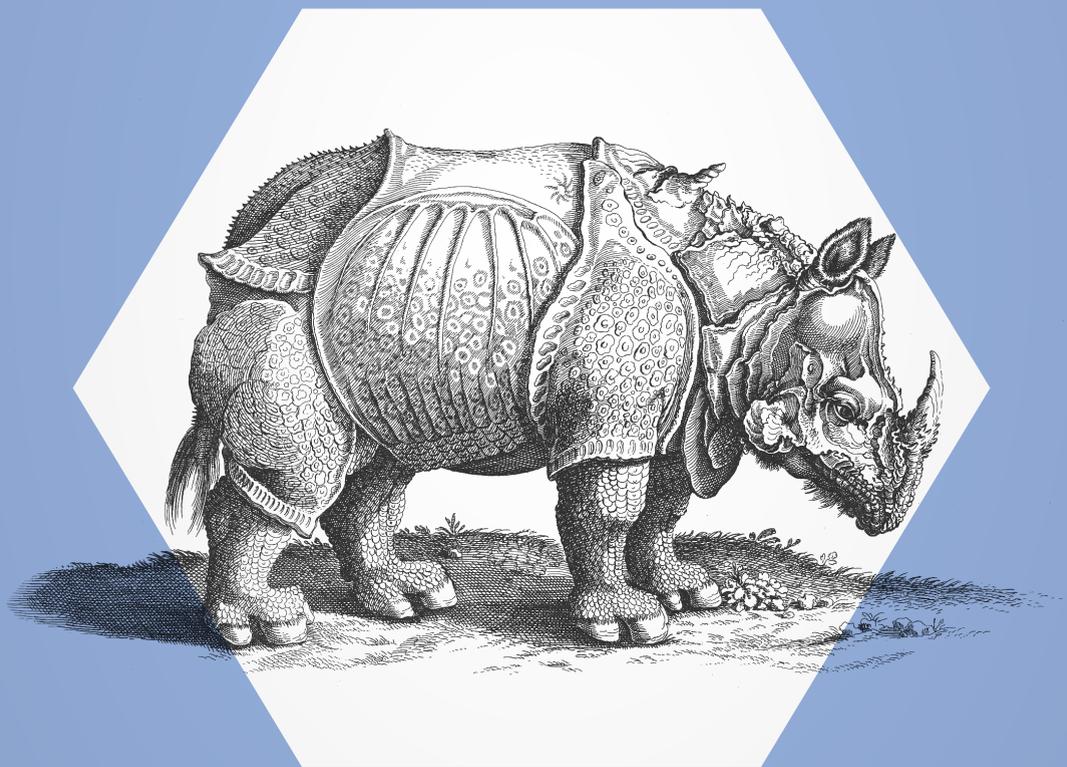


ALBERTO RENÉ RAMÍREZ TÉLLEZ
JENNY MARCELA RODRÍGUEZ ROJAS
LUIS ANTONIO MERCHÁN PARRA
(COMPILADORES)

El sentido de las humanidades en la educación superior



ediciones
USTA
UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

EL SENTIDO DE LAS HUMANIDADES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Alberto René Ramírez Téllez
Jenny Marcela Rodríguez Rojas
Luis Antonio Merchán Parra
(Compiladores)

EL SENTIDO DE LAS HUMANIDADES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



El sentido de las humanidades en la educación superior / Alberto René Ramírez Téllez
Jenny Marcela Rodríguez Rojas y Luis Antonio Merchán Parra (Compiladores). - Bogotá : Universidad Santo
Tomás, 2016.

209 páginas, gráficas.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-631-920-1

1. Educación humanística 2. Humanismo 3. Educación superior I. Ramírez Téllez, Alberto René. II. Rodríguez Rojas, Jenny Marcela. III. Merchán Parra, Luis Antonio. IV. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 378

Co-BoUST



© Alberto Ramírez, Luis Merchán, Miguel Moreno, Javier Yate, Clara Inés Jaramillo, Diana Paola Sáenz, Carlos Mario Toro, María Fernanda Galindo, Manuel Leonardo Prada, José de Jesús Prada, Eduardo Gómez, Diana Marcela Pinto, Roberto Dáger, Guillermo Alfonso Gómez, Jhon Fredy Maldonado, Carolina Cáceres, Javier Aldana

© Universidad Santo Tomás, 2016

Ediciones USTA

Carrera 9 n.º 51-11

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: (+571) 5878797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Director editorial: Daniel Mauricio Blanco Betancourt

Coordinación de libros: Marco Giraldo Barreto

Diagramación: Wilson Ardila Díaz

Corrección de estilo: Laura Arjona Vásquez

Imagen de portada de Biodiversity Heritage Library usada bajo licencia Creative Commons.

Licencia 2.0. de atribución. Disponible en: <https://goo.gl/iaMjSb>. Ninguna modificación se hizo sobre la imagen para esta edición

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-631-920-1

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://doi.org/10.15332/li.lib.2016.00148>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	
¿PARA QUÉ LAS HUMANIDADES?	7
PRÓLOGO	11
CAPÍTULO I	
LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL: INICIACIÓN A LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD Y CULTURA INSTITUCIONAL	17
CAPÍTULO II	
LECTOESCRITURA: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL, LA PERMANENCIA Y LA GRADUACIÓN OPORTUNA DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	27
CAPÍTULO III	
EL DEPORTE EN LA FORMACIÓN FÍSICA INTEGRAL DEL SER HUMANO	51
CAPÍTULO IV	
ANTROPOLOGÍA Y POLÍTICA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA	67
CAPÍTULO V	
¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LA EPISTEMOLOGÍA, EN TANTO QUE MATERIA HUMANÍSTICA, PARA EL ESTUDIANTE DE LA ÉPOCA ACTUAL?	81
CAPÍTULO VI	
IMPORTANCIA DE LA CÁTEDRA DE CULTURA TEOLÓGICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	101
CAPÍTULO VII	
EL ESTUDIO DE LA POLÍTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	117

CAPÍTULO VIII	
LA CÁTEDRA DE ÉTICA EN LA USTA Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	129
CAPÍTULO IX	
EL POST CONFLICTO EN COLOMBIA. UNA OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA LIBERTAD DESDE LAS HUMANIDADES	141
CAPÍTULO X	
DE SÍSIFO A PIGMALIÓN: CÁTEDRAS JURÍDICAS Y CURRÍCULO EN LA USTA	157
CAPÍTULO XI	
LITERATURA Y HUMANIDADES	173
CAPÍTULO XII	
ÉTICA, HUMANISMO Y SOCIEDAD	189

PRESENTACIÓN

¿PARA QUÉ LAS HUMANIDADES?

¿Tiene futuro un filósofo en la bolsa de valores?, ¿podrá un politólogo abrirse camino como exitoso diseñador de software? o ¿llegará un historiador a ser el mejor director técnico de la selección nacional de fútbol? Sin ánimo de querer confrontar o desalentar a mis colegas humanistas, y a los que han decidido estudiar las ciencias humanas y sociales, parece que las posibilidades de que esto sea así son remotas, considerablemente remotas. ¿No sería entonces, por ello, abrumador llegar a dar con una universidad que tiene como criterio fundamental la formación humanística para forjar excelentes profesionales?

Con toda seguridad, puede decirse que se trata de una paradoja. La formación humanística no es un camino alternativo para cosechar exitosos hombres y mujeres en el ámbito productivo; ella no está aquí para medir sus fuerzas con el mercado profesional, ni mucho menos para imponerse en algún momento como la tendencia de moda en el ámbito laboral. Por otro lado, tampoco es sencillamente un *plus* en la educación superior, algo así como una especie de apéndice, que por no ser tan esencial, quedaría rezagada de no ser por la posibilidad de desarrollar una apendicitis, que en este caso no sería otra cosa que la punzante sensación de sentir que se profesionalizan personas con estupendas posibilidades para satisfacer las expectativas del mercado en desmedro de la calidad académica. Una formación universitaria fijada tan solo por demandas externas, como estudios de mercadeo, no va a entorpecer con seguridad su determinación, si en algún momento el compromiso con lo ético y con el entorno social resultan excesivos. Este tipo de

profesionalización, que tiene un alto riesgo de producir profesionales mediocres, llenará también las calles de ciudadanos mediocres, lo que hace que en países como el nuestro la crisis en la educación sea también una crisis social.

Si las humanidades no se desarrollan como alternativa formativa ni son un suplemento del componente disciplinar, ¿dónde tienen que posicionarse? Por su enfoque y énfasis, las humanidades atraviesan el currículo como un todo, enriqueciendo las áreas disciplinares y dinamizándolas a través de la formulación de núcleos problémicos que sugieren un amplio entendimiento y mantienen despierta la habilidad de pensar y pensarse crítica y creativamente en medio de un entorno diverso, multicultural, sin perder nunca de vista —como reiteradamente lo expresa Martha Nussbaum— el mantener viva la capacidad de ver con compasión las necesidades del otro. Como el académico canadiense Omar Aktouf lo advierte, en la economía liberal en la que nos movemos, es posible que un país pueda llegar a ser altamente competitivo aun a costa de pagar salarios que lleven a sus ciudadanos a la miseria.

Cuando los cursos de los programas disciplinares se hallan impregnados del espíritu de las humanidades, es mucho más fácil entender la importancia de la interdisciplinariedad, de la flexibilidad curricular y de los procesos de internacionalización que abren a los futuros profesionales de manera menos desconfiada a un mundo mucho más amplio, diverso y complejo, en el que ellos se convierten en agentes de creativa innovación y administradores responsables sin quebranto de los principios que los comprometen en el respeto por los demás y por el cuidado de los recursos. La realidad en la que nos movemos es mucho más compleja de lo que lo solemos advertir: rebasa las imágenes capturadas por las cámaras de seguridad que vienen a avivar esas historias tendenciosas, nacidas en la redacción de los canales de noticias y que, haciendo honor al dominio extralimitado del “cuarto poder”, son capaces de alterar e inventar toda una representación ideológica. El entorno en el que nos movemos se ha creado, por el contrario, a partir de miradas muy diferentes, desiguales e, incluso, contradictorias ellas, que entretejen procesos históricos, sucesiones generacionales, cambios económicos, conflictos y decisiones que definen y determinan en el presente el entorno vital.

Por eso, el conocimiento disciplinar que un estudiante debe adquirir en la Universidad, no puede quedar apartado del discernimiento de estos procesos culturales, sobre los que él va a ejercer sus competencias profesionales. Para ello, las humanidades, tanto en sus posibles sentidos, como en su significado, se despliegan en la educación superior como una fuerza dinámica y creativa que introducen, en la formación disciplinar de los estudiantes, un horizonte en el que los contextos culturales, históricos y sociales vienen a ensanchar el limitado entorno en el que los jóvenes suelen vivir y que rara vez se extiende más allá de la casa, la universidad y el trabajo. Ellos

no solo vivirán en nuevos escenarios, sino que podrán ser los creadores de estos. Es fascinante encontrar ingenieros comprometidos con cambios e innovaciones con un alto respeto por el entorno; comunicadores que a través de un lente o un micrófono despiertan revoluciones en el campo de la reivindicación de aquellos que en este sistema quedan marginados o son altamente vulnerables; abogados que mantienen su dignidad y ética profesional combatiendo el cohecho, el soborno y el abuso en procedimientos —como el empleo de formalidades y recursos dilatorios innecesarios— que tanto daño y menoscabo han hecho al papel de la justicia, tan crucial en un estado de derecho; economistas promotores del crecimiento y bienestar económico sin detrimento de la dignidad de la persona y sin hacer cada vez mayor la desigualdad social.

A fin de garantizar la comprensión de la realidad que nos rodea y los procesos que la cimientan, la Universidad Santo Tomás, en su condición de Estudio General, ha asumido como un compromiso, a la vez como un desafío, la misión de formar integralmente profesionales idóneos bajo las condiciones de un humanismo cristiano, en cada una de sus estancias, de sus programas académicos y, de manera particular, por medio del Departamento de Humanidades y Formación Integral, gestor e impulsor del proyecto humanístico que enriquece y perfecciona la formación académica disciplinar.

El Departamento de Humanidades y Formación Integral se ha constituido en un escenario académico, pedagógico, investigativo e interdisciplinar, atento no solo a los procesos emergentes del entorno social, de los movimientos ideológicos, políticos, económicos, sociales y religiosos; sino también abierto a los avances científicos, tecnológicos y al entorno digital y mediático, todo ello para brindar un horizonte en el que se logre vincular a los estudiantes con su contexto de una manera íntegra, sugerente, libre y responsable bajo el paradigma humanista.

Esta obra no es otra cosa que una mirada sugerente a ese escenario humanístico y a las múltiples formas como se expresa el compromiso del Departamento dentro de la Universidad, donde tanto lo ético como lo estético, lo intelectual como lo corporal y lo divino como lo humano logran abrir surcos en los que la simiente de la vocación humanista emerge y se cultiva con pasión y dedicación.

Dedicación y entrega que se deben, en gran medida, al estupendo equipo de docentes que conforman este Departamento. Ellos, con tenacidad y admirable vocación de maestros y sin importar si se trata de espacios de lectoescritura, actividad física o reflexión epistemológica, antropológica, teológica, ética o política, procuran siempre inculcar como Filosofía Institucional el aprecio por los valores que hacen de los estudiantes, no solo extraordinarios profesionales, sino sobre todo, mejores humanos.

De manera particular quiero agradecer, finalmente, a los profesores Jenny Marcela Rodríguez Rojas y Luis Antonio Merchán Parra por llevar a feliz término este deseo de plasmar en un escrito lo que era el anhelo de reflejar lo que somos y hacemos en el Departamento como compromiso con la misión institucional de la Universidad Santo Tomás y como compromiso con todos y cada uno de los que pisan nuestro claustro centenario en busca de conocimiento.

Alberto Ramírez Téllez
Director Departamento de Humanidades y Formación Integral

PRÓLOGO

Las situaciones concretas del mundo contemporáneo han llevado a plantear la necesidad de responder de forma eficaz a los diferentes retos sociales, intelectuales, profesionales y personales que propone la realidad. Esta efectividad en la respuesta al desarrollo de alternativas que solucionen tales problemáticas exige a todo estamento que se propone ofrecer una formación de carácter académico la construcción de estrategias y mecanismos que promuevan la construcción de la sociedad desde múltiples aspectos.

Desde la reapertura de la Universidad Santo Tomás, el 7 de marzo de 1965, esta ha tenido presente su importancia en la incidencia de la formación de los estudiantes al ofrecerles espacios en los que se fomente la reflexión en torno a aquellos problemas y situaciones a los que el hombre se ve abocado, además de generar un proceso de búsqueda de transformación de la realidad y de compromiso social, de forma que no solo se garantice una educación en torno a las áreas específicas de cada una de las facultades, sino que también se favorezca una formación verdaderamente integral. Desde esta perspectiva es que nace el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA (DHFI) como una instancia de la Universidad claramente organizada que impulsa la creatividad, el pensamiento crítico, el compromiso responsable y ético y la adquisición de nuevos conocimientos que permitan un mayor acercamiento a la realidad, de modo que se asegure una formación humanística de carácter integral.

Así, a partir de una propuesta de cátedras, algunas obligatorias por el papel que desempeñan en el proceso de formación de la reflexión crítica, el análisis de la realidad y el acercamiento a

las situaciones sociales que marcan los horizontes de pensamiento y acción en la vida cotidiana, y otras de carácter electivo que buscan posibilitar momentos en los que los estudiantes integran los conocimientos particulares de los programas que pertenecen con las perspectivas humanísticas y sus gustos particulares, se pretende suscitar una mayor comprensión de la sociedad y los diferentes factores que la componen, un discernimiento de todas las posibles acciones con que puede intervenir en esta y una comunicación efectiva de los procedimientos llevados a cabo, los resultados y conclusiones alcanzadas, así como de las cosmovisiones que los sustentan.

Este libro pretende expresar cómo se busca desarrollar todo este proceso desde las diferentes cátedras; cada capítulo manifiesta, entonces, los mecanismos concretos y las ideas que subyacen al interior de estos espacios que ayudan a fortalecer las humanidades en el ámbito universitario y, por tanto, profesional y social. El orden que guía el desarrollo del libro parte de la lógica que se ha intentado asumir como proceso de una adecuada formación integral: el sentido del ámbito universitario en la formación y en la construcción de todo lo que implica la persona, de modo que se potencie en los estudiantes su capacidad de aportar a la sociedad; el desarrollo de habilidades lectoescritoras como posibilidad de reducción de deserción escolar; la importancia que tiene el desarrollo de la dimensión corporal en los procesos formativos; la reflexión sobre el ser humano, sus condiciones, su esencia y su rol en la sociedad; la relación que tiene con el mundo y el conocimiento y la forma como dicho conocimiento determina su forma de acercarse a la realidad; el diálogo, la apertura, el reconocimiento y la aproximación a los diferentes elementos que componen el aspecto trascendental y espiritual del hombre desde la actitud de la búsqueda de la verdad; la búsqueda de la relación del quehacer profesional, desde la comprensión del componente ciudadano y de compromiso con el bien común; el planteamiento de los elementos reflexivos que permiten diferenciar el actuar responsable y comprometido del hombre a partir del deber ser y los valores; la manera como la academia aporta a la reflexión y a la construcción de una sociedad en paz y que es capaz de superar todo tipo de conflictos; la forma como se involucra la realidad con la justicia y su concreción en el currículo y la evaluación; la reflexión de lo humanístico desde el campo de lo estético; y, finalmente, la manera en la que esta formación integral permanece en la educación posgradual.

De acuerdo a esto, el primer capítulo, *La Filosofía Institucional: iniciación a la formación de la identidad y cultura institucional*, plantea la manera como una comunidad universitaria forma integralmente a las personas a partir de una filosofía o un estilo particular de asumir lo educativo como misión y tarea desde donde se es capaz de ejercer una transformación realmente eficaz de la sociedad y la historia. Es así como se resalta el papel que juega, dentro de esta labor, el énfasis que se realice en torno al Estudio General, entendido como un diálogo entre los saberes, y la

forma como el Humanismo puede contribuir a este proceso de desarrollo de todos los aspectos que componen al ser humano.

En el segundo capítulo, *Lectoescritura: una propuesta para la formación integral, la permanencia y la graduación oportuna de los estudiantes en la educación superior*, la autora parte de una investigación realizada durante los últimos años con respecto a la forma en que se logra percibir una directa incidencia entre los procesos de lectoescritura y la permanencia y éxito de los estudiantes, favoreciendo así una formación integral. Por tanto, se plantea una propuesta que permita desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, de modo que estos puedan asimilar los elementos conceptuales de su proceso formativo de una manera crítica argumentativa y propositiva, resaltando el papel que pueden desempeñar en este proceso los ambientes virtuales de aprendizaje.

El tercer capítulo, *El deporte en la formación física integral del ser humano*, rescata la importancia que tiene el desarrollo corporal en integración con la mente y la formación física. Por ello, se plantea la manera como se pueden generar procesos de formación, no solo intelectual, sino también de todos aquellos aspectos que involucren una mejor calidad de vida. Para desarrollar esta premisa, los autores hacen un breve análisis de la manera como se ha concebido el cuerpo a lo largo de la historia para trazar así los conceptos fundamentales que sustentan una educación integral que lo consideran igualmente fundamental.

El cuarto capítulo, *Antropología y política en perspectiva histórica*, plantea las características fundamentales que determinan al ser humano, estableciendo la forma en que lo político ha influenciado la manera como el hombre se comporta en sociedad desde unas relaciones de poder que han generado sistemas de dominación, marginación y desigualdad. Se rescata así el papel de la antropología, pues ayuda a recuperar el sentido de la diversidad humana y, por tanto, de la necesidad de la alteridad como elemento que permite la reconstrucción de las relaciones y estructuras sociales. Se muestra, de esta forma, cuál es el reto de la cátedra de antropología en pro de un adecuado análisis social que lleve a la búsqueda de opciones que permitan solucionar tales problemáticas.

En el quinto capítulo, *¿Cuál es la importancia de la epistemología, en tanto que materia humanística, para el estudiante de la época actual?*, el autor parte de la determinación de la epistemología como rama de la filosofía para establecer la forma en que tal concepto tiene implicaciones prácticas en la comprensión que un estudiante tiene de sí mismo, de la realidad y del ejercicio de la vida profesional, de modo que este pueda pasar de la confianza de un horizonte ya preestablecido de conceptos, juicios e ideas a una búsqueda real de sí mismo y de la felicidad. A partir de ejemplos de situaciones muy concretas, el autor plantea la manera en que se puede

proceder para diferenciar y revisar de forma crítica los conceptos y mecanismos con que se enfrentan los estudiantes en sus diferentes programas de estudio.

El sexto capítulo, *Importancia de la cátedra de cultura teológica en el contexto universitario*, hace referencia a cómo en el ser humano existe cierta búsqueda persistente de algo más, de alguien más. Se asume que la complejidad del ser humano requiere desplegar más que la razón instrumental, intelectiva y analítica. Por esto, este capítulo defiende la necesidad de generar espacios académicos de encuentro y apertura relacional interdisciplinaria, donde conocimientos y técnicas se religuen con la complejidad de los problemas sociales y la profundidad de la existencia, integrando en su análisis crítico, entre otros, aspectos como religión; religiones e historia; vaciedad e inmanencia; universidad y trascendencia; acción y sentido; vivir en paz; alentar la esperanza.

En el séptimo capítulo, *El estudio de la política en la formación profesional*, se explora la manera en que el ser humano se enfrenta a una serie de interacciones que determinan su forma de estar en el mundo y, por tanto, de actuar y relacionarse con los demás. A partir de una determinación de la situación en que se encuentran los jóvenes en el contexto del mundo contemporáneo, los autores sugieren la necesidad de aclarar los conceptos que sustentan la formación política de modo que se comprenda el papel que desempeña todo individuo en la conformación de la sociedad a través de una conciencia ciudadana y de una ética cívica. Finalmente, estos plantean un esbozo de aspectos metodológicos que pueden ser utilizados para generar una adecuada reflexión y formación política.

El octavo capítulo, *La cátedra de ética en la USTA y su importancia en la formación de los estudiantes*, resalta el papel que debe cumplir la enseñanza de la ética como medio que garantiza el compromiso con las situaciones contemporáneas de todo conglomerado social, fomentando la justicia, la equidad y el respeto de los derechos humanos. Es así como se explica el sentido comunitario del ser humano y la forma como el desarrollo de su conciencia afecta precisamente las relaciones con el otro. Constantemente el autor aborda el interrogante con respecto al sentido que puede tener la ética, planteando sus dificultades y las diferentes posturas que ha tenido en la historia, para finalmente elaborar su propia posición con respecto a la manera como esta se puede constituir en un espacio que genere momentos de reflexión sobre el actuar humano y los principios y valores que lo fundamentan.

En el noveno capítulo, *El posconflicto en Colombia. Una oportunidad para la construcción de la libertad desde las humanidades*, el autor parte del momento histórico y decisivo en el que se encuentra Colombia para la construcción de su futuro. Se centra en la reflexión en torno al sentido de los derechos humanos, especificando el desarrollo histórico de estos, precisando las posturas actuales respecto a su aplicación en las situaciones sociales del mundo contemporáneo y planteando la relevancia que tiene la educación en un proceso de la búsqueda de igualdad a partir de la investigación, la docencia y la proyección social.

El décimo capítulo, *De Sísifo a Pigmalión: cátedras jurídicas y currículo en la USTA*, expresa cómo se puede dar una relación entre las diferentes situaciones que el ser humano debe enfrentar con las ciencias jurídicas. Su título bien manifiesta la analogía a la que recurre el autor para formular lo que concibe como *quehacer docente*, el sentido que el currículo adquiere dentro de este modo de asumir lo formativo y cómo todo esto genera una comprensión con respecto al proceso educativo, de forma que se estimule el aprendizaje y la toma responsable de decisiones.

En el undécimo capítulo, *Literatura y humanidades*, la autora aborda el tema de la crisis de las humanidades como punto de partida para la búsqueda de un diálogo entre todos aquellos saberes o disciplinas que pueden dar razón del hombre, de su pensamiento, de sus reflexiones y de su quehacer. De esta forma, profundiza en la literatura como forma artística que le permite al ser humano disertar sobre su propia condición, no sin desconocer la objeción que la misma filosofía le ha puesto en momentos específicos de la historia con respecto a la rigurosidad con que esta procede. Asimismo, la autora hace referencia a la relación que la literatura ha logrado establecer con la historia a partir de la narración. Todo esto conduce a una reflexión sobre la necesidad de la creación de nuevas formas de lectura que permitan, a su vez, la supervivencia de las humanidades.

Finalmente, el duodécimo capítulo, *Ética, humanismo y sociedad*, parte del análisis del desarrollo de las ciencias humanas y sociales desde las perspectivas del objeto, el sujeto y los sistemas sociales para determinar la forma en que se ha presentado, a lo largo de la historia, una incidencia real de estos en el individuo, su comportamiento y la sociedad. El autor resalta la figura de Tomás de Aquino como el pensador que logra articular la filosofía aristotélica con el pensamiento cristiano, proponiendo así una visión integradora del ser humano.

Tenemos, pues, diferentes perspectivas de formación del ser humano que le permiten hacer un mayor aporte a la construcción de la sociedad, primero partiendo del acercamiento concreto a esta para determinar las problemáticas y situaciones que en ella se presentan y posteriormente plantear nuevas alternativas de acción que conlleven a una eficaz transformación de la humanidad. Quedan de este modo planteadas en este libro formas específicas que se vienen trabajando y enriqueciendo poco a poco en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA. Nuestro deseo no es otro que el de comunicarlas y compartirlas, de manera que podamos aportar algo de esta experiencia que se encuentra nutrida desde los fundamentos mismos de la Universidad. Esperamos que sea un grano más de arena en el desarrollo de las humanidades y de la formación integral del ser humano.

Luis Merchán
Diciembre del 2015

CAPÍTULO I
LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL:
INICIACIÓN A LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD Y
CULTURA INSTITUCIONAL

Miguel Moreno¹
Javier Yate²

El presente capítulo pretende responder a las preguntas sobre el porqué y el para qué de la cátedra de Filosofía Institucional, pues desde que ingresa a la comunidad universitaria, el estudiante es ya un *tomasino*. Su carácter y profesionalidad se modelará por una *filosofía*, esto es, por una manera de afrontar los problemas y una manera singular de proponer soluciones, tal como se consigna en la misión de la Universidad, la cual nos pide que, desde el humanismo cristiano de Santo Tomás de Aquino, se forme de manera integral a personas en el campo de la educación superior para

1 Miguel Moreno es licenciado en Filosofía y Letras, magíster en Filosofía Latinoamericana y doctorando de la Universidad Santo Tomás. Actualmente se desempeña como coordinador del Departamento de Humanidades y Formación Integral.

2 Javier Yate es licenciado en Filosofía y Letras de la de la Universidad Santo Tomás y magíster en Filosofía Latinoamericana de la misma universidad. En la actualidad se desempeña como docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral.

que respondan de manera crítica, creativa y ética a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de identificar problemas y proponer soluciones.

La formación humanística y el ideal de formación integral en la Universidad Santo Tomás nos enfrentan a dos preguntas: ¿qué es educar?, y ¿qué educar? La Universidad Santo Tomás es una institución que desde el campo de la educación superior y mediante acciones de enseñanza y aprendizaje, investigación y proyección social responde a los fines y objetivos asignados por la ley. Sin embargo, esto mismo lo realizan las muchas instituciones de educación superior, pues esas funciones sustantivas no son propiedad de la Universidad, sino que están contenidas en la Ley 30. Entonces, ¿qué es lo particular?

La respuesta radica en que la Universidad Santo Tomás, como una universidad de Estudio General, hace su apuesta educativa en la formación humanística y apunta al ideal de educación integral para que de este modo la sociedad reciba una persona formada de una manera especial que se distingue de otras personas y profesionales. Pero ¿podrían ampliarse un poco esos elementos? Es decir, ¿qué es universidad de Estudio General?, ¿qué es formación humanística?, ¿a qué se refiere con ideal de formación integral?

El Estudio General surgió con la universidad en la Edad Media. Estas instituciones debían tener la capacidad de recibir estudiantes de cualquier nación, debían tener maestros especializados para cada una de las áreas de conocimiento y, finalmente, debían enseñar en las facultades mayores, en ocasiones fueron encargadas del trívium y del cuádrivium.³ Como la nuestra, Bolonia, Oxford, París, Cambridge, Salamanca y la Universidad Johannes Gutenberg, en Alemania, se reconocen hoy en día como universidades de Estudio General.

Ahora bien, cuando se habla de Universidad de Estudio General, se hace referencia al diálogo de saberes, es decir que considera imprescindible la formación de todos, en una base común de carácter humanista, que eleve a los futuros profesionales a la altura de su cultura y de su historia, y que sitúe la ciencia y el conocimiento en su relación funcional con la construcción total de la vida humana en el mundo.⁴

Fundamentada en su carácter de Universidad de Estudio General, la Universidad Santo Tomás ha enfatizado siempre su diferencia frente al modelo universitario politécnico: su

3 Alfonso Borrero Cabal, *Idea de la universidad medieval: notas y funciones institucionales. La autonomía* (Bogotá: ASCUN, 1985).

4 Fray Franklin Buitrago Rojas O. P., *El Studium Generale: un lugar de encuentro entre la revelación y las ciencias del hombre*, *Optantes: Revista de los Frailes Estudiantes Dominicanos de Colombia* Vol. 12 N° 24 (2003): 40-48.

naturaleza le exige cultivar una visión humanista propia, una cosmovisión filosófico-teológica que fundamente y oriente los distintos currículos profesionales.⁵

Gracias al Estudio General es posible que el estudiante tomasino busque entender la realidad de una manera crítica y ética más completa, pueda actuar responsablemente y aporte soluciones que favorezcan la convivencia. En otras palabras, “formar en la ciencia, en la conciencia y para la presencia”, porque los tomasinos líderes son los que piensan su ciencia, le dan sentido a sus actos y siempre deben pensar en el bien-estar de las personas y de la sociedad.⁶

En este sentido, hablar de formación humanística en el contexto de la universidad dominicana de Estudio General se refiere a ese estudio riguroso y metódico de todos los campos y perspectivas de la realidad en donde la dignidad de lo humano se impone sobre los demás saberes. Así las cosas, si bien existen muchos humanismos, en la USTA se opta por el cristiano dominicano a la manera de Santo Tomás: humanismo cristiano tomista. ¿Y esto qué significa?

Significa que creemos firmemente en el diálogo crítico entre ciencia, filosofía y teología, porque si optamos exclusivamente por la filosofía, caemos en dogmatismos; si nos inclinamos únicamente a la dimensión trascendente caemos en fanatismos y si elegimos de manera preponderante la ciencia, deshumanizamos. El diálogo reconoce afirmar la dignidad de lo humano y la necesidad del desarrollo armónico de todas las dimensiones, habilidades, destrezas y capacidades de las personas, refuerza la autonomía del ser humano y su corresponsabilidad con el ambiente, la sociedad, la cultura y los desarrollos del mundo actual.

Este humanismo, en diálogo con todos los demás saberes, culturas, antihumanismos y otros humanismos,⁷ inspira las tareas y las funciones sustantivas de la Universidad; de allí que el objetivo fundamental sea “promover la formación integral de las personas”⁸ en cuanto ser racional, que es capaz de dirigir su vida e intervenir como agente de convivencia, esto se llama en términos tomasinos *prudencia*, es decir, lograr esa madurez racional y esa capacidad autodirectiva. “Estado de virtud” es, en otras palabras, alcanzar la “formación integral”,⁹ que es a lo que apuntan las actividades de formación en la Universidad. En este sentido, se comprende que la formación

5 Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Institucional* PEI. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004, 42.

6 Eduardo Alberto Gómez Bello y Miguel Moreno Lugo, *Filosofía y cultura institucional*, (Bogotá: Ediciones USTA, 2015), 34.

7 *Ibíd.*, 23.

8 *Ibíd.*, 23.

9 *Ibíd.*, 24.

integral no se contraponga o se separe de la formación del profesional. “La primera se completa con la segunda, y esta cobra sentido pleno en el marco de la primera”.¹⁰

De lo anterior se desprende que las profesiones impartidas en esta Universidad son orientadas desde el humanismo cristiano tomista, en diálogo abierto con modelos de desarrollo, perspectivas económicas, ideologías políticas, sistemas sociales específicos e incluso con otros saberes y posturas religiosas. Todos estos son ámbitos con los cuales se dialoga desde la comprensión humanística de la Universidad y hacen parte de los saberes de las disciplinas. Sin la comprensión profunda del humanismo que sostiene la Universidad, cada facultad formaría profesionales desde perspectivas particulares, corriendo el peligro de alejarse de la misión y perder el sello distintivo —humanismo cristiano tomista— de la Universidad.

El Modelo Pedagógico Institucional define la educación como un proceso que abarca todos los niveles de la vida, desde la crianza, el desarrollo psicológico y el perfeccionamiento gradual de las potencialidades espirituales (inteligencia y voluntad).¹¹ Se trata por tanto de un proceso holístico de perfeccionamiento y desarrollo integral del hombre.

En la Universidad Santo Tomás, este proceso de enseñanza y aprendizaje se encuadra en el espacio de la filosofía de la educación de Tomás de Aquino, la cual tiene como fin un estado de perfección en el hombre mediante la promoción, la instrucción y la nutrición, traducción de la palabra *educatio*.¹²

En el contexto del modelo educativo, en Tomás de Aquino es necesario diferenciar entre *educare* y *edúcere*, el primero referido a *alumnus* y el segundo a *studens*. *Educare* traduce criar, alimentar, hacer crecer, educar física y moralmente, de allí que *alumnus*, que contrario a lo que se traduce comúnmente como “sin luz”, es el que es nutrido, pues deviene de *Álere* (alimentar, nutrir), *Alimentum* y *Aimentarius*. *Edúcere*, por su parte, significa conducir de abajo arriba, levantar, hacer pasar, extraer, conducir, citar, hacer salir, hacer salir del cascarón, por ello *Studens*, que significa el que se ocupa seriamente y *Studere*, poner sus miras en, aplicarse a, buscar una cosa con diligencia, concentrarse (con voluntad y autonomía).¹³

10 *Ibíd.*, 63.

11 Vicerrectoría Académica, *Modelo Educativo Pedagógico* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2009).

12 Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana* (Madrid: Ediciones Rialp S.A., 1963).

13 David Vásquez Ramos, *La virtud de la studiositas y el conocimiento*. Un estudio desde Tomás de Aquino (Pamplona: Universidad de Navarra, 2009).

Entonces, ante la pregunta sobre para qué formar en una Filosofía Institucional en la perspectiva de la Universidad Santo Tomás, la respuesta está en el saber que tiende al bien, que es su único fin. *Facientes Veritatem*,¹⁴ la expresión del contemplar dominicano que no es para sí, sino para los demás, *Contemplari et contemplata allis tradere*, pues el dar implica disposición y preparación.¹⁵

En un mundo como el de hoy, que responde desde lo útil, lo productivo y lo rentable a las exigencias de la vida, la Universidad, sin renunciar a lo anterior, hace una apuesta total y radical por las humanidades como elemento fundamental de la formación en términos de la consecución de ese fin, que como se dijo hace unos momentos, es el ideal de formación integral. Mientras hoy domina en el discurso el concepto de competencias laborales, la Universidad, sin desconocer esta realidad, se arriesga a hablar de las dimensiones de la acción (comprender, hacer, obrar y comunicar).

Tabla 1

Comprender	Hacer
<p>Visión racional estructural de la realidad</p> <p>Análisis, interpretación, síntesis y argumentación del conocimiento, de los principios, conceptos, teorías, lenguajes y métodos y de la capacidad de recontextualización de los núcleos problemáticos de acuerdo a los propósitos de formación institucional y profesional.</p>	<p>Acción transformadora y productora</p> <p>De las habilidades y destrezas propias de la cátedra, manejo de tecnologías e instrumentos para el desarrollo de la asignatura, habilidades para formular y evaluar proyectos.</p>

14 Universidad Santo Tomás, *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Op. Cit., 92.

15 Fray José de Jesús Sedano González, O.P., *Pedagogía de la respuesta. Horizonte tomasiano para la formación integral de la persona* (Bucaramanga: Universidad Santo Tomás, 2012)

Obrar

Acción conforme a valores éticos

Respeto y solidaridad, sentido crítico-propositivo y resignificación de aprendizajes desarrollados a partir de la interacción con el otro, apertura y reconocimiento del otro como interlocutor válido, y desarrollo de la sensibilidad y la responsabilidad social.

Comunicar

Interacción a través de diferentes lenguajes

Escucha, expresión verbal clara, expresión escrita, capacidad para expresar las inquietudes propias, dominio de lenguajes específicos de las cátedras, capacidad para presentar proyectos, uso de los lenguajes multimedia, manejo de recursos simbólicos y capacidad para el trabajo en equipo.

Fuente: tabla construida por los autores a partir de *Política curricular para programas académicos*. Universidad Santo Tomás, 2004¹⁶

De este modo, la formación en Filosofía Institucional recoge la misión, los principios, valores, objetivos y funciones de la Universidad,¹⁷ en consonancia con el lema “Primero personas, luego profesionales”.

Ahora bien, todo este ideario, pedagógicamente, se puede expresar así: la realidad se nos presenta problemática, esto es, como un conjunto de problemas y necesidades que nos obligan a generar preguntas problematizadoras, con otros saberes y actores que nos permitan ampliar el campo comprensivo de la misma. Estas preguntas son la ruta para acceder al objeto del conocimiento; son preguntas que enfocan, permiten optar, enfrentar y afrontar esas problemáticas de acuerdo con la Filosofía Institucional. Cuando se logra ese proceso de *pedagogizar* las problemáticas, se alcanzan núcleos problémicos que dan unidad de sentido y hacen posible *aterrizar* el objeto de enseñanza curricularmente en el aula de clase.

Todo este engranaje exige un especial interés en el contexto de la celebración de los 50 años de restauración de la Universidad, con sus “435 años de formación humanista: Profesionales humanistas que transforman al país”, ya que nos invita a hacer una revisión de cómo se ha tratado el tema de la formación en la Filosofía Institucional.

Para el año 1968, el padre Joaquín Zabalza Iriarte, O. P., dirigía la Facultad de Filosofía, además de la jefatura del Departamento de Cultura Teológica, instancia que ofrecía el curso

16 Universidad Santo Tomás, *Política curricular para programas académicos* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004), 12-27.

17 Universidad Santo Tomás, *Plan General de Desarrollo 2011-2015* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004), 8-11

“Tomismo”; este curso se mantuvo para las reformas administrativas del año 1973, 1974 y 1993. Es en el año 2005 cuando el Padre Orlando Rueda Acevedo, O. P., en calidad de Vicerrector, replantea el tema de la cátedra y toma el nombre de Filosofía Institucional. El director del Departamento de Humanidades de entonces, Carlos Julio Flórez Márquez, delegó a los doctores Eudoro Rodríguez y Tomás Sánchez para que diseñen el programa, obteniéndose dos perspectivas: un programa enfocado a las significaciones del tomismo hoy en día y otro enfocado a la formación del joven universitario¹⁸.

Para hermanar estas perspectivas, se optó por crear cinco módulos que hacían el recorrido de la siguiente manera: problemática de la juventud universitaria; Tomás de Aquino: vida, retos y contextos de su tiempo; Tomás de Aquino: las grandes controversias de su tiempo; el tomismo y su presencia ideológica en América Latina en la historia latinoamericana; y por último, filosofía educativa de Tomás de Aquino.

