

# La *praxis* profesional en el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

Ernesto Ramírez-Vicente

## RESUMEN

El Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala significa una revitalización necesaria, innovadora y relevante de los planes de estudios universitarios. Las *competencias* de corte neoliberal son sustituidas por *capacidades* a través de una noción filosófica, la *praxis*, que integra la formación profesional con la humanística en el *Seminario de Integración de la Praxis Profesional* en todas sus licenciaturas desde el primer semestre. Se reorienta así el perfil de egreso de los estudiantes hacia un profesional capacitado, pero con un profundo compromiso social. Se reflexiona sobre la necesidad de resignificar epistemológicamente la *praxis* y el currículum formal desde una perspectiva de transformación para contribuir a la construcción y consolidación de un nuevo paradigma, ya no solo propiamente educativo o económico sino cultural, más allá de las fronteras y particularidades del estado de Tlaxcala.

**Palabras clave:** *praxis*, capacidades, currículum, humanismo, México.

### Ernesto Ramírez-Vicente

[ernesto.ramirezv@uatx.mx](mailto:ernesto.ramirezv@uatx.mx)

Español. Doctor en Sociología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Profesor de Tiempo Completo Asociado nivel "A", Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Temas de investigación: educación, sociología de la educación, sociología de la cultura, fundamentos sociales de la educación, cine como recurso didáctico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1053-8114>.

## Práxis profissional no Modelo Humanista Integrativo baseado nas Capacidades da Universidade Autônoma de Tlaxcala

### RESUMO

O Modelo Humanista Integrativo baseado nas Capacidades da Universidade Autônoma de Tlaxcala significa uma revitalização necessária, inovadora e relevante dos currículos universitários. As competências de carácter neoliberal são substituídas por *habilidades* por meio de uma noção filosófica, a *práxis*, que integra a formação profissional com a formação humanística no *Seminário de Integração da Práxis Profissional* em todos os seus cursos desde o primeiro semestre. Isso reorienta o perfil dos alunos para um profissional capacitado, mas com profundo compromisso social. Reflete sobre a necessidade de ressignificar epistemologicamente a *práxis* e o currículo formal a partir de uma perspectiva de transformação para contribuir para a construção e consolidação de um novo paradigma, não apenas propriamente educacional ou econômico, mas cultural, para além das fronteiras e particularidades do estado de Tlaxcala.

**Palavras chave:** *práxis*, capacidades, currículo, humanismo, México.

---

## Professional Praxis under the Integrated Humanistic Model based on Abilities of the Autonomous University of Tlaxcala

### ABSTRACT

The Integrative Humanistic Model based on Abilities of the Autonomous University of Tlaxcala implies a necessary, innovative and relevant invigoration of the university curricula. The traditional neoliberal competencies are being replaced by the development of abilities through a philosophical notion, *praxis*, which integrates professional and humanistic training in the *Seminar for the Integration of Professional Praxis* from the beginning of all undergraduate programs. This approach aims to shape graduates into highly skilled professionals with a strong sense of social responsibility. The authors emphasize the importance of redefining *praxis* and the formal curriculum from a transformative perspective, contributing to the establishment of a new paradigm that extends beyond educational and economic realms to encompass cultural aspects, transcending the boundaries of the state of Tlaxcala.

**Key words:** *praxis*, abilities, curriculum, humanism, Mexico.

**Recepción:** 15/02/24. **Aprobación:** 22/04/24.



## Introducción

En el último trimestre de 2022 se iniciaron en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) las acciones institucionales, académicas, curriculares y didácticas encaminadas a renovar el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), vigente en la universidad desde hace dos décadas. Esta iniciativa debe situarse y comprenderse en el contexto de las políticas de transformación general del país que, en el caso de la educación, se encuentran en el marco jurídico de la Ley de Educación Superior del Estado de Tlaxcala, pero que están en consonancia con los planteamientos federales de reforma estructural educativa de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM). De este modo, nos encontramos con una reformulación educativa en todos sus niveles, de básica a superior, que invita a pensar, por primera vez en muchos años, en un cambio real de paradigma y no en maquillajes electoralistas que conciben la política educativa y sus reformas como un simple fenómeno coyuntural e inercial de naturaleza oportunista.

La propuesta institucional elaborada por académicos y profesores se aprobó de forma unánime en el Consejo Universitario de la UATx y desde 2022 se han realizado modificaciones consensuadas con los diferentes coordinadores de División, directores y coordinadores de Facultades y con los profesores de las 44 licenciaturas que oferta el Modelo educativo, a través de diversas acciones de asesoría curricular y sesiones de formación docente impartidas por académicos del Centro de Investigación Educativa (CIE) de la misma universidad.

Por tanto, la construcción de la revitalización curricular ha pasado por diversas etapas: fundamentación epistemológica, actualización curricular analítica y sintética de los planes de estudios adaptando el perfil de egreso a capacidades e implantación progresiva del Seminario de *Praxis* profesional en todos los semestres de todas las licenciaturas.

Respecto a la valoración de resultados pedagógicos, administrativos y culturales del nuevo modelo por parte de los miembros de la comunidad universitaria se percibe como tarea pendiente a corto, mediano y largo plazo. Si bien se ha avanzado mucho en el trabajo, el proceso aún no está concluido, porque la evidencia de la fortaleza de una propuesta curricular no se reduce a las ideas que orientan su construcción, sino que depende básicamente de las diversas circunstancias de su apropiación y puesta en práctica por parte de todos los actores involucrados.

