?	1.4	Frente a las tendencias sociales hacia el consumismo.		Compartiendo líneas de reflexión e investigación, aprendiendo reflexivamente.				2. ¿Cómo podría la universidad promover estudiantes más críticos frente a las tendencias sociales consumistas?
	3. ¿Qué impacto social puede generar un profesional sin sentido crítico?	3.4			Superficial y aceptativo. Mal desarrollo personal.				3. ¿Qué impacto social puede generar un profesional sin sentido crítico?
	4. ¿Consideras que las universidades promueven una visión coherente entre libertad y responsabilidad?	2.8			Deseable. Cierta olvido.			Agregaría a la pregunta: ¿Consideras que las universidades promueven una visión coherente entre libertad y responsabilidad? ¿por qué?	4. ¿Consideras que las universidades promueven una visión coherente entre libertad y responsabilidad? ¿por qué?

	5. ¿Qué actividades universitarias te ayudarían a ser un profesional crítico y responsable?	3			Buen aprendizaje significativo. Implicación complejidad personal. Aprender realización personal				5. ¿Qué actividades universitarias te ayudarían a ser un profesional crítico y responsable?
--	---	---	--	--	---	--	--	--	---

### Apéndice III: Guion de entrevista semiestructurada

Se explora la configuración posmoderna de las y los estudiantes universitarios en tres categorías: epistemología, ética y estética, dividiéndose a su vez en tres subcategorías que sintetizan los contenidos de dos teorías posmodernas polares entre sí y una propuesta que encuentra la conciliación entre ambas. A continuación, se presenta dicho modelo:

<b>Categoría</b>	<b>Teorías posmodernas polares</b>	<b>Teoría conciliadora</b>
Epistemología	Anarquismo metodológico Teoría de la elección racional	Pensamiento complejo
Ética	Hiperindividualismo y adíadora Ética de la interpretación	Ética compleja
Estética	Hiperconsumo estético Estética de la vida	Pedagogía de la autorregulación

Esta división en categorías conforma los módulos de exploración y se compone de 3 ítems por subcategoría a plantear a la persona entrevistada. Se requiere tomar en cuenta lo siguiente:

- Brindar el documento de consentimiento informado.
- Desarrollar la entrevista en un espacio que permita la privacidad.
- Contar con una herramienta de audiograbación.
- El tiempo aproximado de aplicación es de 40 a 60 minutos.
- Es necesario suspender si la persona entrevistada muestra gestos de cansancio o lo expresa abiertamente y acordar una nueva fecha para continuar con la entrevista.

### Procedimiento

#### I- Antes de la entrevista

Solicitar los siguientes datos de identificación:

---

Código de la entrevista:

Duración:

Fecha y hora de realización:

Lugar de realización:

Nombre de la persona entrevistada:

Edad:

Sexo:

Tipo de universidad:

Programa académico:

Semestre o cuatrimestre que cursa:

Promedio acumulado:

Convicción religiosa:

Uso de redes sociales:

## II- Durante la entrevista

Se activa la audiograbación, no es necesario indicar a la persona entrevistada el título de cada módulo para que la entrevista fluya de forma orgánica, estos solo permiten a la aplicadora o aplicador una mejor ubicación instrumental durante la entrevista.

### Módulo 1: Epistemología

Categoría	Ítem
A) Anarquismo metodológico	<b>A1-</b> ¿De qué maneras influye la ciencia en la sociedad? <b>A2-</b> ¿En qué situaciones podría equivocarse la ciencia? <b>A3-</b> ¿Qué consecuencias podría traer consigo el que un profesionalista no siga los estándares de la ciencia? <b>A4-</b> ¿Las universidades deberían enseñar únicamente ciencias? ¿por qué? (En caso negativo). ¿Qué otros contenidos son pertinentes?
B) Teoría de la elección Racional	<b>B1-</b> ¿Qué observas en una persona para decir que actúa racionalmente? <b>B2-</b> ¿Consideras que siempre existe una vía óptima para la resolución de un problema? ¿Por qué? <b>B3-</b> ¿De qué manera podrían las universidades promover en sus estudiantes mayor claridad en la formulación de metas? <b>B4-</b> ¿De qué manera podrían contribuir las universidades a que los sujetos realicen más acciones de manera racional?
C) Pensamiento complejo	<b>C1-</b> ¿Qué significado atribuyen los profesores universitarios a los errores de los estudiantes? ¿Cómo podría influir esta noción el desempeño de los profesionalistas? <b>C2-</b> ¿Cómo podrían las universidades prepararte para afrontar contextos de incertidumbre?