Por su carácter de actualidad universitaria, esta cátedra ha tenido que revisarse constantemente; por ello, los coordinadores Dalia Carreño, Didier Santiago y Jairo Sandoval le han dado impulso desde diferentes perspectivas, como la publicación de módulos, implementación de las TIC, vinculación a redes sociales, interacción USTA Colombia, entre otros. Para el año 2010 se presentaba la cátedra de la siguiente manera:

El primer paso de la formación humanística de la Universidad Santo Tomás.

Su contenido está definido por la filosofía que anima a la misma institución y que se encuentra recogida en la propuesta pedagógica expuesta en el PEI, consistente en la búsqueda y construcción de la verdad sobre los fundamentos del humanismo cristiano de Tomás de Aquino. Así, en esta asignatura se hace una introducción desde las generalidades de la universidad hasta los elementos más específicos de su propuesta filosófica de considerarse como un centro de Estudio General. Su importancia radica en el vínculo que se establece entre la problemática de la juventud actual y el proyecto que la USTA ofrece como ideal de formación que se ajusta a las diferentes opciones profesionales con las cuales entramos y nos identificamos. [...] La cátedra de Filosofía Institucional, como su nombre lo indica, es el ideario, la piedra angular de su teoría pedagógica.¹⁹

18 Universidad Santo Tomás, *Libro 50 años de restauración* [manuscrito] (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2015).

19 Universidad Santo Tomás, *El Departamento de Humanidades y Formación Integral en la Universidad Santo Tomás* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2010).

Actualmente, la cátedra de Filosofía Institucional pretende ser una dinámica de inicio a la vida universitaria, especialmente dirigida al sector juvenil, que se enfrenta hoy a múltiples problemas e interrogantes. Trabaja transversalmente la reflexión sobre el proyecto de vida, es un espacio académico *sui generis* y se constituye en escenario de frontera que encarna la posibilidad de integrar una intertextualidad entre los diferentes campos de conocimiento.²⁰

Conclusiones

Esta cátedra es la primera que responde a la Misión Institucional, por ello, desde el primer momento su énfasis se dirige no solo a lo anteriormente dicho, sino que busca también la formación en lo crítico, creativo y ético. Para lograr el desarrollo de la actitud crítica se plantean en el *syllabus* núcleos con problemas que enfrentan al estudiante con su realidad próxima, aquella que lo impacta directamente y le permite realizar cuestionamientos que luego ampliará en la formación humanística de la universidad. La actitud creativa en esta cátedra se desarrolla con la iniciación a la Metodología Problematizadora, la cual enfrenta al neotomasino a nuevas formas de percibir la realidad y de proponer soluciones a la misma. Por último, su componente ético no se resuelve como una asignatura que cursará en algún momento de la carrera; por el contrario, esta dimensión busca que el alumno sea responsable y comprometido de su crítica y de su propuesta de solución a las problemáticas que ha logrado discernir en su proceso pedagógico.

Finalmente, la cátedra pretende introducir al estudiante neotomasino en la dinámica de la formación humanística, académica e investigativa de la Universidad Santo Tomás, en consonancia con el pensamiento y el espíritu de Tomás de Aquino, su filosofía educativa y su visión integral de la realidad.

20 Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Barcelona: Andrés Bello, 2001).

Referencias

- Borrero Cabal, Alfonso. *Idea de la universidad medieval: notas y funciones institucionales*. La autonomía. Bogotá: ASCUN, 1985.
- Buitrago Rojas, Fray Franklin, O. P. El Studium Generale: un lugar de encuentro entre la revelación y las ciencias del hombre. *Optantes: Revista de los Frailes Estudiantes Dominicanos de Colombia* Vol. 12 N° 24 (2003): 40-48.
- Gómez Bello, Eduardo Alberto, y Miguel Moreno Lugo. *Filosofía y cultura institucional*. Bogotá: Ediciones USTA, 2015.
- Millán Puelles, Antonio. *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Ediciones Rialp S.A., 1963.
- Nussbaum, Martha. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello, 2001.
- Sedano González, Fray José de Jesús, O. P. *Pedagogía de la respuesta. Horizonte tomasiano para la formación integral de la persona*. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás, 2012.
- Universidad Santo Tomás. *Plan General de Desarrollo 2011-2015*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004.
- Universidad Santo Tomás. *Política curricular para programas académicos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004.
- Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004.
- Universidad Santo Tomás. *El Departamento de Humanidades y Formación Integral en la Universidad Santo Tomás*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2010.
- Universidad Santo Tomás. *Libro 50 años de restauración* [manuscrito]. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2015.
- Vásquez Ramos, David. *La virtud de la studiositas y el conocimiento. Un estudio desde Tomás de Aquino*. Pamplona: Universidad de Navarra, 2009.
- Vicerrectoría Académica. *Modelo Educativo Pedagógico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2009.

CAPÍTULO II

LECTOESCRITURA: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL, LA PERMANENCIA Y LA GRADUACIÓN OPORTUNA DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Clara Inés Jaramillo¹

Al estudiar los índices de deserción y fracaso académico, la mayoría de instituciones de educación superior han encontrado que, contrario a lo que se creía, los estudiantes no siempre se retiran por carecer de saberes particulares para abordar las áreas de conocimiento del programa que estudian, sino porque no saben interpretar adecuadamente los contenidos o los problemas que se les plantean en las evaluaciones ni argumentar sus respuestas.

La lectura en la universidad es no solo más extensiva —un volumen, una diversidad textual y una red de relaciones intertextuales mucho más amplias— sino también más intensiva, debido a

1 Docente y coordinadora de lectoescritura en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Estudiante del Doctorado en Educación con especialidad en mediación pedagógica en la Universidad de La Salle. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Periodista de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

que la densidad y complejidad de los textos exigen del estudiante un mayor rigor y profundidad analítica. No se limita a los textos asignados por los profesores, sino que exige la consulta de otras fuentes documentales que el estudiante debe seleccionar, comparar y valorar críticamente. Leer es una forma de participar en el proceso por el que se construye el conocimiento. Más que una habilidad técnica o un acto individual, la lectura es una forma de compartir los paradigmas, las representaciones y los modelos de interpretación propios de las ciencias, entablar una conversación con los mejores maestros de todos los tiempos y hacernos partícipes de su magisterio. El ejercicio de la lectura autónoma le permite al estudiante encontrarse directamente con los autores, sin la necesaria mediación del profesor; le enseña estrategias para autorregular su proceso de aprendizaje y lo prepara para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. La lectura es, en suma, una contraseña que lo hace miembro activo de una comunidad textual y le permite entrar en diálogo con la tradición académica, no con una actitud obediente y receptiva, sino en una relación creativa de reciprocidad dinámica, de respuesta a la vida del texto².

Gran parte de nuestra población estudiantil ingresa a la Universidad con evidentes y diversas deficiencias en lectura y escritura, y con estas dificultades se les exige abordar elaboradas lecturas académicas, fruto de ardua investigación y concienzudo trabajo de maestros expertos. En algunos casos, inclusive, se pretende que estos estudiantes produzcan textos con la misma calidad textual y académica desde los primeros semestres.

No se trata solamente de que lleguen mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas³.

2 Luis Peña, *La competencia oral y escrita en la educación superior, comité consultivo para la definición de estándares y evaluación de competencias básicas en la educación superior* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008), 3

3 Paula Carlino, Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva, *Uni-Pluri/Versidad* Vol. 3 N°2 (2003): 1.

Por lo expuesto anteriormente, y analizando los resultados de las pruebas Saber Pro de los últimos 4 años, en lo que se refiere a las competencias de comprensión lectora y escritura, se requiere que las instituciones de educación superior (IES) incluyan en sus currículos los cursos de lectoescritura con el objetivo de fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, de manera que puedan responder a los conceptos de cada disciplina o área de conocimiento de manera crítica, argumentativa y propositiva, además de ser una forma de ejercitarse para presentar la prueba Saber Pro.

Parte del proceso de formación integral de los estudiantes de las IES debe estar orientado a la enseñanza y apropiación de las competencias de la lectura y de la escritura académica desde una óptica crítica, pues en el ejercicio profesional sus egresados requieren responder, desde una perspectiva ética, crítica y creativa, a los grandes problemas sociales de la realidad colombiana.

Si la educación crea capital social en una sociedad, potencia también la base social para una mayor participación democrática. Es allí cuando una educación para la ciudadanía “asume su pleno sentido, cuando contribuye a formar ciudadanos —sujetos de derechos—”⁴ y este sujeto de derechos se gana el respeto y la confianza de los “otros” mediante su capacidad de razonar y de argumentar para defender los derechos de los demás, en tanto también son los propios, asumiéndose que todos somos corresponsables en la definición y ejercicio de los mismos⁵.

Por último, vemos la necesidad de sintonizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con los nuevos paradigmas tecnológicos, donde los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) se han constituido en herramientas idóneas para afrontar el mundo contemporáneo, el cual se caracteriza por el fomento del trabajo, la globalización y la sociedad del conocimiento. Por ello, proponemos el uso de los AVA como herramientas de apoyo para el trabajo individual de cada estudiante, un espacio al que accedan para enriquecer y complementar sus procesos educativos presenciales.

La evolución de la tecnología y la globalización representa también un reto para los actores involucrados directa o indirectamente en el proceso educativo. Es necesario entonces comprender que dicha evolución motiva el uso de las nuevas herramientas educativas y exige,

4 Abraham Magendzo, (1999), 29.

5 Liliana Pérez Mendoza, Formación ciudadana en la educación superior desde la autonomía como competencia comunicativa. La formación profesional en Trabajo social, *Revista Educación y Pedagogía* Vol. 21 N° 53 (2009): 50

adicionalmente, una profunda reflexión acerca de la manera como aprenden los estudiantes: el diseño de ambientes educativos más dinámicos, que promuevan en el estudiante “su habilidad para aplicar la nueva información, las nuevas destrezas, y los nuevos enfoques en un contexto real. Esto implica llevar al aula mecanismos tales como las tecnologías instructivas digitales, talleres prácticos e intensivos, proyectos en los que se conjuguen varios enfoques y disciplinas, así como la estructuración de la clase en pequeños grupos con objeto de incorporar progresivamente una metodología activa, colaborativa e interdisciplinar”⁶.

En concordancia con lo anterior, este ensayo entraña reflexiones sobre la pertinencia de los cursos de lectoescritura en la educación superior, en el marco del proceso de formación integral, como necesidad educativa, procurando la formación de estudiantes capaces de culminar sus programas de estudio.

En primera instancia, para lograr esta meta, plantearemos en contexto la importancia de la cátedra de lectoescritura como parte integral de la formación de los estudiantes; acto seguido, referenciaremos la importancia de las habilidades lingüísticas en relación a la permanencia y graduación oportuna de los estudiantes de educación superior; finalmente, presentaremos la propuesta de implementación de los AVA para apoyar el trabajo independiente de cada estudiante en los cursos de lectoescritura de las IES.

La cátedra de lectoescritura y la Formación Integral

En una sociedad plural y globalizada, la comunicación es vital para la convivencia armoniosa entre las culturas. Cada país, pueblo o cultura comunica, a través de su lengua, cómo concibe el mundo, cómo lo entendieron sus antepasados y, al mismo tiempo deja constancia de cómo lo entienden actualmente. Esta polifonía exige que los jóvenes de hoy desarrollen la competencia comunicativa de manera eficaz y eficiente para que participen democráticamente en la construcción de la historia de su época.

El aprendizaje de la lengua no ocurre en un solo entorno; es fruto de diversas acciones e influencias, internas y externas. La primera comunicación se da en la familia, cuando el bebé solicita la satisfacción de sus necesidades a través del lenguaje o prelenguaje, ya que sus

6 Patricia Carreño M., La comunicación oral y escrita en la formación de ingenieros. Revisión y reflexión para la academia. *INGENIUM Revista de la facultad de Ingeniería* Vol. 13 N° 26 (2012): 147.

manifestaciones poseen una doble relación: la intencionalidad, llamar la atención de los adultos para que lo atiendan, y la interacción, apelación al adulto que interpreta el “deseo” o “necesidad” del bebé y la satisface.

El segundo aprendizaje se da en la escuela y la universidad. Allí, el aprendizaje de la lengua parte de la adquisición de las teorías que definen las formas y las relaciones de un código. A través del buen uso del lenguaje, el estudiante construye sus conocimientos, ordena sus pensamientos y se expresa autónomamente.

Un tercer aprendizaje se realiza en la interacción social. La persona afianza su identidad como parte de una cultura, y gana palabras día a día, conceptos para significar las cosas, su fundamento y medio para comprender e interpretar el mundo. El encuentro con los otros permite hacer un uso instrumental del lenguaje, oral y escrito, para actuar de manera eficaz en un grupo o sociedad.

El conocimiento del mundo que nos rodea y la capacidad de interpretar este mundo son la medida que define el grado de desarrollo personal que ha adquirido cada individuo. El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven, pero además debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal, o sea, a la capacidad de desenvolverse solos en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas⁷.

El ambiente comunicativo se fundamenta en la esencia social del hombre que necesita de los otros; servir a los demás se convierte, entonces, en un servicio a la humanidad que se basa en referentes antropológicos, de los cuales el más notable es la confianza en el hombre y su palabra.

Por esta razón, la orientación que realice el ambiente comunicativo debe hacerse desde un principio integral, en el cual el estudiante no propende solamente por el conocimiento intelectual, sino por una formación integral de humano, enmarcado dentro de valores democráticos y participativos, capacitado para hacer aportes al proceso continuo de reinención de la sociedad. “Las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos transmiten el mundo de afuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas”⁸.

Cuando el cuerpo y la vida se convierten en objetos de negocio y transacciones comerciales, se pierde la dignidad humana. Cuando la palabra es una herramienta para manipular al otro,

7 Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua* (Barcelona: Graó, 1994), 36.

8 *Ibíd.*, 35.

se pierde la credibilidad del orador. Cuando el otro es visto como enemigo, se han perdido la confianza y la fe en el ser humano.

Aunque la inseguridad es un efecto compuesto de múltiples factores, es posible analíticamente discernir cinco dimensiones substantivas, y subsistémicas, interrelacionadas. La primera es la dimensión ecológica, que se refiere al ambiente natural y biofísico en el cual la actividad socioeconómica, política y cultural se desenvuelve. La segunda es la dimensión económica, que se refiere a la creación y distribución de riqueza a partir de los recursos extraídos del medio ambiente y su transformación en procesos de producción y distribución. La tercera dimensión es de orden social: las estructuras y procesos de interacción entre personas y las redes de relación, jerárquicas o funcionales, que facilitan la cohesión y la convivencia. La cuarta dimensión es política: las relaciones, estructuras y procesos que tienen que ver con el manejo de conflicto entre grupos sociales, por medio de la creación y distribución de poder en el orden socioeconómico. Finalmente, pero no menos importante, está la dimensión cultural, que tiene que ver con la construcción y representación simbólica, valórica e instrumental del orden socioeconómico y político y de su entorno natural. Sustantivamente, la seguridad humana implica un entrelazamiento de estas dimensiones, centradas en la “dignidad humana” a la que hicimos referencia. Esta última es, en términos muy generales, sinónimo de la noción de derechos humanos, especialmente aquellos de segunda y tercera generación. Los subsistemas mencionados más arriba se vinculan entre ellos por medio de “puentes”: recursos naturales entre ecología y economía; fuerzas sociales entre economía y sociedad; mediadores y alianzas entre la sociedad y la política; e ideologías que conectan la política con la cultura⁹.

La intolerancia y la violencia, a nivel nacional e internacional, tienen como elemento central la poca o casi nula disposición de las personas para escuchar al otro. El dogmatismo, la seguridad de poseer verdades absolutas y universales que deben ser creídas y seguidas por los otros, han conducido al desarrollo de guerras para resolver los conflictos sociales, religiosos, políticos, geográficos, etc.

9 Jorge Nef, Seguridad humana y vulnerabilidad mutua, en *Seguridad Humana, Prevención de Conflictos y Paz*, eds. Francisco Rojas Aravena y Moufida Goucha (Santiago de Chile: FLACSO-Chile/ UNESCO, 2002), 45.

La UNESCO tuvo su origen en una idea sencilla: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. En el preámbulo de la Constitución de la UNESCO se reafirma claramente el marco humanista de toda idea y acción en pro de la paz. No solamente la paz es muy beneficiosa para los seres humanos, sino que estos son los principales responsables de ella. Son ellos, en última instancia, sus garantes, por la índole de sus intenciones y la fuerza de su voluntad. Es en este ámbito donde tenemos que intervenir, predisponiendo a las mentes para la paz mediante el entendimiento mutuo y la cooperación internacional en las esferas de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación¹⁰.

La crisis de valores de la sociedad colombiana se ve reflejada en el lema popular: “el vivo vive del bobo”, y la constante violación de la ley, en otro lema popular: “hecha la ley, hecha la trampa”. Ambos pensamientos están muy arraigados en el imaginario colombiano y nos han llevado a desconocer los deberes y derechos como la base para la convivencia y construcción armónica de nuestra sociedad.

A los niños se les debe ayudar, enseñar y estimular a actuar en forma juiciosa y responsable; a analizar los hechos y opiniones antes de tomar decisiones o llegar a conclusiones generalizadas; a comprometerse a mantenerse en la senda de la razón y la verdad; a llegar a comprender las causas de los problemas sociales; a desarrollar aptitudes de comunicación interpersonal (por ejemplo, a escuchar); a desarrollar un concepto elevado de sí mismos junto a un objetivo/propósito/ocupación para sus vidas; a lograr éxito; a analizar las causas de los fracasos y utilizarlas como escalones para obtener éxito a futuro. Los constructores de la paz son visionarios que contemplan la posibilidad de un mundo mejor y lo comunican a los demás de un modo que inspira y motiva¹¹.

El estudio de la lengua materna es fundamental. En ella se intersectan todas las áreas del conocimiento y es el instrumento a través del cual se desarrolla cualquier asignatura: gracias a ella podemos socializar y entrar en contacto con las diversas disciplinas.

10 Irina Bokova, Un nuevo humanismo para el siglo XXI (2010), <http://goo.gl/uhqNGM>

11 Leonard Greaux, Educación para la paz en Granada, en *Boletín 32. Proyecto principal de educación en América Latina y el caribe*, eds. Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, OREALC. (Santiago de Chile: OREALC, 1993), 47-49.

Ahora bien, la función específica del curso de lectoescritura es desarrollar en el educando las habilidades y destrezas requeridas para comunicarse y adquirir conocimientos. Esto significa, por una parte, hablar y escribir con propiedad, claridad, coherencia y precisión; y por otra parte, escuchar y leer comprensivamente. El desarrollo de estas habilidades permite al educando penetrar en el conocimiento de otras áreas, integrarlo, y registrar a nivel consciente las experiencias vividas. Orientan al estudiante en la interpretación de mensajes expresados a través de sistemas de comunicación no lingüísticos, como gestos, dibujos, señales, convenciones internacionales, etcétera, que son comprendidos y asimilados (decodificados) dentro de un sistema lingüístico, en nuestro caso la lengua castellana.

La relación entre el hombre y la lengua, y la utilización de la misma como eje dinamizador de sus acciones en el diario evolucionar, conlleva un proceso dinámico y activo en el desarrollo del estudiante. Para que la competencia comunicativa surja del educando como un hecho propio de sus capacidades y debilidades, la lengua debe ser su forma natural de relacionarse con el entorno social, posibilitadora de la manifestación de su pensamiento a los demás y del pensar de los demás hacia él. Es por eso que los diversos aspectos de la lengua castellana deben integrarse, entremezclarse en una sola estructura dinámica.

La lengua castellana debe tratarse como un todo orgánico y no como un conjunto de agregados artificiales. Por ende, los niveles fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático son interdependientes y reflejan la profunda y compleja relación que existe entre la lengua y el pensamiento, los sentimientos, las acciones, el aprendizaje y la cultura. De ahí la importancia del ambiente comunicativo, tanto desde el punto de vista individual, como desde el punto de vista social. Teniendo en cuenta el gran valor de la comunicación, ilustraré con algunas razones su ubicación preferencial.

La comunicación es nuestro primer acto de vida, con ella recibimos las primeras nociones vitales. La comunicación es nuestra forma de contacto con el mundo, es nuestro primer patrimonio común, y, a su vez, es patrimonio como especie. La comunicación es el medio fundamental de expresión de todo un país —no obstante las variaciones dialectales propias de una nación, con sus diversos acentos, su abundante léxico y sus múltiples matices—, es herencia de sus habitantes. El acto comunicativo ocurre gracias a una unidad lingüística, es decir, involucra los diferentes procesos cognitivos, éticos y estéticos. El conocimiento se construye usando el lenguaje que se tiene a disposición, de ahí la necesidad de desarrollar este último como una forma de apropiación del conocimiento.

La escritura de la lengua materna en el pregrado debe mostrar un estado avanzado en la comprensión de lectura, un sentido de análisis ante un ensayo científico, tecnológico o crítico.

El estudiante debería poder redactar informes, ensayos y análisis con claridad y dominio, acceder a los rituales comunicativos de su disciplina o demostrar comprensión por medio de la comunicación escrita, fortaleciendo así la construcción de sentido en las áreas académicas o profesionales especializadas.¹²

Los cursos de lectoescritura como apoyo a la permanencia de los estudiantes en la educación superior¹³

El paso de la educación media a la superior es uno de los momentos críticos en el fenómeno de la deserción estudiantil temprana, pues es en los primeros tres semestres de la educación superior donde se presenta la mayor cantidad de deserciones. Según el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), dentro del conjunto de los múltiples fenómenos que determinan la deserción temprana (psicológicos, familiares, económicos, etc.) el principal factor determinante de deserción estudiantil es el académico, por eso, el bajo rendimiento académico y el ausentismo son indicadores de riesgo.

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior colombiano concierne a los altos niveles de deserción académica en el pregrado. Pese a que los últimos años se han caracterizado por aumentos de cobertura e ingreso de estudiantes nuevos, el número de alumnos que logra culminar sus estudios superiores no es alto, dejando entrever que una gran parte de estos abandona sus estudios, principalmente en los primeros semestres. Según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, de cada 100 estudiantes que ingresan a una

12 MEN, Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior (2008), <http://goo.gl/rxLFu4>

13 Trabajo realizado con el apoyo de los docentes que integral el Grupo Base de Lectoescritura del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA: Ivonne Patricia Rodríguez Romero, Profesional en estudios literarios de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Semiótica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano; John Jairo Sánchez Muñoz, licenciado en Lenguas Modernas, Español e Inglés, magíster de alta especialización en Filología Hispánica del Instituto de Lengua, Literatura y Antropología y candidato a magíster en Evaluación y Calidad de la Educación de la Universidad Externado de Colombia.

institución de educación superior cerca de la mitad no logra culminar su ciclo académico y obtener la graduación¹⁴.

Por ello, el Ministerio de Educación Nacional a través del SPADIES, brinda información para que las IES realicen seguimiento y análisis de la permanencia de sus estudiantes con el objetivo de generar estrategias de apoyo académicas tales como:

- Acompañamiento individual: tutorías para superar las dificultades académicas.
- Asesorías de carácter complementario para aclarar o ampliar los conocimientos.
- Actividades académicas encaminadas al refuerzo de los conocimientos, habilidades y competencias.
- Cursos de nivelación orientados a nivelar a los estudiantes para el siguiente semestre.
- Cursos de nivelación para estudiantes que deseen adelantar materias o créditos académicos de semestres posteriores.

La deserción es notoriamente más baja entre aquellos estudiantes que recibieron apoyo por dos o más semestres en comparación con aquellos que no lo recibieron. Por otra parte, mientras que en décimo semestre deserta el 52% de los estudiantes que no recibe ningún apoyo académico, en el mismo semestre deserta apenas el 22% de los estudiantes que reciben apoyo académico durante dos o más semestres. El seguimiento a través del SPADIES permite afirmar que es muy importante que el apoyo académico se garantice por al menos dos semestres, dado que el impacto es muy relevante¹⁵.

Dentro de este contexto, en los últimos años algunas instituciones universitarias han venido realizando un trabajo continuo para apoyar la adaptación, participación, permanencia y graduación oportuna de sus estudiantes. Estudios del Ministerio de Educación Nacional han detectado que los estudiantes que no asisten regularmente a clases, al obtener bajas calificaciones o perder materias, tienden a abandonar los estudios. Por ello, se debe observar sistemáticamente la asistencia, calificaciones y comportamientos de los estudiantes para evitar una posible deserción.

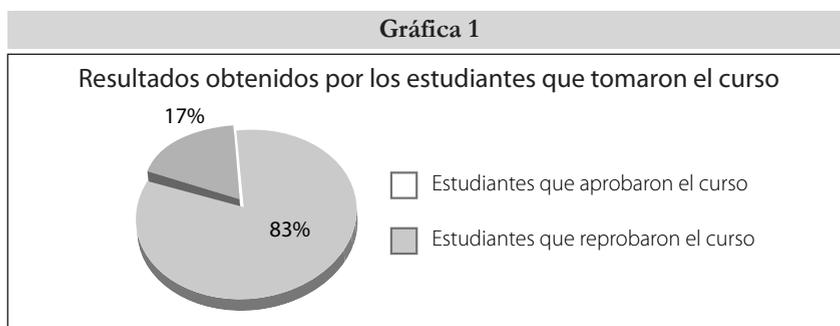
14 Carolina Guzmán Ruiz et ál., *Deserción estudiantil. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior, 2009)

15 *Ibíd.*, 13.

El riesgo de que los alumnos vean frustrado su futuro profesional ha sido para el Ministerio de Educación Nacional una prioridad en la política, que se expresa en el Proyecto de Fomento a la Permanencia en Educación Superior, el cual cruza de manera transversal los ejes de Cobertura y Calidad de la Revolución Educativa: ampliar el acceso es también prevenir la deserción; mejorar la calidad es brindar a los estudiantes oportunidades para superar dificultades académicas y crear estrategias para motivar la continuidad de su aprendizaje. Razón de más para emprender, de manera incansable, una serie de acciones encaminadas a combatir la deserción estudiantil¹⁶.

Para ubicar lo anteriormente dicho en la práctica pedagógica, tomaremos como referente el trabajo que está realizando el Grupo Base de Lectoescritura del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás.

Para realizar nuestra tarea de análisis tomaremos como muestra los resultados obtenidos por los 357 estudiantes, matriculados en nueve facultades de la USTA que participaron en el curso de inducción en lectoescritura para estudiantes neotomasinos, realizado entre el 21 y el 31 de julio del 2014, y los resultados obtenidos en el primer corte de notas del segundo semestre del 2014.



Fuente: gráfica elaborada por la autora a partir del Informe del curso de inducción en lectoescritura para estudiantes neotomasinos en la Universidad Santo Tomás

Al terminar, 297 estudiantes que asistieron y realizaron todas las actividades académicas aprobaron el curso. Los 60 restantes reprobaron el curso y obtuvieron bajas calificaciones o reprobaron por no asistir a las sesiones de clase requeridas.

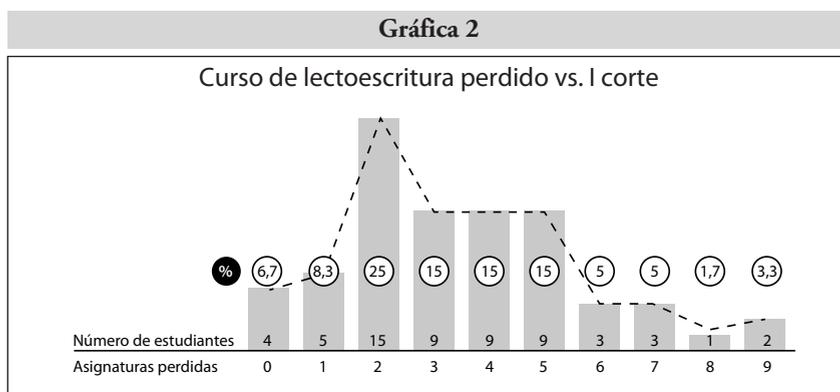
Muestra: 60 estudiantes que reprobaron el curso.

16 Ministerio de Educación Nacional. *Educación Superior*. (2010). <http://goo.gl/XbG8Nu>

Variable independiente: resultados obtenidos por los estudiantes que reprobaron el curso.

Variable dependiente: resultados obtenidos en el primer corte de notas del segundo semestre del 2014.

Al analizar y comparar los resultados obtenidos en el curso de inducción con las calificaciones obtenidas en el primer corte de las asignaturas que matricularon durante ese semestre, observamos que los 60 estudiantes que presentaron dificultades académicas en el curso de lectoescritura perdieron entre cuatro y nueve asignaturas, un promedio de 2,3 asignaturas por estudiante.



Fuente: gráfica elaborada por la autora a partir del Informe del curso de inducción en lectoescritura para estudiantes neotomasinos en la Universidad Santo Tomás

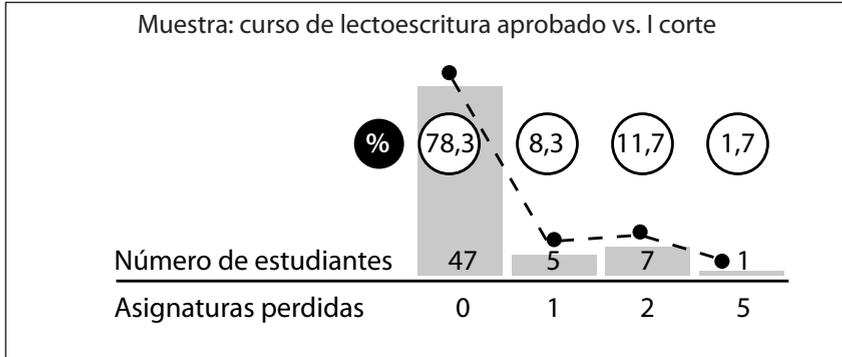
Con el objetivo de corroborar si los estudiantes que aprobaron el curso de lectoescritura y obtuvieron altas calificaciones tienden a aprobar todas las asignaturas en el primer corte, tomamos una muestra de 60 estudiantes.

Muestra: 60 estudiantes de primer semestre que aprobaron el curso con alta calificación.

Variable independiente: resultados obtenidos por los estudiantes que aprobaron el curso.

Variable dependiente: resultados obtenidos en el primer corte de notas del segundo semestre del 2014.

Gráfica 3

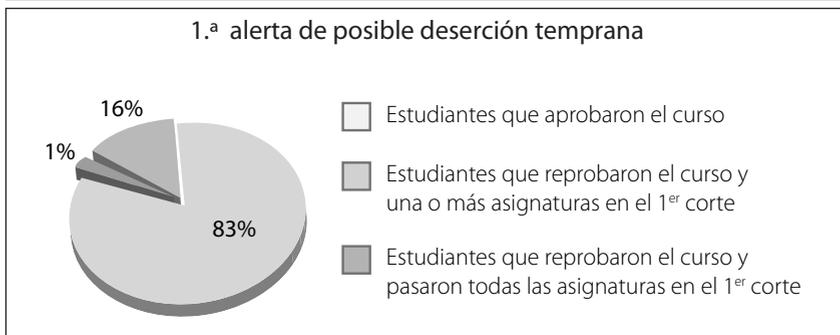


Fuente: gráfica elaborada por la autora a partir del Informe del curso de inducción en lectoescritura para estudiantes neotomasinos en la Universidad Santo Tomás

Al estudiar y cruzar los resultados obtenidos en el curso de inducción con las calificaciones obtenidas en el primer corte de las asignaturas que matricularon durante ese semestre, observamos que de los 60 estudiantes que obtuvieron altas calificaciones en el curso de lectoescritura, 47 no presentaron dificultades académicas en dicho periodo. Los trece estudiantes restantes presentaron dificultades académicas, perdiendo entre una y cinco asignaturas, un promedio de asignaturas perdidas en el primer corte del 0,4 por estudiante.

De acuerdo a lo expuesto, y relacionando los datos obtenidos, podemos afirmar que al finalizar el curso de inducción en lectoescritura se identifica un primer escenario para deserción temprana, ya que del 17% que perdió el curso, solamente un 1% pasó todas las asignaturas en el primer corte; el restante 16% perdió una o más asignaturas.

Gráfica 4



Fuente: gráfica elaborada por la autora a partir del Informe del curso de inducción en lectoescritura para estudiantes neotomasinos en la Universidad Santo Tomás

Del anterior informe presentado podemos concluir que el curso de lectoescritura:

- Brinda información clave para prever la deserción precoz.
- Permite visualizar estrategias para ayudar al estudiante a permanecer en el programa.
- Constituye un espacio para intervenir adecuadamente y motivar la permanencia de los estudiantes.
- Propende por fortalecer la investigación formativa desde competencias tales como la lectura comprensiva y crítica, la capacidad de argumentación escrita y oral, la capacidad de formular proyectos, identificar problemas y planear sistemáticamente las acciones para asegurar su continuidad.

Los cursos de lectoescritura como apoyo a la graduación oportuna en la educación superior

La investigación formativa es una exigencia para alcanzar la acreditación de las IES y de los programas académicos cuya misión y proyecto institucional incluyan la generación de conocimientos como una de sus tareas fundamentales¹⁷. Por esto, es pertinente que las IES fomenten la cultura de la investigación, es decir, la búsqueda y generación de conocimiento en

17 Aljure et ál., (1998)

el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la investigación formativa y la investigación propiamente dicha en los programas de pregrado y posgrado.

Sin embargo, una de las grandes dificultades por las que atraviesan los estudiantes que están culminando los estudios universitarios se centra en que desconocen el proceso de investigación pertinente para la elaboración del anteproyecto de grado; la revisión bibliográfica y la redacción de la tesis —requisito para recibir el grado académico y título profesional—, entre otros.

El gran aprendizaje tácito de hacer una tesis es el desarrollo de la capacidad de trabajar esforzadamente sin ver resultados por mucho tiempo, la práctica de sobreponerse a los intentos que no llevan a ninguna parte, la lucha contra la dispersión, contra el perfeccionismo y contra la tendencia a dilatar la labor efectiva. La inclusión dentro de un equipo de investigación o la posibilidad de compartir las dificultades en un taller extendido en el tiempo, por ejemplo, permiten recibir orientación y apoyo, y se contraponen a los sentimientos de aislamiento y desánimo de aquellos que enfrentan solos los problemas inherentes al aprendizaje de la investigación. La falta de provisión de una estructura de sostén, para una tarea que conlleva ingresar en una comunidad de prácticas desconocidas y desafiantes, demanda prematuramente que los estudiantes se autorregulen cuando carecen de los referentes y las herramientas para hacerlo¹⁸.

Para fortalecer la cultura de la investigación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los programas de pregrado y posgrado, se requiere que las IES incluyan como eje transversal del currículo la lectoescritura para fomentar en el estudiante el hábito de leer, comprender y asumir una posición crítica y argumentativa al construir sus trabajos académicos, dado que la primera etapa de la investigación, además de estimular el asombro y la curiosidad para definir el problema a investigar, requiere de revisión bibliográfica.

El proceso de revisión bibliográfica es ante todo un proceso de decodificación de la información hallada en otros textos (libros, publicaciones científicas, conferencias, etc.); por lo cual, a lo largo de la formación profesional, es necesario que los estudiantes desarrollen la competencia lectora y utilicen el ordenador gráfico, la reseña o el resumen para extraer la información fundamental de cada texto al que se enfrentan. Sin embargo, cuando se aborda el tema de la asesoría y la revisión del anteproyecto, y la revisión de los trabajos de grado en el ámbito universitario, la mayoría de autores y docentes manifiesta que los principales problemas son:

18 Paula Carlino, La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil, *Anales del Instituto de Lingüística* Vol. 24-26 (2002-2004): 41

- Dificultad para delimitar el tema a investigar.
- Poca correspondencia entre el objetivo general, los objetivos específicos y la pregunta de investigación.
- Errores de ortografía.
- Abuso del gerundio.
- Pobreza léxica.
- Falta de coherencia y cohesión.
- Poca pertinencia entre las citas textuales y contextuales.

Actualmente desde la Coordinación de Lectoescritura de la USTA se desarrolla un proyecto de acompañamiento a los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, con el fin de fortalecer las falencias señaladas anteriormente y para garantizar la permanencia de los estudiantes en la universidad, evitar la deserción tardía y guiarlos a la graduación oportuna. Este trabajo se realiza procesualmente durante cuatro semestres:

- En el primer semestre se acompaña el curso de lectoescritura de nivel básico; allí se refuerzan las competencias de lectura crítica, gramática y producción escrita.
- En tercer semestre se acompaña el curso de técnicas de estudio y lectura profunda; allí se brindan herramientas para fortalecer el proceso de aprendizaje y se inicia el proceso de la investigación formativa.
- En octavo semestre se acompaña el curso de seminario de grado I; allí se redacta el anteproyecto de grado con el fin de fortalecer específicamente la competencia investigativa, de manera que el estudiante inicie su trabajo de grado para obtener el título profesional.
- En décimo semestre se asesora el proceso de redacción para orientar la fundamentación humanística de los trabajos de grado que realizan los estudiantes del pregrado y/o de posgrado como producto intelectual derivado de sus estudios superiores.

Los AVA como herramientas de apoyo para el trabajo independiente de los estudiantes en los cursos de lectoescritura en las IES¹⁹

La virtualidad no es opuesta a la modalidad presencial, pues el uso de AVA como herramientas de apoyo para el trabajo independiente enriquece y complementa los procesos educativos presenciales; no obstante, las instituciones de educación superior y la comunidad académica (directivos, profesores y estudiantes) todavía no generan las condiciones para su óptimo desarrollo, ya que su énfasis sigue orientado hacia la modalidad presencial tradicional.

En la conferencia mundial sobre educación superior de la UNESCO (1998), se aprobó la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión, acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. El Artículo 12 de este documento, titulado *El potencial y los desafíos de la tecnología*, indica:

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las

19 Este apartado parte de la ponencia publicada en las memorias del V ENCUENTRO INTERNACIONAL Y VI NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. IX SEMINARIO SOBRE LEITURA E PRODUCAO NO ENSINO SUPERIOR. Trayectoria y desafíos en la lectura y la escritura en la Educación Superior. Balance de una década de discusión. Investigación y propuesta realizada en conjunto con el ingeniero Carlos Eduardo Álvarez Martínez, coordinador de la Oficina de Educación Virtual de la Universidad Santo Tomás, magíster E-Learning de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, magíster en Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional de Colombia e Ingeniero Químico de la Universidad Nacional de Colombia.

prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional²⁰.

Lo anteriormente planteado exige a las IES un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los AVA se constituyan en herramientas idóneas para afrontar el mundo contemporáneo, el cual se caracteriza por el fomento del trabajo, la globalización y la sociedad del conocimiento.

Los AVA son espacios web que posibilitan escenarios de interacción entre los actores del proceso formativo y los recursos didácticos. Se fundamentan en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, ya que los estudiantes participan y expresan sus inquietudes en los foros, chat, etc., y permiten que a través de las herramientas multimedia el docente produzca un entorno interactivo de construcción de conocimiento.

Los ambientes virtuales de aprendizaje son aquellos que se implementan sobre redes virtuales, también llamadas redes conversacionales, que no son otra cosa que la concreción de relaciones en línea entre personas que tienen acceso a redes de computadores. Estos ambientes fomentan el intercambio de ideas y la socialización de materiales muy a menudo almacenados y presentados como información multimedia²¹.