## Bosquejo histórico-filosófico de la teoría de la praxis

Para llegar a una comprensión más precisa de la noción de *praxis* es preciso realizar un breve recorrido de la evolución epistemológica de su significado. Platón, a pesar de ser considerado uno de los máximos representantes del reino teórico de lo *ideal*, era consciente de las carencias político-sociales de la elucubración sin acción en el reino de lo *real*, dejando sin esencia a una *praxis* necesaria. En la antigua Grecia, el *idiota* (del griego ἰδιώτης y del latín *idiotes*) “era simplemente aquel que se preocupaba solo de sí mismo, de sus intereses privados y particulares, sin prestar atención a los asuntos públicos y/o políticos. Pronto esta palabra se convirtió en un insulto, ya que en la Antigüedad grecorromana la vida pública era de gran importancia para los hombres libres. Ser un *idiota* (como persona preocupada solo de lo suyo) se convirtió en ser un idiota con la acepción actual, ya que en la democracia era considerado deshonesto no participar de ella”.<sup>1</sup>

Polítizar algo es hacer consciente y comprensible el conflicto entre los intereses de los individuos y grupos y los del resto del colectivo. El ser humano se mueve por el deseo, impelido a su vez por la imitación, pero ese deseo —el que sea— solo se puede

<sup>1</sup> [srdelapalisse.wordpress.com/tag/procomun/](https://srdelapalisse.wordpress.com/tag/procomun/) (Consulta: febrero de 2024)

cumplir en la vida social. De ahí que el conflicto afecte a cada rincón de la vida social. Si todos radicalizáramos nuestra condición de individuos, estaríamos ante la mínima política, no habría metas comunes. No existirían las *polis*, ni, en realidad, existiría la sociedad. La negación del conflicto político entre los seres humanos o no reconocer su existencia nos llevaría, como un efecto perverso, al máximo conflicto. Si politizar es traer al primer plano el conflicto, despolitizar es negar el conflicto. Pero no por negado dejará de seguir acechando. Nunca se puede dar por terminada la política. La falta de acción colectiva de hoy es el retroceso del mañana. Por eso en el corazón de las *polis* siempre tiene que estar la *paideia*, la educación en valores sociales, la actualización constante de hacia dónde queremos ir; la desalienación sólo posible por la recuperación consciente de la unidad integral de todos los aspectos que construyen lo social: junto a lo económico, lo normativo y lo cultural (Monedero, 2013: 102).

Así, la *praxis* del pensamiento filosófico supone entonces un ejercicio cognitivo de integración de la conciencia intelectual con la conciencia práctica, pero no orientada únicamente a la resolución de un problema concreto, sino al desarrollo de una *actitud ante la vida social* que involucra a los *ciudadanos* como sujetos responsables de sus actos en la búsqueda de un fin (*agathón*) no ya de naturaleza “idiótica” o autorreferencial, sino que se “capacita” en el ejercicio mental de una *preocupación* para un fin desde una *perspectiva ética (ethos)*, que teóricamente, debería contribuir a consolidar un bien común.<sup>2</sup>

Para Gómez:

Las teorías son algo que hacen los científicos y los filósofos para, en primer lugar, responder a un problema y, en segundo lugar, mediante su aplicación (profesiones) para conseguir cosas, para cambiar el

mundo, transformar el medio ambiente (por ejemplo), y como en el caso de Platón, para cambiar las *polis*. No meramente para contemplar el mundo. Dicho de otra manera: hay que contemplar las ideas, los ideales, porque sólo desde ellos es posible transformar el mundo (2011: 149).

Muchos siglos después, la noción de *praxis* sería resignificada de manera trascendente (desde un punto de vista histórico y contingente) por Marx. Según el filósofo de Tréveris la acción transformadora no solo parte de los ideales, sino que requiere de una *toma de conciencia* en un contexto de alienación capitalista, debe conducir a subvertir radicalmente ese mismo estado de explotación y subsunción. Es decir, que solo desde la asunción de conciencia de condición de clase trabajadora, en este caso, de parte de los proletarios enajenados por la burguesía, sería posible la revolución social, con lo que se asume que el bien común —entendido como el advenimiento del socialismo— requiere de una confrontación previa y conflictiva desde un punto de vista político.

Como expone Lizaola, la importancia de Labriola (1843-1904) reside en ser el más notable de los primeros difusores del marxismo en Italia.

Consideraba la filosofía de la *praxis* como el foco central del materialismo histórico, ya que supone la vinculación de la teoría y la práctica. Sin embargo, no debe identificarse acción y *praxis*: la acción no presupone una congruencia con el pensamiento, mientras que en la *praxis* esto es fundamental. Labriola considera que ninguna filosofía había alcanzado la vinculación de la teoría y la práctica (*praxis*); o sea, ninguna filosofía anterior había logrado un carácter integral. Así, la filosofía de la *praxis* es la revolución intelectual que ha conducido a considerar como absolutamente objetivos los procesos de la historia humana (2020:57).

<sup>2</sup> Las cursivas son mías.



Gramsci, inspirado por Labriola, lleva esta aspiración a otro plano pero que está estrechamente vinculado con dicha filosofía de la *praxis*. Creía que esta era una forma de desafiar las normas y valores culturales dominantes. Argumentaba que la *hegemonía cultural* (el dominio de una cultura sobre las demás) sólo podía cuestionarse mediante un proceso de *praxis contra-hegemónica*, en el que los grupos subalternos se resistieran activamente a la cultura dominante y trabajaran para crear sus propias prácticas culturales.

La filosofía de la *praxis* no tiende a mantener a las gentes sencillas en su filosofía primitiva del sentido común, sino, al contrario, tiende a conducirlos hacia una concepción superior de la vida. Se afirma la exigencia del contacto entre intelectuales y simples no para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de masas, (Gramsci, 1970: 10).