C3- ¿Qué disciplinas o ciencias son necesarias en la formación de cualquier profesionista?

¿Por qué?

C4 - ¿Cómo podrían las universidades promover el trabajo interdisciplinario entre sus estudiantes? ¿Qué consecuencias tendría esto?

---

## Módulo 2: Ética

---

Categoría	Ítem
D) Hipérindividualismo Y adíafora	<b>D1-</b> ¿Consideras que existen actividades universitarias que promueven el individualismo?. (En caso afirmativo) ¿Cuáles? ¿De qué manera? <b>D2-</b> ¿Cuáles son los factores universitarios que pueden generar profesionistas indiferentes a la realidad social? <b>D3-</b> ¿Qué consecuencias tiene la competencia académica entre estudiantes universitarios? ¿Influye en su futuro desempeño profesional? <b>D4-</b> ¿Cuáles son los factores de la vida universitaria que desmotivan el trabajo colaborativo?
E) Ética de la interpretación	<b>E1-</b> ¿Todos los universitarios necesitan ser formados en los mismos principios éticos? ¿Por qué? . (En caso afirmativo) ¿Cuáles? <b>E2-</b> ¿Cuáles son los grupos vulnerables de la sociedad actual? ¿Qué acciones podrían realizarse desde las universidades para promover su desarrollo social? <b>E3-</b> ¿Qué necesita un universitario para poder hacer valer sus derechos frente a los sistemas sociales y económicos del mundo actual? <b>E4-</b> ¿Consideras que hay circunstancias en las que un profesionista necesite sacrificar el rigor científico por actuar de manera caritativa o tolerante? ¿Qué consecuencias se desprenden de ello?
F) Ética compleja	<b>F1-</b> ¿Qué tipo de experiencias universitarias generan profesionistas deshumanizados? <b>F2-</b> ¿Cómo podrían las universidades promover el compromiso personal y el deseo de trascendencia en sus estudiantes? <b>F3-</b> ¿Qué actividades o contenidos académicos podrían formarte como un agente transformador de tu comunidad? <b>F4-</b> ¿Qué experiencias o contenidos académicos ayudarían a un universitario a tomar conciencia de los distintos problemas que aquejan al mundo actual?

---

## Módulo 3: Estética

---

Categoría	Ítem
G) Hiperconsumo estético	<b>G1-</b> ¿Cuáles consideras que son las características de los profesores universitarios cuyo desarrollo de clase es menos atractivo?

---

- H) Estética de la vida
- G2-** ¿Consideras pertinente aprender jugando en la universidad? ¿Por qué?
- G3-** ¿Cuáles son las características de los profesores que más fácilmente atrapan tu atención? ¿Cómo influye esto en tu aprendizaje?
- G4-** ¿Es indispensable que un profesor universitario utilice medios tecnológicos innovadores para lograr un impacto positivo en sus estudiantes? ¿Por qué?
- H1-** ¿Cuáles son las consecuencias que puede tener el estilo de vida acelerado en el desempeño de un universitario?
- H2-** ¿Cómo podrían las universidades promover en sus estudiantes una desaceleración ante este mundo veloz y cambiante? ¿Sería esto favorable?
- H3-** ¿Qué tipo de espacios y actividades puede promover una universidad para generar menor desgaste físico y emocional en los estudiantes?
- H4-** ¿Qué aspectos de la vida cotidiana no deben ser olvidados por ningún profesionista por muy ocupado que se encuentre?
- I) Pedagogía de la autorregulación
- I1-** ¿Piensas que las universidades han entrado en el mundo del consumismo? ¿por qué?  
(En caso afirmativo) ¿Cómo puede influir esto en la calidad académica?
- I2 -** ¿Cómo podría la universidad promover estudiantes más críticos frente a las tendencias consumistas?
- I3-** ¿Consideras que las universidades promueven una visión coherente entre libertad y responsabilidad? ¿Por qué?
- I4-** ¿Cómo pueden las universidades promover estudiantes que se preocupen más por el “ser” que por el “tener”? ¿Qué consecuencias se desprenden de ello?
- 

Se desactiva la audio grabación.

### III- Después de la entrevista

Registrar:

---

**Desempeño actitudinal de la persona entrevistada:**

**Observaciones generales:**

---