Para implementar los AVA en la Educación Superior se requiere: una infraestructura que permita el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC); el acceso a sistemas de información locales y globales para consultar y compartir el conocimiento; participación en redes sociales y académicas que permitan difundir, debatir, compartir y apropiarse del conocimiento; y lo más importante, capacitar a la comunidad educativa (administrativos, docentes y estudiantes) con el fin de potenciar y optimizar los AVA en la cotidianidad académica.

Además de lo anterior, para elaborar AVA las IES requieren un equipo de trabajo especializado: administrador del sistema, diseñador del sistema, desarrolladores multimedia, webmaster, asesores pedagógicos, diseñadores instruccionales (educativo) y editores que apoyen

20 UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, (1998), http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

21 Álvaro Hernán Galvis Panqueva, *Ambientes virtuales para participación en la sociedad del conocimiento*, *Informática Educativa* Vol. 11 N° 2 (1998): 247-260.

el proceso de diseño, desarrollo, presentación e implementación. Es decir que, en asocio con los docentes, se diseñan los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), las aulas virtuales, los videos, etc.; con el fin de alimentar el campus virtual con la producción académica de secuencias didácticas y evitar que sea un simple repositorio donde se suben recursos tomados de Internet.

De acuerdo a lo estipulado en el Decreto 1295, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, el estudiante debe dedicar un tiempo determinado a sus actividades académicas. Este tiempo está dividido en: tiempo de trabajo dirigido y tiempo de trabajo independiente:

Artículo 11.-Medida del trabajo académico- Las instituciones de educación superior definirán la organización de las actividades académicas de manera autónoma. Para efectos de facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y egresados y la flexibilidad curricular entre otros aspectos, tales actividades deben expresarse también en créditos académicos.

Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes.

Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje.

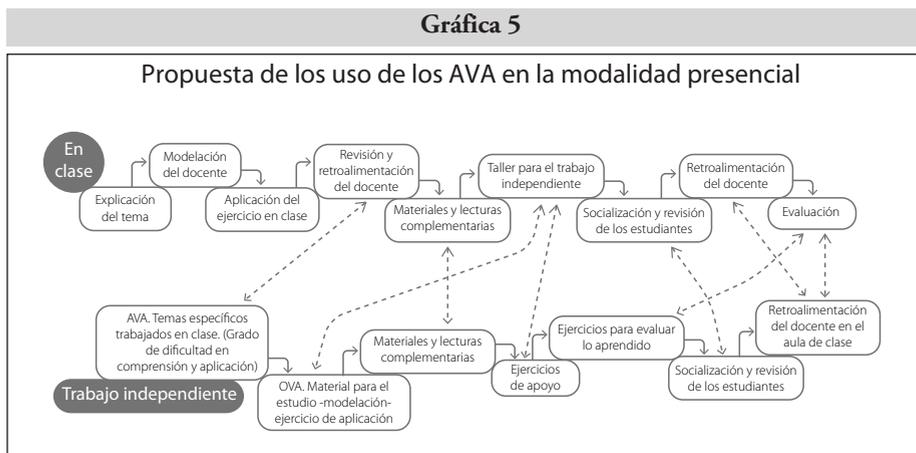
Artículo 12.- Horas con acompañamiento e independientes de trabajo.- De acuerdo con la metodología del programa y conforme al nivel de formación, las instituciones de educación superior deben discriminar las horas de trabajo independiente y las de acompañamiento directo del docente.

Para los efectos de este decreto, el número de créditos de una actividad académica será expresado siempre en números enteros, teniendo en cuenta que una (1) hora con acompañamiento directo de docente supone dos (2) horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres (3) en programas de maestría, lo cual no impide a las instituciones de educación superior proponer el empleo de una proporción mayor o menor de horas con acompañamiento directo frente a las independientes²².

22 Ministerio de Educación Nacional. Decreto No. 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. (Bogotá: Diario Oficial, 2010), 9.

Como vemos, el trabajo independiente es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en la modalidad presencial se le hace poco seguimiento al proceso autónomo del estudiante. De ahí que consideremos que los AVA pueden constituirse en una herramienta complementaria para que el docente guíe el trabajo independiente de los estudiantes con el fin de profundizar en aquellos temas que, luego de trabajados en clase, presenten algún grado de dificultad teórica o práctica.

Es deber del docente diseñar recursos educativos digitales tales como: OVA, glosario, material de apoyo, ejercicios de modelación, ejercicios de práctica, foros, chat, etc., que integrarán en el AVA. Ocurreda la interacción entre los estudiantes y el AVA, el docente debe pedirles una socialización del trabajo en la siguiente clase, con el fin de retroalimentar y aclarar las dudas antes de iniciar el proceso de evaluación. Este ciclo se explica en el siguiente gráfico:



Fuente: gráfica elaborada por la autora a partir del Informe del curso de inducción en lectoescritura para estudiantes neotomasinos en la Universidad Santo Tomás

Ahora veamos cómo se ha implementado el uso de los AVA en los cursos de lectoescritura que acompaña el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás en la sede de Bogotá.

En los AVA se consolidó la propuesta metodológica del proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de que tanto docentes como estudiantes accedieran a los recursos para despejar dudas, practicar o repasar los temas durante o fuera de clase. A continuación presentamos la estructura

básica y funcional de los AVA desarrollados para los cursos de lectoescritura y su uso tanto en el trabajo dirigido de la clase presencial como en el trabajo independiente del estudiante.

El AVA está organizado en ocho secciones: tres secciones de presentación del espacio académico, modelo educativo pedagógico e interacción de propósito general; tres secciones conformadas por tres módulos: lectura crítica, gramática y producción escrita con sus respectivos recursos didácticos y actividades complementarias; y dos secciones destinadas para la evaluación diagnóstica y la autoevaluación.

En el módulo 1 se trabaja la lectura, se utilizan los AVA como herramienta de apoyo para las horas de clase presencial, así el estudiante empieza a familiarizarse con su uso, de acuerdo al siguiente proceso:

1. Lectura del texto a trabajar en clase.
2. El docente realiza un ejercicio de modelación para identificar el propósito del autor y determinar la ruta de desarrollo, resuelve las dudas e interrogantes que surgen con respecto al tema tratado y propone ejercicios para que los estudiantes interioricen el conocimiento.
3. En las horas de trabajo independiente, el estudiante, que en clase identificó los temas que debe repasar o reforzar, debe ingresar al aula virtual y estudiar el material para el aprendizaje (OVA), desarrollar los ejercicios prácticos para que, en la medida que va adquiriendo los conceptos, los aplique en contexto; luego de estudiar el OVA encuentra materiales de apoyo que le permiten complementar o profundizar lo aprendido.
4. Se proponen ejercicios de refuerzo que propicien su autoevaluación y determinen si comprendió o necesita repasar un tema específico.
5. Durante la siguiente clase el docente solicita a los estudiantes que socialicen el trabajo realizado durante esas horas de trabajo independiente con el objetivo de retroalimentar los ejercicios y despejar dudas.
6. Para evaluar el proceso se aplica el taller 1, se socializa, se retroalimenta y se califica el desempeño de los estudiantes.

Los módulos 2 (gramática) y 3 (producción escrita), aunque tienen la misma estructura del módulo 1 —a saber, OVA, modelación de la competencia, ejercitación guiada por el docente y, finalmente, trabajo independiente del estudiante— profundizan más en la comprensión y análisis de textos específicos de su profesión y en la producción de textos argumentativos académicos que respondan a las necesidades propias de sus saberes profesionales. En estos módulos los estudiantes adquieren técnicas de estudio como el resumen, el cuadro sinóptico y el mapa conceptual,

herramientas vitales para alcanzar un buen nivel de lectura crítica y de producción textual que trabajarán a lo largo de su vida académica.

Como se puede observar, en los cursos de lectoescritura de la USTA, los AVA están diseñados con el objetivo de articular los conceptos y destrezas aprendidas en las horas de trabajo presencial con el trabajo independiente del estudiante, quien repasará los preconceptos adquiridos desde su etapa escolar, relacionándolos con nuevos conceptos, que refuercen las áreas que presentan alguna dificultad y los aplique en el contexto de la educación superior a través de ejercicios y lecturas especializadas.

Tras esta breve exposición y fundamentados en la experiencia que se ha proporcionado desde los cursos de lectoescritura en la Universidad, podemos ratificar la idea de que la modalidad virtual no se opone a la presencial, pues el uso de ambientes virtuales de aprendizaje, como herramientas de apoyo para el trabajo independiente, enriquece y complementa los procesos educativos presenciales; no obstante, la comunidad académica y las instituciones de educación superior deben propender por promover las condiciones para su óptimo desarrollo, ya que su énfasis principal sigue orientado hacia la modalidad presencial tradicional.

A manera de síntesis, podemos afirmar que:

- Para responder a los desafíos que trae el siglo XXI es pertinente que las IES incluyan como eje transversal del currículo la lectoescritura, con la finalidad de transformar los procesos de aprendizaje a la luz de las nuevas formas de aprender, conocer, informar y comunicar que exige la sociedad del conocimiento.
- Los cursos de lectoescritura en la educación superior fortalecen los procesos de formación integral, ya que la adquisición de habilidades comunicativas permiten al estudiante y al egresado ser útil y productivo, ser tolerante, solidario, activo, innovador y creativo.
- Los cursos de lectoescritura en la educación superior son una alerta temprana para prevenir la deserción estudiantil por razones académicas, ya que permiten detectar oportunamente a los estudiantes que están en riesgo de abandonar los estudios y poner en marcha las intervenciones adecuadas para lograr su permanencia en la Universidad.
- Es el primer eslabón para construir una cultura académica que propenda por fortalecer la investigación formativa, evitar la deserción tardía y promover la graduación oportuna.
- Los AVA son un recurso al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad presencial de la educación superior. Sin embargo, su optimización requiere un cambio de paradigma organizacional, administrativo y tecnológico que permita

crear equipos de trabajo colaborativo articulados con las perspectivas académicas y pedagógicas expuestas en el PEI, el Modelo Pedagógico, el perfil de los egresados y los lineamientos curriculares de cada institución, con el objetivo de dar sentido al uso de los AVA en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y motivar la innovación en herramientas didácticas que respondan a los retos que propone la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Aljure Nasser, E., Hakim Murad, R., Hernández R., C., Orozco Silva, L., Polo Verano, P., Revelo Revelo, J., & Serrano Sarmiento, R. *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 1998.
- Bokova, Irina. Un nuevo humanismo para el siglo XXI. (2010). <http://goo.gl/uhqNGM>
- Carlino, Paula. La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística* Vol 24-26 (2002-2004): 41-62.
- Carlino, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad* Vol. 3 N°2 (2003): 1-9.
- Carreño M., Patricia. La comunicación oral y escrita en la formación de ingenieros. Revisión y reflexión para la academia. *INGENIUM Revista de la facultad de Ingeniería* Vol. 13 N° 26 (2012): 146-152.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994.
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna* (octava ed.). México: Porrúa, 1998.
- Galvis Panqueva, Álvaro Hernán. Ambientes virtuales para participación en la sociedad del conocimiento. *Informática Educativa* Vol. 11 N° 2 (1998): 247-260.
- Greaux, Leonard. Educación para la paz en Granada. En *Boletín 32. Proyecto principal de educación en América Latina y el caribe*, eds. Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, OREALC . Santiago de Chile: OREALC, 1993, 47-49.
- Guzmán Ruiz Carolina, Diana Durán Muriel, Jorge Franco Gallego, Elkin Castaño Vélez, Santiago Gallón Gómez, Karoll Gómez Portilla, Johanna Vásquez Velásquez. *Deserción estudiantil. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior, 2009.
- Magendzo, Abraham. *Investigación como práctica pedagógica*. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional de Investigadores en Educación*. Santa Marta, Colombia: 1999.

- Ministerio de Educación Nacional. *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. 2008. <http://goo.gl/rxLFu4>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto No. 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Bogotá: Diario Oficial, 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. *Educación Superior*. (2010). <http://goo.gl/XbG8Nu>
- Ministerio de Educación Nacional. Universitarios están mal en inglés y en comprensión de lectura. Al día con las noticias. 2012. <http://goo.gl/MePEj3>
- Nef, Jorge. Seguridad humana y vulnerabilidad mutua, en *Seguridad Humana, Prevención de Conflictos y Paz*, eds. Francisco Rojas Aravena y Moufida Goucha. Santiago de Chile: FLACSO-Chile/UNESCO, 2002, 29-62.
- Peña, Luis. *La competencia oral y escrita en la educación superior. Comité consultivo para la definición de estándares y evaluación de competencias básicas en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008.
- Pérez Mendoza, Liliana. Formación ciudadana en la educación superior desde la autonomía como competencia comunicativa. La formación profesional en Trabajo social. *Revista Educación y Pedagogía* Vol. 21 N° 53 (2009): 49-74.
- UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. 1998. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

CAPÍTULO III

EL DEPORTE EN LA FORMACIÓN FÍSICA INTEGRAL DEL SER HUMANO

Diana Paola Sáenz¹
Carlos Mario Toro²

Introducción

Este capítulo busca presentar la importancia que tiene para la formación integral el cultivo de los aspectos intelectuales y humanos del hombre: Además, presenta al cuerpo no solo como herramienta, sino como parte esencial de la comprensión del ser humano. Entender el cuerpo no es una tarea sencilla, aún más cuando este actualmente se vincula a espacios publicitarios y se ha encasillado dentro de una concepción mercantilista.

La cátedra Henri Didon busca romper con este paradigma consumista, haciendo honor a su mentor.

1 Profesional en Cultura Física, Deporte y Recreación. Universidad Santo Tomás de Bogotá.

2 Licenciado en Educación Física, Universidad de Cundinamarca. Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Cultural, Fundación Universitaria Los Libertadores.

El cuerpo es visto como un todo, pero principalmente como una construcción social y cultural en la que, a través del deporte, se reúnen aspectos humanos y biológicos. Bajo esta perspectiva se desarrollan diferentes argumentos que cobran mayor interés para la formación física integral del ser humano en relación con el lenguaje del cuerpo. Asimismo, se plantea la controversia social sobre el futuro de los cuerpos en las nuevas concepciones acerca de su perfeccionamiento. El interés de este trabajo está en reconocer las interconexiones que existen entre la mente, el cuerpo y la formación física integral del ser humano.

Naturaleza y deporte

Pocas actividades físicas son las que realiza el individuo en un ambiente escolar universitario y laboral, menos aún en un entorno globalizado donde la tecnología realmente no propicia un ambiente de práctica deportiva en el cual el ser humano pueda interactuar.

El deporte influye en la educación, hábitos y costumbres del ser humano. Los hombres de ciencia se ocupan del cuerpo, sus movimientos, sus aptitudes y actividades, así como a la forma como el ejercicio, el juego, el entretenimiento y el descanso contribuyen a la unidad del cuerpo y de la mente.

La Universidad Santo Tomás, además de contar con una Facultad de Cultura Física, promueve el deporte universitario desde el Departamento de Bienestar Universitario, constituyéndose en un intento de reforma sustancial³. La Universidad, a través de la cátedra de formación física integral Henri Didon, busca una mejor calidad de vida para sus educandos, fortaleciendo y promoviendo el ejercicio físico como un hábito de vida saludable desde tres áreas fundamentales: condición física, salud y psicología, para que sus experiencias vividas se conviertan en factores importantes en el aprendizaje y formación integral y de este modo se vea reflejado en su vida profesional y social⁴. La formación humanista dentro del plan de estudios es transversal, en coherencia y alineación con la filosofía y los principios de la misión institucional.

3 Mike Forero-Nougués, *Historia de tres mundos: cuerpo, cultura y movimiento*. Reflexiones de cultura física (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004), 59.

4 Departamento de Humanidades y Formación Integral, *Proyecto de cátedra formación física integral Henri Didon*, (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2015).

Fray Henri Didon y el deporte

Henri Didon fue un sacerdote dominico francés (1840-1900), reconocido como predicador, pedagogo y pionero del movimiento deportivo internacional y de los Juegos Olímpicos Modernos, así como creador del lema “*citius, Altius, fortius*” (más rápido, más alto, más fuerte)⁵, el cual fue establecido oficialmente como lema olímpico en el Congreso de París en 1994.

Estableció el deporte como una de las prácticas educativas principales de la escuela. Compartió mesa con los principales líderes deportistas de la época, como Georges de Saint-Clair, o Pierre de Coubertin en el marco del Congreso Olímpico Internacional (1897) justamente Coubertin es llamado “padre de los Juegos Olímpicos Modernos”⁶.

Es por ello que la cátedra de cultura física de la Universidad Santo Tomás ahora recibe el nombre de Formación física integral Henri Didon, en su honor.

Deporte y modernismo

Las nuevas generaciones pasan la mayor parte de su tiempo en reposo y se calcula que durante 150 mil horas de su vida o más, los jóvenes permanecen estáticos frente a la televisión o a las computadoras, en quietud sin inversión de energía. Contrarrestar esta situación, mediante el movimiento del hombre, es no solamente una preocupación social del momento sino una necesidad inaplazable⁷.

Dentro de lo que se denomina modernismo o progreso de la tecnología, el individuo se encuentra en un estado de comodidad, bajo el estímulo de la pereza, inclinándose por la quietud y confundiéndola con el confort. Es por ello que el deporte se ha generalizado, convirtiéndose en una necesidad para el hombre, con el fin de cultivar una adecuada condición física que le permita al cuerpo desenvolverse con mayor propiedad. Es parte primordial del desarrollo integral y de la lucha contra el inmovilismo.

5 Fray Henri Didon, *Influence morale des Sports athlétiques. Discours prononcé au Congrès Lympique du Havre le 29 juillet 1897*, (Proyecto Gutenberg, 2004), <http://goo.gl/xBPtOf>

6 Mario Ramírez Alfonso et al, El Barón Pierre de Coubertin, padre de los Juegos Olímpicos de la era moderna, *Revista Digital* Vol.18, N° 187 (2013), <http://goo.gl/uV7GZY>.

7 Forero-Nougués, Op. Cit., 113.

La cultura física (cuerpo, cultura y movimiento) puede ser una manifestación moderna, posmoderna y antigua. El ejercicio es la actividad más antigua del hombre después de la alimentación. El deporte y la actividad física a partir del siglo XIX han sido vistos como uno de los fenómenos sociales de mayor impacto y más necesarios para el hombre.

Deporte y humanismo

Humanismo significa confiar en el hombre, tener fe en el hombre y comprometerse para que su vida sea digna y feliz, justa y dichosa. Aunque haya habido a lo largo de la historia diversas modalidades de humanismo, todas ellas han pretendido el esclarecimiento y la realización plena de la realidad humana, de lo que han entendido como verdadera vida humana, enfrentándose con los obstáculos y amenazas que en cada momento impedían una vida buena en concordancia con el ser humano⁸.

“Una educación realmente humanista no puede nunca despreciar el deporte (...) El humanismo ve en el deporte un medio de aprender a dominar y a organizar los movimientos. Es, en último término, el triunfo de la razón sobre los miembros y la manifestación concreta de la armonía en los movimientos corporales (...) El deporte también es una escuela de sociabilidad y cooperación”⁹.

La problemática actual de la formación humanística esta suscitada por el impacto de la ciencia y la tecnología, reforzada muchas veces por la mentalidad tecnocrática, el tecnicismo y una fuerte mentalidad pragmática orientada solo hacia la actividad instrumental. De este modo surge el dualismo educativo: la cultura científica y la cultura humanística.

El humanismo, cualquiera que sea su calificación, es ante todo creer en el hombre y defenderlo sobre todas las cosas, bajo la firme convicción de que se trata de una realidad que “no vale para nada” y, por consiguiente es la más valiosa y preferible por su dignidad. De ahí que todo lo demás debe ponerse a su servicio, pues de lo contrario el hombre queda instrumentalizado y degradado¹⁰.

8 Eudoro Rodríguez Albarracín, ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística, *Análisis: revista colombiana de humanidades* N° 72 (2008): 103.

9 José Guadalupe de la Mora Ledesma, *Esencia de la filosofía de la educación* (México: Editorial Progreso, 2004), 236.

10 *Ibíd.*, 237.

Entre las diversas ciencias que se relacionan con la práctica del deporte encontramos la antropología, la cual nos conduce a examinar toda la historia del hombre desde el punto de vista de su anatomía y fisiología, la genética, la biología y la conducta de los humanos. Otra ciencia con la que la práctica deportiva tiene relación directa es la economía. El deporte no solo tiene una faz de entretenimiento sino que aparece como una actividad económica de gran magnitud a escala global. Adam Smith, padre de la economía, sostuvo que el hombre, su cuerpo, su movimiento y su talento se convierten en el centro de la economía política.

La cultura física, en todas sus ramas es en la actualidad un proyecto económico. La industrialización deportiva es una fuente de acumulación de grandes capitales que por las mismas fuerzas de la economía, requiere una alta especialización. Las actividades físicas como los juegos, los deportes y la recreación se han convertido en una grande y poderosa industria tanto en países industrializados como los que se encuentran en vía de desarrollo¹¹.

El cuerpo

En palabras de Braidotti, el cuerpo o la corporización del sujeto no debe entenderse ni como una categoría biológica ni como una categoría sociológica, sino más bien como un punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico¹².

La preocupación por el propio cuerpo y por las muchas situaciones de los cuerpos, dadas circunstancias como: los ciclos vitales, la vejez, las demandas estéticas, los cuidados de la salud y la enfermedad conducen a los individuos, según cada circunstancia y cada interés, a realizar prácticas sobre el cuerpo.

Podemos concluir, afirmando que el cuerpo ha tenido una evolución a lo largo de la historia, que la educación física es sinónimo de educar nuestro cuerpo, de ayudarnos a comprender y desarrollar el potencial físico e intelectual como afirma Freire: desarrollarnos e interactuar dentro de la comunidad social.

11 Forero-Nougués, Op. Cit., 118.

12 Rosi Braidotti, *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*, (Buenos Aires, Paidós, 2000), 29.

Jean Baudrillard¹³ considera que la lógica social del consumo es una lógica de consumo de signos, donde el cuerpo aparece dentro del abanico de los objetos de consumo, y bajo el signo de la liberación sexual, el cuerpo comienza a ser objeto de numerosas inversiones narcisistas, físicas y eróticas. Pero lo más importante en todo este proceso es que el cuerpo parece haber sustituido al alma como objeto de salvación. La propaganda y la publicidad se encargan continuamente de recordarnos que tenemos un solo cuerpo y que hay que salvarlo y cuidarlo. Lo que Baudrillard ha querido demostrar en su análisis es que las estructuras actuales de producción y consumo proporcionan al individuo una doble representación de su cuerpo: como una forma de capital y como fetiche, es decir, el cuerpo moderno se exhibe como una forma de inversión y signo social a la vez¹⁴.

El cuerpo se ha convertido en parte de un proyecto en el que hemos de trabajar, proyecto que va vinculado a la identidad del yo de una persona. El cuidado del cuerpo no hace referencia solo a la salud, sino también a sentirse bien; nuestra felicidad y realización personal, cada vez más, están sujetas al grado en que nuestros cuerpos se ajustan a las normas contemporáneas de salud y belleza.

El cuerpo “ideal” es mucho más importante para la mujer que para el hombre. Por ello, las mujeres obesas son más discriminadas socialmente y presionadas para hacer más dieta que los varones obesos, y son ellas las que llenan las clínicas de control de peso¹⁵.

Featherstone distingue dos tipos de exigencias con respecto al cuerpo: que el cuerpo interior funcione bien (esté sano y en forma) y que la apariencia sea cuidada. Así, el cuerpo es un signo, es un mensaje que habla de su propietario¹⁶.

Evolución del cuerpo

Los griegos empezaron a racionalizar el pensamiento y de esta manera comenzó el dualismo cuerpo-alma, llegando a la individualización. Con esta separación, el hombre comienza a

13 Jean Baudrillard en Martínez Barreiro (2004): 131-132.

14 Ana Martínez Barreiro, La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas, *Papers: revista de sociología* N°73 (2004): 131.

15 *Ibíd.*, 140.

16 Featherstone en Martínez Barreiro (2004): 139-142.

separarse de su cuerpo y de sus mitos, cuestionando de dónde provienen las sensaciones, para así dudar y tratar de reaccionar al mundo.

Con el advenimiento del siglo V a. C., el cuerpo se incorpora en el ideal educativo griego para los ciudadanos; educación que buscaba el equilibrio integral para todas las artes, la gimnasia, la ciencia, la música, la filosofía, la política, las leyes y estaba orientada a formar un ciudadano virtuoso. El cuerpo era concebido como una carga, como un sufrimiento, sometido a la disciplina del orden establecido por la iglesia, supeditado a la salvación del alma, sumiso, compasivo, abstemio de dolor y de vida.

A partir de la Revolución Francesa, se promovieron nuevos valores, la modernidad se instala en las principales ciudades de Europa, exponiendo al individualismo urbano y la revolución industrial como principal característica. El cuerpo se alineaba con los mecanismos de producción y se lo veía como una máquina para el trabajo.

Por otro lado, la Revolución Industrial en Inglaterra dio como resultado el nacimiento de otra escala social: la burguesía industrial. A esta burguesía industrial, junto con la aristocracia que gobernaba el país, le sobraba mucho tiempo libre y lo aprovechaba para ejercitar su cuerpo, gestando el nacimiento del deporte moderno. Las pruebas atléticas (carrera de fondo y saltos y lanzamientos) y el golf ya eran reconocidos con el nombre de deportes y eran profesionales.

Este cambio de concepción del cuerpo produjo una valoración más importante, llena de expresiones subjetivas, realzando el cuerpo colectivo e individual y nacen así los Juegos Olímpicos Modernos¹⁷.

En los años setenta perduraba una idea del cuerpo ligada al ejercicio de lo sensorial y la actividad física que se expresaba en la vida cotidiana. Muchos concurrían al trabajo por sus propios medios (caminando) o con instrumentos sencillos de locomoción (bicicleta) tratando de cumplir siempre el mismo camino, habitando el trayecto. El hombre aún tenía anclaje en su cuerpo y la comunidad.

La década de los ochenta marcaría el inicio de la explotación del cuerpo, algo que llega hasta nuestros días. El cuerpo es sometido al máximo con distintos tipos de entrenamiento para cualquier experimentación científica, acrobacia y/o técnica motriz. Todo esto fomentado por los avances tecnológicos, por la expansión de los medios de comunicación que invaden todos los campos sociales, como la danza, la gimnasia, la familia y el deporte. Se produce una reelaboración

17 Germán Alejandro Ruggio, El cuerpo: la afirmación a lo largo de la historia como formador de la identidad, *Revista Digital* Vol. 16 N° 160 (2011), <http://goo.gl/c9JKNh>

de la definición de intimidad, fomentada por el creciente individualismo. Esta visión está ligada al endiosamiento de la apariencia física como forma de éxito.

Con la llegada de los años noventa, los avances de la modernidad no eran los esperados y empezaban a dejar consecuencias, la posmodernidad y la velocidad vivenciada asumen un valor creciente. En los hogares se advierte un hombre cómodo, sentado o acostado frente a la pantalla del televisor o de la computadora, reemplazando las ventanas o las puertas, aprovechando la comodidad de los controles remotos o teléfonos móviles, convirtiéndose la tecnología en una parte más de nuestros cuerpos.

Este nuevo siglo propone una diferencia socioeconómica con respecto a los cuidados del cuerpo. Las clases se acomodan y tienen acceso a tiempo libre para descansar en lugares propios y sociales repletos de comodidades corporales: gimnasios, máquinas de deportes extremos, tratamientos de masajes y de belleza, saunas y jacuzzis. Todo esto promueve una mejor calidad de vida, los cuidados profesionales en clínicas privadas de salud para tratar de salvar el cuerpo de la vejez, de la muerte diaria.

Es así, como Forero-Nougués plantea que mientras que, en las clases menos acomodadas el cuerpo es vivido como una herramienta de trabajo, de subsistencia, resignados a los planes sociales de salud y bienestar de los estados provinciales y nacionales, diferente a la clase acomodada, sin descanso más que el que brinda el sueño, exponiendo la vida en salas de emergencia repletas de cuerpos, virus y violencia. El cuerpo en las clases desfavorables es vivido con violencia, con furia y se exterioriza en el abandono y la desazón, la desilusión por el futuro y en el día a día.

Muchos niños latinoamericanos se ven precisados a trabajar para ayudar al sostenimiento de sus familias y tras esfuerzos estimulados por la necesidad, algunos ensayan la posibilidad de dar el salto al deporte profesional para ubicarse, repentinamente, en un alto nivel económico que supera el ingreso medio que puedan obtener algunos de los profesionales de carreras distintas al deporte.

En las grandes ciudades de Colombia, a donde llegan centenares de familias desplazadas por la violencia, se ha observado un fenómeno muy particular: los niños practican ejercicios de acrobacia en las calles, haciendo toda clase de piruetas frente a los vehículos que se detienen en los semáforos. Se ganan la vida mediante el “espectáculo deportivo”¹⁸.

18 Forero-Nougués, Op. Cit., 96.

Cuerpo y mente

La fortaleza mental es uno de los requisitos más importantes y necesarios en toda actividad deportiva. Sin esta, difícilmente podremos hablar de un deportista exitoso a pesar de una buena técnica y preparación física y más bien se hablará de un deportista promedio o de repente bueno, pero que no llegará más allá. Este punto es definitivamente uno de los fundamentales a trabajar en la preparación psicológica de todo deportista en general, pero sobre todo en los competitivos y aún más, los de élite. A su vez, es una de los más difíciles de lograr.

La fortaleza mental es uno de los requisitos más importantes y necesarios en toda actividad deportiva. Un deportista debe educar su mente para que lo alimente de los pensamientos adecuados. El atleta necesita pensamientos positivos. El cuerpo hace lo que la mente le dice. Si esta le dice “no puedes hacerlo”, el deportista no lo va a hacer, porque su mente le dice a su cuerpo que no es posible lograrlo, pero si le dice: “tú puedes hacerlo”, se incrementará el rendimiento, alcanzando muchas veces mayor importancia y relevancia que el aspecto técnico. El deportista juega como piensa, eso es lo que permitirá rendimientos picos. El atleta que piense mal definitivamente no obtendrá los resultados deseados, en cambio al pensar bien podrá rendir de una manera mucho mejor¹⁹.

Cuerpo y corporeidad

La corporeidad puede asociarse a la motricidad, ya que el ser humano experimenta con su cuerpo de manera práctica. La corporeidad y la motricidad son inseparables, no existen una sin la otra. Si bien en el análisis científico son elementos con definición propia, en la realidad práctica el cuerpo no puede concebirse sin vida, sin movimiento.

La motricidad está presente en la cotidianidad del hombre, sus acciones, sentimientos y finalidad, interactuando y expandiéndose en el tiempo, en busca de la trascendencia de sus actos con el medio social y natural. La motricidad da sentido a la corporeidad y viceversa.

El movimiento siempre ha servido como método para que las distintas sociedades moldeen el cuerpo humano, está presente en los currículos escolares, en las ideologías de cada momento

¹⁹ Dante Nieri Romero, La importancia de la fortaleza mental en los deportes, Revista Digital Vol. 10 N° 90 (2005), <http://goo.gl/iB3hYN>

histórico, reduciendo al hombre a disciplina o descubrimiento, en busca de un control social absoluto.

Se puede definir al hombre desde las siguientes dimensiones:

- La corporeidad: desde y a partir del cuerpo me proyecto al mundo.
- La motricidad: interioriza y humaniza el movimiento.
- La comunicación y cooperación: afirma el nosotros, nos conecta, nos une al estar en el mundo.
- La historicidad: vivir nuestro presente, proyectándonos al futuro esperanzador sin olvidar de dónde venimos ni nuestro pasado.
- La libertad: entender nuestras necesidades para convertirnos en seres reflexivos, históricos y autónomos del propio medio.
- La noosfera: buscar la totalidad humana por medio de los saberes espirituales y culturales.
- La trascendencia: buscar hacer para crecer y ser mucho más.

A partir de estas dimensiones el cuerpo no se reduce a una instancia biológica, sino a un ser histórico-social, biológicamente activo²⁰.

La corporeidad, representa el modo de ser del hombre bajo circunstancias históricas, siendo la educación física su herramienta más importante.

Separando el concepto de educación física, encontramos históricamente que la palabra educación estará asociada a distintos términos y sucede lo mismo con la palabra física. Es decir, el concepto de educación física encierra una connotación en el imaginario social y cultural que se ve lleno de poder y según las concepciones ideológicas propias del concepto de cada estado o nación.

Cuerpo y corporalidad

La mayoría de los estudios definen nuestro cuerpo como algo objetivo, concreto, que se puede medir con límites precisos; sin embargo, lo que llamamos esquema corporal es la idea que tenemos del mismo, por lo tanto es algo subjetivo y sujeto a posibles modificaciones.

La corporalidad se constituye en un instrumento de expresión de nuestra propia personalidad, también sirve para tomar contacto con el exterior, comparándonos con otros cuerpos y objetos,

20 Ruggio, Op. Cit.

por lo que se puede hablar, dentro del esquema corporal, del cuerpo objeto, es decir, de la representación aislada que nos hacemos de nuestro cuerpo en sí mismo, y del cuerpo vivido, que se refiere a la forma en que nuestra corporalidad se manifiesta en nuestras relaciones humanas y en la socialización.

Nuestros cuerpos no son solo el lugar desde el cual llegamos a experimentar el mundo, sino que a través de ellos llegamos a ser vistos en él²¹. Para Merleau Ponty el yo está ubicado en el cuerpo, que a su vez está ubicado en el tiempo y en el espacio. A veces somos conscientes de nuestros cuerpos como objetos que se han de mirar en espacios sociales concretos, mientras que en otros, como el hogar, no consideramos nuestros cuerpos como objetos que han de ser contemplados. En los espacios públicos podemos sentir que estamos en primer plano, mientras que, cuando estamos en casa, nos encontramos entre bastidores.

La vestimenta es siempre contextual, es decir, se adapta a situaciones muy distintas. Puede suceder que haya algunos momentos en los que el acto de vestirse constituya un acto irreflexivo, similar a ir de compras o a recoger a los niños al colegio, mientras que en otros, el acto de vestirse es consciente y reflexivo, como vestirse para una entrevista de trabajo o una reunión importante. El tiempo y el espacio ordenan nuestro sentido del yo en el mundo, nuestras relaciones y encuentros con los demás y, también, la forma de cuidar de nuestros cuerpos.

En Occidente, la práctica cotidiana de vestirse implica ser consciente del tiempo, porque la moda ordena la experiencia del yo y del cuerpo en el tiempo, y esta ordenación del tiempo se da especialmente a través del sistema de la moda que se organiza en dos temporadas: primavera-verano y otoño-invierno. Las revistas de moda, a su vez, congelan el flujo de las prácticas cotidianas del vestir y lo ordenan en distintas categorías: pasado, presente y futuro.

Cuerpo, ciencia y tecnología

El progreso científico y médico genera soluciones técnicas que cambian el significado del cuerpo. Estas técnicas han permitido que tras la muerte de una persona se puedan donar sus órganos y seguir viviendo en otro cuerpo o pueden dejar una parte de su material genético en espera de que algún día una mujer logre una gestación.

21 Martínez Barreiro, Op. Cit., 135.

Nacer y morir son experiencias que hasta hace poco tiempo marcaban los límites del tránsito terrenal de todo ser humano. El nacimiento suponía el inicio de una identidad social de un ser humano y la muerte era el fin. En el momento en que el corazón se paraba, se consideraba que todos los órganos vitales habían dejado de funcionar y la persona pasaba a ser un cadáver, un cuerpo inerte, sin vida. La definición del principio y del fin del cuerpo humano determinada por las leyes biológicas ha dejado de ser una condición inamovible debido al paulatino avance de la medicina.

Gracias a las nuevas tecnologías médicas, el alcance de los expertos raya en lo que hace pocos años se consideraba ciencia ficción. Al poder modificar las condiciones que definen el inicio o el fin del cuerpo se crean unas posibilidades en el ámbito de algunas enfermedades mortales y de la reproducción, pero lo más significativo es que se genera la necesidad de redefinir la relación entre el cuerpo humano y la identidad individual.²²

Ídolos deportivos y su formación integral

El deporte en su máxima expresión crea ídolos, paradigmas, personas ejemplares que logran que el público se contagie del entusiasmo natural de las grandes pasiones.

¿Cómo sobrepasar nuestros propios límites? La cabeza suele ser más perezosa que el resto del cuerpo. Así como los monjes se alejan del cuerpo para encontrar una verdad, existen casos de deportistas que son similares, pero a la inversa, es decir, personas que se alejan de la mente y se refugian en el cuerpo para lograr una verdad del cuerpo en movimiento; piensan en el cuerpo que libra batallas brutales y lo trabaja como territorio de pensamiento.

Es otra forma de ver el tiempo, ellos definen vidas en un par de horas; encontramos, por ejemplo a Damian Blaum, nadador quien en 8 horas y 17 minutos nadó 88 kilómetros en el maratón acuático internacional Hernandarias Paraná y se llevó la marca más rápida de la historia. “El dolor pasa y después viene la gloria,... Llegué, gané, lo hice, siento un calor que me sube desde el estómago y vomito con fuerza”²³.

22 Nieri Romero, Op. Cit.

23 Federico Bianchini, *Desafiar al cuerpo: del dolor a la gloria. El deporte llevado al extremo*, (Buenos Aires: Aguilar, 2014), 11.

María Inés Matto, que nadaba en aguas heladas, dice que en el deporte no se analiza cómo ganar, perder, esforzarse más, rendirse o seguir, pero detrás de ello se esconde algo mucho más mental. El que va a correr una maratón de 90 kilómetros pasa meses pensando en lo que come, cuánto duerme, si sale en la noche o no. Posteriormente, en la carrera el cuerpo deja de responder y tienen que hacer algo para no abandonar, que sería lo más racional. Entonces sacan la cabeza del cuerpo y se evaden para que el cuerpo fluya y el dolor se vaya²⁴.

Ellos se engañan a sí mismos para someterse a presiones tan duras. Por ejemplo, Gisella Dulko, decía: “Yo a los 30 dejo el tenis, no me importa en qué momento de mi carrera esté”. Saben que en un punto es mentira, pero necesitan pensar que en algún momento viene la tranquilidad, que no es en ese momento, pero que viene. Otros deportistas dicen que eliminan una angustia a través del deporte y también está la oleada de endorfinas que viene después, que es un placer que se va volviendo necesario. Les pasa a los deportistas de élite: llega un punto en que el cuerpo no da más, pero ellos lo siguen necesitando y consumen drogas para alcanzar ese placer.

La historia de Cristian Gorbea, gerente del Banco Hipotecario, que corriendo una carrera en el Cerro Champaquí, Córdoba, se cae en una cornisa de un metro por tres metros y queda atrapado 42 horas.

Él sabía que la única forma que tenía de sobrevivir era a través de la paciencia, porque si intentaba escalar, seguramente iba a terminar desbarrancando, debía soportar estar solo, en el medio de la nada mientras era rescatado.

Un nadador compitiendo (8 horas y 17 minutos) donde vomita y hace sus necesidades, “¿por qué?” Él responde que se sufre mucho. “¿Qué sucede con el dolor?”. Él aduce “Trato de sacar la cabeza del río, me imagino otra situación, algún recuerdo de mi infancia, comiendo un asado con mi familia o una fiesta de cumpleaños. De esa forma me olvido del dolor, del sufrimiento y del cuerpo”²⁵.