En una posición similar, Arendt veía la *praxis* como una forma de provocar el cambio político a través de la acción colectiva. Creía que la acción política no consistía únicamente en que los individuos expresaran sus opiniones, sino en que grupos de personas se unieran para emprender acciones colectivas con el fin de alcanzar sus objetivos.

Según Canclini:

La concepción *arendtiana* de lo político es tratada principalmente mediante la tematización de la facultad de juicio, la condición de la acción y el espacio público. A partir de su indagación en estas nociones, caracteriza lo político como el ámbito de la opinión, de la libertad y la pluralidad, aunque también recurre a definiciones negativas del concepto tratado. Dicho más directamente, no solamente dice qué es lo político, sino también qué no es. Se empeña

muy especialmente en mostrar algunos desplazamientos conceptuales que han sido decisivos para la filosofía política y para la comprensión de la acción política. La acción política es entendida como *praxis*, esto es, como una actividad convencional y, por eso, distinta de la *physis* (naturaleza). Además, por estar relacionada con el ámbito público, no puede abordarse desde los supuestos de lo doméstico que es el ámbito de la labor y el trabajo. De acuerdo con el ordenamiento aristotélico de los saberes humanos, podríamos decir que Arendt delimita la noción de *praxis* por oposición al saber contemplativo (*theoria*) tanto como al saber de la *poiesis* (creación, producción). De esta manera, podemos encontrar a lo largo de la obra de Arendt dos objeciones a la forma en que la tradición ha entendido lo político, la primera rechaza la subsunción de la *praxis* a los criterios de la *theoria*; la segunda, apunta al traslado de categorías propias del trabajo a la acción. La acción es la única actividad que se da entre los hombres y, por eso, es política (2014: 30).

Por su parte, Bourdieu concibe la *praxis* como una forma de comprender y cuestionar las estructuras de poder que conforman la sociedad. Argumentaba que las estructuras sociales (como la desigualdad económica) se reproducen a través de las acciones individuales, y que la *praxis* puede utilizarse para cuestionar estas estructuras y crear sociedades más equitativas. Desde la antropología y la sociología, la *praxis*<sup>3</sup> pretende comprender prácticas de dominación partir del análisis de las circunstancias objetivas y las disposiciones imprevisibles de los sujetos. Esta posición se puede entender como una tercera vía entre *el subjetivismo* y *el objetivismo*, lo que él denominó *teoría praxeológica*.

Que tiene por objeto no solamente el sistema de relaciones objetivas que construye el modo de

<sup>3</sup> En términos de Bourdieu, la teoría de la *praxis* = *Campo* + *Habitus*.

conocimiento objetivista, sino las relaciones entre esas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que tienden a reproducirlas, es decir, el doble proceso de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad (1992: 74).

En esta misma dinámica de tratar de posicionar epistemológicamente la esencia teórica y el sentido ético de la práctica, explica Alemán (1987: 20) que la experiencia vivida por Freire en su contexto sociofamiliar (hambre y pensar) le llevó a un descubrimiento: “en el mundo muchas cosas no funcionan bien”, y este pensamiento le lanzaba a la acción: “qué puedo hacer yo para ayudar a los hombres”. Este triángulo dialéctico: experiencia histórica-reflexión-acción constituyó los ejes nucleares del filosofar freireano. Por ello, Freire veía la *praxis* como una forma de empoderar a las personas a través de la educación. Creía que la educación no debería ser un proceso unidireccional en el que el conocimiento se transmite simplemente de profesor a alumno, sino que debería ser un proceso de colaboración en el que los alumnos se implican activamente con el material y lo aplican a sus propias vidas.

Era, en definitiva, una forma de entender la *praxis*, que Freire interpretaba no en la óptica de la noción griega (*zēōreîn* = teoría) que se orienta hacia el éxtasis, sino en torno a una base no idealista que él más tarde formalizaba en estos términos:

Porque admira el mundo, y por eso lo objetiva, capta y comprende la realidad y la transforma [...], el hombre es un ser de la *praxis*. Más aún, el hombre es *praxis*; y porque así es, no puede reducirse a mero espectador de la realidad, ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en cosa. Su vocación ontológica, que él debe existir, es la de sujeto que opera y transforma el mundo. Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y

reflexión. Es *praxis*. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener necesariamente una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción [...] no hay revolución con verbalismo, ni tampoco con activismo, sino con *praxis*. Por tanto, ésta sólo es posible a través de la reflexión y la acción que incidan sobre las estructuras que deben transformarse (1969: 20).

Freire (1969) también considera que, en verdad, hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquélla y de ésta.

No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica. Representantes de las clases dominantes, agrupados como tales, son los que necesitan decretar, conscientemente, la neutralidad no solo de la educación, sino también de la ciencia en general, de la tecnología; todas, dicen con astucia, sirven al bien general de la humanidad. Cuanto más se proclama la neutralidad de la formación, subrayándose la necesidad de una competencia técnica y científica, sin colores políticos e ideológicos, tanto mejor se sirve al “establecimiento”. En verdad, ninguna sociedad se organiza a partir de la previa existencia de un sistema educativo, al que cabría la tarea de concretar un cierto perfil o tipo de ser humano que, a continuación, pondría a la sociedad en marcha. Por lo contrario, el sistema educativo se hace y se rehace en el seno mismo de la experiencia práctica de una sociedad.

## Desarrollo

### *Praxis profesional y responsabilidad social*

Greco (2008: 323) en el Diccionario de Sociología define una profesión como toda actividad o desempeño



de una persona que genera, como contrapartida, una retribución. En esencia, la *praxis* profesional se refiere a la integración de la teoría y la práctica dentro de una profesión o disciplina concreta. Esta integración es fundamental para desarrollar prácticas eficaces y éticas que puedan abordar los complejos retos a los que se enfrentan los profesionales en su trabajo diario.

Sin embargo, Urteaga argumenta que:

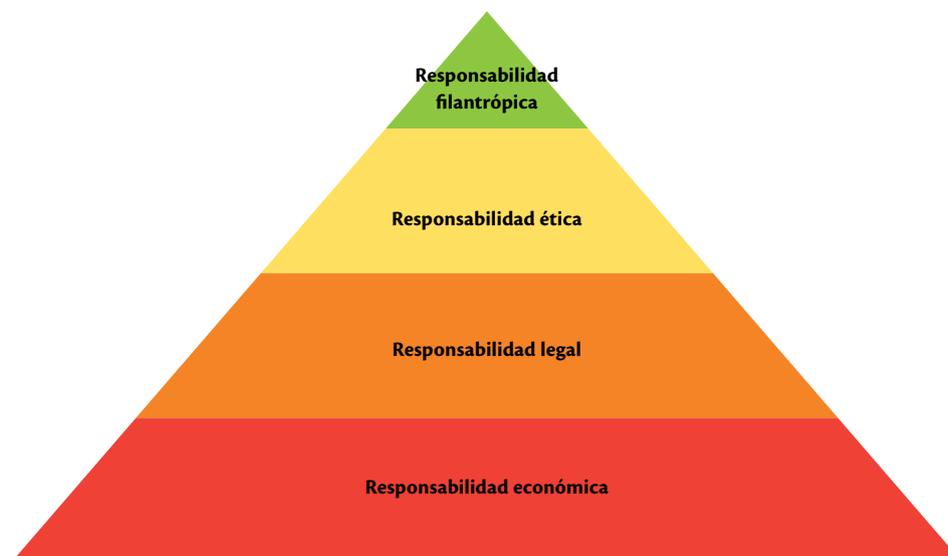
Las teorías funcionalistas, interaccionistas y, en menor medida, *neoweberianas*, proponen una representación parcial de la profesión. Privilegian el profesional o la profesión, deduciendo el primero de la segunda o el sistema de las acciones individuales. Privilegian la unidad o la diversidad dando una imagen unificada de la organización profesional y reducida a un sistema de integración, de interdependencia, de representación, de dominación o, al contrario, fragmentada donde la profesión se difumina en una infinidad de particularidades. También, priorizan en este discurso el cambio o la permanencia, prefiriendo la transformación acelerada y generalizada que conduce a la incertidumbre total o, a la inversa, la continuidad de una profesión que se reproduce y utiliza los mecanismos para asegurar el *statu quo*. La parcialidad de estas teorías contrasta con la complejidad creciente de la profesión, lo que nos lleva a elaborar una sociología de la complejidad que sintetice los paradigmas, considerando, por una parte, que cada uno propone conceptos, métodos y problemáticas pertinentes y, por otra parte, que los paradigmas son complementarios (2008: 169).

Como manifiestan Dubar y Tripier, esta diversidad se evidencia igualmente en cada ámbito.

No existen profesiones (totalmente) unificadas sino segmentos profesionales más o menos identificables, más o menos organizados, más o menos competitivos. Como lo habían notado Bucher y Strauss, cada vez que los sociólogos van a ver más de cerca, descubren sobre el terreno segmentaciones, diferenciaciones, procesos de estallido. Esto es cierto para los médicos tanto franceses como americanos cuyas rentas, carreras, formas de reconocimiento varían mucho según sean generalistas o especialistas, [...] liberales o asalariados (1998: 248).

Por su parte, Carroll (1991) afirma que la *Responsabilidad Social Corporativa*, en su conjunto, influye en la conducta de la actividad de una compañía o de un negocio, para que este sea económicamente rentable, respetuoso ante la ley, ético y que cuente con apoyo social. Según el autor, ser socialmente responsable conlleva la rentabilidad de la empresa y su obediencia a la ley, como las principales condiciones cuando se discute sobre la ética de la empresa y la medida en la que esta apoya o ayuda a la sociedad. Si bien la Universidad pública no debe ser concebida nunca como empresa o corporación, los diferentes tipos y categorías de responsabilidad social que planteó Carroll abonan a una mayor comprensión de la relación entre *praxis*, *praxis* profesional y compromiso social, aunque en este caso su propósito priorice lo filantrópico y lo ético en un ámbito no estrictamente politizado en *praxis* transformadora de la estructura objetivante (ver figura 1).

**Figura 1. Niveles de responsabilidad social**



Fuente: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Piramide-de-la-Responsabilidad-Social-Empresarial\\_fig1\\_344552494](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Piramide-de-la-Responsabilidad-Social-Empresarial_fig1_344552494).

Un aspecto clave de la *praxis profesional* es la importancia de la reflexividad. Se refiere al proceso de reflexionar sobre las propias prácticas y suposiciones y estar abierto a las opiniones y críticas de los demás. Al emprender este proceso, los profesionales pueden ser más conscientes de sus propios prejuicios y limitaciones y desarrollar prácticas más eficaces y éticas. Schön (1987: 125) sostiene que los profesionales deben ser capaces de reflexionar sobre sus propias experiencias y de comprometerse con el aprendizaje y el desarrollo continuos para ser profesionales eficaces, mientras que Gherardi y Nicolini (2001) destacan la importancia de comprender los contextos sociales y culturales en los que se sitúan las prácticas profesionales.