Es sorprendente el entrenamiento mental de los deportistas. En el yatching, por ejemplo, entrenan sentados en una alfombra, deben imaginar la situación del día de la competencia: el río, el viento, las olas. Los deportistas empiezan a moverse y transpirar porque el deporte es automatismo. Se trata de prepararse para todos los problemas, previsualizar todos los detalles de la escena.

La confianza en sí mismo es vital para cualquier deportista, un deportista con una pobre confianza nunca podrá rendir su verdadero potencial. Un elemento muy utilizado para alcanzar

24 *Ibíd.*

25 *Ibíd.*, 35.

esto antes de las competencias son los llamados rituales o “cábalas”, la creencia de que un hecho-acción incrementa el rendimiento del atleta es real porque este lo cree así.

El montañista Aron Ralston —quien pudo salvarse después de que una piedra suelta golpeará su brazo derecho cuando una roca le cayó encima mientras practicaba montañismo en el Blue John Canyon en Utah—, a lo largo de su suplicio, Ralston recordó amigos, familia y a las dos excursionistas que conoció (Amber Tamblyn y Kate Mara) antes de su accidente.

A lo largo de los siguientes cinco días, Ralston batalla con los elementos y sus propios demonios, hasta que finalmente descubre que tiene el valor y la entereza para zafarse por cualquier medio que sea posible, bajar por una ladera de 20 metros de alto y caminar por más de doce kilómetros hasta que es finalmente rescatado. Sin embargo, este aventurero considera que a pesar de haber dejado una parte de su cuerpo en ese lugar, nunca perdió nada y aunque el accidente cambió para siempre su vida y el dolor que sintió fue indescriptible, salió de su “tumba” y regresó a la vida.

“Yo debí cortarme el brazo y puede que suene bastante horrible, sin embargo pienso que fue algo hermoso, lo considero como una bendición (...)”²⁶.

La mayoría de las diferentes culturas, grupos y personas consideran la vida humana algo sagrado, pero el valor de la vida humana y su centralidad se interpretan de diferente manera. De ahí que la eutanasia plantee verdaderos dilemas morales entre el valor primordial de la vida humana y el respeto por la autonomía de la persona y evitar el sufrimiento. La eutanasia toma la forma de asistencia al suicidio o de suspensión de los tratamientos médicos ofrecen soporte vital en la idea de que es preferible la muerte a continuar una existencia de sufrimiento insoportable o a mantener una vida carente de aprecio por sus condiciones de deterioro. Las decisiones sobre la vida y la muerte son las más cruciales, tanto por su extraordinaria relevancia moral como por su complejidad.

La argumentación jurídica actual considera que el cuerpo es para el derecho una cosa, optando por la opción más clásica del dualismo, reconociendo que no es el cuerpo lo que le interesa para definir la personalidad, sino la razón y la voluntad.

26 Theo González Castaño, *No perdí un brazo, volví a la vida: Aron Ralston* (Bogotá: El Espectador, 2014), <http://goo.gl/kAeFL1>.

Conclusión

En la actualidad, el cuerpo está sujeto a fuerzas sociales, económicas, éticas, morales, religiosas entre otras, las cuales se experimentan en las comunidades tradicionales. Por una parte, los discursos contemporáneos sobre salud y la imagen vinculan el cuerpo y la identidad, y sirven para promover ciertas prácticas de cuidados corporales típicas de la sociedad contemporánea. Por otra parte, el cuerpo se ve fragmentado por los avances de la ciencia y de la tecnología. No obstante, a través de estos avances, el hombre puede cortar el lazo que conecta la vida de la especie con el de la reproducción como proceso natural. La ciencia enfrenta a la sociedad con un conjunto de dilemas (aborto, eutanasia, clonación) difíciles de resolver.

Si el propósito de las humanidades es mediar y asumir los procesos de la humanización y la deshumanización, se justifican en el plano educativo en la medida que conduzcan a una formación integral de la persona dentro de una concepción integral de la educación.

Se deben formar y preparar profesionales con clara conciencia histórica, social, deportiva, con influencia ética y humanista que los motive al compromiso del cambio con una visión determinada del hombre y la realidad.

Referencias

- Bianchini, Federico. *Desafiar al cuerpo: del dolor a la gloria. El deporte llevado al extremo*. Buenos Aires: Aguilar, 2014.
- Braidotti, Rosi. *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Departamento de Humanidades y Formación Integral. *Proyecto de cátedra formación física integral Henri Didon*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2015.
- Didon, Henri. *Influence morale des Sports athlétiques. Discours prononcé au Congrès Lympique du Havre le 29 juillet 1897*. (Proyecto Gutenberg, 2004). <http://goo.gl/xBPtOf>
- Forero-Nougués, Mike. *Historia de tres mundos: cuerpo, cultura y movimiento. Reflexiones de cultura física*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004.
- González Castaño, Theo. *No perdí un brazo, volví a la vida: Aron Ralston*. Bogotá: El Espectador, 2014. <http://goo.gl/kAeFL1>

- Martínez Barreiro, Ana. La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers: revista de sociología* N°73 (2004): 127-152.
- Mora Ledesma, José Guadalupe de la. *Esencia de la filosofía de la educación*. México: Editorial Progreso, 2004.
- Nieri Romero, Dante. La importancia de la fortaleza mental en los deportes. *Revista Digital*. Vol. 10 N° 90, 2005. <http://goo.gl/iB3hYN>
- Ramírez Alfonso, Mario, Gustavo Adolfo Oliveros Soriano, Fausto Cabrera Martínez, Jondrette Díaz Socorro, y Carlos Baños Prieto. El Barón Pierre de Coubertin, padre de los Juegos Olímpicos de la era moderna. *Revista Digital*. Vol.18, N° 187, 2013. <http://goo.gl/uV7GZY>
- Rodríguez Albarracín, Eudoro. ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. *Análisis: revista colombiana de humanidades* N° 72 (2008): 89- 104.
- Ruggio, Germán Alejandro. El cuerpo: la afirmación a lo largo de la historia como formador de la identidad. *Revista Digital* Vol. 16 N° 160, 2011. <http://goo.gl/c9JKnh>

CAPÍTULO IV

ANTROPOLOGÍA Y POLÍTICA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

María Fernanda Galindo¹

Introducción

Llama la atención que desde hace ya una década varias universidades en Colombia hayan considerado abrir dentro de sus programas educativos la carrera de antropología, puesto que durante un poco más de cuarenta años solo dos universidades en Bogotá ofrecieron el programa. En la actualidad, reconocidas universidades han creído en la pertinencia de la disciplina y están en la tarea de consolidar sus jóvenes departamentos y complementar también, desde el campo de conocimiento antropológico, sus facultades de ciencias humanas y sociales. Indudablemente el impacto de este auge se ha reflejado en estudios e investigaciones que han aportado a la academia la mirada antropológica acerca de la guerra, el conflicto y la violencia entre otros muchos fenómenos socioculturales y políticos de los que se ocupa la disciplina desde sus distintas ramas, problemáticas que inundan la realidad nacional y que por lo tanto son necesarias y pertinentes de examinar e interpretar desde el ámbito académico.

¹ Antropóloga con opción en Ciencia Política, Universidad de Los Andes. Magíster en Antropología Social, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

Precisamente reflexionar sobre cómo se concibe al ser humano en dichas problemáticas ha sido objeto de la cátedra de Antropología en el Departamento de Humanidades de la USTA. Es sumamente valioso que los estudiantes tomasinos, independientemente del programa académico al que pertenezcan, e inscritos en una formación integral, cuenten con un espacio para plantear y entender problemáticas que desde la antropología se presentan como interpretaciones y representaciones del hombre, la sociedad y la cultura y todos aquellos elementos y variables que rodean esta triada. De otra parte, cabe decir que la cátedra de antropología establece diálogos interdisciplinarios con las demás cátedras del Departamento de Humanidades y con los diferentes programas académicos de la universidad, sin limitarse a enseñar y difundir la concepción de ser humano desde el humanismo cristiano tomista. Este énfasis filosófico pudo haber sido privilegiado durante los primeros años de implementación de la cátedra; sin embargo, a través de las décadas se ha descentrado para darle paso a las principales ramas o subdisciplinas de la antropología que dan cuenta desde otras dimensiones de lo humano, como lo biológico y cultural, de diversos escenarios y realidades que ubican al ser humano y a la sociedad en problemáticas contemporáneas que exigen crítica y reflexión.

La mirada antropológica de la política

Existe una dimensión o ámbito en el ser humano y la sociedad que no se puede obviar ni entender de manera aislada, ya que emerge como un ámbito en donde se producen, reproducen y vehiculan, motivos, decisiones, ordenes que impactan enormemente la vida social. Este ámbito no sería otro que lo político. El presente artículo se ocupará de establecer y analizar la relación que se ha tejido entre la antropología y lo político desde hace ya bastantes décadas, y que hoy es posible reconocer no solo en la producción teórica, sino en nuevos y ya consolidados objetos de investigación. A dicha relación que se abordará, se le ha denominado “antropología política” y se le ha descrito como la mirada antropológica de la teoría política o, también, como reelaboraciones antropológicas de lo político.² En todo caso denominación y descripciones que apuntan a sostener de una o de otra manera el estrecho vínculo entre el hombre, el poder y la sociedad; entre la dominación y la desigualdad; entre el Estado, el individuo y la sociedad; y otras relaciones posibles de leer e interpretar a la luz de la antropología.

2 Mónica Espinosa Arango y Alex Betancourt, *El poder en plural. Entre la antropología y la teoría política* (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2014)

Comenzaré partiendo del planteamiento que hace Hannah Arendt en su obra *La Condición Humana*, publicada en 1958, dado que sus ideas y pensamiento, luego de muchas décadas de originados, permiten entender cómo la o lo político es parte fundamental de nuestra condición humana. Arendt designa tres actividades fundamentales que corresponden a condiciones básicas bajo las que el hombre vive en la tierra, estas son: labor, trabajo y acción. La primera es definida por la autora como “la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontaneo crecimiento, metabolismo y final decadencia están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida”³. En síntesis, esta actividad hace referencia a las características físico-orgánicas del ser humano, por lo tanto hace parte del ciclo vital de la especie y se distancia de la experiencia mundana. El trabajo como la segunda actividad que condiciona al hombre, es definida por Arendt como “la actividad que corresponde a lo no natural de la existencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie [...] El trabajo proporciona un artificial mundo de las cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales”⁴. Este mundo artificial es entonces producto de la fabricación y producción del hombre como espacio no-natural y que toma distancia de la naturaleza. Por lo tanto, en esta actividad el individuo productor está inmerso en la sociedad del intercambio e inscrito en la lógica de la utilidad con el fin de sobrevivir económicamente.

Por último, la acción es definida por Arendt como la “única actividad que se da entre los hombres sin el intermedio de cosas o materias, corresponde a la condición humana de la pluralidad”⁵. Por lo tanto, la acción desde Arendt se representa en la política, ya que esta vincula a los hombres como individuos que viven como seres distintos y únicos entre iguales. En esencia, la acción es una actividad que no permite el aislamiento, en contraposición a la labor y al trabajo, pues requiere de los demás al manifestarse en la esfera pública. Visto de este modo, afirma la autora: “La pluralidad es la condición de la acción humana”⁶; es entonces a través de esta actividad en la que ese espacio común dispuesto para la convergencia de los hombres, llamado pluralidad, condiciona inevitablemente a los seres humanos, siendo imposible para cualquiera escapar de dicha condición, pues tal como lo plantea Arendt:

3 Hanna Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974), 19.

4 *Ibíd.*, 19.

5 *Ibíd.*, 19.

6 *Ibíd.*, 20.

Cualquier cosa que toca o entra en mantenido contacto con la vida humana asume de inmediato el carácter de condición de la existencia humana. De ahí que los hombres, no importa lo que hagan, son siempre seres condicionados. Todo lo que entra en el mundo humano por su propio acuerdo o se ve arrastrado a él por el esfuerzo de hombre pasa a ser parte de la condición humana⁷.

De esta manera, los postulados de Hanna Arendt respecto a la condición humana se constituyen en argumentos base desde los cuales se puede hablar claramente de la dimensión política de los individuos, cuya esencia habita en la pluralidad, aspecto fundamental y diferenciador del resto de las especies vivas y que además ha marcado indudablemente el devenir de la humanidad.

Revisemos ahora cómo la antropología ha pensado, ha comprendido y ha hablado acerca de esta dimensión, actividad, esfera o sencillamente parte inevitable e indiscutible de la sociedad y de cada ser humano. Preguntarse por lo político está lejos de referirse únicamente a la organización y al Estado, pues involucra también

Una mirada a la experiencia social, al simbolismo que la rodea, a su cotidianidad y a las prácticas culturales en la que hunde sus raíces. Asuntos como el ejercicio de la autoridad y sus efectos, el establecimiento la legitimación y representación del poder político y los procesos de toma de decisión respecto a recursos que afectan la vida común de una colectividad están integrados en dichas prácticas socioculturales⁸.

Incluso ya desde la teoría política, el pensador alemán Carl Schmitt que en su *Teoría del Estado* planteó la relación entre el Estado y lo político, sienta un referente importante acerca de la relación entre el Estado y las luchas que experimenta la sociedad, dejando ver que en el escenario que reconoce al Estado se encuentran otros objetos que guardan un importante carácter político por fuera de las instituciones estatales⁹. Sobre la misma idea, Schmitt sostiene que “todo es potencialmente político”, negando la posibilidad de asociar exclusivamente lo político con lo estatal, y describiendo un campo social cargado de dualidades y formas heterogéneas que dan lugar de diferentes maneras a grupos de amigos y enemigos; “categoría propia de lo político que

7 Ibid., 22.

8 Espinosa y Betancourt, Op. Cit., 1.

9 Andrés Fabián Henao Castro y Nataly Rodríguez Sánchez., *Estado, nación y globalización. Reflexiones sobre la cultura política latinoamericana* (Bogotá Universidad Nacional de Colombia, 2006).

no está relacionada con sentimientos privados, sino con asociaciones de carácter público”¹⁰. Es evidente que Schmitt ya sostiene lo que Arendt se enfoca en caracterizar cuando plantea la acción como la condición humana de la pluralidad.

La reflexión antropológica sobre la vida política y el poder fueron recurrentes hacia finales de la década de los sesenta del siglo XX, afirman Espinosa y Betancourt, “desde unas perspectivas críticas de la antropología tradicional, influenciada por los paradigmas del estructural funcionalismo y de la evolución política, algunos antropólogos propusieron nuevos modos de ver la vida política con relación a las prácticas socioculturales”¹¹. Durante este periodo sobresalen dos estudios, el primero de ellos contó con la participación de reconocidos y hoy clásicos antropólogos como Glukman, Swartz, Turner y Tuden, quienes se encargaron de ver el impacto, tanto en la metodología como en la teoría antropológica, producido por las transformaciones políticas y los procesos de descolonización de la mayoría de sociedades que en ese entonces estudiaban los antropólogos. Para ello, se propusieron volver a la teoría, pero a la luz de los fenómenos de cambio sociocultural y modernización político-económica que estaban ocurriendo en las sociedades no occidentales, esto con el fin de comprender mejor los procesos dinámicos del conflicto¹².

El segundo estudio que sobresale en este fructífero periodo es el realizado por George Balandier, quien a través de sus argumentos fundamentó la crítica antropológica sobre la evolución de la política y la economía política de las sociedades primitivas también llamadas arcaicas, pues su interés apuntaba a establecer que lo político también formaba parte de las sociedades sin Estado, y que “por lo tanto era un fenómeno susceptible de ser estudiado de modo comparativo. Su propuesta resaltaba la necesidad de aprehender las diferentes expresiones de la realidad política en toda su extensión histórica y geográfica”¹³.

Hasta el momento, es posible afirmar que un importante aporte de la mirada antropológica sobre lo político ha sido distinguir este aspecto en ausencia del Estado y que este, la o lo político, es un ámbito presente en todas las sociedades. Por lo tanto, desde ese periodo se hizo necesario, como plantea Balandier, encontrar y comprender las expresiones de la realidad política, pues hasta el momento la antropología política tradicional había utilizado las formas de organización

10 *ibíd.*, 133.

11 Espinosa y Betancourt, *Op. Cit.*

12 *Ibíd.*

13 *Ibíd.*, 7.

política de las sociedades europeas modernas, en donde por su puesto las sociedades no europeas y sin Estado fueron categorizadas negativamente como tribales o premodernas¹⁴.

A la par de estas reinterpretaciones se fue gestando una importante crítica no solo respecto al carácter eurocéntrico de la antropología política, sino en general de la antropología. En dichas críticas es posible reconocer el infortunado nacimiento de la antropología como ciencia, en el sentido que el interés por la alteridad y en conocer y describir a esos “otros” no respondió en sus inicios a exaltar la diversidad humana, sino que respondió a objetivos de proyectos imperialistas con fines de dominación. Por lo tanto, las críticas expuestas entrada ya la década del setenta, como la de Pierre Clastres, pueden considerarse como una contribución a la absolución de tan infortunado nacimiento, sin que eso signifique para los antropólogos olvidar el oscuro origen de la disciplina bajo el paradigma evolucionista.

En su obra *La Sociedad contra el Estado* publicada en 1974, Clastres denuncia el carácter etnocéntrico de la antropología por referirse a las sociedades no occidentales como sociedades incompletas y atrasadas por carecer de Estado.

Los indios de América del Sur se consideraron “menos civilizados” por carecer de esta división entre dominantes y dominados. En el esquema de occidente, lo político –entendido como el ejercicio del poder– es la esencia de lo social. Según este pensamiento, solo en el terreno de lo infrasocial, lo no-social, no encontramos una división entre los que mandan y los que obedecen¹⁵.

Respecto a categorías vinculadas desde occidente a lo político, y que reflejan algún nivel de complejidad, Clastres mencionó que el poder no debía identificarse necesariamente con la coerción, la subordinación y la violencia, pues existen sociedades donde el poder no significa cohesión. Asimismo, sostiene que el poder puede tener lugar separado totalmente de la violencia y que es ajeno a toda jerarquía,

Por consiguiente, todas las sociedades arcaicas o no, son políticas. Incluso en las sociedades en las que el poder político está ausente (donde no existen jefes), incluso en ese caso, lo político está presente, incluso allí se plantea la cuestión del poder, pero no en el sentido engañoso que

14 Ibid.

15 Beltrán Roca Martínez, *Repensar el poder. A propósito de “La Sociedad contra el Estado”* de Pierre Clastres (octubre del 2014), <http://goo.gl/WzxEQA>.

incitaría a querer poner de manifiesto una ausencia imposible, sino por el contrario en el sentido de que quizá misteriosamente, algo existe en la ausencia¹⁶.

Clastres no veía el poder político como una necesidad inherente al hombre como ser natural; mientras para Arendt sería no necesario para la labor, pero sí una necesidad inherente a la vida social, ya que no se puede pensar lo social sin lo político, lo que para ella sería la acción; por lo tanto, para Clastres no hay sociedades sin poder¹⁷.

Hasta aquí se ha intentado establecer cómo el ámbito político ha sido y puede ser interpretado y reelaborado desde la antropología; asimismo, queda en evidencia la necesidad de no desconocer ni concebir aisladamente, o asociar exclusivamente con el Estado, lo político puesto que hace parte de nuestra condición humana, condición de pluralidad; por lo que para la antropología es esencial identificar, examinar y comprender prácticas culturales, vivencias colectivas, cotidianidades y simbolismos que expresan y rodean lo político.

Ni el célebre Clifford Geertz escaparía a estos intereses, pues además de repensar y reformar el concepto de cultura como una ciencia interpretativa¹⁸, fue también de los pocos antropólogos que se interesó por temas de la filosofía política, proponiéndose la tarea de reflexionar sobre los efectos de la modernidad y los problemas políticos contemporáneos resultantes de los conflictos étnicos¹⁹. Incluso afirmó que “el hombre se hace para bien o para mal, un animal político por obra de la construcción de ideologías, de imágenes esquemáticas de orden social”²⁰. Para Geertz la ideología revela sistemas simbólicos en interacción y, como estructura entretrejida de significaciones, las ideologías funcionan como un sistema cultural que llega a convertirse en fuente de actitudes sociopolíticas cuando un proceso político no es mostrado de manera adecuada por estructuras culturales más generales²¹.

Puntualizando sobre la cultura, Geertz afirma que se la comprende mejor “no como complejos esquemas concretos de conducta, costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos, [...] sino como una serie de mecanismos de control que gobiernan la conducta

16 Pierre Clastres, *La sociedad contra el Estado* (Barcelona España. Editorial Virus, 2010), 31.

17 *Ibíd.*

18 Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1986).

19 Espinosa y Betancourt, *Op. Cit.*

20 *Ibíd.*, 189.

21 Geertz, *Op. Cit.*

humana”²². Entonces, las estructuras culturales de naturaleza dinámica se convierten en esenciales de la existencia humana y en sistemas de significación en los cuales los individuos se inscriben y socializan sus experiencias, de esta manera el hombre se ve inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido.

Aunque exista la sensación de que para Geertz lo político sea exclusivo de un campo del conocimiento —en el que la antropología interviene tímidamente solo cuando expande su mirada hacia otros eventos enmarcados en situaciones políticas coyunturales, como el conflicto—, es evidente que es un campo que el autor reconoce e intenta no dejar de lado. Es necesario entonces ver si cabe una elaboración sobre la conceptualización de la cultura en categorías arendtianas o si estas se quedan cortas debido a que no hay claridad respecto a si los sistemas culturales condicionan la vida humana. La respuesta nace de la experiencia y sería afirmativa; sin embargo, Arendt pudo no haberle dado tanta importancia a lo cultural, lo que daría paso a las críticas sobre la importancia restada por parte de la filosofía política a los sistemas o estructuras culturales.

Volvamos a la discusión sobre el Estado, pero ahora entendiéndolo más como una bisagra para reconocer realidades y fenómenos socioculturales y distanciándonos de conceptualizaciones unificadoras y homoginizantes. Como se mencionó en párrafos anteriores, existen sociedades sin Estado, pero también se puede hablar de poblaciones que han quedado sin Estado y que han quedado desprotegidas. Un interesante planteamiento al respecto, abordado a la luz del pensamiento feminista, es el que realizan Judith Butler y Gayatri Spivak. Estas autoras retoman la problemática en la que ya había trabajado Hannah Arendt en su obra *Los orígenes del totalitarismo*, en especial el ensayo “La decadencia del Estado-Nación y el final de los Derechos del Hombre”. Ambas autoras resaltan la descripción arendtiana del Estado-Nación como estructuralmente vinculado a la producción de personas sin Estado y cómo estas personas pueden ejercer sus derechos, a pesar de que estos no estén garantizados en ningún lugar ni protegidos por ley escrita²³. “La categoría de sin-Estado es reproducida no solamente por el Estado-Nación, sino por una operación de poder que busca alinear por la fuerza la Nación con el Estado, que considera el guión, por así decirlo como el eslabón de la cadena”²⁴.

22 *Ibíd.*, 54.

23 Judith Butler, Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 4 N° 3 (2009): 321-336.

24 Judith Butler y Gayatri Chakravorty Spivak, *¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia* (Buenos Aires: Paidós, 2009), 51.

Las implicaciones de esta condición, afirma Butler, son: en primer lugar que el Estado-Nación expulsa, pero también contiene a individuos en esta condición, a quienes sitúa en espacios donde necesitan vigilancia e intervención, y en segundo lugar, convertirse en un individuo sin Estado, sostenido y confinado por operaciones jurídicas y militares del poder estatal²⁵. Bajo esta condición no solo se priva a la persona, también se le adjudica un estatus que la prepara para ser desposeída, desplazada y despojada de formas jurídicas de pertenencia. Es difícil imaginar cómo una persona puede ser un sin-Estado dentro de un Estado; sin embargo, es una condición recurrente e innegable que viven, por ejemplo, los presos o inmigrantes ilegales²⁶.

Así, el estatus que confiere la condición de sin-Estado a un grupo de personas se vuelve el medio por el cual los sin Estado son producidos discursivamente dentro de un campo de poder, a la vez que son privados de los derechos. Así, la vida abandonada se encuentra saturada de poder, aunque no de derechos y obligaciones²⁷.

En estas afirmaciones encontramos nuevamente cómo el poder, además de no significar coerción, como sostiene Clastres, tampoco implica necesariamente derechos y obligaciones. Menciona Butler, sobre el ejercicio de los derechos, que para Arendt no se trata de algo que un individuo realice, pues debe ser una acción con otros y debe ser pública, en esta forma la eficacia y el verdadero ejercicio de la libertad no es resultado de la individualidad, sino de las condiciones sociales que involucran el lugar y la pertenencia política. Sin embargo, continúa Butler, no es necesario antes un lugar o forma de pertenencia, sino que los derechos que se ejerzan estén basados en derechos prelegales a la pertenencia y al lugar²⁸. La autora encuentra valioso que Arendt establezca un derecho que no está apoyado en ningún precedente, “el derecho de tener derecho o el derecho de cada individuo a pertenecer a la humanidad debería estar garantizado por la propia humanidad”²⁹.

Esta lectura que hace Judith Butler sobre la obra de Arendt despoja al poder de frecuentes vínculos esencialistas, pues no solo no implica derechos, como se revela en la condición de

25 *Ibíd.*

26 Butler y Spivak, *Op. Cit.*

27 *Ibíd.*, 65.

28 Butler, *Op. Cit.*

29 *Ibíd.*, 328.

los sin-Estado, sino que el ejercicio de estos es deslocalizado y no tiene necesariamente forma de pertenencia. Sobre la misma vía, Spivak, aunque argumenta que Arendt limitó su análisis a los Estados-Nación europeos y por lo tanto este tipo de análisis no es efectivo para revisar las dinámicas de los Estados-Nación del mundo contemporáneo, sí plantea que el Estado-Nación ha sido generado sobre los hombros de la gente sin Estado, permitiendo así que estas mismas poblaciones representen el legado del colonialismo para hacer y sostener al Estado-Nación³⁰. Spivak ha producido diversas críticas en torno a las fronteras del Estado-Nación y cómo estas han servido a colonialismo, afirma que “el Estado-Nación pertenece a Europa y no es posible reivindicar, de manera feliz o utópica, el globo como el lugar al que uno pertenece”³¹.

El pensamiento poscolonial contemporáneo de esta autora indudablemente revela la mirada eurocéntrica con la cual se continúan viendo y pensado los estados y sociedades no occidentales. “Ahora que se han construido los muros entre Estados Unidos y México, entre Israel y Palestina y que ni India ni China permitirán a los tibetanos cruzar las fronteras, ¿vivimos con el deseo de imaginar un mundo sin fronteras solo porque los estados europeos pueden cruzar sus bordes libremente?”³². Con este certero interrogante, Spivak evidencia que las ideas de movi­lidades transnacionales y los eventos como las migraciones y las deportaciones son problemáticas que no deben subestimarse, dado que el único lugar en donde se puede hablar de fronteras flexibles es en la Unión Europea.

Así entonces, a través de los planteamientos de Judith Butler, relevante autora que ha reconceptualizado la teoría de género y ha aportado desde este campo de conocimiento a la antropología y a la política, y de Gayatri Spivak, referente absoluto en el campo de los estudios poscoloniales contemporáneos, desde donde se cuestiona la tendencia de las instituciones y de la cultura en excluir y marginalizar a los subalternos.

Así, esta revisión histórica en torno a la mirada y pregunta por lo político desde la antropología —campo que empieza a tomar fuerza después la segunda mitad del siglo pasado y que pasadas cinco décadas se encuentra, podríamos decir, a medio llenar —resalta la importante contribución que esta hace sobre el análisis político, a través del hacer etnográfico, como concepto, método y práctica. En términos generales, la antropología y la sociología particularmente, son disciplinas construidas desde la necesidad de acercamiento y de “entendimiento del otro”: del indígena, del campesino, del extranjero, del pandillero y de cada una de esas otras realidades ajenas al

30 *Ibíd.*

31 *Ibíd.*, 329.

32 *Ibíd.*, 329.

observador, pero susceptibles de análisis desde estas disciplinas. Así, estas visiones del otro, que son omitidas y despreciadas de manera frecuente e intencional, son el sustrato desde el cual antropólogos y sociólogos hacen visibles dichos discursos a través de la interpretación y el análisis cultural. En este orden de ideas, la etnografía aparece como la herramienta base sobre la cual se establece y fortalece el análisis antropológico del discurso del otro, a través de la observación sistemática y profunda del contexto ambiental y social del observado, de sus dinámicas comunes y de aquellas excepcionales, de sus anhelos y sus sentimientos como motores de su accionar, y ese accionar como causa y consecuencia de sus realidades sociopolíticas y culturales específicas.

La pregunta es si sería posible hablar de una dimensión política de la etnografía. Vemos que esta en el trabajo de campo no solo es una herramienta de observación y análisis, sino que emerge como estrategia política de visibilización y socialización de contextos, vivencias, dinámicas y, en suma, de realidades que, de manera consciente y algunas veces premeditada, tienden a ser ignoradas y apartadas de nuestro imaginario. En tanto que se hace difícil hablar de antropología política, en la etnografía se permite hablar de géneros y sería allí donde se aloja la etnografía de lo político y a una naciente etnografía política en su fase experimental.

Conclusiones

La historia de Colombia, marcada por constantes y profundos procesos de violencia, tiene en los protagonistas de la guerra (víctimas, victimarios, cómplices, desplazados) y en la guerra en sí misma, un escenario para la comprensión, análisis y teorización —aunque no solo de la perspectiva política— de la violencia como escenario sociocultural de nuestra nación. Por ello, desde hace más de una década las etnografías de la guerra y de la violencia son recurrentes en las investigaciones y proyectos de antropólogos colombianos que han puesto su mirada en estos fenómenos. Muestra de ello es el trabajo de Alejandro Castillejo *Poética de lo otro. Antropología de la guerra y el exilio en Colombia*, publicado en el año 2000. Trabajos como este han permitido que las voces de esos otros, que bien reflejan a las minorías y a los sin-Estado se escuchen y sus historias no se silencien. Una etnografía de la guerra pretende también otorgar al antropólogo como “traductor” cierto carácter amable y atenuante a la hora de socializar y relatar las crueles realidades de la guerra, sin dejar de lado las complejidades emocionales y los alcances políticos, económicos y sociales de su ejercicio.

Por lo tanto, es indispensable que las recientes y futuras generaciones, en especial las latinoamericanas, formadas en disciplinas humanas y sociales, nos comprometamos a examinar críticamente temáticas como el desarrollo, la desintegración o la rearticulación de los sistemas político-sociales no occidentales, las relaciones de poder y dominación, la desigualdad y exclusión, las reivindicaciones sociales, el conflicto y la violencia. Del mismo modo, es necesario promover la lectura de lo político como pluralidad y de esta como la condición de la acción humana, condición que va más allá del paradigma del Estado y del mundo y pensamiento modernos. Asimismo, debemos procurar investigaciones que impacten también la acción individual del hombre, de modo que, tal como lo dice Butler, “sea un tipo de acción que busque establecer antes que nada la igualdad, de modo tal que el acto pueda volverse un acto plural y, de esta manera, afirmar la posibilidad de convertirse en políticamente eficaz”³³.

Finalmente, la cátedra de antropología del Departamento de Humanidades de la USTA se presenta como el escenario propicio, si bien no para formar investigadores sociales, sí para aproximar a los estudiantes al contexto sociocultural y político colombiano contemporáneo, permitiéndoles entender causas y consecuencias, así como la posibilidad que desde su cotidianidad establezcan relaciones con dicho contexto y se reconozcan e identifiquen como actores activos y agentes de cambio y transformación. De esta manera, el vínculo entre antropología y educación se consolida y hace tangible a través de la cátedra, así como la contribución de esta a la formación integral, por lo que, en este sentido, es evidente cómo la perspectiva antropológica del Modelo Pedagógico “tiene una profunda raigambre humanística que centra en el hombre y en la dignidad de la persona la visión y el quehacer pedagógico, con sentido de utilidad al servicio de la sociedad”³⁴.

De igual manera, y como se mencionó en la introducción, cabe la posibilidad de que ante los ejes problemáticos sobre los cuales se sostiene hoy la cátedra, esta reclame un lugar a la antropología política sin que esto signifique una disonancia con el propósito de la universidad, pues es objetivo de la universidad Santo Tomás de Aquino “articular en su plan de estudios institucionales diversas disciplinas científicas, técnicas, tecnológicas y humanistas, por exigencia intrínseca de su finalidad universalista, orientada hacia el hombre y a la humanidad de la vida para responder a las

33 *Ibíd.*, 82.

34 Vicerrectoría Académica, *Modelo Educativo Pedagógico* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2009), 10.

necesidades más apremiantes de su entorno social, regional, nacional e internacional”³⁵. En este sentido, se entiende que desde la perspectiva dominicana se acepta y valora el carácter flexible y dinámico tanto de la cátedra como de la disciplina.

Referencias

- Arendt, Hanna. *La condición Humana*. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974.
- Butler, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 4 N° 3 (2009): 321-336.
- Butler, Judith y Gayatri Chakravorty Spivak. *¿Quién le canta al estado-nación? Lenguaje, política, pertenencia*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Clastres, Pierre. *La sociedad contra el Estado*. Barcelona: Editorial Virus. 2010.
- Espinosa, Mónica y Alex Betancourt (Eds.). *El poder en plural. Entre la antropología y la teoría política*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2014.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1986.
- Henao Castro, Andrés Fabián y Nataly Rodríguez Sánchez. *Estado, Nación y globalización. Reflexiones sobre la cultura política latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.
- Roca Martínez, Beltrán. *Repensar el poder. A propósito de “La sociedad contra el Estado” de Pierre Clastre*, <http://goo.gl/WzxEQA>, (octubre, 2014).
- Universidad Santo Tomás. *Consejo de fundadores. Estatuto orgánico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2010.
- Vicerrectoría Académica. *Modelo Educativo Pedagógico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2009.

35 Universidad Santo Tomás, *Consejo de fundadores. Estatuto orgánico* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2010), 9.

CAPÍTULO V
¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LA EPISTEMOLOGÍA,
EN TANTO QUE MATERIA HUMANÍSTICA,
PARA EL ESTUDIANTE DE LA ÉPOCA ACTUAL?

Manuel Prada Rodríguez¹

Introducción

En el texto se explica y ejemplifica la clásica diferencia que hay entre conocimiento y opinión; se muestra la importancia de abandonar la ingenuidad con la cual nos educa la sociedad para adquirir pensamiento crítico; se tocan tangencialmente algunas teorías de la verdad, enfatizando la diferencia entre esta última y la validez; se advierte de la preponderancia de las presuposiciones a la hora de interpretar el mundo; se muestran algunos conceptos desde otra perspectiva y se promueve la diversidad de saberes, rechazando las visiones hegemónicas y excluyentes de las demás.

¹ Teólogo y magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. En la actualidad, es profesor del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás.

Lo anterior está pensado como un abrebocas a la materia de epistemología que el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás ofrece a los estudiantes, con el fin de mostrar su utilidad. Aprender a preguntar para cuestionar la realidad y no aceptar discursos con prontitud, antes de revisar si son superficiales (*doxa*) o profundos (*episteme*), son algunas de las herramientas que los estudiantes adquieren, en el marco de una universidad de estudios generales, de pensamiento dominicano, lo cual implica ligar siempre los intereses académicos con la realidad.

La epistemología como descubrimiento

Para comenzar a contestar la pregunta orientadora de este ensayo, es pertinente explicar brevemente que la epistemología es una rama de la filosofía. Entre muchas otras definiciones, una de las más clásicas dice que la filosofía es la búsqueda de explicaciones coherentes y debatibles acerca del mundo de los hechos, pero no a partir de los detalles específicos, como lo hacen las ciencias, sino desde las ideas generales, como lo hace la geometría. Se trata de una investigación por las causas últimas o principios del mundo de los hechos, por el qué es la cosa y no solo por el cómo funciona y qué gana de eso –preguntas que parecen ser las únicas relevantes en la actualidad, dada la influencia de la ética utilitarista en las acciones de la vida cotidiana; no obstante, paradójicamente, la ética utilitarista que está tan de moda en la actualidad, también hace parte de la filosofía–. Pero antes de preguntar ontológicamente –es decir, cómo está organizada la realidad, según nuestra manera cultural de pensar– qué es la cosa, con el fin de dar una respuesta bien fundamentada y no fantasiosa, la epistemología cuestiona primero si es cierto que existe eso que damos por sentado, sin cuestionarlo jamás, y que denominamos “realidad”. La epistemología también indaga la posibilidad de conocerla; cómo está constituido nuestro pensamiento, nuestra percepción; entre otros asuntos relacionados con la adquisición del conocimiento, tal como lo menciona Jonathan Dancy,

La epistemología es el estudio del conocimiento y de la justificación de la creencia. Entre las cuestiones centrales a las que tratan de responder los epistemólogos están: “¿qué creencias están justificadas y cuáles no?”, “si hay algo que podemos conocer, ¿qué es?”, “¿cuál es la relación entre conocer y tener una creencia verdadera?”, “¿cuál es la relación entre ver y conocer?”.²

2 Jonathan Dancy, *Introducción a la epistemología contemporánea* (Madrid: Tecnos, 1993), 15.

Por ser una rama de la filosofía, la epistemología también indaga por la totalidad. En ese sentido, si, por ejemplo, un joven que recientemente ha egresado del colegio asiste a un curso preuniversitario para conocerse mejor y con el fin de adquirir un criterio firme para poder elegir el pregrado que más le conviene, que más se ajusta a su personalidad, intereses, afinidades, etc., y se da cuenta de que lo suyo es estudiar psicología, debería preguntarse primero qué significa la palabra que intitula dicha disciplina; si existe eso que se conoce como psiquis, es decir, si es ubicable en alguna parte del cuerpo o es más bien una palabra sin referente en el mundo de los hechos; si la psicología pertenece al grupo de las ciencias o de las humanidades o de los saberes populares, etc. En otras palabras, se sugiere al candidato a un pregrado que vea a este último desde el conjunto, no solo desde la ilusión fragmentaria de que en algún momento dicho saber le generará dinero. Esta última actitud, que es poco humanista porque no valora el trabajo como un posibilitador de la realización voluntaria del ser humano, sacando lo mejor de sí en la actividad que elige realizar por la felicidad que le produce, sino que reduce todo a términos monetarios, es ocasionada, quizás, porque la academia ya no es un fin en sí mismo o porque los padres de familia no apoyan lo que creen son causas perdidas, como la música o la filosofía, entre otras carreras inútiles –realmente las humanidades son inútiles porque, valga la redundancia, no tienen utilidad, ya que no son técnicas, no sirven para hacer algo físico y obtener ganancias, sino formas para evaluar el mundo de los hechos con ojo crítico y poder tomar decisiones bien pensadas en la vida–. Otra posible explicación es que los estudiantes de ahora son hijos de su mundo, de su época tecno-científica, de una racionalidad instrumental que no piensa el conocimiento, sino que lo usa para sacar beneficio económico de él. El caso es que dicha actitud refleja carencia de pensamiento crítico, de aceptación ingenua de la interpretación hegemónica del mundo de los hechos, impuesta por quienes son dueños del conocimiento y, por tanto, del poder. ¿Vale la pena vivir así?, la siguiente cita explica mejor qué es el pensamiento crítico:

¿Qué es para usted el pensamiento crítico?