En general, el concepto de *praxis profesional* es importante para los profesionales de diversos campos. Mediante la integración de la teoría y la práctica, la colaboración con los demás y la reflexión y el aprendizaje continuo, estos pueden desarrollar prácticas más eficaces y éticas que les permitan abordar mejor los complejos retos a los que se enfrentan. Como tal, la *praxis profesional* es un concepto esencial para

cualquier persona interesada en comprender y mejorar las prácticas profesionales en el complejo y cambiante mundo actual.

### **La praxis profesional en el Modelo Integrador Basado en Capacidades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala**

Desde el ideal clásico del Hombre como “medida de todas las cosas” de Protágoras al hombre *vitruviano* renacentista de Leonardo Da Vinci y el humanismo laicizante y subversivo de Erasmo de Rotterdam en el siglo XVI, hasta la filosofía jesuita de carácter humanístico del siglo XVII, pasando por la re-conceptualización del mismo desde la perspectiva de la Ilustración del siglo XVIII y la eclosión de los valores revolucionarios liberal-burgueses de la centuria siguiente, el Humanismo interpretó habitualmente la potenciación de las capacidades racionales, morales e incluso biológicas, solo a la luz del concepto de progreso racional orientado tecnológicamente, lo que paradójicamente puede llevar a procesos “deshumanizantes”, producto de establecer una equivalencia de corte positivista con el desarrollo social.



Los excesos y limitaciones de un reduccionismo del progreso basado exclusivamente en la industrialización y en la acumulación ampliada y desigualitaria del capital, propiciaron la aparición de otras doctrinas políticas como el socialismo, el anarquismo y el comunismo, que justificaron, en origen, sus ideales programáticos en un renovado concepto del *hombre* y del *humanismo*, que encuentran en el materialismo dialéctico el contrapunto históricamente necesario para confrontarlos, desde la convicción según la cual las prácticas sociales pueden ser interiorizadas en la búsqueda de una nueva estructuración y reinterpretación de la lucha de clases como escenario que permite, desde una postura filosófica renovada por un nuevo humanismo, transformar la teoría en práctica y convertir la filosofía en herramienta política de transformación social.

En este sentido, la cuestión de las *capacidades* se puede comprender como una reconstrucción de su sentido pre-configurado como categoría exclusivamente laboral, que es lo que se ha impuesto —curricularmente— en el sistema educativo desde una perspectiva neoliberal tradicionalmente tecnocrática basada en *competencias*, orientada de manera simplificada y reduccionista, que identifica la formación profesional universitaria hacia objetivos exclusivos de inserción en un mercado laboral cada vez más globalizado.

Es pertinente, por tanto, profundizar en un cambio de paradigma humanista más allá del ideal clásico, renacentista, laico, ilustrado, —incluso marxista o socialista— en una búsqueda de sentido humanista cercano a un existencialismo crítico y genuinamente comprometido con la dignidad individual y colectiva (el bien común) y con la libertad, la igualdad, la fraternidad, la solidaridad, la empatía, la tolerancia, la ecología, el género, el altruismo, la cooperación y la no violencia, en el que se fusionen de manera armónica *Naturaleza* y *Cultura*.

Por otra parte, las potencialidades y virtudes del principio de *comunidad* que han sido históricamente cooptadas por la ciencia moderna, el estado o el mercado requieren de una re-significación de la noción de *participación* —colonizada parcialmente por las de ciudadanía y democracia representativa de la teoría política liberal— y de *solidaridad*, que en las sociedades capitalistas avanzadas han sido parcialmente colonizadas por las políticas sociales del *estado del bienestar*.

Enfrentamos complejos desafíos y enormes retos en una sociedad hiper-digitalizada y panóptica, cada vez más perversa en la construcción de nuevos y sutiles mecanismos que gestionan el miedo y el terror, que alimentan a través de sus plataformas mediáticas y aparatos tecno-militares originando conflictos a escala global, expandiendo la acumulación hiper-capitalista de la riqueza, que llevan —al parecer, inexorablemente— a la conversión cada vez más acelerada del ecosistema en un gigantesco aparato mundial de producción irracional. Y ante el abrumador aparato de info-entretenimiento y consumo global derivado de la ciber-cultura multimedia, una nueva retórica humanista necesita de una nueva retórica de la emancipación y de un nuevo sentido común frente amenazas hegemónicas de ese tamaño. Aquí se considera que es donde las *capacidades* deben ser entendidas como palancas de transformación por toda la comunidad educativa.

En el nuevo MHIC, en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sustentable de la Agenda 2030 de la ONU, se proponen otros sentidos comunes o prácticas sociales (*capacidades*) para todas las licenciaturas en función de necesidades sociales, temas y ámbitos específicos según las preocupaciones (*niveles*) que se consideran, siguiendo a De Souza (2020), más importantes y que deben ser sustituidas para un cambio de paradigma humanista, sintetizadas en la tabla 1.

**Tabla 1. Nuevos sentidos sociales en función de capacidades para el MHIC**

Formaciones sociales capitalistas (tema)	Sentidos comunes o capacidades	Formaciones sociales emancipatorias (tema)
Patriarcal (ámbito doméstico)	Sustituido por	Liberación de la mujer
Capitalista (ámbito laboral)	Sustituido por	Ecológico-socialista
Consumo-fetichismo (ámbito mercado)	Sustituido por	Necesidades fundamentales y satisfacciones genuinas
Nacionalista (ámbito comunidad)	Sustituido por	Cosmopolita
Democracia representativa débil (ámbito político)	Sustituido por	Democracia representativa participativa
De la cultura de la cancelación y la <i>posverdad</i> (ámbito de la cibercultura)	Sustituido por	De la cultura de la tolerancia y del diálogo constructivo
Del totalitarismo epistemológico (ámbito de la ciencia)	Sustituido por	Libertad epistémica
Capitalismo académico (ámbito educativo)	Sustituido por	Pedagogía crítica
Competencias (ámbito didáctico)	Sustituido por	Capacidades
Del Norte (ámbito global)	Sustituido por	Del Sur
Deshumanización (ámbito civilizatorio)	Sustituido por	Humanismo

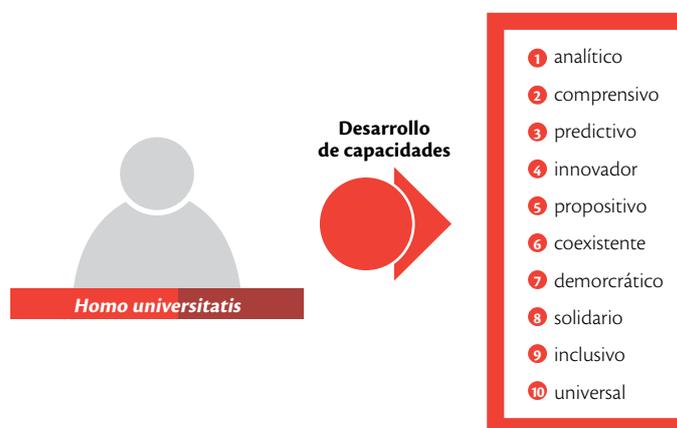
Fuente: elaboración propia a partir de De Souza (2021).

### Nuevos sentidos sociales en función de capacidades para el MHIC

En este mismo sentido, también se fortalecen los rasgos del perfil del egresado denominado desde 2014 *Homo Universitatis* como parte de la filosofía educativa en consonancia con los principios de Autorrealización que propugna e imparte la misma comunidad universitaria en

todas las licenciaturas. El proyecto institucional parte de la idea de que todos los seres humanos poseen capacidades en forma de derechos y oportunidades, otorgadas y garantizadas por el Estado, la conciencia de cuya existencia y el pleno uso de las cuales se buscan a través de la educación (Nussbaum, 2021) (ver figura 2).

**Figura 2. Rasgos del perfil de egreso del *Homo universitatis* de la UATX**



Fuente: Ortiz, Serafín y Ángel Díaz-Barriga, 2023: 45.



A partir de esta posición, se estableció que las capacidades en el MHIC sean el resultado de una articulación entre las potencialidades del ser humano (identificadas en el perfil de ingreso), que van desde un saber ser y un saber convivir hasta un saber conocer, que pueden ser desarrolladas a través de la formación académica y, al mismo tiempo generar nuevas capacidades que, como profesionistas, los egresados podrán ampliar a lo largo de su vida profesional (plasmadas en el perfil de egreso). El desarrollo de estas capacidades se realiza de manera gradual

desde dos ámbitos: el experiencial y el estratégico, estando estrechamente relacionadas con los rasgos del *homo universitatis* y concretadas en el *Seminario de Integración de la Praxis Profesional* (SIP) de manera troncal en los ocho semestres de cada carrera, independientemente del área de conocimiento o disciplina. Los seminarios se han pensado como trabajos colectivos (proyectos, estudios de caso, etcétera) en los que también participan los docentes de los semestres correspondientes guiados por un responsable en cada SIP (ver tabla 2).

Tabla 2. Concreción Curricular del SIP

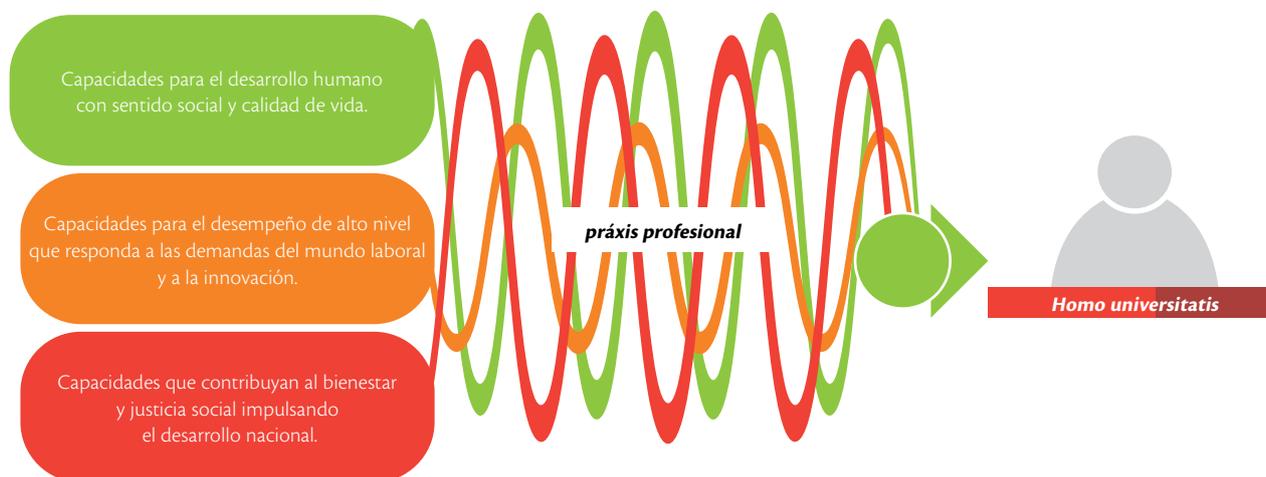
<b>Profundización</b>	Semestre 8	Materias	SIP 8	Saber convivir	Área estratégica
	Semestre 7	Materias	SIP 7	Saber convivir	Área experiencial
<b>Profesionalización</b>	Semestre 6	Materias	SIP 6	Saber conocer y hacer	Área estratégica
	Semestre 5	Materias	SIP 5	Saber conocer y hacer	
	Semestre 4	Materias	SIP 4	Saber conocer y hacer	Área experiencial
	Semestre 3	Materias	SIP 3	Saber conocer y hacer	
<b>Tronco común</b>	Semestre 2	Materias	SIP 2	Saber ser	Área estratégica
	Semestre 1	Materias	SIP 1	Saber ser	Área experiencial