Se pueden atribuir dos acepciones al término “crítica”. En primer lugar, una acepción que podría denominarse kantiana, que designa, en la línea del pensamiento del filósofo de Königsberg, el examen evaluativo de las categorías y formas de conocimiento con el fin de determinar su validez y su valor cognitivos; en segundo lugar, una acepción marxiana, que se dirige con las armas de la razón hacia la realidad sociohistórica para sacar a la luz las formas ocultas de dominación y de explotación existentes, con el fin de hacer aparecer, en negativo, las alternativas que dichas formas obstruyen y excluyen (Max Horkheimer definía como “teoría crítica” aquella teoría que es a la vez explicativa, normativa, práctica y reflexiva). A mi juicio, el pensamiento crítico más

fructífero es el que se sitúa en la confluencia de estas dos tradiciones y que, por tanto, une la crítica epistemológica y la crítica social, cuestionando de forma constante, activa y radical las formas establecidas de pensamiento y las formas establecidas de vida colectiva, el “sentido común” o la *doxa* (incluida la *doxa* de la tradición crítica), y las relaciones sociales y políticas tal como se establecen en un determinado momento en una sociedad dada.³

El problema de esta actitud ingenua, que lleva a la persona a decidir invertir tiempo y recursos económicos en estudiar algo sin tener al menos una idea panorámica de la disciplina que se va a elegir, es que impide ver a los futuros egresados la diferencia que hay entre ser un charlatán (*doxa*) y un profesional (*episteme*). Es decir, si el alumno sigue esperando que el profesor lo lleve de la mano, diciéndole heterónomamente lo que tiene que hacer, entonces, seguramente, dicha persona en el futuro será un profesional mediocre, que habla de lo que sabe a medias, de lo que más o menos conoce, pero no está seguro. Sus palabras, entonces, son pura ilusión, encanto, publicidad, más no profundidad. El siguiente ejemplo puede ayudar a entender mejor la diferencia que hay entre *episteme* y *doxa*.

Hay muchas personas que, sin que sus interlocutores se lo pidan, los aconsejan. Creen saber mucho sobre la vida y tener la capacidad mágica para identificar de inmediato las causas de los problemas. En esas conversaciones, es común escuchar dichos como: “no, usted lo que tiene es... por tanto, siga esta receta...”. Pero sentir empatía hacia el otro y atreverse a darle un consejo no son acciones suficientes para que dicha persona pueda ser catalogada como psicóloga. Por orientar a otra persona en un momento dado de su vida, ¿tiene derecho a ser reconocida epistemológicamente como consejera? En Cultura Física sucede algo semejante. Muchas personas creen que la función de los profesores de educación física es muy fácil porque solo consiste en llevar a los estudiantes al parque, para que jueguen con un balón. Pero ¿quién dice que tener la capacidad de entretener a alguien es igual a tener la destreza bien lograda de saber entrenarlo? Si un tegua sabe sobar piernas golpeadas, ¿debo confiarle a sí no más la que tengo afectada?, si él me lesiona más, en lugar de curarla, ¿quién va a responder por ese daño, si él no tiene título ni tarjeta profesional que lo acrediten epistemológicamente como una persona conocedora del tema? Por lo anterior, es posible decir que la epistemología tiene que ver, también, con la normatividad y los procesos que una persona debe seguir para adquirir una nombradía, de tal manera que a la comunidad que se beneficia de dicho conocimiento, le parezca que este es confiable, fuerte,

3 Loïc Wacquant, Pensamiento crítico y disolución de la *doxa*: entrevista con Loïc Wacquant, *Antípoda. Revista de antropología y arqueología* N° 2 (2006): 44.

sólido, bien adherido a la mente y no dudoso, como sucede a menudo con la información efímera. La epistemología marca la diferencia entre un profesional excelente y uno de dudosa reputación y confiabilidad. Sin embargo, al mismo tiempo, la epistemología va dejando atrás, fuera del tren del progreso característico de la modernidad y de uno de sus más claros exponentes, la Revolución Industrial, los saberes ancestrales que, por no poder cumplir con las normas de certificación, deben ser consideradas como opiniones o saberes populares.

Claro, hablar maravillas de tal pastilla para la gripe, porque a dicha persona le funcionó, no hace de ella una medicina apta para recetar. Pero el taita, el paco, el yatiri, el chamán, el sabio de la comunidad ha heredado, por tradición oral y experiencia, un conocimiento que, aunque no ha pasado por un proceso de validación en un laboratorio, es efectivo. ¿Hay que arrojar a la basura nuestros saberes ancestrales solo porque lo que está de moda es la ciencia y no el mito? La *episteme* que sirve para excluir debe ser replanteada, porque, dado que el conocimiento es político, esa postura epistemológica torna excluyente a la política. Y, tristemente, así es la realidad. Por eso sería bueno pensarla y buscar modificarla, para poder disfrutarla mientras se la vive, convirtiéndola en más incluyente, permitiendo la unión de los opuestos, en lugar de seguir promoviendo la mutua exclusión, siguiendo fanáticamente al principio lógico de no contradicción, como si este fuera la verdad absoluta. Hay que empezar a hablar en términos de lógica paraconsistente, más aún cuando los latinoamericanos, por nuestro trasfondo indígena, pensamos así, contradiciéndonos todo el tiempo sin que nada pase, sin que el sistema se trivialice.

La epistemología como desenmascaramiento y superación de la tesis general de la actitud natural

Ahora bien, el hecho de que haya gente que anda por ahí sin interesarse por conocer a fondo aquel mundo simbólico que habita, no es un problema exclusivo de algunas personas que apenas empiezan a estudiar un pregrado. También lo es de algunos profesionales. Incluso, de algunos que están relacionados con las ciencias, sean famosos o no. Ellos, no todos, por supuesto, presuponen que el mundo de los hechos existe y que es analizable, sintetizable, transformable, desbaratable, renovable, entre otras cualidades que casi siempre lo ponen a merced de los caprichos económicos de las personas poderosas que financian sus proyectos de investigación. En otras palabras, un astrónomo no se preguntaría, tal como lo haría René Descartes, si la luna existe o si ese círculo que se ve en el cielo y que es conocido como satélite natural no es más que una alucinación

causada por un genio maligno o un hongo. No. Mientras que el epistemólogo usa la fantasía para trazar hipótesis e imaginar su verificación o falseación, es decir, para andar en la imaginación por el camino supuesto, a ver si por medio de pasos lógicos se puede llegar a la meta o no, o sea, al cumplimiento del objetivo de la investigación, algunos profesionales relacionados con las ciencias tienden a ceñirse drásticamente a los hechos de la realidad, creyendo que su actitud es pura, libre de suposiciones, totalmente apta para una investigación objetiva. Según ellos, no hay nada que se interponga entre su mente y el objeto de estudio que les interesa. No hay nada en su mente que distorsione o altere los datos empíricos. ¿No es esto ingenuidad?

Empero, así no sean conscientes de ello, la mayoría de profesionales relacionados con las ciencias comienza sus investigaciones partiendo de un campo delimitado de estudio y de una creencia a ciegas en la existencia de dicho objeto. A esto se le conoce como *positum*, de donde viene la palabra “positivismo”, término que conglomerar a las ciencias. Esta palabra latina es sinónima de lo *a priori*; lo formal; lo axiomático –de donde se derivan los teoremas–, es decir, los principios fundamentales que sirven de principio o punto de partida de un sistema lógico de pensamiento; lo presupuesto; lo dado de antemano; la noción que está en la mente antes de que se haya experimentado a través del cuerpo, es decir, de que se haya verificado:

Una ciencia está formada por un conjunto de juicios que se refieren a una región de los entes. Debido a esta referencia, los juicios –toda ciencia tiene un carácter sistemático– deben tener en cuenta la manera de ser de la región correspondiente. De manera que la estructura de una ciencia está determinada por la estructura de la región a que se refiere.

Pero los entes en total eran originariamente una unidad. Hay que suponer, por consiguiente, que la división en regiones fue el resultado de un acotamiento. Las ciencias se reparten los entes recortándolos, por decirlo así, en trozos. Estas imágenes –“recortar” y “trozo”– las emplea ya Aristóteles. Pero no son exactas. Pues no se trata propiamente de cortes, sino de una constitución. La constitución se lleva a cabo por medio de un plan previo, en el cual se esboza de antemano la estructura de la región. Esto parece paradójico, pero es así. Antes de que una ciencia se pueda dedicar a investigar *cómo* son los objetos de su dominio, tiene que saber *qué* son ellos. Sin este saber no podría distinguir sus objetos de los ajenos; es más, ni siquiera podría encontrarlos, porque se le desvanecerían en la niebla indiferenciada de los entes en total.⁴

4 Danilo Cruz Vélez. (2001). Filosofía sin supuestos. Manizales: Universidad de Caldas. p. 226.

Esto quiere decir que mientras algunos profesionales que trabajan en asuntos científicos se preocupan demasiado por llegar a el mundo de los hechos, no se dan cuenta de los supuestos que tienen en su mente y que les hacen considerar a esos fenómenos que ellos, gracias a la percepción, tienen en su memoria como si se tratara del mundo de los hechos mismo. Ellos no saben, o no les interesa conocer, la diferencia que hay entre fenómeno y noúmeno, entre lo que percibimos de la cosa y la cosa misma. Ellos no se inquietan por distinguir entre sus percepciones y el mundo de los hechos, sino que asumen que el mundo de los hechos es tal cual como la perciben, bajo la creencia de que no puede haber mayor margen de error si se utiliza un instrumento de precisión en la experimentación, tal como un telescopio. ¿Qué puede estar equivocado en mi observación de la luna, si las lentes de este telescopio son de última tecnología? sería una pregunta que alguno de ellos podría realizar. Como si se tratara de una religión experimentada desde el fanatismo y no desde la equilibrada religación, algunos profesionales de las ciencias se acostumbran a depositar su fe en la doctrina de la exactitud, vista como ausencia casi total de error, como la búsqueda del 99.9% de probabilidad en sus ensayos. De lo que no se dan cuenta es que, por más que se tenga esta fe, la exactitud es simplemente una construcción mental que no anda suelta en el mundo de los hechos. Dicho dogma, que no se puede cuestionar porque la religión de Comte lo prohíbe, es una interpretación de un hecho, pero no el hecho en sí. En otras palabras, la epistemología sirve para advertir al científico cuando este nada, sin saberlo, en la actitud natural. Para entender de qué se trata dicha actitud, conviene citar a René Descartes, quien comienza su segunda meditación metafísica, así:

La meditación de ayer me ha sumido en tan grandes dudas, que ya no puedo olvidarlas, pero no veo cómo resolverlas; sino que me encuentro tan turbado como si de repente hubiera caído en un profundo remolino de agua y no pudiera hacer pie ni nadar hasta la superficie. Pero me esforzaré e intentaré de nuevo la misma vía que emprendí ayer, apartando todo lo que admite la más mínima duda, como si hubiera descubierto que es completamente falso; y seguiré adelante hasta que conozca algo cierto, o bien, si ninguna otra cosa alcanzo, al menos admitiré como cierto que no hay nada cierto. Arquímedes solo pedía un punto, que fuera firme e inmóvil, para cambiar de lugar la tierra entera; también yo podré esperar mucho si logro encontrar algo, por pequeño que sea, cierto e incuestionable.

Supongo, pues, que todas las cosas que veo son falsas; creo que nunca ha existido nada de lo que me representa la mendaz memoria; no tengo sentidos; el cuerpo, la figura, la extensión, el movimiento y el lugar son quimeras. ¿Qué será, pues, verdadero? Quizá solo esto: que no hay nada cierto. Pero ¿cómo sé que no hay nada diferente de todo lo que acabo de examinar, sobre lo

cual no haya ni la más mínima ocasión de duda? ¿Es acaso algún Dios, o como se le quiera llamar, quien pone en mí estos pensamientos? ¿Por qué pienso esto, cuando quizá puedo ser yo mismo su autor? Pero ¿soy yo algo, acaso? Ya he negado que tenga sentidos y cuerpo. Sin embargo, me quedo indeciso; pues ¿qué se sigue de ello? ¿Acaso estoy ligado de tal manera al cuerpo y a los sentidos que no puedo ser sin ellos? Me he convencido de que no hay nada en el mundo: ni cielo, ni tierra, ni mentes, ni cuerpos; pero ¿me he convencido también de que yo no soy? Ahora bien, si de algo me he convencido, ciertamente yo era. Pero hay cierto engañador, sumamente poderoso y astuto, que, de industria, siempre me engaña. Ahora bien, si él me engaña, sin lugar a dudas yo también existo; y engañeme cuanto pueda, que nunca conseguirá que yo no sea nada mientras piense que soy algo. De manera que, habiéndolo sopesado todo exhaustivamente, hay que establecer finalmente que esta proposición, Yo soy, yo existo, es necesariamente verdadera cada vez que la profiero o que la concibo.⁵

Los seres humanos, al relacionarnos con nuestro mundo circundante mediante las representaciones, los juicios, los sentimientos, los valores y las querencias, nos encontramos en una situación prefilosófica. En dicha actitud, el yo no presta atención a sí mismo, solo presta atención al mundo. En ese estado de enajenación, distracción o falta de atención en nosotros mismos, creemos ingenuamente que dicho mundo existe realmente. Al respecto, las siguientes palabras de Danilo Cruz Vélez:

La nota fundamental de los actos es la intencionalidad. Todo acto es intencional, apunta hacia un objeto, tiene un *intentum*. Según esto, debemos ver los actos ejecutados en actitud natural a la luz de la intencionalidad. ¿En qué consiste, pues, la referencia intencional a las cosas cuando se hace en actitud natural? La referencia en actitud natural tiene el carácter de una *intentio recta*. En ella el yo va directamente hacia los objetos, sin atender a nada más. El yo se pierde en las cosas y se olvida de sí mismo. En la actitud natural el yo está, pues, olvidado. Las cosas son lo real, lo existente. La actitud natural es precisamente una fe ciega en la realidad de las cosas.⁶

Esta es la tesis general de la actitud natural, en la cual, por voluntad propia, ponemos al mundo como existente. Pero, también por voluntad propia, podríamos rechazar esa creencia. Es solo que si negáramos libremente la existencia del mundo, negaríamos, necesariamente,

5 Rene Descartes, *Meditaciones metafísicas y otros textos*. (Madrid: Editorial Gredos, 1987), 21-22.

6 Cruz Vélez, Op. Cit., 253.

la existencia del yo, porque este último: “consiste en un conjunto de actos intencionales que apuntan a los objetos mundanos”⁷. Por consiguiente, al negar tanto al mundo como al yo que se fija en él, se niega de paso esa relación que hay entre el yo y su mundo circundante. Pero sin esa relación, no habría ni actitud natural ni nada. Y tal aseveración sería puro escepticismo. Para no caer en ello, el epistemólogo piensa. Este último no necesariamente debe ser científico, porque no le interesa hacer ciencia, sino encontrar los fundamentos de la misma, criticando sus procedimientos, paradigmas, creencias, etc. Es decir, el epistemólogo es como el comentarista de fútbol que, sin tener dominio de balón ni habilidad para gambetear, habitualmente sabe más de dicho tema que un futbolista, porque posiblemente está mejor documentado que él.

Solo el epistemólogo, que está acostumbrado a indagar en su interior, a reflexionar, a pensar en sus gustos, pasiones, desamores, virtudes, vicios, entre las demás características que componen lo que aristotélicamente se conoce como la substancia de “humanidad”, es capaz de indagar en su subjetividad para conocer cuáles son sus supuestos, es decir, sus creencias, compuestas por las experiencias de vida que ha ido acumulando a lo largo de su existencia, sin importar si esta es auténtica o no, en términos heideggerianos. Claro, a veces esos supuestos no se basan en experiencias, sino en enseñanzas que otros han dado o ideologías que otros han impuesto, por medio de la publicidad, sin que la persona se dé cuenta de ellas, operando mental y prácticamente con ellas como si se tratara de algo natural. Esto hace que el epistemólogo, a diferencia del científico que instrumentaliza el conocimiento sin reflexionar sobre él, tenga algo más de libertad en su propuesta investigativa. Lo que más importa en las ciencias es el método que se usa para garantizar la objetividad. En las epistemologías (porque hay varias, incluso emergentes, indígenas, africanas, femeninas, del sur, de la periferia, etc.), por el contrario, el método es eso, un conjunto de pasos para llegar a la meta de conocer la subjetividad y entablar una relación de correspondencia entre ella (gustos, afinidades, pasiones, reacciones, personalidades, etc.) y el tema a investigar. Es decir, en la época en la que estamos inmersos, prácticamente solo el epistemólogo se atreve a hacer lo que le llena, lo que le gusta, lo que da sentido a su vida, mientras que los profesionales que tienen algo que ver con la ciencia están tentados constantemente a investigar lo que más les conviene, hablando en términos de fama o rentabilidad económica. Ellos, dudosamente, buscan la felicidad a través de las acciones, aunque esto no es una generalidad, dado que las mentes científicas más brillantes han disfrutado al máximo sus investigaciones, incluso sus fracasos, como lo hacía Thomas Alva Edison.

7 Ibid. 18.

Lo anterior es una de las preocupaciones del pensamiento dominico, que hunde sus raíces en Aristóteles, tan caro para Santo Tomás de Aquino, quien consideraba que el fin último de la vida era la búsqueda de la felicidad. El Departamento de Humanidades y Formación Integral, a través de la cátedra de epistemología, busca posibilitar a los estudiantes el conocimiento de sí mismos, mostrando con claridad los elementos doxológicos de la cultura que poco aportan al crecimiento epistémico-intelectual-cognoscitivo de la persona, que, siendo perfectible, hoy en día está sometida a la atrofia de su mente, causada por las manipulaciones mediáticas que le impiden pensar por sí misma. Claro, esta felicidad no equivale a consumismo, a cualquier criterio de dicho concepto que maneje la opinión popular. La epistemología busca, por el contrario, que la persona alcance la felicidad por medio del escape de la opinión de la masa, a través de la postura propia, crítica y bien documentada. En ese sentido, ser feliz consiste en que al estudiante ya no lo estafen con cuentos bien elaborados, sino que él, por saber discernir entre un discurso válido y otro inválido, decida qué acepta y qué no porque no le conviene.

El epistemólogo enfoca sus esfuerzos en comprender la forma y el contenido de su conocimiento, en saber el para qué (*telos*, finalidad), pero comenzando por el qué (*ousía*, que ontológicamente significa substancia, aunque morfológicamente, esencia), mientras que al científico le interesa más la *techné*, que significa técnica, desocultamiento, pasos para llegar a la verdad que se busca, con el objetivo de llegar a la meta, pero sin importarle en verdad qué quiere lograr. Así de etéreo e informe es el progreso, que no sabe lo que persigue y que quizás está dando giros a toda velocidad sobre su propio eje, alucinado avanzar hacia una dirección, cuando lo que está haciendo es moviéndose desenfrenadamente.

La epistemología une a la metafísica con la ontología, a través de la hermenéutica

El científico afirma –porque así lo cree con esa certeza que epistemológicamente se opone a la duda, excluyendo cualquier otro punto de vista mediante la maltratante designación de “pensamiento pseudocientífico”– que la tierra gira en torno al sol en un recorrido que dura un año. En este caso, a él no le interesa ver nada *más allá* –metafísico– de la tierra, el sol, la distancia que hay entre ellos, el tiempo que dura el movimiento de traslación, entre otros datos fácticos. Ahora bien, ¿qué es lo que ve el epistemólogo, cuyos análisis holísticos no pueden descuidar la metafísica, la ontología, la hermenéutica, la política, entre las demás ramas de la filosofía que

ayudan a comprender la totalidad del mundo? El epistemólogo ve lo que el científico no: una vez más, que el mundo de los hechos no es tal cual como lo percibimos. Las percepciones sensoriales a veces son decodificadas por el cerebro como datos contradictorios. Por ejemplo, según el sentido de la vista, un queso fino se ve delicioso, pero según el sentido del olfato, huele mal. Dado que el cerebro no tiene características intrínsecas que le permiten acceder directamente al mundo de los hechos, sin necesidad o aparte de los sentidos, no tiene cómo juzgar cuál sentido es el que tiene la verdad, si la vista o el olfato. La mente no tiene manera de saber cuál orden darle al sentido del gusto, si probar el queso o no. En este caso, estamos hablando de la verdad correspondentista, que es un tipo de verdad entre muchos otros, tales como el coherentismo o el desocultamiento.

El correspondentismo afirma que para que un enunciado sea verdadero, debe coincidir con lo que sucede en el mundo de los hechos. Es como la esperanza que el pueblo tiene cuando escucha al político que le endulza el oído: ojala cumpla todo lo que promete. Aplicada al ejemplo, la teoría de la verdad como correspondencia entre el enunciado y el hecho nos permite darnos cuenta de que la mente no tiene cómo saber cuál sentido dice la verdad, que se queda sin conocer a ciencia cierta si el queso sabe bien o mal, porque la verdad consiste en una correspondencia entre el dato y el hecho, es decir, entre el conocimiento que está adentro del cerebro y los datos caóticos que vienen a él desde afuera, desde el mundo de los hechos, gracias a la percepción sensorial, y que hay que organizar mentalmente. Pero, como se ha dicho, la mente está encarcelada en el cuerpo, sin poder salir a darse un paseo por el mundo de los hechos. No obstante, aun así, ella se atreve a evaluarlo; a decir si le gusta o no, si es verdadero o falso; entre otros juicios emitidos a través del lenguaje. ¿En qué se basa, entonces, la mente para juzgar así el mundo de los hechos si no tiene, digámoslo, autoridad moral para hacerlo, conocimiento de causa, acceso directo a ese mundo de los hechos?: en, exactamente, sus presuposiciones. En la capacidad apriorística de trazar hipótesis para imaginar qué sucederá en el futuro, si dicho camino se anda. En ese sentido, mientras el científico cree estar girando alrededor del sol, por cuanto mora en este planeta que “obvia” e “indubitablemente” ejerce su movimiento de traslación, el epistemólogo piensa que el científico simplemente está compartiendo el punto de vista de Copérnico, que es una forma de explicar el mundo de los hechos, entre otras más. Así las cosas, el epistemólogo, partiendo del hecho de que también existe la teoría geocéntrica de Ptolomeo, sabe que el científico no dice la verdad absoluta, la única que existe, sino que más bien, partiendo de sus presuposiciones, está emitiendo un discurso válido durante este tiempo histórico, entre muchos otros que también deberían ser considerados en la modernidad como válidos, tales como la mitología. Además, el epistemólogo sabe que en algún momento la visión copernicana será rebatida, tal como lo fue la ptolomeica, por lo cual eso que hoy en día se conoce como la verdad es contextual, temporal, no eterna, sino

mutable, según las necesidades que los seres humanos vayan teniendo acerca de las explicaciones, para sentirse convencidas. En épocas de crisis, hay paradigmas que ya no convencen, que dejan a las personas en crisis, sin saber a qué base epistemológica agarrarse. Es en ese entonces cuando hay que superar la crisis, eligiendo nuevos fundamentos, más acordes con lo que se piensa y se quiere pensar en ese momento.

De la verdad como visión unívoca del mundo a la validez como expresión de la diversidad de posturas

La epistemología sirve —aunque no tiene fines prácticos ni fácticos—, por consiguiente y entre otras cosas, para que los profesionales de áreas relacionadas con la ciencia sepan que existe una diferencia entre validez y verdad, entre falsedad y falacia. La verdad tiene que ver con contenidos del mundo de los hechos: “el carro es verde”. La falsedad, con la falta de correspondencia entre los enunciados y el mundo de los hechos, entre lo que se dice y lo que es: “el carro no es verde, es rojo”. En cambio, la validez no toca al mundo de los hechos, de los contenidos, sino que simplemente se relaciona con las formas. No le interesa saber si el carro es verde o rojo, sino que S es P. La variable “S”, como en álgebra, puede ser reemplazada con cualquier contenido. Lo mismo sucede con “P”. El interés de la lógica se centra, en este caso, en la relación que hay entre S y P, no entre el vehículo y su color. O sea, el epistemólogo, que acude a cada momento a la lógica formal, está pendiente de las diferencias de orientación que hay entre los conectores de las proposiciones, para poder entender el sentido de un texto. ¿Se está diciendo “S es P” o “si S, entonces P” o “S y P” o “S o P”? El sentido de una oración cambia mucho, dependiendo del conector que se use entre las partes de la misma. ¿Se está usando en el discurso una igualdad, una implicación, una conjunción o una disyunción?, ¿el autor está comparando, derivando, relacionando o contrastando?, mejor dicho, ¿qué está haciendo el autor con su manera de organizar las palabras para convencerme de su tesis central? la epistemología también se enfoca en el proceso, en el cómo se dice, cómo se hace, no solo en los resultados. Por eso contribuye mucho a la ciencia en lo concerniente al método científico para aproximarse al mundo de los hechos.

¿De qué sirve conocer la diferencia entre validez y verdad? Si yo estoy en cuarto de primaria, escuchando de mi profesora de historia que 1492 es la fecha del Descubrimiento de América, aprendo que esa es la verdad. O sea, hubo un hecho: los españoles llegaron a un territorio poblado por personas desde muchos milenios atrás, y a ese hecho los españoles —y el resto del

mundo occidental— lo llamaron “descubrimiento”. Su interpretación del hecho fue optimista. No obstante, ¿qué podría pensar una indígena o una africana acerca de ese mismo hecho? que, lejos de ser un descubrimiento, es una violación a los Derechos Humanos, por más anacrónico que suene este calificativo. Que se trata de un genocidio, de la explotación de la tierra y los esclavos, entre otras cosas que difícilmente encajan en el concepto “descubrimiento”. Pero si yo escribo en la respuesta del punto de la evaluación que pregunta por 1492, que se trata de una masacre cometida por mercenarios españoles, mi nota será: 0.0, porque mi respuesta no coincide con la interpretación oficial del mundo de los hechos, es decir, con ese punto de vista que es considerado por los españoles, que lograron el poder con la fuerza, como el único posible. La verdad, entonces, deja de ser la única relación posible entre los enunciados y las cosas, para llegar a ser una elección caprichosa de quien ostenta el poder. Al respecto, Friedrich Nietzsche explica lo siguiente:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal⁸.

Basándonos en esto podemos afirmar que la lógica nos lleva al reconocimiento de que existen otras posturas que también explican coherentemente un mismo hecho, siguiendo las normas lógicas para organizar la información y derivar nuevos datos, es decir, encasillando los datos empíricos en las formas puras de la lógica, metiendo y encajando la palabra “carro” en “S” y “verde”, en “P”, para ver qué relaciones se dan entre esos términos. Desde ahí, ya no es posible decir que la proposición “1492 es la fecha del Descubrimiento de América” es verdadera, sino que es válida, así como también lo es la que reza: “1492 es el inicio del asesinato fáctico e inmaterial o cultural, de diferentes poblaciones indígenas y africanas”.

Lo anterior se relaciona con los estudiantes de epistemología que proceden de microsociedades donde se sigue una moral estricta y se afirma que solo hay una posible explicación de los hechos. En epistemología son frecuentes las clases donde se presentan disonancias cognitivas, que llevan a los estudiantes a cuestionar su propio entorno, las normas de su hogar, los preceptos de su credo

8 Friedrich Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. (Madrid: Tecnos, 1998), 25.

religioso, etc. Pero esto no implica un llamado al desenfreno o a la ausencia de moral, sino a la revisión crítica de la misma. Es decir, la epistemología motiva a los estudiantes a pasar desde la moral, entendida en este caso como el cumplimiento estricto de normas, a la reflexión sobre ellas, para decidir cuáles cumple y cuáles no, porque se ajustan o no a su conciencia. En otras palabras, en epistemología se privilegia el paso desde la heteronomía hasta la autonomía, desde la minoría de edad hasta la mayoría de edad, enfatizando la idea de que el ser humano no es una cosa, por lo cual puede objetar conciencia cuando alguien intente obligarlo a tomar una decisión con la cual no está de acuerdo. Pero esto no significa que las clases de epistemología estén al servicio del positivismo, erradicando cualquier destello de fe con la premisa de que este es retrógrado. En esta materia se da paso a las epistemologías emergentes, a las visiones indígenas, asiáticas y africanas de la realidad, no solo las eurocéntricas.

En esa misma línea de pensamiento, en la antigüedad griega la felicidad se llamaba eudaimonía, es decir, buen demonio. Si yo estoy triste, pero después me alegro, surge la pregunta: ¿qué fomentó ese cambio emocional? La explicación más coherente en una época o mundo mitológico es que se me metió un demonio, pero no malo, sino bueno, que desde el interior me hizo cambiar el malgenio. Él, que es bueno, combatió, aunque no en términos maniqueos, al genio maligno. Hoy en día, la ciencia se burla de esa explicación, diciendo que es arcaica, retrógrada, anticuada, poco actual y para nada verosímil. ¿Qué explica, a cambio? Que la alegría se debe a una sustancia química que reside en el cuerpo humano y que se conoce como serotonina. Cuando esta escasea, uno se siente de mal genio. Pero si uno ingresa dicho componente a su cuerpo comiendo un chocolate, entonces el metabolismo es alterado, haciendo que la persona adquiera síntomas de alegría. ¿No podríamos decir, en este caso, mitológicamente hablando, que el científico está proponiendo una posesión serotoniniana, así como en la antigüedad griega se decía que se trataba de una posesión demoniaca, aunque buena?, ¿no podríamos decir, de manera similar, científicamente, que al interior de la persona triste ingresó una pastilla, cuyo slogan publicitario es: “Ángel. La pastilla que mata a tus malos demonios. Contiene serotonina”? más allá del ropaje, formalmente (S es P) no hay mayor diferencia entre una explicación y otra, ya que asignan distintos nombres a un mismo referente y, por ende, las explicaciones también son diferentes, aunque hablen de lo mismo.

En otras palabras, lo que postula la epistemología no es simplemente un diálogo entre culturas o formas de pensar, sino también un polílogo, donde todas las posturas sean respetadas, ya que lo que se busca es la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Por eso, quizás, es que los profesores de epistemología se preocupan tanto por ser sencillos y exponer sus ideas en términos cotidianos, con el fin de que los estudiantes las comprendan y, a partir de ellas,

puedan mejorar su entorno, haciendo de este mundo uno utópico, transformando al mundo de los hechos en la construcción de un sueño de calidad de vida, mientras que los científicos, aunque no todos, se preocupan más por palabrear su jerga excluyente de gente que no la maneja y tildarla de poco científica. Esto no es nuevo. Ya lo había explicado así, casi un siglo atrás, José Ortega y Gasset:

Claro es, yo he de hacer el más leal esfuerzo para que a todos ustedes, aun sin previo adiestramiento, resulte claro cuánto diga. Siempre he creído que la claridad es la cortesía el filósofo, y, además, esta disciplina nuestra pone su honor hoy más que nunca en estar abierta y porosa a todas las mentes, a diferencia de las ciencias particulares, que cada día con mayor rigor interponen entre el tesoro de sus descubrimientos y la curiosidad de los profanos el dragón tremebundo de su terminología hermética. Pienso que el filósofo tiene que extremar para sí propio el rigor metódico cuando investiga y persigue sus verdades, pero que al emitir las y enunciarlas debe huir del cínico uso con que algunos hombres de ciencia se complacen, como Hércules de feria, en ostentar ante el público los *biceps* de su tecnicismo⁹.

Otro ejemplo que sirve para ilustrar aquello de lo que se ha venido disertando: el científico asume que si frota su cabello con una peinilla de plástico y luego la acerca a unos papelitos, estos se le van a adherir por causa de la excitación de los átomos llevada a cabo en el frotamiento. Ante la pregunta de un niño sobre por qué los papeles se pegan a la peinilla, la respuesta obvia, evidente y comprobada mediante un método que garantiza la objetividad y la exactitud es que los átomos son ese pegamento. Él cree esa historia. No la cuestiona porque es un dogma de la fe científica, sino que la da como un hecho irrefutable. Pero no se da cuenta que hay diferencia entre el hecho y la teoría desde la cual lo analiza. En cambio, el epistemólogo tiene más elementos para darse cuenta de que, en el fondo, no hay mayor diferencia entre la creencia del científico y la creencia del creyente medieval, de que los papeles se unen a la peinilla por causa de los ángeles. Ambas posturas son coherentes, dado que responden a la lógica que usan. Claro, el científico dirá que es absurdo hablar de ángeles o duendes porque no tienen referente, es decir, son palabras que aunque pertenecen al conjunto del lenguaje, no se reflejan en el espejo del mundo de los hechos, hablando en términos del primer Wittgenstein. Si digo: “el carro es verde”, según el científico, esa proposición tiene sentido porque con mi dedo, en el mundo de los hechos, puedo

⁹ José Ortega y Gasset, *Obras completas*. Tomo VII (1948 – 1958), (Madrid: Revista de Occidente, 1964). p. 280.

señalar al carro y distinguirlo de uno rojo. Pero si digo: “el ángel de mi guarda me acompaña todo el tiempo”, ¿a dónde debo señalar?, ¿dónde puedo ubicar empíricamente al ángel? no puedo. ¡Totazo en la mandíbula! Ahí está. Los científicos han ganado una vez más, con una arremetida contundente, una batalla argumentativa contra los metafísicos. Pero estos últimos contraatacan: ¿acaso el átomo no es también un ente metafísico?

¿El átomo es una cosa que existe en la realidad, afuera de mi mente, o es un supuesto, un concepto que solo habita en ella? de paso: ¿la realidad se refiere solo a lo fáctico?, ¿no puede referirse también a lo psíquico, lo espiritual, lo que no puede ser percibido a través de los ojos o el tacto? Josef Estermann contestaría esa pregunta de la siguiente forma: “La proposición es un juicio intelectual sobre una circunstancia en la realidad (que es tanto material, psíquica, espiritual como mental)”¹⁰. Esta cita es usada para apoyar la idea de que cometemos la falacia de reduccionismo cuando afirmamos que la realidad está constituida solamente por la materia, ya que también es síquica, mental, espiritual. En ese sentido, la epistemología es importante para todos los estudiantes de la Universidad Santo Tomás porque posibilita pensar durante un semestre en la realidad mental, en cómo el ser humano se relaciona con ese entorno que conoce a cada momento a través de sus sentidos. Vivir es estar en permanente percepción sensorial, que es la base del conocimiento intelectual. Entonces, pensar solo en lo material o empírico sería abstenerse de vivir las demás facetas de la realidad. El especialismo iría en contra del enciclopedismo, de ver la vida en su forma integral, desde la totalidad, que es lo propio de la filosofía en tanto que madre y soporte de las ciencias, al contrario de las ciencias particulares. Pero, volviendo al tema: ¿no es el átomo, simplemente, un modelo para explicar el mundo de los hechos, mas no el mundo de los hechos mismo?, ¿no hay diferencia entre el modelo atómico de Bohr y el de Dalton? Si unos científicos afirman que el átomo es así, pero otros que es de esta otra manera, ¿dónde quedan la objetividad y la exactitud?, ¿cuál certeza puedo tener acerca de la existencia de los átomos? Lo que hay que reconocer es que tanto la postura angelical como la atómica cumplen con normas de validación, que responden, como lo diría Thomas Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas*, a que los criterios de validez y verdad son contextualizados, correspondientes a una época, a un mundo, a una forma de pensar que no siempre es igual, que no todas las veces coincide con las demás maneras de hacerlo. De esta manera, la clase de epistemología ayuda a los estudiantes a desacralizar a la ciencia, a no creer que todo lo que se diga, por estar comprobado científicamente, es conveniente. Las normas también pueden validar

10 Josef Estermann, *Curso integral de filosofía desde América Latina*. Tomo I. (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2002), p. 31.

prácticas inconvenientes para el ser humano y su entorno. Por cumplir las normas acriticamente, muchos alemanes terminaron favoreciendo y legitimando al régimen nazi.

Así, el epistemólogo se da cuenta de que el científico en verdad no comprobó la existencia de los átomos. Al frotar la peinilla en su cabello, evidenció que hay algo que causó el efecto de que los papeles fueran atraídos por la peinilla. A ese algo lo llamó: atracción atómica. Pero el teólogo medieval la llamaba poder divino, angelical. ¿Cuál de los dos tiene la razón? Ambos, dado que ninguna de sus teorías son verdaderas, ya que estas no pueden ser verdaderas ni falsas, tema que solo corresponde a las premisas. Más bien, las teorías son válidas o falaces. En este caso, ambas están bien argumentadas, por lo cual son válidas. Claro, uno puede sentirse más atraído hacia la ciencia que hacia la mitología, pero eso no significa que esta última deba quedar descartada, más aún cuando no hay manera de comprobar que esa fuerza que une a los papeles se llama átomo y no ángel. Si se observan las características de los ángeles, descritas por pensadores medievales, ¿no hay similitud con las características de los átomos? ambos representan a lo que científicamente se conoce como energía y que desde la mitología podría ser el obrar de los dioses. Ambos conceptos sirven para explicar por qué los papeles se pegan a la peinilla, o sea, ambos cumplen una función semejante.

Entonces, ¿qué es lo que cambia en estas dos explicaciones o interpretaciones acerca del mismo hecho? El axioma, el punto de partida. El axioma teleológico permite al teólogo pensar en un Dios que organiza de manera lógica el mundo de los hechos, haciéndolo coincidir con los planes originales que residen en su mente. Esta es la verdad medieval. El axioma de la ciencia, por su parte, posibilita al científico pensar en un universo caótico que se organiza de manera lógica, sin que alguna deidad esté llevando plan alguno, muy a pesar de que, curiosamente, los planetas son esféricos y no cúbicos, por ejemplo. Lo que cambia en ambas posturas es el enfoque. Desde el enfoque científico o moderno se considera que el hecho de que Marte sea como una pelota y no como una pirámide se debe a causas intrínsecas a dicho planeta, más no a un dios externo que le dio esa forma. Esto se conoce como mecanicismo (Galileo o Hobbes, por ejemplo), es decir, como aquella capacidad que tienen los cuerpos de moverse y funcionar por sí mismos, de manera automática, tal como funcionan los aparatos técnicos de la modernidad, hechos a imagen y semejanza de esa idea de autonomía y de odio o rechazo a la heteronomía, a la dependencia del otro. Entre tanto, desde el enfoque teológico o medieval se cree que los planetas son esféricos porque Dios, en su infinita voluntad, así lo quiso y por eso, el planeta es verdadero si él, en tanto que producto del artista cósmico, coincide con su plan divino que tenía desde antes de la fundación del mundo. O sea, lo que diferencia a la explicación de la ciencia de la teológica es el nombre que se usa: “átomo” y la manera de llevar a cabo la explicación del

mundo de los hechos: “método científico”. Pero, por más metódica que sea la ciencia, a la cual le importa más el cómo que el qué, de todos modos jamás alcanza a tocar al mundo de los hechos mismo, tal como es. Por dicha razón, ¿por qué poner al mundo de los hechos por encima de la mitología, de las explicaciones indígenas? No hay razón alguna. Lo único que se puede decir es que los europeos piensan que por poder conquistar violentamente un territorio, tienen derecho a menospreciar las formas de ser y comprender el mundo que tienen los demás pueblos. De esta forma, los estudiantes de epistemología reconocen la necesidad de valorar los saberes ancestrales como válidos e importantes para el mundo actual, no solo por sus aportes ecológicos, en lugar de continuar considerando al pensamiento europeo como el único paradigma justificado para comprender el mundo.