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, el perfil de egreso de los estudiantes de los distintos planes de estudio de licenciatura de la UATx, se expresará en tres tipos de capacidades (ver figura 3):

- Capacidades para el desarrollo humano con sentido social
- Capacidades que contribuyan progreso social en el marco de las demandas del mercado laboral, pero también avanzando hacia impulsar una justicia social y el progreso nacional
- Capacidades para un desempeño profesional de alto nivel que contribuya al progreso del país con el compromiso de responder a la sostenibilidad y a la innovación.

**Figura 3. Las tres capacidades del perfil del egresado del MHC a partir de la praxis profesional**



Fuente: Ortíz, Serafín y Ángel Díaz-Barriga, 2023: 63.

Quizá esta ruta institucional y curricular no resuelva la tensión que existe entre las posibilidades de transformación y el rechazo del sujeto como agente activo de la historia (en el caso de la educación) pero permite posicionarse de manera filosófica y políticamente activa, independientemente de la disciplina universitaria o licenciatura de la que se trate.

El Modelo educativo de la UATx aspira a formar un universitario/a que comprende los aspectos económicos, políticos y culturales de su sociedad y del mundo y las diversas maneras de las que dispone para insertarse como ciudadano/a, profesionalista, trabajador/a y consumidor/a consciente, comprometido/a con el medio ambiente, pero que no centra su pensamiento y capacidades únicamente en cuestiones profesionales, materialistas y prácticas, sino que otorga al *cultivo del ser* y al *compromiso social-ambiental* un papel igualmente relevante y significativo de su existencia.

Cambiar el Modelo Integrador de *Competencias* a *Capacidades* exige ser coherente con lo que esto significa: la progresiva desaparición en la Academia de los hábitos neoliberales que han invadido,

deshumanizado y pervertido los valores universitarios tradicionales y que han convertido el ejercicio de la educación en una especie de prisión intelectual y laboral para profesores (y estudiantes) por la imposición vertical de requisitos burocráticos, formatos, estándares y diversos controles de calidad y de evaluación que no son pensados necesariamente de manera pedagógica, sino como dispositivos productivistas de control. En este sentido, se debe modificar la mentalidad antipedagógica según la cual es más importante terminar la transmisión de los contenidos completos del programa de estudios (sin que esto suponga en automático “aprendizajes”) que lo que verdaderamente importa: la formación de las capacidades de los estudiantes orientada a la dignidad profesional individual pero también a la dignidad de la sociedad como colectivo.

Las preocupantes tendencias culturales que desde hace décadas promueven directa o indirectamente procesos de deshumanización social, económica o académica y que se gestan tanto al interior de las comunidades educativas como al exterior de las mismas, solo se podrán revertir si se comprenden de



manera más integral los fenómenos escolares y académicos en su contexto cultural y no solo desde sus contradicciones o reformas internas.

El sistema educativo en general y la educación superior en particular no es un ente neutral y ajeno a la contingencia histórica, política e ideológica global, sino que se encuentra inevitablemente inmerso en las mismas; por ello el Humanismo no solo es una posición teórica, sino que debe ser una actitud filosófica de resistencia y transformación ante las contingencias y formaciones sociales contemporáneas del capitalismo, expuestas más arriba, que pretenden ser hegemónicas y que tienen que ver más con cuestiones de poder que con problemáticas estrictamente educativas, pero que indudablemente impactan en estas últimas de diversos modos.

La homogenización transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la autorrealización como eje fundamental de la formación humanística debe trascender en los siguientes aspectos o rubros:

- La construcción de un escenario valorativo introjectado en los estudiantes que sepa comprender de manera crítica una compleja sociedad contemporánea, en la que impera la anomia y la erosión de valores.
- La formación de un individuo polivalente no narcisista y egoísta que se reconoce a sí mismo como ser solidario y comprometido con el bien común.
- El fortalecimiento de la integración entre el humanismo y una cultura científica analítica, comprensiva, predictiva, innovadora y propositiva.
- La formación de un profesional dotado de saberes, habilidades, aptitudes y actitudes que posibiliten su autorrealización ética como sujeto coexistente, digno, democrático, solidario, permisivo y universal.

## Conclusiones

La creatividad es consustancial a la inteligencia y a la emoción como parte de las capacidades del ser humano, en sus ámbitos prácticos, éticos, estéticos y

espirituales. Pero el mundo del trabajo —en el ámbito educativo y en cualquiera de sus variantes— no se puede asociar solamente a una cuestión técnico-racional, sino que su intelectualidad debe ser emotiva, comprometida y transformadora a partir de la convicción intelectual, pero sin deslindarse de la acción colectiva destinada al bienestar de la comunidad.

Como plantea Gutiérrez “la integración educación-trabajo tiene que hacer de la educación un proceso transformador tanto del propio estudiante-trabajador como de la estructura social en la que se desenvuelve” (1984: 130). Esta integración lleva consigo la transformación de la propia escuela, a través de un proceso educativo que se puede fundamentar en tres pilares: trabajo productivo socialmente, creatividad y *praxis*. Por la inteligencia crítica, la capacidad creadora y el trabajo transformador de la *praxis* profesional, el hombre de un proyecto de esta naturaleza recreará positiva y permanentemente las estructuras laborales, económicas, culturales y, por qué no, también políticas, de una nueva sociedad deseable.