El problema, por ende, no es que unas culturas digan la verdad y otras, la mentira. El lío es que la forma científica y moderna de pensar se ha erigido en el mundo entero como la única posible. Cuando las explicaciones occidentales desplazan a las demás visiones del mundo, estamos hablando de eurocentrismo, concepto relevante para la filosofía latinoamericana, que a su vez permite entender por qué habitualmente se parte la historia en cuatro momentos que, curiosamente, responden a las etapas históricas de Europa. Desde esa perspectiva, y con mucha facilidad, se afirma que el saber indígena es pseudocientífico, poco fiable, encasillable en el concepto de *doxa*, de opinión o chisme o habladuría o información poco durable. Obviamente, también se considera a la ciencia como un conocimiento epistemológico, serio, verosímil y duradero. Pero, ¿y si volteamos la tabla?, ¿si consideramos que son los occidentales quienes se han apropiado de los saberes de otras culturas, robándoselos? Para un laboratorista alemán es muy fácil decir que el chamán es pseudocientífico. Pero no es tan fácil para él reconocer que los componentes químicos que ha investigado últimamente para sanar gente no son descubrimientos, sino lo que en Occidente se conocería como plagio, en este caso, del saber indígena. Como se había mencionado con anterioridad, la ciencia deposita su confianza en la aparente objetividad y exactitud que da su método. Por cuanto el sabio indígena no cuenta con un laboratorio científico ni conoce cuáles son los pasos validados por una comunidad académica occidental, entonces no puede –y quizás ni le interese hacerlo– patentar su saber. Pero el laboratorista alemán sí puede patentar ese conocimiento, así no sea suyo, por el simple hecho de llevar las plantas medicinales –que desde épocas ancestrales ha usado el chamán– a un microscopio, siguiendo métodos de comprobación. Como el laboratorista sí tiene cómo garantizar, o al menos responder ante una demanda, que el producto servirá para curar, podrá patentar su “descubrimiento”. Desde antaño Occidente se ha quedado con los recursos naturales de los indígenas, con sus saberes, y los ha tildado de ignorantes.

Conclusiones

En la actualidad, el ser humano está atravesando por una crisis epistemológica casi imperceptible, debido a que la información y la tecnología cambian muy rápido y las personas no pueden digerirlas con el debido tiempo que un juicio crítico requiere. Hoy, la mayoría de personas vive ocupada, corriendo de un lado para otro, atrapada en una cotidianidad sin sentido, repitiéndola vez tras vez, intentando hallar la razón de ser en el consumo de mercancías para justificar el tiempo dedicado a producir dinero, repitiendo sin pensar lo que otros dicen, al tiempo que se cree libre y culta por hacerlo. De repente, a ese vacío que es lo real se aproximan unas preguntas epistemológicas: ¿por qué hay algo y no nada?, ¿por qué lo que hay está ordenado, en lugar de ser caótico?, ¿ese orden está en la naturaleza, de tal manera que las cosas son tal como las perciben mis sentidos? o ¿ese orden está en mi mente, de tal forma que ella organiza los datos caóticos y contradictorios que los sentidos emiten acerca del mundo de los hechos?, ¿existe el mundo de los hechos o es producto de mi imaginación?, ¿yo soy libre o todo está predeterminado?, si soy libre, ¿por qué tengo obligaciones?, y si todo está diseñado de antemano por un dios o un principio cósmico ordenador, ¿qué sentido tiene soñar, calcular, pensar en un cambio, si ya todo está escrito?, si no existe la libertad ni la predestinación, sino que ambos son constructos mentales de una cultura, ¿debo vivir sometido al instinto como los animales, desconociendo todo vestigio de cultura, tal como lo proponía la ética cínica? o ¿es mejor someterme al mundo de los hechos porque él no va a mejorar jamás, tal como lo postulaban los panteístas estoicos?, ¿debo hacer una rebelión a partir de mis pensamientos o mejor debo validar el *Statu Quo*, que es el que me da de comer?, ¿debo denunciar aquellos actos cometidos por otros que atentan contra la moral o debo ayudar a encubrirlos?, ¿qué es lo sabio en cada caso?, ¿cómo *episteme* me puede ayudar a acercarme a *Sofía*?

En ese sentido, la epistemología ayuda a rescatar lo que nos hace humanos y nos diferencia de las máquinas, en una época en la cual el ser humano se siente cómodo siendo tratado como máquina, siendo cosificado, objetualizado, tratado sin dignidad. Hay millones de personas trabajando en maquilas y el comercio justo esperando a ser empleado por el resto de seres humanos que podrían salvar de la esclavitud a sus congéneres. Así, la epistemología funciona también como una denuncia profética ante el abuso de poder por parte de quienes son dueños del conocimiento, proponiendo alternativas de cambio con el fin de que las personas no sufran tantas vejaciones justificadas por el mito progresista de la ciencia occidental.

Referencias

- Cruz, Danilo. *Filosofía sin supuestos*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas, 2001.
- Dancy, Jonathan. *Introducción a la epistemología contemporánea*. Madrid: Tecnos, 1993.
- Descartes, René. *Meditaciones metafísicas y otros textos*. Madrid: Editorial Gredos, 1987.
- Estermann, Josef. *Curso integral de filosofía desde América Latina*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2002.
- Wacquant, Loïc. Pensamiento crítico y disolución de la *doxa*: entrevista con Loïc Wacquant. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología* N° 2 (2006): 43-50.
- Nietzsche, F. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos, 1998.
- Ortega y Gasset, José. *Obras completas*. Tomo VII (1948 – 1958). Madrid: Revista de Occidente, 1964.

CAPÍTULO VI

IMPORTANCIA DE LA CÁTEDRA DE CULTURA TEOLÓGICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

José de Jesús Prada Valenzuela¹

Múltiples comprensiones, valoraciones y prácticas fundadas sobre lo religioso coexisten hoy en la aldea global. Esta situación constituye una oportunidad para el enriquecimiento mutuo si se eleva el horizonte de comprensión sobre el “ser de la religión”. La coexistencia de la diversidad en materia religiosa constituye una excelente coyuntura que posibilita y genera el autocuestionamiento, el intercambio de visiones y la toma de posturas compartidas. Dado que este contexto está presente en la universidad², resulta imperativo que ella —como centro de

1 Doctor en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana y magíster en Teología Bíblica de la Pontificia Universidad Bolivariana. Anteriormente, en ese mismo claustro universitario, recibió los títulos canónicos de Licenciado y Bachiller en Teología. Se graduó como licenciado en Filosofía en la Universidad Santo Tomás. Ha sido profesor en el Seminario Mayor Arquidiocesano de Bucaramanga y en las Universidades Pontificia Bolivariana y Pontificia Universidad Javeriana.

2 Esta multiplicidad, tanto de agentes como de visiones, está presente en la universidad. Las preguntas y las respuestas sobre Dios y sobre las religiones están inmersas en la cotidianidad universitaria. Al tiempo que se da un proceso de desencantamiento de lo institucional se viene generando una búsqueda de lo religioso, más allá de las fronteras de lo confesional, como una experiencia mística y de sentido. Se observa una especie de inquietudes religiosas en las nuevas generaciones. La manera como se abordan y resuelven

formación y producción de pensamiento— ofrezca un espacio de reflexión riguroso, plural, abierto sobre el fenómeno religioso y sus diferentes manifestaciones, de tal manera que se pueda tener y ofrecer una visión seria y madura con la cual afrontar dicha diversidad asertivamente³.

De otra parte, en toda universidad que se precie de serlo, deberían existir espacios académicos de interlocución interdisciplinaria en donde se fortalezca el nivel de conciencia, la integridad y el respeto por la vida, la profesión propia y las de los otros; lugares de encuentro y apertura relacional en respeto e integridad en los cuales los conocimientos, las competencias y las técnicas se pongan en relación con la complejidad de los problemas sociales; problemas humanos que reclaman respuestas que provean esperanzas ciertas; indagación que exige cierto talante, profunda convicción interior, espiritualidad⁴.

Además, en los tiempos actuales, se está dando una vuelta vigorosa de lo religioso, de lo místico, de lo espiritual. Existe cansancio con el exceso de racionalización e instrumentalización propio de las sociedades complejas. En el ser humano existe cierta búsqueda persistente de algo más, de alguien más. Ya lo habían observado y puesto de presente las investigaciones de todos los autores clásicos de la sociología y la antropología: las creencias religiosas son elementos centrales de las culturas; su peso es decisivo en la construcción de las identidades de las personas y de los grupos.

En el horizonte descrito, claro que “tiene sentido hablar de lo religioso”⁵: toda universidad, con orientación secular o no, debe asumir de manera sistemática y rigurosa cuestiones como la existencia o no de Dios, el fin último del ser humano, el fundamento de la moral, son asuntos que todas las personas afrontan vitalmente en un momento o en otro y que merecen ser abordadas racionalmente en la universidad⁶.

determina el cómo de su futuro como personas y como colectivo. La doctrina configura la praxis. Así lo expresa el aforismo popular: aquello que crees determina como vives.

3 Jhon Sobrino, *Inspiración cristiana de la universidad*, en *Universidad y sociedad*, Hosrt Albach (y otros), (Bilbao: Universidad de Deusto, 1988), 316.

4 Guillermo León Zuleta Salas, *Teología y Universidad. Cuestiones Teológicas*, Vol. 40, N° 94 (Bogotá, 2013), <http://goo.gl/oFj3p9>

5 Leonardo Boff, *¿Cuál es el lugar de lo religioso en el mundo?* (S. f), <http://goo.gl/TegKZV>

6 Capellanía Universidad de los Andes, *¿Por qué se enseña Teología en la Universidad?* (Santiago: Universidad de los Andes, 2012), <http://goo.gl/8CX9hZ>

Dicho espacio académico, en varias universidades ya presente –al que se aludirá en este artículo con la categoría “Cátedra de cultura teológica”⁷, debe integrar en su análisis crítico, entre otros, los siguientes aspectos: religión e historia; vaciedad e inmanencia; universidad y trascendencia; acción y sentido; vivir en paz; alentar la esperanza.

Religión e historia

Debido tanto a la pluralidad de acepciones existentes para el término “religión” como a la común comprensión existente que reduce el fenómeno religioso a su carácter institucional, el espacio universitario Cátedra de cultura teológica tendría que comenzar por abordar la esencia de la religión, sus elementos constitutivos fundamentales.

La multiplicidad de significaciones existentes para la voz “religión” puede estar relacionada, entre otros factores, con los mismos orígenes etimológicos de esta categoría. Su origen latino –no tiene equivalentes ni en el griego, ni en el hebreo– conecta con diversos vocablos que muestran distintos enfoques del ser y quehacer religioso⁸, desde aquellos para quienes lo más importante es la práctica cultural –pues su particular sensibilidad y horizonte de comprensión religiosa les posibilita en medio de ceremonias, cánticos y ritos litúrgicos sentirse plenamente conectados o con los demás seres o con el Ser Absolutamente Trascendente hasta aquellos para quienes lo más importante es la práctica de la justicia, los esfuerzos por transformar el mundo construyendo caminos y posibilidades de realización, felicidad y futuro para otros –pues situados en este lugar, entran en contacto profundo y consciente con la realidad de sí mismo, del mundo y de los otros encontrándose con el sentido de sí y de la existencia, y con ese ser tremendo y fascinante que les constituye en acto y en promesa.

7 Cultura teológica: espacio académico universitario de diálogo y confrontación de ideas que sin identificarse con sentimientos particulares, costumbres o creencias, y sin proselitismos o adoctrinamientos, busca acercarse a estos para analizarlos de una manera crítica, racional y éticamente responsable, observando, entre otros aspectos, la onticidad religiosa en el ser humano y las consecuencias que de allí se desprenden para la interrelacionalidad y la construcción de la historia (definición del autor).

8 Germán Marquín Argote, siguiendo a Xavier Zubiri, señala cuatro tipos o maneras de quehacer la religión. 1. Enfoque ético: relegere (religar, reunir). 2. Enfoque ascético: reeligere (reelegir, conservar). 3. Enfoque numinoso: relinquere (respetar, reservar, apartar, no tocar). 4. Enfoque cultural: relegere (releer). Germán Marquín Argote, *Filosofía de la religión* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2012), 99-132.

A lo largo de la historia, estos enfoques se han organizado de distintas formas⁹ y sus maneras de comprender, celebrar, valorar y afirmar (expresar) lo que perciben de sí mismos, del sentido de su existencia y del “ser y hacer” del Ser Supremo, también difieren. Sin embargo, en los diversos enfoques religiosos aparece –entre otros elementos comunes– la pretensión de servir como puente, camino, mediación para satisfacer esa necesidad de todo ser humano de conectarse, comunicarse profundamente con los otros seres y con ese Ser inmanente y trascendente, ese ser uno con todo y con todos y, a la vez, absolutamente otro.

Esa necesidad no es de unos determinados seres humanos o de unas determinadas épocas. El ser humano no logra sustraerse a esa profunda sed de comunicación que le define dentro de los diversos “phylums”, no solo como ser racional sino también social, simbólico, político, cultural y religioso. Entre los animales conocidos y lo que conocemos de estos, solo el ser humano es capaz de religión¹⁰.

Podríamos ser muchos los que estemos en desacuerdo con determinados tipos de organización religiosa, pero no hay manera de ser areligiosos, o noreligiosos. Dado que somos animales humanos, y puesto que el animal humano, por ser humano, es ópticamente religioso, todo lo que hacemos y dejamos de hacer tiene un radical tinte religioso¹¹. Luego, lo que correspondería es trabajar para transformarnos y perfeccionarnos. La cuestión no es pues de si religión o no religión, sino de cuál tipo de religión. Frente a los problemas, peligros o falencias que estamos percibiendo, encontrando o padeciendo al interior de las diversas religiones existentes, estamos obligados a revisar nuestras particulares maneras de ser religiosos optando por aquellas formas que nos hacen más personas, que nos de-liberan, que nos hacen más responsables con nuestro pasado, presente y futuro, en resumen, que nos comprometen en la construcción de la historia¹².

9 Cualquier tipo de organización conlleva algún grado de institucionalidad.

10 “Ordo hominis ad deum” Tomás De Aquino, *Summa Theologiae*, II-II, q.81, a.1.

11 Karl Rahner, *Curso fundamental sobre la fe*, (Barcelona: Herder, 1979), 165.

12 Ciertamente, los vocablos que conforman el campo semántico “delibera” denotan la capacidad reflexiva del ser humano para contemplar y poner en diálogo diversos aspectos de un determinado campo de su realidad. Pero, la morfología de la palabra, conformada por la preposición “de” antepuesta a la red léxica conformada por el núcleo de significación común “libera” es particularmente sugerente y apropiada para poner de relieve la íntima coimplicación existente entre dicha capacidad reflexiva como condición necesaria para que la persona conociendo se conozca, se opte, se despliegue, se construya.

Vaciedad e inmanencia

La humanidad entera vive tiempos críticos; sufre una grave carencia que está en contraste flagrante con su abundancia científica y tecnológica. El sistema de interdependencias tan complejo que constituye el milagro de la vida se encuentra hoy deteriorado y para algunos en riesgo de desaparecer. La naturaleza es frágil y limitada, y su capacidad de regeneración se encuentra amenazada. También el tejido de relaciones humanas se encuentra deteriorado; pareciese regido por la insensatez o la insolidaridad. Al organizar la existencia en un modelo cimentado en el egoísmo, los seres humanos se enfrentan entre sí y con lo que les rodea haciendo que peligre la supervivencia de los presentes y las futuras posibilidades de vida. Muchos, degradados a la condición de mercancías, compiten entre sí para vender su fuerza de trabajo a fin de seguir manteniendo una existencia reducida al consumo, a la producción, a la procreación. La mera razón instrumental conduce al sinsentido, a la vaciedad de la vida, a la angustia existencial. El encerramiento en el estrecho mundo del interés propio incapacita para trascender y vivir en comunión con los demás lugares, cosas y seres de la tierra. Se deteriora la naturaleza, la familia, la comunidad, se destruye la vida¹³.

Pero no hay consciencia sobre ello. Nuestra existencia histórica sigue siendo comprendida según el modo como se nos presenta y no como en realidad es. Nos fijamos en los eventos inmediatos más que en los elementos estructurales y las dinámicas que los producen. La propaganda diaria, los noticieros, la avalancha de distracciones y conversaciones nos ensordece. Al ocupar esos necesarios y escasos espacios de silencio y de tiempo nos incapacita para percibir lo que acontece en el fundamento de nuestro entramado social¹⁴.

13 José de Jesús Prada, *“Amamos a los hermanos” vórtice del dinamismo soteriológico en 1 Juan* (tesis doctoral, Pontificia Universidad Javeriana, 2011), 400-401.

14 “Actualmente nos encontramos con que la mayoría de nuestras concepciones están basadas en nuestros juicios e inclinaciones personales y del medio ambiente de nuestra sociedad. Es aterrador o debería ser aterrador cómo nos estamos quedando en lo superficial. Profundas y poderosas verdades, que cierto día descubrieron los grandes genios con padecer profundo e indecibles fatigas, se convierten en banales y superficiales cuando se las traduce al plano de nuestra discusión cotidiana. La tragedia es inevitable, pues no puede darse ninguna profundidad sin que se dé el camino que conduce a esa profundidad. La verdad está muerta si no existe el camino hacia la verdad; sin este, la verdad conduce solo a la superficie de las cosas. Solo podremos llegar a la verdad cuando nos preguntemos el por qué y el sentido de las cosas. Cuando analicemos y reflexionemos. No se llegara a la verdad únicamente a través de libros. La profundidad de pensamiento forma parte de la profundidad de la vida”. Paul Tillich, *La dimensión profunda*. (Bilbao: Desclée, 1970), 107-124

No captamos los corazones anhelantes de las masas, ni el espíritu ahincado de quienes tienen sensibilidad, para la hora histórica. Nuestros oídos están tan sordos a los gritos del estrato profundo de la sociedad como al clamor de la profundidad de nuestra alma. En la bulla de la vida diaria, abandonamos a las víctimas sangrientas de nuestro sistema social, desatendiendo su grito de auxilio, igual como lo hacemos con nuestra alma atormentada¹⁵.

Ahora bien, las épocas críticas pueden ser tiempos creativos¹⁶. Paradójicamente, cuando las condiciones son adversas, el ser humano puede crecer reconociéndose y desarrollando su capacidad de redescubrirse y de reinventarse. El hoy es propicio para que el ser humano rompa sus propios límites y se dé cuenta cuán religado, cuán unido de manera indisoluble se encuentra su destino a las circunstancias, condiciones y destino de su entorno y del ser de los otros seres –especialmente los que cree distintos–¹⁷.

Esta capacidad de salir de sí para encontrarse a sí mismo en los otros y en lo otro, descubriéndolos y descubriéndolo en lo propio, es capacidad de trascendencia: porque mueve, porque rompe, porque reconociendo lo dado y yendo más allá de ello, se hace cargo, constituyéndose proyecto siempre abierto, siempre finito e infinito, pues no encuentra del todo en este mundo el marco adecuado para su realización¹⁸.

15 *Ibíd.*

16 Leonardo Boff, *La dignidad de la tierra* (Madrid: Trotta. 2000), 11.

17 “En la noche que me envuelve, negra, como un pozo insondable, doy gracias al Dios que fuere por mi alma inconquistable. En las garras de las circunstancias no he gemido, ni llorado. Ante las puñaladas del azar, si bien he sangrado, jamás me he postrado. Más allá de este lugar de ira y llantos acecha la oscuridad con su horror. Pero no importa cuán recto haya sido el camino, ni cuantos castigos se lleven a la espalda: ningún otro es el amo de mi destino, ningún otro es el capitán de mi alma”. William Ernest Henley, *Invictus*. Poema tomado de la película *Invictus*. Clint Eastwood, 2009

18 Al respecto, Boff sostiene que llamamos trascendencia a lo que rompe, a lo que va más allá de lo dado en un proyecto infinito, pues no encuentra en este mundo el marco adecuado para su realización. Leonardo Boff, *Tiempo de trascendencia*, 41. Para llegar a ser uno mismo es preciso salir de la soledad del ensimismamiento. Se empieza a vivir de verdad cuando se sale del solipsismo del sí mismo para empezar para acontecer y auto comprenderse en la clave de un “nosotros” que abarca a todos e incluye, incluso, a la razón fundante, llámesele Dios, razón de vivir. Al hacerlo se refuerza aún más esa capacidad de darnos cuenta de lo que somos y por tanto de religarnos con el entorno, con los otros seres –especialmente los distintos- y con ese ser Absolutamente Otro y, sin embargo, cercano, solidario y fascinante. Cfr. Juan Manuel Roca, *Cómo acertar con mi vida: la mirada del hombre ante su destino*. (Navarra: EUNSA, 2013), 7.

Son varios aquellos insatisfechos cuya sed de profundidad los hace buscar, indagar y, por ende, percibir la relevancia de reconocerse “ser religado”. La trascendencia permite la emergencia de personas situadas, conscientes de los desafíos y oportunidades, capaces de encauzar estas variaciones de manera tal que naturaleza, mundo y sociedad –dadas o recibidas– sean cada vez más humanizadas¹⁹. Y, sin embargo, este viaje hacia el interior, hacia el misterio y el sentido de lo que “radicalmente se es”, no resulta fácil. Inmersos en una cotidianidad marcada por urgencias insatisfechas, no pocos flotan irreflexivamente en la superficie de sus existencias, compitiendo desafortadamente por adquirir –cuando no acaparar– aquellos bienes y servicios ofertados y presentados por la mercadotecnia como vitales, como indispensables. Incapaces de romper el estrecho límite del “ser para sí”, del “ser sin los otros” parecen no lograr captar la importancia de empezar a “ser con los otros”, a “ser para los otros”. Esta particularidad es descrita de manera magistral por Paul Tillich, cuando afirma:

Resulta cómodo vivir en la superficie mientras no sea esta objeto de una conmoción. Es doloroso abandonarla y bajar a fundamentos desconocidos. La gigantesca resistencia de todo ser humano, a fin de no afrontar el camino hacia la profundidad, y las múltiples excusas que se aducen para escapar de él, resultan totalmente naturales. La tortura de mirar hacia la propia profundidad es, para la mayoría de los hombres, insoportable. Prefieren retornar hacia la superficie sacudida y desértica de su vida y sus pensamientos anteriores. Lo mismo hay que decir de los grupos sociales, que echan mano a toda clase de ideologías y falsas razones para defenderse contra quienes pretenden llevarles por el camino que va hacia la profundidad de su existencia social. Tendrían por mejor tapar con pequeños remedios las hendiduras de la superficie, que no cavar hacia lo profundo. Los profetas de todo tiempo pueden hablar de la resistencia encarnizada que excitaron cuando se atrevieron a poner en manifiesto las profundidades de las crisis y la exigencia social²⁰.

19 El mundo reclama urgentemente vida y paz, libertad y justicia; el mundo tiende inevitablemente a la unidad. Pedro Casaldáliga y José María Vigil, *Espiritualidad de la liberación* (Santander: Sal Terrae, 1992), 238.

20 Tillich, *Op. Cit.*, 109.

Universidad y trascendencia

El contexto universitario no es ajeno a esta situación. En su interior existen tendencias tecnócratas que con una visión focalizada olvidan que las múltiples causas de las dificultades que afrontamos exceden la ausencia de profesionales eficientes²¹. Esta mirada reduccionista –bastante simplista y facilista– pulula en la vida estudiantil trayendo profundas implicaciones sobre la construcción personal y el posterior desempeño profesional. También existen en la universidad los que estudian con la intención de ganar dinero con el menor esfuerzo, para llevar una vida cómoda en la cual se obtiene el disfrute inmediato del mayor placer con la mínima inversión. Absolutización del presente, libertad total y “todo vale” parecen constituir una especie de currículo oculto universitario con formas de socialización dominantes entre los diversos patrones de comportamiento y modos de valorar la realidad.

Tecnocracia, pragmatismo, inmediatismo y facilismo hacen aún más difícil ese gimnasio de la vida interior que conlleva un continuo y profundo contacto con la realidad de “lo que se es” y de “lo que acontece”. Este contacto es lo que posibilita el permanente cuestionamiento y la construcción de respuestas a los asuntos centrales de la existencia, el por qué y para qué de lo que somos. Preguntas y respuestas que –aunque nunca finales ni dogmáticas– influyen y condicionan la manera de interrelacionarnos en lo ecológico, en lo político, en lo económico. Afrontar la cotidianidad vital como cuestión permanentemente abierta, junto con la manera de responderse, constituye, consciente o inconscientemente, el presente y el porvenir personal, familiar y colectivo que estamos y estaremos viviendo. Tal vez por ello, Martha Nussbaum, en su libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, señala como objetivos fundamentales de la educación, por encima de la preparación para un buen desempeño laboral, la formación para el ejercicio democrático y la incorporación de paradigmas que busquen “el sentido de la vida”²².

21 “The trouble isn’t so much that we don’t know enough, but it’s as if we aren’t good enough. The trouble isn’t so much that our scientific genius lags behind, but our moral genius lags behind. The great problem facing modern man is that that the means by which we live have outdistanced the spiritual ends for which we live”. “Rediscovering Lost Values”. Sermón pronunciado en la Segunda Iglesia Bautista de Detroit (28 febrero 1954) por Martin Luther King, Jr. (American Baptist Minister and Civil-Rights Leader. 1929-1968), http://mlk-kpp01.stanford.edu/index.php/kingpapers/article/rediscovering_lost_values/

22 En un escrito inédito hasta hoy, Gerardo Martínez afirma: “El sistema quisiera hacer de la educación una herramienta para adherir cada vez más al estudiante a lo puramente inmanente, material, sensitivo y biológico, produciendo un tipo de personas cuyos proyectos de vida no apasionan ni invitan a “estar en el mundo” con dirección y horizonte. Cuyas existencias no mejoran ni producen cambio.

Este concebir la educación en la perspectiva de indagación sobre el significado, tanto de la existencia humana como de las consecuencias de su acción, resulta coincidente con el rol del espacio universitario, aquí designado con la categoría cátedra de cultura teológica, espacio para descubrir, por una parte, la relevancia de reconocernos como seres “de sentido”, abiertos, religados, trascendentes y, por otra, el hecho de que lo religioso es dimensión constitutiva humana, cuyo cuidado y buen manejo es fundamental para el crecimiento personal, familiar y social.

En el mundo actual, no hay nada tan urgente como apreciar en su justo punto la eficacia social de lo religioso, reivindicar su valor transformador: para que se logre un cambio radical del mundo no hay nada tan urgente como cambiar la espiritualidad de las personas. No se trata de cómo imaginamos a Dios, sino del papel que esa imagen desempeña en nuestra convivencia. La vida, la suerte, la felicidad o la postración de un colectivo depende de la imagen de Dios, que por tradición y costumbre, de padres a hijos, de generación en generación, nos vamos entregando acríticamente, como un paquete incuestionable que exigiría sumisión completa e indubitable, y que como fácilmente se puede ver, condiciona gravemente nuestras relaciones sociales y nuestra relación con la historia y con la naturaleza. Tan trabado está el concepto de Dios con nuestra vida, con nuestras religiones y con nuestra sociedad que el poeta Casaldáliga cree que solo cambiando la comprensión sobre Dios serán viables los demás cambios: “Para cambiar la vida hay que cambiar de Dios. Hay que cambiar de Dios para cambiar la historia. Para cambiar el mundo hay que cambiar de Dios. ¿Por qué no cambias de Dios?”²³.

Contrariamente a lo anterior, la educación está hecha para desapegarnos de nosotros mismos y de nuestro mundo egoísta. Está hecha para lanzarnos y construirnos como lo que somos, seres personales con vocación a una existencia con sentido y felicidad”. En ese mismo sentido, para Marta Nussbaum, si las sociedades quieren ser y conservarse como sociedades democráticas debe formar a todos sus ciudadanos, tanto en la escuela como en la Universidad, fundamentalmente, en las ciencias humanísticas. Martha Nussbaum, Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades, *Signo y Pensamiento*, Vol. XXX, N° 58, (2011): 16-22.

23 Lourdes Celina Vázquez Parada y Wolfgang Vogt, *La idea de Dios en Guadalajara: diversos caminos hacia el conocimiento de un mismo Dios* (Guadalajara: Editorial Universitaria-Universidad de Guadalajara, 2011), 7

Acción y sentido

La cátedra de cultura teológica cumple con este rol y esta misión en la universidad, si posibilita el que los educandos puedan reconocer la importancia de cultivar y acrecentar su vida interior impregnando el mundo de su cotidianidad con la impronta de lo humano, asumiéndolo en un horizonte de sentido y actuación:

El centro del quehacer educativo no es el hombre sin sentido de lo absoluto y, por lo tanto, sin sentido de sí mismo. Decir persona es decir trascendencia e implica situarse más allá, en otro nivel ontológico en el que ser y valor adquieren un nuevo sentido en la búsqueda de un bien. Ser persona es una aventura peligrosa y difícil, pero enriquecedora y definitiva, gozosa y plena. La educación, cuando conserva su sentido, promueve esta aventura. Cuando no la promueve pierde su razón de ser, su sentido.²⁴

Para esto, el espacio de cultura teológica, con sus diversos contenidos temáticos y procesos pedagógicos, presentando una postura abierta y crítica del fenómeno religioso, debe posibilitar que el estudiante busque caminos para adentrarse cada vez más en la profundidad vital que emerge en la interioridad de los otros, en la interioridad del mundo, en la interioridad de sí.²⁵

A través del conocimiento y la discusión amplia alrededor de variadas temáticas del campo religioso, observando las diversas concepciones religiosas, en medio de un análisis argumentativo —respetuoso, sí, pero sin caer en el “todo vale”— la cátedra de cultura teológica posibilitaría el que los participantes realizasen su propio camino de comprensión de la existencia, captando el sentido profundo de lo que son, personas coresponsables de la construcción de historia y de mundo.

Este sentido trasciende los límites inmediatos de la realidad personal y social, en aras de encontrar la significación superior del por qué y para qué existir, formarse profesionalmente, cumplir un rol en la familia, en la ciudad, en el país que se habita, siendo mejores seres humanos más compasivos, más humildes, más sencillos, más solidarios, más responsables, más felices²⁶.

24 Ciro Schmidt, Hermenéutica analógica como paradigma educativo, *Analogía Filosófica*, N° 28, (2011), 38.

25 Boff, hablando del rol de las religiones en la vida de sus seguidores afirma: “Las religiones cumplen su misión cuando suscitan y alimentan la vida interior de sus seguidores, cuando les ayudan a hacer el viaje a su interior, rumbo al corazón, donde habita el Misterio”. Leonardo Boff, *La dimensión olvidada: la vida interior*, (América Latina en movimiento, 2008), <http://goo.gl/RXQQn5>

26 Aquí bien podrían parafrasearse algunas de las afirmaciones de Enrique Martínez: A la hora de la verdad, para Jesús de Nazareth, lo que cuenta es la compasión hacia el ser humano. El mensaje de varias de sus parábolas me recuerda la respuesta del Dalai Lama a la pregunta sobre cuál era la mejor religión: “la que

De esta manera el espacio de cultura teológica contribuiría para que en la Universidad —sin descuidar la transmisión y creación de conocimientos y experiencias sobre el ser y el funcionamiento de los seres y las cosas— los miembros de la comunidad universitaria sean capaces de indagar por el secreto de la existencia humana, escudriñar el para qué se vive, encontrar en ese para qué el sentido de lo que hacemos²⁷.

Vivir en paz

Las religiones son más que simples textos o tratados filosóficos. No existen en sí, independientes de sujetos, sociedades y personas. Existen individuos concretos aunados en grupos religiosos con creencias profundas que generan motivaciones, estilos de vida y acción que se enraízan en los afectos y en los imaginarios; existen instituciones religiosas cuya incidencia es decisiva en los procesos de reconciliación personal y social, en la implementación de prácticas ecológicas, en la educación para el cumplimiento y el respeto de los deberes y de los derechos humanos²⁸.

En un mundo en el que hábitos mentales, prácticas, conceptos y expresiones están puestos en cuestión, por y para algunos²⁹, la religión se muestra como elemento de cohesión social y construcción personal; sobrepasando los límites territoriales y las razas aún grupos de diversos

hace mejores personas. La que te hace más compasivo, más sensible, más desprendido, más amoroso, más humanitario, más responsable. Tu práctica religiosa no es un túmulo al Dios vivo solo cuando te transforma en un mejor ser humano. La religión está relacionada con aquellas cualidades del espíritu humano como el amor, la compasión, la paciencia, la tolerancia, la capacidad de perdonar, la alegría, la responsabilidad, la armonía. Cfr. Enrique Martínez Lozano, *En dónde están las raíces*. (Madrid: Narcea, 2006), 162-163. Al momento de ir a este autor, nótese que la paráfrasis aquí hecha dista del maniqueísmo en el que cae dicho autor, distinguiendo con Boff entre lo bueno, la espiritualidad, y lo malo, la institución religiosa.

27 Según Dostoievski, el secreto de la existencia humana está no solo en vivir, sino también en saber para qué se vive, y en este para qué se encuentra el sentido de lo que hacemos. *Proverbios, Citas y frases célebres* <http://goo.gl/XrxqZx>

28 Gabriel Izquierdo Maldonado, Religiones, sociedad y persona. *Revista Javeriana*, T. 141 N° 716, (2005): 35-37.

29 Los moldes culturales de significación y de sentido están rotos. Lo antiguo no vale. Lo nuevo carece de figura. Andrés Torres Queiruga, *Fin del cristianismo premoderno* (Santander: Sal Terrae, 2000), 117.

estados, ofreciendo pasado, raigambre, identidad, ideales de vida y sentidos de acción³⁰. Sin embargo, ciertos fundamentalismos que tienen claros nexos con tradiciones religiosas surgen o parecen resurgir.

Al final del siglo pasado y en estas dos primeras décadas del presente, dos civilizaciones, la occidental y la islámica, parecen chocar con violencia. Los conflictos económicos y políticos en Irak, Afganistán, Libia, Siria y actualmente en el Estado Islámico son vistos por cierta franja de la población mundial como un choque de civilizaciones en clave religiosa. ¿Constituyen las religiones un factor de violencia y, por ende, una grave amenaza para la actual y futura convivencia en paz dentro de una aldea global pluriforme, diversa y sin embargo una? ³¹

Este contexto es decisivo para los acentos, matices y estilos con los cuales y desde los cuales se aborde la construcción del espacio universitario nominado como cátedra de cultura teológica. En un marco de respeto y racionalidad, hay que interrogar seriamente —sin temores ni falsos respetos— sobre lo que se está haciendo y lo que se debería hacer en las distintas religiones a fin de contrarrestar todo clima de intolerancia, dogmatismo, violencia, etc.

Este ejercicio académico exige abordar la discusión teórica sobre lo específico de cada tradición religiosa. El enfoque de dicho ejercicio tiene que ser, por su naturaleza, plural y contextual, encarnado en las realidades. No es un espacio para hacer proselitismos y, sin embargo, es un espacio en el que deben reconocerse, con gratitud, los diferentes aportes realizados por las diversas religiones, cada vez que alguien, inspirado por esta, ha encarado asertivamente las acuciantes problemáticas o desafíos afrontados por la humanidad en su época³².

La historia de las relaciones entre las diversas religiones puede ser vista como un entramado de relaciones conflictivas. Es cierto que las personas de civilizaciones diferentes tienen diferentes conceptos sobre el trato debido a la mujer, las relaciones entre Dios y el hombre, el individuo y el grupo, los padres y los hijos, o las formas de gobierno existentes, por señalar al menos unas. Pero las diferencias no entrañan necesariamente conflicto y los conflictos no implican necesariamente

30 Samuel Huntington, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (Barcelona: Paidós, 1997), 53-54.

31 José de Jesús Prada Valenzuela, Cierta ilógica egonómica: una lógica de muerte que reta a la unidad interreligiosa, *Temas* Vol. 3, N°1 (octubre de 2007), 145-154.

32 Casar a Dios con la propia teovisión —esperar de Él justicia retributiva y vindicativa, intentar secuestrar su ser y su acción mediante ritos y prácticas— sigue siendo una tentación presente en los seres humanos de los diversos grupos culturales hoy existentes.

violencia. Los valores no se imponen; se proponen, se muestran, se comparten. La diferencia no legitima la agresión³³.

Si se quiere futuro, es necesario deslegitimar el enfrentamiento: ninguna guerra es justa; ninguna guerra es santa; ninguna guerra es razonable. Como tampoco es justo o legítimo aspirar a imponer la propia visión como universal. Lo viable, lo humano, lo religioso, es aprender a coexistir constructivamente con los “otros” en un mundo unido pero no uniforme. El diálogo y el aprecio mutuos son posibles si se trabaja aunando esfuerzos para enfrentar diferentes urgencias, en especial la construcción de otro tipo de relaciones entre los seres humanos y de estos con la naturaleza³⁴.

Las perspectivas del trabajo interreligioso son oportunas para el mapa geopolítico actual. Poco a poco se va logrando que las personas de las distintas confesiones religiosas reconozcan la libertad de Dios para amar y actuar en y por fuera de la propia confesionalidad. Está cerca el día en que las personas de las diversas religiones del mundo comprendan y trabajen al interior de su propia institucionalidad religiosa para que se entienda que las diversas religiones son diversos ‘rostros’ o expresiones de la misma experiencia religiosa humana, la cual es al mismo tiempo una y multiforme: la salvación viene realizada por Dios en quien Él lo desee y por caminos extraordinarios que solo Él conoce³⁵.

En este orden de ideas, el espacio universitario cátedra de cultura teológica sería un espacio de diálogo y trabajo interreligioso, en el cual el énfasis estaría puesto en el proceso de reconocer en la pluralidad del fenómeno religioso esos elementos articuladores fundantes relacionados con la promoción de la vida y de las condiciones que esta requiere para preservarse y desplegarse, entre ellos, la convivencia respetuosa y armónica: que cada quien se reconozca ciudadano, necesitado de los otros, agente mediador y coresponsable de la construcción de unas relaciones fraternas, solidarias y en paz.

33 Prada Valenzuela, Op. Cit., “Cierta ilógica egonómica: una lógica de muerte que reta a la unidad interreligiosa”, 145-154.

34 *Ibíd.*

35 La convergencia y pluralidad de cosmovisiones en un mismo espacio de diálogo y trabajo interreligioso exige y posibilita espacios para reconocer diversas experiencias religiosas en la búsqueda común del Absoluto”; para aceptar la distancia entre cualquiera de éstas (aún la propia) y la realidad de ese Ser Absolutamente Inmanente y Trascendente cuyo misterio no se agota en ninguna de las comprensiones humanas; para asumir la inseguridad, perfectibilidad y falibilidad propias de cualquier proyecto, institucionalidad o constructo humano; distinguir entre lo esencial y lo no esencial en un ángulo no imperialista, más abierto, menos dogmático. En fin, espacios para -sin negar lo distinto y sin dejar de ser sí mismo- apreciarse y conservarse creciendo al contacto con lo extraño, superando los límites de lo propio. *Ibíd.*

Alentar la esperanza

Finalmente, la religión contiene una enorme fuerza constructora para el presente del individuo y de la colectividad. En ella reside una inquebrantable esperanza para el futuro de una humanidad golpeada por el sufrimiento y la muerte. La religión alienta la esperanza y sostiene la lucha cotidiana incesante para lograr un mayor crecimiento “humano” y un mayor bienestar familiar y social. Frente a múltiples propuestas contemporáneas que propenden por un vaciamiento del significado de la vida, en el cual prevalece una visión desesperanzadora acerca de nuestro presente y posterior desenlace, la religión ofrece a una perspectiva esperanzadora respecto de las diversas realidades que rodean a los seres humanos, así como de su misma condición³⁶. Esperanza con anclaje en las realidades que afrontamos, pero siempre abierta a posibilidades de trascendencia y transformación aún no percibidas. Esperanza con fuerza que impulsa a salir de sí mismo y a realizar acciones concretas en pro del bienestar común.

36 No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en el cual no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo. La sola esperanza no transforma el mundo pero sin ella la lucha flaquea, titubea. Necesitamos la esperanza como el pez necesita del agua incontaminada. Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, (México: Siglo XXI, 2002), 8.

Referencias

- Aquino, Tomás de. *Summa Theologiae*, II-II, q.81, a.1.
- Boff, Leonardo. *La dignidad de la tierra*. Madrid: Trotta, 2000.
- Boff, Leonardo. *¿Cuál es el lugar de lo religioso en el mundo?* (S. f). <http://goo.gl/TegKZV>
- Boff, Leonardo. *La dimensión olvidada: la vida interior. América Latina en movimiento*, 2008. <http://goo.gl/RXQQn5>
- Capellanía. Universidad de los Andes, *¿Por qué se enseña teología en la Universidad?* Santiago: Universidad de los Andes, 2012. <http://goo.gl/8CX9hZ>
- Casaldáliga Pedro y José María Vigil. *Espiritualidad de la liberación*. Santander: Sal Terrae, 1992.
- Eastwood, Clint. *Invictus*. 2009.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 2002.
- Huntington, Samuel. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Izquierdo Maldonado, Gabriel. Religiones, sociedad y persona. *Revista Javeriana*. T. 141 N° 716, (2005): 35-37.
- Luther King, Jr., Martin. Sermón pronunciado en la Segunda Iglesia Bautista de Detroit (28 febrero 1954) por (American Baptist Minister and Civil-Rights Leader. 1929-1968). http://mlk-kpp01.stanford.edu/index.php/kingpapers/article/rediscovering_lost_values/
- Marquín Argote, Germán. *Filosofía de la religión*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, USTA, 2012.
- Martínez Lozano, Enrique. *En dónde están las raíces*. Madrid: Narcea, 2006.
- Nussbaum, Martha. Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades. *Signo y Pensamiento*. Vol. XXX, N° 58 (2011): 16-22.
- Prada Valenzuela, José de Jesús. Cierta ilógica egonómica: una lógica de muerte que reta a la unidad interreligiosa, *Temas* Vol. 3, N°1(octubre de 2007): 145-154.
- Prada, José de Jesús. “Amamos a los hermanos” vórtice del dinamismo soteriológico en 1 Juan. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Javeriana, 2011.
- Proverbias. Citas y frases célebres*. <http://goo.gl/XrxqZx>
- Rahner, Karl. *Curso fundamental sobre la fe*. Barcelona: Herder, 1979.
- Roca, Juan Manuel. *Cómo acertar con mi vida: la mirada del hombre ante su destino*. Navarra: EUNSA, 2013.
- Schmidt, Ciro. Hermenéutica Analógica como paradigma educativo. *Analogía Filosófica*, N° 28 (2011).
- Sobrino, Jhon Inspiración cristiana de la universidad. En *Universidad y sociedad*, Hosrt Albach (y otros). Bilbao: Universidad de Deusto, 1988.
- Tillich, Paul. *La dimensión profunda*. Bilbao: Desclée, 1970.
- Torres Queiruga, Andrés. *Fin del cristianismo premoderno*. Santander: Sal Terrae, 2000.

Vázquez Parada, Lourdes Celina y Wolfgang Vogt. *La idea de Dios en Guadalajara: diversos caminos hacia el conocimiento de un mismo Dios*. Guadalajara: Editorial Universitaria-Universidad de Guadalajara, 2011.

Zuleta Salas, Guillermo León. Teología y Universidad. *Cuestiones Teológicas*, Vol. 40, N° 94. Bogotá, 2013.

<http://goo.gl/oFj3p9>

CAPÍTULO VII

EL ESTUDIO DE LA POLÍTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Eduardo Gómez¹
Diana Marcela Pinto²

Introducción

En los diversos espacios cotidianos el ser humano se ve inmerso en múltiples interacciones que hacen que se relacione con otros, y por ende, que se enfrente con variadas maneras de ser, sentir y actuar en el mundo. Tal situación conlleva a buscar mecanismos que le permitan mantener una sana convivencia y la posibilidad de configurar espacios para el bien común. Estas dinámicas resaltan el ejercicio político como parte vital humana.

1 Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Especialista en Filosofía de la Ciencia, Universidad del Bosque. Magíster en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

2 Licenciada en Filosofía, Corporación Universitaria Minuto De Dios – Uniminuto. Especialista en Educación, Cultura y Política, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional — U.P.N.

Ya desde la antigüedad la política, como forma de vida, era considerada como una dimensión social y comunitaria de la inserción orgánica de la comunidad (polis), y por ello la participación activa y continuada estaba presente en sus ideales acerca de la naturaleza y funciones del Estado, de las instituciones democráticas y las formas de control social. Esta conciencia política como conciencia ciudadana y democrática ha ido desarrollándose en formas diferentes a través de la historia y de los diversos intentos de modelos de sociedad que quieren hacer de la participación el eje de la actividad política.

La importancia que reviste la política como dimensión humana y social vital, lleva a la necesidad de promover la formación política especialmente en la juventud, que hoy se encuentra con la problemática de la indiferencia, la apatía y el proceso creciente de la despolitización. Así mismo, la mentalidad de hoy influenciada por las ideas políticas actuales rechaza cualquier forma de proyecto sociopolítico y de compromiso radical. Los ideales de justicia y solidaridad se ven cuestionados; se privilegian el presente total y absoluto, en función de la realización del individuo y la búsqueda del confort y el placer: es el glorificar al individuo con su egoísmo.

Es por ello que en la educación superior es pertinente que exista una asignatura de política que permita concientizar, informar y formar en los más influyentes ideales y sistemas políticos y autores que han reflexionado sobre la construcción de una sociedad democrática y plural. La clase no debe orientarse a adoctrinar o manipular, sino a colocar las bases de un entendimiento básico de las grandes categorías, instituciones y procesos del fenómeno político. Desde el ámbito universitario la formación política puede contribuir a formar líderes y profesionales con fundado criterio político que incidan en el mejoramiento de la sociedad.

En el contexto de la globalización económica, la transformación de valores sociales y la pérdida de ciudadanía, la cátedra propuesta como filosofía política pretende incitar el estudio y reflexión del complejo pero vital universo de la política. Es por ello que la educación ciudadana y política se debe convertir en parte fundamental en todo programa académico que tenga por objeto los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. También, está más que justificada la presencia de esta asignatura en el contexto colombiano, cuyo conflicto de más de 50 años polariza las opciones políticas en medio de un conflicto que involucra diversos actores violentos, enmarcados todos ellos con estructuras de marginalidad, injusticia y opresión.

Reflexiones sobre la fundamentación epistemológica de la filosofía política

Ante la necesidad de una cátedra de política en la formación profesional es fundamental diferenciar conceptos como ideologías políticas, ciencias políticas y filosofía política, para contextualizar el estudio de la política en la educación superior.

En primer lugar, las ideologías políticas tienen que ver con partidos, defensa de intereses, representación y gestión de los mismos, así como con la forma que el Estado se presenta. Es decir, no tienen una relación directa —en el sentido epistémico— con la Universidad. Las ideologías políticas, las preferencias políticas y la política como práctica no tienen nada que ver epistémicamente con la ciencia³.

Por su parte, las ciencias políticas son un saber especializado sobre la misma. Esa especialización consiste en el centramiento del politólogo en ciertos aspectos de la política que pueden ser medibles. Es así porque la ciencia trabaja sobre elementos fácticos que se traducen en hipótesis, que deben ser verificadas y medibles para obtener conocimientos seguros denominados principios o leyes. Actualmente la ciencia política se ha matematizado profundamente⁴. Esa matematización se logra a través de la estadística. De tal manera que lo que se llama ciencia política suele hoy estar respaldado en la estadística.

La estadística sirve para medir la opinión de los ciudadanos sobre las decisiones políticas a tomar, la conformidad o no con el gobierno de turno, la aceptación y confianza de los gobernantes, la legitimidad de un gobierno, la tendencia electoral, entre otras. Así mismo, es usada para proyectar actuaciones políticas y toma de decisiones. Es una ciencia basada primordialmente en una metodología positivista que requiere de la verificación e interpretación medibles de los hechos sociales que se estudian⁵.

De otro lado, la filosofía política pretende reflexionar sobre los conceptos de la política. Toma elementos de las ideologías políticas como de la ciencia política, para estructurar esa

3 Andrés Botero, *Filosofía del derecho e historia del derecho: espacios para el encuentro* (Medellín, 2001), <http://goo.gl/SVzBNq>

4 Paulo Ravecca, *Memorias del Congreso de la ciencia política y la política de la ciencia: un ejercicio de introspección disciplinar desde América Latina hoy* (La Habana, Cuba, 2007), <http://goo.gl/NKRuaA>

5 Pilar Zambrano, *El derecho como práctica y como discurso. La perspectiva de la persona como garantía de objetividad y razonabilidad en la interpretación* (Bogotá: Universidad de la Sabana, 2004), <http://goo.gl/jTSO4P>

reflexión conceptual. Recurre a la historia para comprender el sentido de esos conceptos en los contextos específicos que se presentaron. Su fundamento está en la filosofía misma, en su naturaleza, en su proceder, sus métodos y sus objetivos.

Se trata de pensar, reflexionar, crear y llegar a los conceptos y, entre estos, tenemos algunos como la libertad, el poder, la legitimidad, la legalidad, el buen gobierno, los derechos humanos, la democracia, los partidos políticos, el conflicto, el posconflicto, y muchos otros. Es una reflexión que toma la política como el arte de vivir en comunidad en forma pacífica y solidaria. Esto no se reduce al subjetivismo ni al capricho del analista, sino que se puede acordar, debatir, pensar entre los académicos e intelectuales que tratan sobre estos temas.

Como lo expresa Adela Cortina en su texto *10 palabras claves en Filosofía Política*⁶, el filósofo de la política debe conocer bien las tradiciones de la filosofía política, estudiar las aportaciones científicas y, sobre todo, hacer pie en la realidad social, que es la que importa comprender.

Ahora bien, avanzando en la comprensión sobre el quehacer de la filosofía política, hay que tener en cuenta que cuando se habla de la concepción filosófica sobre la política, suele pensarse que se trata del examen de las ideas políticas que en el pasado algunos pensadores plantearon, por lo que la tarea desde el presente consistiría en analizar sus contenidos, intentar establecer su actualidad y, en el mejor de los casos, conocer sus contextos históricos. No cabe duda que tal visión sobre la filosofía de la política se inscribe, de manera general, en una concepción de la filosofía en la que se entiende la tradición filosófica, más que como un proceso abierto, como el marco ineludible desde el cual debemos pensarnos en el presente.

Frente a esta forma de comprender la filosofía política podemos, a partir de una inserción en esa tradición, indagar en el concepto mismo de política y desde ahí entender las tareas de la investigación que de ella se derivan. En primer lugar, se trata de un concepto que en su integralidad aparece como síntesis de la vida social. Al respecto, se puede afirmar que la política es el punto de articulación entre las distintas dimensiones de la vida social: lo económico, lo social, lo militar, lo ético, lo pedagógico, lo natural y lo propiamente político; esto es las formas de gobierno y su relación con la sociedad. Así entendida, la política mantiene con la ética una relación constitutiva toda vez que en su relación dinámica ellas establecen el horizonte y el sentido mismo de la vida en sociedad. Bien sea bajo la forma del bien común y la paz, de la felicidad o de la virtud, ellas definen la razón de ser de la sociabilidad humana más allá de la fundamental satisfacción de las necesidades básicas.

6 Adela Cortina, *10 palabras clave en Filosofía Política*, (Pamplona: Editorial Verbo Divino, 1998).

El concepto de política, sin embargo, no se define solamente a partir de una relación conceptual dinámica, sino también de formas de contrastación entre los conceptos y realidades históricas: gobiernos, constituciones, confrontaciones, guerras, experiencias políticas, y aún contextos geográficos y naturales.

Si de un lado hablamos de un concepto filosófico integral de política, del otro hablamos de tres niveles a través de los cuales podemos acceder a su comprensión: los conceptos o las ideas, las relaciones y las formas. En el primer nivel, de los conceptos, encontramos los contenidos a través de los cuales comprendemos la política en una época determinada, aún los discursos que los poderes o contrapoderes producen para neutralizar al adversario o ganar una posición determinante en un escenario específico.

Al nivel de las relaciones podemos advertir los distintos modos a través de los cuales los factores reales de poder en una sociedad producen dinámicas de choque, cooperación, convivencia, aniquilamiento, entre ellos y los dispositivos, tácticas y estrategias que ponen en juego, pero también el cruce de las distintas dinámicas de la vida social que operan sobre la política o viceversa. En cuanto a las formas, se entienden como los modos y mecanismos o dispositivos a través de los cuales se organiza la voluntad política bien sea desde las dinámicas de los factores de poder que expresan la hegemonía política o aquellos que se oponen a ella.

De esta manera encontramos en la filosofía política no solo la posibilidad de comprender el carácter integral de la política, sino la existencia de los tres niveles desde los que podemos entenderla, tanto de manera general como en su existencia específica en una época determinada. Ahora bien, siguiendo a Cortina⁷, se pueden resumir los aspectos de la filosofía política de la siguiente manera:

- El triunfo de la democracia sobre otras formas de gobierno después del final de la guerra fría, ha develado una serie de dificultades y contradicciones que se pueden expresar en los siguientes planteamientos: ¿el pueblo es realmente el soberano?, ¿sus representantes están más pendientes de él o de los medios de comunicación que los rodean?, ¿el fin de la llamada cosa pública, es el pueblo o más bien los partidos políticos?, ¿sí existe la verdadera separación de poderes para el control del Estado?, ¿el pueblo es el protagonista de la política?, ¿qué sucedió con el Estado de bienestar que había alentado la ilusión de una mayor igualdad?
- El tema de la justicia es motivo de debate en la medida en que obliga a reflexionar sobre la forma en que se debe armonizar el pluralismo social con la defensa común de

7 Ibid.

una Constitución democrática. El multiculturalismo plantea esa inquietud en el sentido que cada cultura pretende a la luz del derecho garantizar lo que considera son valores históricos de su pueblo; y en algunos casos es imposible garantizar ciertas prebendas en aras de la justicia o muchas veces hay que marginarse de lo que es justo para los demás por posibilitar sus expresiones.

- Las crisis del Estado de bienestar y del Estado nacional, dieron paso a las comunidades transnacionales y a las alianzas cosmopolitas que exigen la globalización y la nueva dinámica de los mercados; los interrogantes generados tratan sobre el nuevo concepto de nación, de soberanía y de Estado. En este sentido, la comunidad internacional emerge como un actor relevante en las decisiones que se adoptan e incluso como un referente que los países han de tener presente a la hora de tomar decisiones de carácter interno.

Las dinámicas de la sociedad actual obligan al estudioso del tema a estar atento a los cambios que la sociedad política va experimentando como resultado de los avances tecnológicos, las estrategias económicas y la nueva manera de pensar y de actuar de los seres humanos. Y mantienen a la Universidad como el centro de reflexión y el lugar en el que se forman académicamente los futuros profesionales y ciudadanos.

Relevancia de la reflexión sobre la ciudadanía

El avance globalizador, los cambios sociales y la relación entre el manejo y alcance de los intereses públicos parecen distanciarse del actuar político, debilitando la institucionalidad democrática. Siendo así, es pertinente que desde los espacios académicos se trabaje para dotar a los profesionales de elementos que les permitan comprender su condición como ciudadanos y actores comprometidos con la construcción de una cultura democrática y participativa, y al liderazgo de proyectos que hagan posible una nueva sociedad.

¿Pero qué clase de ciudadano pretendemos formar? Sin duda, el término nos remite al actuar político generalizado en las polis griegas, en el que se forjaron los ideales democráticos. Su identidad, estrechamente vinculada con la comunidad, hizo que el ciudadano encontrara como razón de su existencia la acción política como forma suprema de la vida, dirigida a la construcción del orden político y que su participación resultara determinante en los destinos de

la polis, que expresa con acierto Aristóteles al señalar que “la prosperidad de la asociación es su obra común y la asociación en este caso es el Estado”⁸.

Para llegar a estos niveles de compromiso, el mecanismo no será otro que el desarrollo de un proyecto educativo que conjugue valores cívicos y éticos haciendo del ciudadano un miembro activo en la vida del Estado y a su vez recibiendo de este los valores que contribuyen a su dignificación como persona y como ser social.

La relación ciudadano-Estado, como interacción de doble vía al interior de la comunidad, se perdió en la modernidad por el concepto abstracto y universal de ciudadanía que se propuso en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que pasó a exaltar el reconocimiento de la persona como sujeto de derechos, centrándose en la individualidad y debilitando todo compromiso para actuar como miembro de una comunidad que se integra en aras del bien común.

Desde entonces, las democracias dejaron de lado la proyección social que el Estado debía cumplir y plantearon como opción voluntaria del ciudadano ser partícipe de acciones que afirmen la solidaridad e identidad como miembro de su sociedad política. Así, el ciudadano se convirtió en un sujeto pasivo, despojado de todo sentido de pertenencia, en una sociedad global e interconectada que lo aisló más del Estado, convirtiéndolo en un ser cada vez más apolítico, abstencionista y radical frente a los problemas y fenómenos políticos actuales.

Sin embargo, el enfoque liberal de ciudadanía requiere ser replanteado teniendo en cuenta que hay algunos factores que permiten ensanchar esta noción. De un lado, los movimientos sociales han contribuido a la ampliación de la comprensión de la ciudadanía como un espacio de participación alternativa a la generada por el Estado y los partidos, permitiendo la inclusión y estableciendo nuevas relaciones sociales. De otro lado, la multiplicidad discursiva, la heterogeneidad social y la diversidad cultural, son dinámicas que acompañan las dinámicas contemporáneas y complejizan el debate sobre la tensión entre homogeneidad legal vs. diversidad cultural, imperativo de igualdad vs. derecho a la diferencia, y libertad positiva vs. libertad negativa⁹.

De esta manera la cátedra de filosofía política busca trascender cualquier concepción homogenizante y universalizante sobre la ciudadanía, ofreciendo la oportunidad de reflexionar acerca de la complejidad que implica el ejercicio ciudadano en un contexto democrático y resaltando que precisamente por tal complejidad es necesario asumirlo con responsabilidad,

8 Aristóteles, *La Política*, (Buenos Aires. Austral, 1985), 106.

9 Grupo de investigación Cultura Política y Poder Constituyente, *Cultura política, ciudadanía y democracia*. No. 3. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005), 35.

pues su incidencia permea e incide radicalmente en los diversos ámbitos humanos, tanto a nivel individual como social.

La cultura política de la mano de la ética cívica

Ante el avance globalizador, el Estado enfrenta nuevos problemas, como la pobreza en la mayoría de sus habitantes, la desigualdad social, la exclusión de amplios sectores sociales, la apatía política y la corrupción en todas sus formas, que se constituyen en ingredientes que debilitan la democracia. Es necesario por tanto, como lo señala Robert Putnam, crear una comunidad cívica, capaz de desplegar una acción política conducente a la creación de un capital social, entendido como “el conjunto de redes, normas y confianza que posibilita a los participantes una participación conjunta y eficaz para alcanzar objetivos compartidos¹⁰.

De esta propuesta se desprende la necesidad de propiciar la integración social mediante redes de relaciones entre el Estado y la sociedad, promoviendo los valores comunitarios y ciudadanos, dado que no pueden seguir siendo una abstracción, sino una vivencia que nos permita reconocernos como parte de la comunidad, en la que se actúa por y para ella, fortaleciendo la institucionalidad del Estado y el bienestar social. Bajo estos presupuestos, es preciso que la Universidad adopte como parte de su proyecto educativo, la implementación de una cultura política que logre rescatar la idea de ciudadanía, como una forma de trascendencia del individuo en la comunidad. El significativo ciudadano, al igual que el de democracia, se refieren al sujeto que se trasciende a sí mismo y se conecta con los otros en una nueva forma de existencia: la comunidad¹¹.

De otra parte, todo intento por fortalecer la cultura política, requiere crear mecanismos de convivencia, búsqueda de consensos, respeto por las diferencias y las instituciones, y el trabajo unánime para demandar de los gobernantes y asumir como gobernados una mayor sensibilidad por los problemas sociales. La indiferencia y falta de confianza en la dirigencia política y en los gobernantes radica en el desconocimiento de los problemas y en la falta de sensibilidad para solucionar las demandas. Es en este ambiente donde se hace urgente plantear, como principal

10 Alejandra Ríos Cázares y Julio Ríos Figueroa, Capital social y democracia: una revisión crítica de Robert Putnam. *Política y Gobierno*, Vol. VI N°2. (1999).

11 Miguel De la Torre, El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2 N°2 (2000): 47-60.

componente de la formación política, la construcción de una ética y unos valores mínimos que nos permitan resolver pacíficamente las diferencias.

Volvemos a Adela Cortina cuando define esa ética cívica como el “conjunto de valores y normas que comparte una sociedad moralmente pluralista, que permite a los distintos grupos no solo coexistir, no solo convivir, sino también construir la vida juntos a través de proyectos compartidos y descubrir respuestas comunes a sus desafíos”¹².

Los desafíos de una sociedad que se transforma, requieren armonizar los valores individuales con los de las nuevas comunidades. Para ello, es preciso desplegar un proceso educativo que permita la concientización, participación y responsabilidad del ciudadano frente a las instituciones del Estado y superar la apatía política. Confianza, reflexión, reciprocidad, cooperación, participación y compromiso cívico serán elementos que permitirán fortalecer la democracia actual.

Finalmente, es necesario orientar el debate hacia la creación de actitudes de pertenencia en una colectividad, capaz de construir un proyecto político incluyente dentro de la complejidad de relaciones de poder político, económico, institucional, legal, ético, cultural y social, bajo la necesidad de descubrir el entorno en el que nos desenvolvemos ante la realidad del mundo globalizado.

Metodología de trabajo propuesta para una cátedra de filosofía política

En primera instancia, es necesario partir de las múltiples problemáticas que se enfrentan actualmente a la hora de trabajar la cátedra de filosofía política, en Colombia:

- a. Narcotráfico
- b. Violencia
- c. Déficit de legitimidad
- d. Gobernabilidad
- e. Inserción (y exclusión)
- f. Pobreza
- g. Ciudadanía

12 Gabriela Giménez y Valeria Muñoz, Reseña. Cortina, Adela: “Hasta un Pueblo de Demonios” *Ética Pública y Sociedad*. Ed. Taurus. *Pensamiento, Revista Confluencia*. Vol. 1 N°4 (2004), <http://goo.gl/X5h3Gf>

- h. Integración nacional
- i. Medio ambiente

Por supuesto, existen muchas más problemáticas, pero debemos reconocer que estas son las que tienen una mayor fuerza en cuanto al tratamiento del tema se refiere y, como dice Jaramillo Salazar, se trata de encontrar un camino explicativo e interpretativo que contribuya a revelar la esencia de la precariedad de nuestra sociedad¹³.

Teniendo en cuenta las definiciones iniciales, y asimilando el planteamiento de la problemática a nivel nacional, se presentan algunos aspectos problemáticos a partir de los cuales se encuentran motivos de discusión en términos epistemológicos, pedagógicos, didácticos y políticos.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que existen presupuestos socioculturales generalizados, probablemente acompañados de referentes ideológicos imprecisos y que distorsionan la realidad, según los cuales la mayoría de los adolescentes están en capacidad de repetir ideas como:

- Todos los políticos son ladrones.
- Con la política no se come.
- La política no sirve sino para conseguir problemas.
- La política es corrupción y nada más.
- La política no es más que una mancha permanente de sangre.
- El Congreso de la República no hace nada.

Otro punto de importancia hace referencia a que el trabajo que se lleve a cabo en la cátedra de filosofía política es de una verdadera delicadeza académica, pues es necesario balancear el conocimiento entre la rigurosidad y su vulgarización. Un problema central del curso estaría relacionado con el desconocimiento de un vocabulario apropiado para el análisis político en su más mínima expresión. Aquí debe tenerse en cuenta que la mayoría de edad implica ciudadanos que tengan conceptos más o menos claros del Estado, poder, gobierno, y en general de todas aquellas categorías que constituyen el mundo de lo político. Desafortunadamente la apatía generalizada respecto a la política hace que muchas veces se tenga que detener el reloj para explicar cuestiones que se supone deberían ser conocidas de antemano.

Es necesario aclarar que, como parte integral del método de trabajo de la cátedra de filosofía política que se propone como formación política en el contexto de la formación

13 Hernán Jaramillo Salazar, ¿Científicos, educadores o rentistas? Un diálogo desde el “Almendrón”, en Hernando Gómez Buendía *¿Para dónde va Colombia? Un coloquio abierto*, (Bogotá: TM editores-Colciencias, 2001).

profesional, lo primero que se debe hacer es intentar el desmonte de las percepciones erradas de la realidad. No en el sentido de que exista una verdad única, sino que debe realizarse el ejercicio del pensamiento para concluir posibles verdades, fruto de la autonomía del pensamiento y de la dialéctica de la sociedad.

La forma de lograrlo es, en un primer momento, mediante el desarrollo de procesos de sensibilización que permitan un acercamiento al mundo de lo político, utilizando elementos de las actuaciones políticas que para los estudiantes muchas veces pasan desapercibidos, pero que en el aula de clase se retoman para que generen nuevas interpretaciones, nuevas visiones, sobre el quehacer político nacional. Es necesario comprender que para alcanzar este objetivo se requieren elementos interdisciplinarios que permitan explicar por qué actuamos de ciertas maneras en el ámbito de lo político y no de otras.

Posteriormente, se recurre a la comprensión del fenómeno político a partir del estudio y el análisis de los elementos teóricos que fundamentan la filosofía política. Finalmente, los estudiantes deben apropiarse reflexivamente de la realidad política del país, con el objeto de crear ciudadanos democráticos, participativos y capaces de resolver los conflictos de su comunidad.

Estos tres aspectos se ejercitan a través de mediaciones pedagógicas tales como:

- Análisis de documentos: noticias, artículos de opinión, textos sugeridos.
- Dinámicas audiovisuales: cine foro.
- Actividades de apoyo: conferencias y debates.
- Realización de foros.
- Investigaciones de aula.
- Salidas pedagógicas.

Por este medio se intenta acompañar al estudiante, para que ingrese por los caminos de la reflexión política, con la intención de que reconozca y se apropie de un conocimiento básico sobre la organización política de la sociedad en la que vive. De esta manera se pretende contribuir a la formación integral de los profesionales, invitándolos a la construcción de una democracia participativa que conlleve a la transformación de la realidad local y nacional.

Se busca que con esta formación política los estudiantes se empoderen con el ánimo de coadyuvar a la transformación del Estado excluyente, corrupto, antidemocrático, clientelizado, ineficiente y burocrático, en otro que sea incluyente, pluralista, transparente y en el que predomine el bienestar y el interés colectivo¹⁴.

14 Miguel Eduardo Cárdenas, *Modernidad y Sociedad Política en Colombia*, (Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1993).

Referencias

- Aristóteles. *La Política*. Buenos Aires: Austral, 1985.
- Botero, Andrés. *Filosofía del derecho e historia del derecho: espacios para el encuentro*. Medellín, 2001. <http://goo.gl/SVzBNq>
- Cortina, Adela. *10 palabras clave en filosofía política*. Pamplona: Editorial Verbo Divino, 1998.
- Cárdenas, Miguel Eduardo. *Modernidad y sociedad política en Colombia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1993.
- De la Torre, Miguel. El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 2 N°2 (2000): 47-60.
- Giménez, Gabriela y Muñoz, Valeria. Reseña. Cortina, Adela: “Hasta un Pueblo de Demonios” Ética Pública y Sociedad. Ed. Taurus. *Pensamiento. Revista Confluencia*. Vol. 1 N°4 (2004). <http://goo.gl/X5h3Gf>
- Grupo de investigación Cultura Política y Poder Constituyente. *Cultura política, ciudadanía y democracia*. No. 3. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Jaramillo Salazar, Hernán. ¿Científicos, Educadores o Rentistas? Un Diálogo desde el “Almendrón”. En Gómez, Buendía Hernando. *¿Para dónde va Colombia? Un coloquio abierto*. Bogotá: TM editores – Colciencias, 2001.
- Ravecca, Paulo. *Memorias del Congreso de La ciencia política y la política de la ciencia: un ejercicio de introspección disciplinar desde América Latina hoy*. La Habana, Cuba. 2007. <http://goo.gl/NKRuaA>
- Ríos Cázares, Alejandra y Julio Ríos Figueroa, Capital social y democracia: una revisión crítica de Robert Putnam. *Política y gobierno*, Vol. VI N°2. (1999).
- Zambrano, Pilar. *El derecho como práctica y como discurso. La perspectiva de la persona como garantía de objetividad y razonabilidad en la interpretación*. Bogotá: Universidad de la Sabana, 2004. <http://goo.gl/jTSO4P>

CAPÍTULO VIII

LA CÁTEDRA DE ÉTICA EN LA USTA Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Roberto Dáger¹

Introducción

La enseñanza de la ética en los momentos actuales del país tiene unas características problemáticas debido a algunos fenómenos sociales y políticos que interrogan el sentido de la misma. En efecto, se cuestiona por diversos sectores de la sociedad y del estado, la misión de la universidad colombiana en la formación del futuro profesional colombiano, en aspectos de su perfil: su idoneidad profesional, sus competencias ciudadanas y su compromiso para ser parte de la solución de los grandes problemas que afronta la sociedad colombiana.

En tal sentido, a la universidad colombiana se le exige su aporte a la solución de flagelos como la inequidad social, la corrupción tanto pública como privada, la violencia en todas sus

¹ Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, con especialización en Resolución de Conflictos de la Pontificia Universidad Javeriana y en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana.

manifestaciones, la violación sistemática de los Derechos Humanos, entre otros aspectos. Este requerimiento a la universidad se fundamenta en varias razones: por cuanto se reclama que ella debe contribuir a la solución de los grandes problemas del país. En tal sentido, la universidad no puede conformarse con graduar profesionales exitosos en una sociedad fracasada. Es preciso recordar, además, que en ella se forma el futuro profesional que ejercerá sus conocimientos en todos los sectores: tanto público como privado y probablemente tomará decisiones que afectarán a toda una comunidad o al Estado². Se exige entonces que tanto los estudiantes universitarios como la academia, comprendan su responsabilidad histórica en la solución de dicha problemática y se formen en un sentido integral, no solo por ser una exigencia legal, sino también por ser parte de la esencia de toda universidad.

Desde ese punto de vista la formación ética en las universidades debe tener presente que desde la antigüedad se viene discutiendo sobre la misión que cumple la educación para el desarrollo del ser humano y de la relación de ella con la sociedad. Es preciso recordar que el poeta griego Píndaro estableció la tarea ética de todo ser humano al expresar en un poema la frase “Hazte como el que eres”, significando con ello que es deber de toda persona encontrar su propia voz moral que proporcione la identidad entre el ser y el hacer. Esta tarea se torna en una búsqueda y un proyecto a la vez, en la medida en que, gracias a la capacidad de reflexión del ser humano, es capaz de vivir una vida proba, basada en normas morales que dignifican su vida y lo acercan a la felicidad, al bienestar o, en términos aristotélicos, a la vida virtuosa.

Hoy en día tenemos que reconocer que desde que el ser humano desarrolló su conciencia, empezó paralelamente a plantearse los interrogantes éticos sobre si es correcto o justo actuar de una determinada manera o en la situación de tener que juzgar la conducta de los otros. Al respecto, el poeta John Donne expresaba que “ningún hombre es una isla, algo completo en sí mismo; todo hombre es un fragmento del continente, una parte de un conjunto”³.

En efecto, la ética obliga a plantear la dimensión relacional del ser humano, es decir, el aspecto de convivir con otros, de su apertura, que por lo tanto trasciende su mundo interno. En tal sentido, la ética tiene un fuerte componente social, en la medida en que ella explica una relación entre un ser humano con los otros, las instituciones o la naturaleza. Por tal razón, cuando alguien decide sobre varias opciones o actúa basándose en aspectos, como su interés personal o en principios altruistas o solidarios, hace unas elecciones que desde la ética se pueden interpretar.

2 Roberto Dáger, *Ética y universidad*, ponencia presentada en la Universidad La Gran Colombia, (2013).

3 John Donne, *Devociones*. (Buenos Aires: Editorial Brújula, 1969).

Una pregunta necesaria y recurrente es la finalidad de la ética; desde la antigüedad han surgido diversas respuestas, lo que posibilita comprender que la ética no es unívoca, pero tampoco relativa. Una de las posiciones interesantes es la del filósofo griego Sócrates, para quien hay que diferenciar entre la buena vida y la vida buena. La primera puede entenderse desde un hedonismo que pretende la consecución del placer y la segunda exige vivir una vida virtuosa, guiada por el logos (razón).

Recordemos que Sócrates fue acusado, juzgado y condenado por corromper la juventud, y de impiedad, por tratar de introducir otros dioses a Atenas; el veredicto es implacable: debe beber la cicuta. Sus discípulos y amigos, ante lo que consideran una injusticia del jurado en la democracia de Pericles, le plantean a Sócrates la posibilidad de escapar, pues todo está arreglado para la huida. Incluso, le dejan entrever que el pueblo que lo juzgó y condenó, comprendería el hecho de la fuga.

Sócrates le argumenta a Critón que él solo “cede ante razones justas después de haberlas examinado detenidamente”, pues, “aunque la fortuna le sea adversa, no puede abandonar las máximas de que siempre ha hecho profesión; ellas le parecen siempre las mismas y, como las mismas, las estima igualmente”⁴.

Es importante resaltar el tema de fondo planteado en este diálogo, toda vez que él estará presente en los debates éticos a lo largo de la historia; basta recordar al respecto dos aspectos que refuerzan lo anterior. Por una parte, la tesis en la edad moderna de Thomas Hobbes, quien sostendrá que al hombre lo inspira más en el amor propio que el deber moral; es decir, que si hay que escoger entre el interés particular y el deber moral hacia los otros, probablemente nos inclinamos más por lo primero. Es la expresión de la teoría del egoísmo, tan debatida en la historia de la ética.

Actualmente el sociólogo Amitai Etzioni plantea varias “resistencias” que se generan en la formación ética en instituciones de educación superior⁵: Resistencia por parte de los profesores que prefieren “enseñar ciencia” y no cualquier asignatura de “humanidades”, por cuanto consideran que es perder el tiempo en la educación del estudiante. Con cierto sarcasmo esos docentes sostienen que la ética se torna relativa por cuanto pertenece a la *doxa* (la opinión) y no a ninguna disciplina. Ellos se preguntan: “¿qué ética vamos a enseñar? ¿La ética de quién? y ¿por qué esta y no otra?, ¿qué utilidad tendrá para la formación profesional del estudiante?” etc.

4 Platón, Diálogos, *Critón o del deber, estudio preliminar de Francisco Larroyo* (México: Porrúa, 1998).

5 Amitai Etzioni, *When It Comes to Ethics, B-Schools Get an F* (Washington :The Washington Post, 2002), <http://www.washingtonpost.com/archive/opinions/2002/08/04/when-it-comes-to-ethics-b-schools-get-an-f/c92d6899-fd20-4451-8ca1-113708f5ef92/>

Así mismo, por parte de los estudiantes se da un primer tipo de resistencia cuando perciben el curso de ética como una pérdida de tiempo, un “relleno” o de todos modos algo que no tiene que ver con su formación profesional, sino más bien como un adoctrinamiento: “es como ir a la Iglesia los domingos”⁶. Un segundo tipo de resistencia por parte de los estudiantes, que entienden la preocupación ética en los negocios como un obstáculo en su competitividad, toda vez que quien sigue los preceptos éticos está en desventaja frente a los competidores. Prevalece entonces la racionalidad económica, la utilidad y ganancias a través del cálculo racional.

Todo lo anterior conlleva a la “des-enseñanza ética”, como señala Etzioni: “la educación en estas instituciones no solo falla en mejorar los valores morales de los estudiantes, sino que los deteriora”⁷.

La cátedra de ética en la Universidad Santo Tomás

Recordemos que la ética es una dimensión humana y por lo tanto, es necesario responder a la pregunta sobre la fundamentación humana de ella. En primer lugar, se exige plantearse el interrogante del por qué somos éticos. A primera vista, se podría afirmar que el ser humano pretende en últimas ser feliz, buscar el bienestar o realizar el bien que en cualquier circunstancia le dará sentido a su vida. Existe entonces esa tendencia humana a hacer el bien, ser solidario o ser justos y evitar todo lo contrario. Cuando ocurre lo segundo en desmedro de lo primero, la conciencia se enfrenta a esas situaciones y se produce lo que se conoce como una disonancia moral, en la medida que se presenta una especie de desequilibrio.

En segundo lugar, se podría afirmar que existe también la tendencia humana a superarnos a nosotros mismos, lo que significa que cada día pretendemos ser mejores o, en términos de la ética aristotélica, ser virtuosos. Lo anterior se puede entender, además, como la pretensión por superar las limitaciones, condicionamientos y obstáculos para realizar la vida buena.

Dicho lo anterior, debemos reconocer que la dimensión ética irradia el quehacer de la Universidad en todas sus funciones desde el PEI, que establece en su misión la promoción de una formación integral en las personas para responder “de una manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana”, en el marco de una concepción humanista que se caracteriza por

6 Ibid.

7 Ibid.

“la sustentación del valor del hombre y por su optimismo sobre las posibilidades de la realización humana”⁸. En la misma línea, la política curricular de la USTA, determina que la formación integral se articula con aspectos personales y profesionales desde una madurez ética. Por ello, “los valores de desarrollo personal y los de convivencia, no funcionan de manera aislada, sino en plexo, es decir, como red de elementos entrelazados”⁹.

El proyecto de ética constituye un aporte directo a la consecución de una humanidad constructora y dichosa del bien común¹⁰. Se parte de una máxima cristiana fundamental y es que la paz no se alcanza con el fin de la guerra, sino a través de una distribución equitativa de oportunidades. La búsqueda del bien común pretende superar las falsas concepciones de vida, sobre todo provenientes del proyecto moderno y del capitalismo neoliberal, que colocan al hombre en un escenario de extrema individualidad donde el progreso personal no da lugar a experiencia de solidaridad y la competencia económica es sinónimo de libertad. Los discursos y prácticas dentro del presente proyecto pretenden llevar al estudiante por un proceso de reflexión crítico frente a los estereotipos de vida que se venden a través de los medios y que se aceptan como únicos y verdaderos para que aprenda a juzgarlos como mecanismos sociales que degradan la vida humana en tanto productores de egoísmo, placer individual y mezquindad¹¹.