Siguiendo a Gutiérrez (1984), educar en la *praxis* desencadenaría una serie de efectos que definirían el proceso como:

- Ir más allá del quehacer diario y de la periferia de las actividades y los hechos, para llegar progresivamente a la esencia de los mismos.
- Una percepción crítica de las posibilidades de transformación de la educación y de los medios prácticos que deben aplicarse para hacer realidad esa transformación.
- Una toma de conciencia de la existencia de los otros hombres, ubicados históricamente como elementos capaces de modificar las relaciones estructurales de la educación.

Aunque parezca una obviedad, la responsabilidad social en la universidad —y en la vida social— trae consigo la propia esencia de la *praxis* como práctica

éticamente asumida por todos sus actores. La búsqueda de la cultura de la dignidad y la justicia social (lema de la Universidad Autónoma de Tlaxcala) en el siglo XXI no se podrá lograr si los principios y objetivos del Modelo educativo no son genuina y profundamente introyectados y a la par exteriorizados por toda la comunidad universitaria, incluyendo sin lugar a duda a las autoridades de gobierno en todos sus niveles y a los profesionales del área de administración universitaria.

De no ser así, la revitalización del Modelo quedará trunca y envuelta en desagradables contradicciones y paradojas, que darán como resultado una transformación simulada y artificial. Por ello, es impostergable una des-burocratización tolerante y una mayor horizontalidad en la negociación de los procesos académicos y administrativos, que permitan ejercer a los docentes su dignidad como profesionales de la educación y reducir sus niveles de estrés y preocupaciones innecesarias, derivadas de un exceso de responsabilidades que no tienen que ver con decisiones pedagógicas y mucho menos con responsabilidades sociales.

Del mismo modo, si un estudiante —o un docente— no quieren re-aprender o no pueden involucrarse en el sentido último de una libertad responsable en su propia profesión, ni se apropian conscientemente de los principios morales básicos que buscan la dignificación de la condición humana y de su entorno social inmediato o lejano, la *praxis* profesional quedará sumida en una idea abstracta y práctica inocua de transformación.

Comparto con Avilez (2006: 29) la idea de que el sujeto humano indaga en torno a lo que está notionalmente presente en sí mismo como pregunta y deseo, o como situación problemática; busca llegar a entenderlo siempre más y mejor; reflexiona para constatar de alguna manera la índole de realidad que compete a posibles inteligencias de lo fundamentalmente manifestado; evalúa y delibera (valora), para llegar a afirmar o negar posibles cualidades (valores) de la realidad y bondad de estas inteligencias, en relación consigo mismo o con otros sujetos y circunstancias; decide asumir o rechazar, para conservar o transformar, más o menos libremente o no, esa realidad así reconocida y valorada. ■



## Referencias

- Alemán, Manuel (1987), *Praxis y educación, Teorías subyacentes en el sistema psicopedagógico de Freire*, Canarias, Caja Insular de Ahorros.
- Avilez, Ricardo-José (2006), *La búsqueda humanizante*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Bourdieu, Pierre (1992), *El sentido práctico*, Madrid, Ediciones Taurus.
- Canclini, Rebeca-Isabel (2014), “La noción de praxis en Hanna Arendt, su doble distinción de la teoría y del trabajo”, *Agora Philosophica, Revista marplatense de filosofía*, vol. 15, núms. 29-30, pp. 30-49, <<http://www.agoraphilosophica.com/agora29-30.html>> [Consulta: marzo de 2024].
- Carroll, Archie (1991), “The pyramid of corporate social responsibility, toward the moral management of organizational stakeholders”, *Business Horizons*, vol. 34, núm. 4, pp. 39-48, Universidad de Indiana, Elsevier.
- De Souza Santos, Boaventura (2021), *Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*, Buenos Aires, CLACSO.
- Freire, Paulo (1969), *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, 1969.
- Gherardi, Silvia, y Davide Nicolini (2001), “The sociological foundations of organizational learning”, en M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child e I. Nonaka (eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge*, pp. 35-60, Oxford, Oxford University Press.
- Gómez, Rafael (2011), “La praxis como el lugar de la ‘verdad’”, *Franciscanum, Revista de las Ciencias del Espíritu*, vol. LIII, núm. 155, enero-junio, pp. 145-181, Bogotá, Universidad de San Buenaventura.
- Gramsci, Antonio (1970), *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona, Península.
- Greco, Orlando (2008), *Diccionario de Sociología*, Buenos Aires, Valleta Ediciones.
- Gutiérrez, Francisco (1984), *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI.
- Lizaola, Julieta (2020), *La educación en la teoría política de Gramsci*, México, UNAM.
- Monedero, Juan-Carlos (2013), *Curso urgente de política para gente decente*, Barcelona, Seix Barral.
- Ortiz, Serafín y Ángel Díaz-Barriga (2023), *Fundamentos y orientaciones del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC)*, Ciudad de México, Newton.
- Schon, Donald-Alan (1987), *El profesional reflexivo, ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?*, Barcelona, Paidós.
- Urteaga, Eguzki (2008), “Sociología de las profesiones, una teoría de la complejidad”, *Lan Harremanak*, núm. 18, pp. 169-198, Bilbao, Universidad del País Vasco.

### Cómo citar este artículo:

Ramírez-Vicente, Ernesto (2024), “La praxis profesional en el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XV, núm. 44, pp. 154-168, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1896>.