El espacio académico de ética se perfila como el culmen de la formación humanística por la que ha apostado la Universidad Santo Tomás. Tras un largo itinerario por diferentes procesos formativos en que fueron puestas en escena diversas problematizaciones relativas al estudio de los contextos, de la institucionalidad (Filosofía Institucional), a la pregunta por nosotros mismos en tanto personas social, histórica y culturalmente situadas (antropología) y en perspectiva de nuestras relaciones con los otros (política), con los procesos de conocimiento (epistemología) y con lo Absolutamente Otro (cultura teológica), conviene nuevamente ubicarnos en el centro de la reflexión para pensar-nos en perspectiva de nuestra condición ético-política y como sujetos de acción y producción moral (Ética).

8 Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Institucional* PEI (Bogotá: Universidad Santo Tomás, USTA, 2004).

9 Universidad Santo Tomás, *Política curricular para programas académicos* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004).

10 François Vellaey, Orientaciones para la enseñanza de la ética, el capital social y el desarrollo en las universidades latinoamericanas, *Revista Venezolana de Gerencia* Vol. 8 N° 21 (2003), 38-73.

11 Departamento de Humanidades y Formación Integral, *Proyecto de Cátedra de Ética* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2015).

Desde ese punto de vista, la cátedra de ética responde a un proyecto pedagógico de la universidad, en la medida que posibilita la formación integral de sus estudiantes. Se comprende para ello que “la formación es un proceso permanente de construcción donde todo proyecto educativo-pedagógico estaría orientado a la realización plena del hombre como fin, como sujeto de su deber ser y poder ser, con autonomía”¹².

En este contexto, el curso de ética propende por dar continuidad al abordaje de procesos de reflexión crítica respecto de nuestra obligante y obligatoria dimensión moral; por ello, se proponen algunos ejes problematizadores que buscan dar cuenta de unos fundamentos teóricos y prácticos en los que se juega y se pone en escena la propia existencia. La cátedra es un espacio en el que cada estudiante vive y fundamenta su ética personal, la proyecta en la ética social y, finalmente, la asume de manera responsable, con sus demás congéneres en el ámbito de la ética global. La responsabilidad por nuestro futuro y el de los demás implica que cada uno sienta principios y valores humanísticos, principios de valoración y cuidado, tanto de la vida como de lo que existe en el planeta.

La reflexión acerca de la ética, la moral, la axiología y la deontología ha cobrado en nuestro tiempo especial relieve y significado como una alternativa eficaz frente a los altos índices de corrupción y a los hechos generadores de la degradación humana. La situación por la que atraviesa la humanidad parece haber lanzado al hombre hacia horizontes sin dirección, abocado a su libertad, responsabilidad y autonomía, pero sin mayores recursos que permitan que la sociedad misma reoriente su itinerario. Es aquí donde se ha de asumir la reflexión sobre el obrar humano, sus circunstancias y complejidad. Reflexión alternativa que frente al vivir la vida se plantea la pregunta de cómo vivirla; frente a la necesidad y a la posibilidad de vivir una buena vida, de darse la buena vida, se plantea la urgencia de vivir una vida más humana, más digna y feliz. Una reflexión comprometida y responsable que coadyuve a que el hombre (estudiante tomasino) visualice el rumbo de su existencia y se proyecte en ella, y a través de la historia, como el único ser capaz de poseerse a sí mismo y construir su proyecto de vida bajo circunstancias constructivas de una verdadera actividad moral liberadora.

Hoy es común escuchar que vivimos en crisis en distintas dimensiones: económica, ecológica, política, profesional e incluso familiar. Algunos autores han expresado que la solución es volver a la ética no como un conocimiento “accidental-circunstancial-acomodaticio” algo

12 Vicerrectoría Académica, *Modelo Educativo Pedagógico* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2009), 10.

externo al ser humano, sino más bien como un saber fundamental-sustancial y constitutivo de la vida humana.

La cátedra de ética asumirá, por tanto, que la reflexión sobre la moral se fundamentará en que no existe escisión o división entre la vida y la ética, que ellas no recorren caminos diferentes, sino por el contrario, deben formar una unidad indisoluble, toda vez que la ética es en últimas, saber vivir bien; es vivir de conformidad con el proyecto de vida que incorpora las distintas dimensiones humanas: lo antropológico, lo biológico, lo cognitivo, lo político y lo económico.

Propósitos del espacio académico

La Universidad Santo Tomás, heredera de la tradición dominicana y tomasina, propende por la formación integral de las personas, desde los procesos de enseñanza- aprendizaje, investigación y proyección social en aras de la formación de profesionales que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar a las necesidades de la sociedad y el país¹³. La Universidad busca cumplir con estos objetivos a través de la articulación de la formación científica con la formación humanística, modelo de formación integral del profesional, el ciudadano y el cristiano.

La cátedra de ética propende por dar continuidad al abordaje de procesos de reflexión crítica respecto de nuestra obligante y obligatoria dimensión moral; por ello, se proponen algunos ejes problematizadores que buscan dar cuenta de unos fundamentos teóricos y prácticos en los que se juega y se pone en escena la propia existencia. La cátedra es un espacio en el que cada estudiante vive y fundamenta su ética personal, la proyecta en la ética social y, finalmente, la asume de manera responsable, con sus demás congéneres en el ámbito de la ética global. La responsabilidad por nuestro futuro y el de los demás implica que cada uno sienta principios y valores humanísticos, principios de valoración y cuidado, tanto de la vida como de lo que existe en el planeta.

Posibilitar la formación integral del estudiante, abriendo espacios de reflexión acerca de la moral, los valores individuales y sociales, la responsabilidad, los derechos y obligaciones a fin de hacer concreta la ética como estilo de vida tanto en el ámbito personal como profesional.

13 Universidad Santo Tomás, *Consejo de fundadores. Estatuto orgánico* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2010).

Proporcionar elementos de juicio, desde una perspectiva vivencial que posibilite la valoración de la acción moral en la realidad colombiana y latinoamericana, de manera que el estudiante pueda proponer o adelantar procesos de investigación, sensibilización o intervención, acordes al portafolio de problemas y grupos de interés.

Metodología

El Departamento de Humanidades y Formación Integral se caracteriza por la formación humanista. De tal modo que la cátedra de ética presupone un contenido mínimo previo de los principales conceptos antropológicos, culturales, tomísticos y teológicos. Es decir, es importante para la cátedra que el proceso de promoción del estudiante corresponda a la formación humanística e integral con la que está comprometida la Universidad en su perspectiva misional institucional.

A partir del Modelo Pedagógico de la Universidad, se comprende la relación docente-estudiantes como una relación dialógica en la que ambos son actores del proceso pedagógico y cuyo propósito principal está centrado en desarrollar habilidades y promover así el discernimiento humanístico.

Con este plan se busca evitar el aprendizaje mecánico y memorístico. En este sentido, las clases tienen momentos de presencialidad con acompañamiento del docente y trabajo autónomo, a partir de actividades extraclasses que realiza el estudiante, ya sea en trabajo, en equipo o autónomo.

La metodología se desarrolla a través varios momentos: planteamiento del problema, búsqueda de alternativas de solución, discusión y profundización.

Por su parte, el docente asume la orientación de la problemática, la discusión y profundización del tema. En cuanto al estudiante, él se hace responsable de la consulta e investigación bibliográfica o de campo y de la aplicación o producción de nuevo material (textos, gráficos, videos, entre otros), tal como se expresa a lo largo del Modelo Educativo Pedagógico.¹⁴

Lo anterior se logra a través de exposiciones del profesor y los estudiantes, controles de lectura, conferencias, salidas pedagógicas, foros, talleres y otras actividades creativas que el profesor proponga y/o los alumnos sugieran.

¹⁴ Vicerrectoría Académica, *Modelo Educativo Pedagógico* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2009).

La pedagogía problémica no trabaja con competencias, sino favoreciendo el desarrollo de las actitudes de la persona humana, tales como el comprender, hacer, obrar y comunicar.

Tabla 1

Comprender	Visión racional estructural de la realidad	Análisis, interpretación, síntesis y argumentación del conocimiento, de los principios, conceptos, teorías, lenguajes y métodos, y de la capacidad de recontextualización de los núcleos problémicos de acuerdo a los propósitos de formación institucional y profesional
Hacer	Acción transformadora y productora	De las habilidades y destrezas propias de la cátedra, manejo de tecnologías e instrumentos para el desarrollo de la asignatura, habilidades para formular y evaluar proyectos.
Obrar	Acción conforme a valores éticos	Respeto y solidaridad, sentido crítico-propositivo y resignificación de aprendizajes desarrollados a partir de la interacción con el otro, apertura y reconocimiento del otro como interlocutor válido y desarrollo de la sensibilidad y la responsabilidad social.
Comunicar	Interacción a través de diferentes lenguajes	Escucha, expresión verbal clara, expresión escrita, capacidad para expresar las inquietudes propias, dominio de lenguajes específicos de las cátedras, capacidad para presentar proyectos, uso de los lenguajes multimedia, manejo de recursos simbólicos y capacidad para el trabajo en equipo.

Fuente: tabla construida a partir de Política curricular para programas académicos. Universidad Santo Tomás. 2004 ¹⁵

Favorecer la escucha, expresión verbal clara, expresión escrita, capacidad para expresar las inquietudes propias, dominio del lenguaje específico de la cátedra, capacidad para presentar

15 Política curricular para programas académicos, Op. Cit.

proyectos, uso de los lenguajes multimedia, manejo de recursos simbólicos y capacidad para el trabajo en equipo.

Conclusiones

La enseñanza de la ética en las universidades se torna desafiante dadas las circunstancias que caracterizan nuestra realidad; el sentido y la finalidad de dicha enseñanza son interrogantes que marcan el quehacer de la academia. Es innegable que en torno a dicha enseñanza se ciernen algunas resistencias por parte de sectores endógenos (docentes, estudiantes, directivos) a las universidades, como también exógenos (empresarios, funcionarios públicos, medios de comunicación). Esa repulsión obedece a aspectos utilitaristas que preguntan por la utilidad de enseñar ética en un mundo donde debe imperar el lucro y la ganancia; también a aspectos epistemológicos en tanto consideran que la ética pertenece al mundo de la opinión (*doxa*) y por lo tanto se vuelve relativa, pues todas las opiniones valen, lo que significaría que no habría comportamientos correctos o incorrectos, justos o injustos, ni valores absolutos o universales.

No obstante, este reto a las universidades se debe tomar como una posibilidad para crear las posibilidades a través de la enseñanza de la ética que permita reflexionar sobre el razonamiento moral en torno a valores propios, y no sobre razonamientos de estándares abstractos de la conducta de los otros. No se entienda por ello la pretensión de una rampante casuística sin fundamentos teóricos de la ética.

Tampoco las universidades pueden caer en la trampa de un “utopismo pedagógico” entendido como la exigencia que se le realiza a ella para que resuelva problemas como la violencia, la corrupción, el deterioro del medio ambiente o la violación de los Derechos Humanos en una sociedad determinada. A la universidad no se le puede exigir que solucione lo que la sociedad y el estado se niegan a corregir.

La universidad sí puede contribuir, a través de la formación integral que brinda a sus estudiantes por preparar a sus futuros egresados, para que tomen las decisiones justas en aras del beneficio colectivo y en la construcción de referentes públicos indispensables para la solución de los flagelos que nos agobian como sociedad y como nación.

Lo anterior debe complementarse con el compromiso de que los demás sectores sociales y gubernamentales también incluyan la ética como referente en sus actuaciones y no practiquen una especie de lógica perversa: hacer todo lo contrario de lo que le exigen a las universidades en la formación de los futuros profesionales.

Este reto lo ha asumido la Universidad Santo Tomás desde la formación integral que brinda a través del Departamento de Humanidades y Formación Integral en forma coordinada con las demás dependencias académicas y administrativas, por cuanto no tendría sentido que lo haga dicho Departamento en forma exclusiva y excluyente.

Finalmente, cuando se trata de formación integral (corporal, cognitiva, política, ética, etc), debe realizarse por todos los actores que en ella intervienen: académicos, políticos, administrativos y sociales y cabe tanto para el interior de los centros de educación superior como para los estamentos estatales y sociales.

Una causa común en defensa de valores compartidos: la construcción de lo público y de un orden justo y equitativo, el respeto y garantía por los derechos humanos, la protección del medio ambiente y, por supuesto, el respeto por la dignidad humana: una tarea pendiente e inaplazable para el país.

Referencias

- Dáger, Roberto. *Ética y universidad*. Ponencia presentada en la Universidad La Gran Colombia. (2013). Departamento de Humanidades y Formación Integral. *Proyecto de cátedra de ética*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2015.
- Donne, John. *Devociones*. Buenos Aires: Editorial Brújula, 1969.
- Etzioni, Amitai. *When It Comes to Ethics, B-Schools Get an F*. (Washington: The Washington Post, 2002). <http://www.washingtonpost.com/archive/opinions/2002/08/04/when-it-comes-to-ethics-b-schools-get-an-f/c92d6899-fd20-4451-8ca1-113708f5ef92/>
- Platón. *Diálogos. Crítica o del deber, estudio preliminar de Francisco Larroyo*. México: Porrúa, 1998. Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, USTA, 2004.
- Universidad Santo Tomás. *Política curricular para programas académicos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004.
- Universidad Santo Tomás. Consejo de fundadores Estatuto orgánico, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2010.
- Vellaey, François. Orientaciones para la enseñanza de la ética, el capital social y el desarrollo en las universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia* Vol. 8 N° 21 (2003):38-73. Vicerrectoría Académica. *Modelo Educativo Pedagógico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2009.

CAPÍTULO IX
EL POSCONFLICTO EN COLOMBIA:
UNA OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA
LIBERTAD DESDE LAS HUMANIDADES

Guillermo Gómez Agudelo¹

Introducción

El presente capítulo destaca la importancia estratégica de los derechos humanos como condición *sine qua non*, para la ampliación de las libertades, capacidades y oportunidades de los colombianos de cara a una sociedad de posconflicto y el papel destacado que en ello puede cumplir la educación superior y la universidad. Para ello, se acude en primer lugar a caracterizar

1 Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Abogado, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Filosofía de la Ciencia, Universidad El Bosque, Bogotá. Magíster en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia en Iberoamérica, Universidad Alcalá de Henares. Ha sido profesor de la Facultad de Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario; de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Colombia; de la Facultad de Derecho y Relaciones Internacionales de la Fundación Universitaria Los Libertadores; de la Facultad de Educación de la Universidad el Bosque.

el origen, naturaleza, evolución y transformación reciente de este discurso; posteriormente se le aborda desde los planteamientos de la perspectiva igualitarista defendida por Ernst Tugendhat en el contexto de nuestra Constitución, para finalizar haciendo una reflexión sobre las ventajas y desafíos de esta perspectiva teórica para la construcción de la paz en Colombia, fundada en la justicia y el respeto por la dignidad del ser humano y sus comunidades y en el que la universidad como formadora de la masa crítica de la sociedad está llamada a cumplir un papel protagónico mediante la formación humanística.

En un contexto de pobreza e inequidad social que mantiene marginada a buena parte de la población colombiana del acceso a la educación y con ella a las ventajas de la ciencia, la técnica y el desarrollo del pensamiento, de tal manera que nos permita construir el futuro que queremos, unido a la gravedad del conflicto armado interno, a la profunda crisis de derechos humanos que ha derivado en crisis humanitaria con más de cinco millones de refugiados internos y externos² —lo que coarta toda posibilidad en el ejercicio de las libertades y ha hecho imperiosa la búsqueda urgente a una salida al conflicto armado en medio de la guerra—, corresponde a la universidad, en su triple función de espacio para la construcción de saber a través de la investigación, la docencia y la proyección social, continuar insistiendo en la comprensión, difusión y exigencia de respeto y protección a los derechos humanos como principal garantía y soporte a una paz duradera y confiable. Tal búsqueda debe realizarse en un claro compromiso con las comunidades y sus problemas en la transformación del país de cara a un escenario distinto y esperanzador de posconflicto.

Sin lugar a dudas, son muchos los retos que deberemos afrontar los colombianos si logramos dar un salto cualitativo hacia la paz. Ello pasa por reconocer que la salida negociada al conflicto armado es apenas la puerta de entrada a una larga tarea de transformaciones y cambios urgentes, dentro de los cuales consideramos como prioritaria la identificación, promoción, restitución y garantía de los derechos humanos, desconocidos o negados durante décadas a millones de colombianos. Pues resulta claro que los derechos humanos, a pesar de las críticas introducidas por el multiculturalismo, el pluralismo jurídico y otras corrientes filosóficas, dejan entrever desde sus orígenes en el siglo XV y XVI las aspiraciones de millones de hombres y mujeres en el mundo que claman por mayores niveles de libertad, justicia social y democracia. En otras palabras, por el respeto a la dignidad humana. Ello explica por qué los Derechos Humanos desde las llamadas revoluciones burguesas, se van a convertir en pieza clave del constitucionalismo moderno y razón

2 Véase al respecto: Amnesty International, *The Human Rights Situation in Colombia: Amnesty International's written statement to the 25 th session of the UN Human Rights Council* (3-28 March 2014), <http://www.amnesty.org/es/library/asset/AMR23/008/2014/es/9cc8391b-1316-4b2f-8df2-ae5106532c0c/amr230082014en.pdf>

de ser de la organización jurídica y política del Estado de Derecho, hoy convertido en Estado social. Es lo que Ernst Tugendhat, desde el igualitarismo, ha sintetizado como la lucha por una sociedad libre de coacción, dotada de amplias capacidades para proveer a sus miembros una vida digna y capaz de garantizarles cada vez mayores espacios de oportunidad en las que sea posible su participación y decisión en la vida social y política.

Origen, concepto, evolución y transformación reciente de los Derechos Humanos

Sin temor a equívocos, podría considerarse que la historia de los derechos humanos como claro reflejo de concepciones morales, teológicas y filosóficas en torno al ser humano y a la sociedad en cada época, corre paralela con la evolución de la forma Estado. Así, del Estado del despotismo, propio del *Ancien Régime*, en el que se privilegia más los intereses de la sociedad que los del individuo, se va a dar paso al Estado de Derecho en el que los derechos humanos serán concebidos, bajo la doctrina del derecho natural, como norte y límite al poder político, quien funda su razón de ser y su legitimidad en la capacidad para garantizar las libertades de los individuos. Posteriormente esta forma Estado se transformará en Estado Democrático de Derecho como producto de los movimientos en Europa que luchan por mayores niveles de participación en la conformación de la voluntad del Estado, lo que finalmente va a desembocar en el llamado Estado Social de Derecho, heredero del socialismo y que recoge en buena parte las reivindicaciones sociales y las luchas del movimiento obrero en favor de la justicia material, más allá del formalismo individual defendido por el pensamiento liberal. Esta forma de Estado aún continúa en gran medida como una aspiración de materialización para miles de seres humanos en el mundo.

Así pues, los derechos humanos son un concepto histórico surgido en Europa con el despertar de la modernidad (siglos XV y XVI), aunque desde sus orígenes hasta nuestros días se ha ido transformando, atendiendo no solo los diversos contextos de realización, sino la forma en que se les ha entendido desde el punto de vista teórico y político. Dicho concepto aparece inicialmente asociado al individualismo que pregona la dignidad humana en contraste con el interés de la sociedad, de ahí que tengan su florecimiento en Europa, en los comienzos de la modernidad, pues en el largo periodo de la época antigua y medieval se consideraba que la persona estaba la comunidad, la cual primaba sobre el individuo, quien no tenía otra alternativa que someterse a los designios de aquella. Pero con las transformaciones sufridas por la vieja

sociedad medieval y el despertar del mundo moderno, un cierto individualismo se apodera del espíritu de la época. Como bien lo señala Mardones³:

Esta especial sensibilidad por la dignidad de la persona humana es algo que ni la antigüedad ni la sociedad medieval logró desarrollar. Nótese cómo Aristóteles, a pesar de que adelanta algunas ideas en *La Política*, en relación con el individualismo, en su obra, justifica claramente la esclavitud. Así en su obra dice Aristóteles. Si las cítaras se tocaran solas no habría necesidad de Esclavos.⁴

Tal vez durante la edad media se lograron mayores avances en esta materia en sus exigencias al poder político expresadas en lo que significó el documento de la Carta Magna; sin embargo, como bien lo advierte Guillermo Escobar, se trata de una serie de reivindicaciones en favor de individuos no tanto por su condición de personas, sino por su pertenencia a un grupo social determinado⁵. Por eso, según el autor, no se puede hablar aún de derechos humanos en sentido estricto.

Lo anterior nos lleva a pensar que los derechos humanos son un producto de las transformaciones sociales, políticas y religiosas propias de la modernidad, junto con los cambios sufridos en el terreno de la moral, el derecho, la religión y el Estado. En efecto, ya desde el humanismo se destaca una clara confianza en las capacidades del ser humano. Obsérvese como Giovanni Pico Della Mirandola en su famosa “Oración por la dignidad del hombre” le atribuye a este una capacidad similar a la de la divinidad: la capacidad creadora. En el mismo sentido, para el siglo XV, Bartolomé de las Casas va a denunciar los horrores de la conquista de América y se va a oponer a que a los indios sean asimilados a la condición de esclavos por naturaleza, reivindicando para ellos su identidad sustancial con el resto de los seres humanos. Lo propio hizo Francisco de Vitoria cuando reivindicó los títulos de propiedad de los indios sobre sus tierras y cuestionó la legitimidad del proceso de conquista⁶.

Todas estas transformaciones en torno a la concepción del ser humano necesariamente van a ir acompañadas de cambios profundos en el campo de la filosofía política y su manera de

3 José Mardones, *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica* (Barcelona: Anthropos, 1982).

4 Viktor Pokrovsky, (Carlos Marín, Trad.), *Historia de las ideas políticas* (México: Grijalbo, 1966)

5 Curso Derechos Humanos. Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo en Iberoamérica consultado el 26 de noviembre de 2014 en <http://cursos.pradpi.org>

6 *Ibíd.*, 2.

entender el poder. Así pues, con la obra de Hugo Grocio, el Estado deja de ser considerado un ente metafísico de carácter divino para ser visto, ahora, como una obra de la creación humana al servicio de determinados fines sociales.⁷

Unido a lo anterior, la lucha por la tolerancia religiosa en medio de las guerras de religión propias de la Europa del siglo XVI y XVII, en procura de superar el fanatismo surgido de la reforma y la contrarreforma, tornan urgente la búsqueda de medidas para evitar la guerra, lo que explica el surgimiento del edicto de Nantes de 1598, el cual otorga a los calvinistas franceses el derecho a la libertad de cultos y el acceso a los cargos públicos en condiciones de igualdad frente a los católicos.

Aunque todos estos avances no se refieren directamente a los derechos humanos, van a constituir una pieza clave para poner límites al poder político y convertir al Estado en un instrumento al servicio del ser humano y de la sociedad, como bien lo reafirmará posteriormente el iusnaturalismo racionalista.

Es tal vez John Locke el que da el paso definitivo hacia esta idea de tolerancia religiosa, al mostrarse en favor de la autonomía del individuo en este terreno, sin más límite que los derechos de los demás. Lo que da cuenta de la madurez del pensamiento de la época para admitir la “autonomía moral y la libertad de conciencia”⁸ como el primero de los derechos humanos reconocidos.

Así pues, derechos humanos tienen su origen en el seno de la tradición iusnaturalista, como derechos naturales, lo que supone una concepción distinta del derecho natural que ya no depende de la razón divina como lo consideraba Tomás de Aquino, sino del estado de naturaleza que la razón humana debe descubrir. Tales derechos para esta concepción son anteriores y superiores a todo orden político, pues todo ser humano por el hecho mismo de existir, tiene derecho a que se le trate como un igual y a que se le respete la vida, la libertad, y la propiedad. La garantía de tales derechos va a ser la razón de ser del orden político.

Estas ideas, surgidas inicialmente de Grocio y Locke van a ser desarrolladas posteriormente por Kant. Así, los derechos naturales se van a convertir en el norte y el límite del poder político. Son el norte porque, como ya lo señalamos, constituyen la razón de ser de la organización del poder y de su garantía va a depender en gran medida la legitimidad de este, y son el límite al convertirse en la barrera de protección de las personas frente al poder del Estado. De acuerdo con el pensamiento liberal de la época, un mayor límite a la intromisión del Estado en los asuntos individuales significa a su vez mayores niveles de libertad para cada persona; lo que lleva a

7 *Ibíd.*, 3.

8 *Ibíd.*, 3.

pregonar la idea de un Estado mínimo, así como el principio de separación de poderes planteada primero por Locke y luego desarrollada por Montesquieu, junto a la del Estado y la sociedad.

Sin embargo, esta postura va a ser criticada más adelante por Marx, pues resulta ser una concepción individualista y formal que sustrae al individuo de su contexto histórico, con lo que termina por defender libertades meramente individuales que no dan cabida a los derechos sociales, sin los cuales prácticamente el desarrollo de la vida del sujeto no resulta posible.

Ahora bien, la idea de un poder político al servicio de la realización de los derechos naturales resulta acorde con la vieja idea del contrato social de Rousseau, en la que la libertad natural del ser humano debe transformarse en libertad política a partir del acuerdo entre individuos que renuncian a parte de su libertad en beneficio de la libertad general. De esta forma surgen ahora los derechos civiles condensados en la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, la cual establece claramente que el ejercicio de los derechos naturales no tiene más límites que el ejercicio de los mismos por los demás miembros de la sociedad.

Con esto se condensan dos ideas centrales en la primera concepción de los derechos humanos: la tensión entre iusnaturalismo y contractualismo, con la ventaja de que, gracias a esta elaboración teórica, la libertad ya no se concibe en forma negativa como límite al poder político, sino que ahora se amplía el abanico de derechos y se exige el derecho a la participación en las decisiones que se toman desde el poder. Pero queda claro para la burguesía que los derechos humanos tienen una base racional y no consensual, de ahí que el contractualismo no puede coartar la libertad. Así mismo, los derechos de participación son de naturaleza civil y no natural y por tanto pertenecen a los ciudadanos y no a todas las personas.

Esta tensión entre derecho natural y contractualismo va a quedar plasmada tanto en la Declaración de Derechos de Virginia de 1776 como en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y va a incidir profundamente en el constitucionalismo moderno, que da al traste con el Estado absoluto e instaura el Estado de Derecho al dejar en claro que los derechos naturales —no creados, sino simplemente declarados por el poder constituyente—, no pueden ser desconocidos por los poderes artificiales, pues de ser así el pueblo debe abrazar el más sagrado de los derechos, el derecho a la insurrección. Lo anterior se desprende del artículo primero de la Declaración de Virginia cuando señala:

“I. Que todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes y tienen ciertos derechos innatos, de los que, cuando entran en estado de sociedad, no pueden privar o desposeer a su posteridad por ningún pacto, a saber: el goce de la vida y de la libertad, con los medios de adquirir y poseer la propiedad y de buscar y obtener la felicidad y la seguridad.” [Y el artículo

II al declarar] “que todo poder es inherente al pueblo y, en consecuencia procede de él; que los magistrados son sus mandatarios y sus servidores, y en cualquier momento, responsables ante él.”⁹

A pesar de sus avances, esta nueva concepción de Estado como Estado de Derecho va a consagrar un catálogo mínimo de derechos, centrados básicamente en la idea de seguridad, libertad y propiedad, en los que al Estado le corresponde mantener las libertades, pero sin que sea posible hablar de derechos sociales o de una acción positiva del Estado en favor de aquellos; la libertad se sigue entendiendo en forma negativa, es decir, como un límite al poder del Estado. Sin embargo, con estas dos declaraciones de derechos, los derechos humanos van a dejar de ser meras declaraciones de principios y aspiraciones políticas de los individuos para convertirse en fuente de legitimación del poder político y verdaderas exigencias al Estado garantizadas desde los textos constitucionales.

No obstante, las aspiraciones del liberalismo como proyecto revolucionario se van a ver en gran medida truncadas a medida que pasa el tiempo y hasta la segunda guerra mundial (1945), no solo porque la libertad como mera formalidad, en favor de personas individualmente considerada, está vaciada de contenido, sino porque a medida que avanza el tiempo, los liberales comienzan a abandonar la doctrina del derecho natural como fundamento de los derechos humanos y lo único que prevalece es el derecho positivo, donde lo que interesa es defender la ley, sin ningún tipo de valoración (formalismo jurídico) con lo cual comienzan a desaparecer los derechos fundamentales, sustituidos por los derechos públicos subjetivos, producto de la doctrina alemana del derecho público. A esto se suma la aparición de doctrinas alternativas al derecho natural, como por ejemplo el historicismo y las dificultades en Europa para imponer la Constitución por encima del parlamento, unido al surgimiento de movimientos alternativos al liberalismo, como el movimiento democrático, que lucha más por la democracia participativa, junto con el movimiento socialista, que insiste en la igualdad material y en los derechos sociales, lo que se va a plasmar en textos constitucionales de países como México (Constitución de Querétaro de 1917), la Alemania de Weimar y la España de la II república.

Con la llegada de Hitler al poder, y lo que el fascismo significó para la humanidad, se va a tomar conciencia de la necesidad de reforzar el constitucionalismo y de retomar la importancia material de los derechos humanos como fundamento y razón de ser del poder público, al que deben someterse todas sus ramas, de ahí que tanto la Constitución Italiana de 1947 como la Ley Fundamental de Bonn de 1949 consagren preceptos irreformables (cláusulas de intangibilidad),

9 Declaración de Derechos del Pueblo de Virginia (12 de junio de 1776), <http://goo.gl/fKLiOk>

así como tribunales constitucionales con competencia para declarar la inconstitucionalidad de la leyes y una amplia carta de derechos a su interior, lo que posteriormente se reflejará en buena parte de las cartas políticas de los países del mundo.

En el contexto de la posguerra cabe destacar también el gran avance alcanzado con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, aprobada por 58 Estados que conformaban la recién Fundada Asamblea General de las Naciones Unidas. Dicha declaración va a tener gran acogida y posterior desarrollo en una serie de instrumentos internacionales de carácter vinculante para los Estados firmantes, junto con el surgimiento de otras instituciones regionales de alto impacto, como el Consejo de Europa y la Organización de Estados Americanos, OEA.

Adelantando una definición, podemos decir entonces que “los derechos humanos son demandas de abstención o actuación, derivadas de la dignidad de la persona y reconocidas como legítimas por la comunidad internacional, siendo por ello merecedoras de protección jurídica por el Estado.”¹⁰

En esta definición sobresalen varios elementos: En primer lugar se trata de demandas de acción positiva o de abstención (libertad negativa), de no intervención arbitraria contra la persona misma, bien sea que provenga de una persona pública o privada. En segundo lugar, dichas demandas se derivan de la dignidad humana como valor moral de carácter general que sirve de fundamento a todos los demás derechos. Lo que significa que cuando se demanda la protección de los derechos humanos es porque en el fondo está comprometida la existencia de la persona misma, lo que se traduce en una exigencia ética a favor del ser humano, que, independiente de su condición o procedencia, constituye un valor en sí mismo, por lo cual no debe ser cosificado ni instrumentalizado; pero además se trata, en tercer lugar, de una demanda, a partir de principios y valores reconocidos ampliamente por el derecho internacional, de ahí que sea una insistencia de la comunidad mundial en favor de la libertad y en contra de cualquier agresión externa, pero también una exigencia por las condiciones materiales que las hagan posible; por lo que hoy resulta indiscutible el carácter de derechos humanos de los derechos sociales. Finalmente, estas demandas han logrado o aspiran a lograr protección dentro de los ordenamientos jurídicos, mediante mecanismos, avalados por los Estados, que garanticen su eficacia.

10 *Ibíd.*, 10.

La perspectiva igualitarista defendida por Erns Tugendhat frente a los Derechos Humanos

Actualmente los Derechos Humanos han pasado por una serie de debates en torno a su contenido y fundamentación. Así, se han defendido posturas que encuentran su razón de ser en la racionalidad intersubjetiva, propia de una ética comunicativa, como lo hace Habermas, o aquellas que se centran en su contenido material y abogan por una concepción liberal de Estado Mínimo, como ocurre con Hayek, pasando por quienes permiten algunos niveles de justicia material, como Rawls, o las que defienden un Estado activo a favor de las necesidades básicas, teniendo en cuenta las condiciones históricas del ser humano y combinando lo mejor de la tradición liberal con el socialismo, como lo hace la escuela de Budapest.¹¹

Ahora bien, en un país como Colombia, signado por tantas disparidades sociales, con pocas o nulas posibilidades reales de participación de las amplias mayorías en la construcción de su futuro, con un Estado débil en la configuración desde sus orígenes¹² y con un régimen político caracterizado por el clientelismo, la corrupción, la penetración del narcotráfico y los grupos armados en los espacios de decisión política, así como por su responsabilidad directa, en muchos casos, de violación sistemática a los derechos Humanos o en la omisión de su deber de protegerlos y garantizarlos, vale la pena repensar el paradigma de los Derechos Humanos en clave del igualitarismo defendido por Ernst Tugendath, en el que se les asume como la puerta de entrada a mayores niveles de libertad, capacidad y oportunidad, en otras palabras, como la vía más expedita para la construcción de una sociedad menos violenta, más democrática y con mayores niveles de justicia material, sobre la base del respeto a la dignidad humana.

La discusión en torno a los derechos humanos como base para la construcción de una paz duradera y confiable, en el marco de la Constitución Política, debe, a nuestra manera de ver, enmarcarse en el problema más amplio en torno a los mecanismos que se deben adoptar por parte del Estado para garantizar a los colombianos y colombianas el disfrute de la libertad y para lo cual cumple un papel fundamental la Universidad.

11 *Ibíd.*, 15.

12 Joan Prats Catalá, *Gobernabilidad y globalización. Instituciones, políticas y gerencia social en La investigación en administración pública hoy*. (Bogotá: ESAP, 1988).

Inicialmente, la libertad, siguiendo a Ernest Tugendhat¹³, fue considerada como un asunto de autodeterminación, de autonomía, de no coacción. Digamos que la expresión más clara de la coacción frente a un sujeto se presenta con la esclavitud en el mundo antiguo o en el régimen instaurado por España en América, puesto que el esclavo era considerado como una cosa, carente de derechos y libertades, a quien se le podía quitar la vida o marcar, como se marca al ganado. Digamos que cuando la revolución francesa se refirió a las libertades, en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, como ya se señaló arriba, lo que hizo fue reivindicar la autonomía del sujeto de derechos, como alguien con capacidad para autodeterminarse sin verse coaccionado por otro. Así fue entendida la libertad. La libertad como no coacción.

No obstante, hoy en día la mayoría de los pueblos del mundo al consagrar en sus cartas políticas la fórmula Estado Social de Derecho —como es el caso, por ejemplo, de Colombia, que estableció en su artículo 1° que “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.”¹⁴— lo hizo entendiendo la libertad bajo una perspectiva que va más allá de la no coacción, como bien la entiende Tugendhat. Dicha perspectiva parte de la convicción de que la libertad no se puede reducir simplemente a la no coacción, y que el papel del Estado no consiste solo en garantizar a todos sus asociados el libre disfrute de las libertades individuales como la vida, la libertad de expresión, la intimidad, la correspondencia, la locomoción etc., sino que para que una persona sea efectivamente libre requiere, además de la no coacción, de un amplio desarrollo de sus capacidades y del disfrute de oportunidades para participar de la vida social y política.

Para ilustrar esto, pensemos, como lo hace Tugendhat, en una persona parapléjica que se encuentra postrada en una cama sin poder sobreponerse a la limitación física en la que se encuentra. Se puede decir de ella que su libertad se halla limitada, pero esa limitación no obedece a la acción de otro, como sí ocurre en Grecia o en América con el esclavo. Todo se debe a un designio de la naturaleza y la única posibilidad que tiene de ampliar su grado de libertad es mediante la superación de esa condición natural a través, por ejemplo, de terapias de rehabilitación.

13 Ernest Tugendhat, Liberalismo, libertad y el asunto de los derechos humanos económicos, en *Ser, verdad y acción: Ensayos filosóficos* (Barcelona: Gedisa, 1988).

14 Constitución Política de Colombia, Artículo 1°.

De otro lado, pensemos, como lo ilustra Tugendhat, en una situación totalmente distinta: la del escalador experto que ha caído a una grieta sin poder salir de ella a menos que alguien llegue a auxiliarle. Tampoco podría afirmarse que esta persona se encuentra coaccionada por otra o que carece de capacidades para este tipo de deportes, pues se trata de un escalador profesional en su campo. El problema que afronta este individuo consiste en que a pesar de que nadie ejerce una fuerza coactiva y directa sobre él, y a pesar de contar con amplias capacidades para su actividad deportiva, no cuenta con oportunidades para salir de la grieta. Allí en la grieta sus posibilidades de existencia están prácticamente clausuradas.

Con la figura del esclavo, del parapléjico y del escalador que nos propone Tugendhat podemos pensar que la Constitución Política de 1991 consagró en el capítulo 1° Título II todo un tratado de derechos y libertades: libertad de expresión, libertad de cultos, libre desarrollo de la personalidad, opinión, conciencia etc., en últimas, la consagración de una serie de derechos o principios alrededor de la no coacción a la persona humana, herederos de la vieja tradición iusnaturalista. Son principios en el sentido de que nadie nos puede obligar a ir en contra de ellos, ni pueden ser trasgredidos por las autoridades, negociados, o renunciados por ningún individuo y en ese sentido podríamos decir que en situaciones normales, los colombianos que no han sido víctimas de la violencia, de la intimidación o del desplazamiento forzado, gozan de esas libertades formales, no así los millones de víctimas que deja el conflicto armado en el país y que requieren de un fuerte trabajo para que puedan recuperar la confianza en la sociedad y el Estado, bajo los presupuestos de verdad, justicia y reparación del daño y la garantía de no repetición, a fin de que el horror de la coacción se vaya borrando de la mente de millones de hombres y mujeres.

Sin embargo, resulta indiscutible que la posibilidad de ampliar esas demandas de libertad requiere de una serie de elementos adicionales, sin los cuales esas libertades formales carecerían de sentido y se convertirían en una fórmula vacía. Así por ejemplo, el derecho a la vida, consagrado en el artículo once de la carta política¹⁵, requiere a la vez de la garantía de unos mínimos en alimentación, vivienda, salud y otros derechos por parte del Estado, cuando la persona o grupo se encuentra en circunstancias de debilidad manifiesta por sus condiciones físicas, psíquicas o económicas que le impiden su subsistencia, pero sobre todo el desarrollo de capacidades que le permitan valerse por sí misma como el parapléjico que se rehabilita. En este desarrollo de capacidades juega un papel estratégico la implementación de una política clara que garantice una educación amplia en calidad y cobertura para todos los colombianos. Así pues, las libertades formales de las que hablábamos solo cobran sentido si los colombianos pueden efectivamente

15 *Ibíd.*, Artículo 11°.

ejercerlas y eso en muchos casos solo es posible mediante una acción decidida del Estado en favor de una redistribución de los recursos que haga posible la justicia material.

Hacia un igualitarismo en la Colombia del postconflicto impulsada desde la educación superior

Aquí quiero, entonces, que nos detengamos a pensar en el papel de la educación en el desarrollo y garantía de la autonomía, las capacidades y las libertades de las personas desde la educación entendida como la puerta de entrada a la realización de los derechos humanos y en la universidad como su garante.

Es claro que la educación nos prepara para participar de la vida social, económica y política y para servirnos de los bienes de la cultura mediante su comprensión y transformación. Así mismo, la educación bien entendida cumple la maravillosa función de formar seres humanos con capacidad para resolver sus conflictos de un modo racional en el que podamos vivir juntos sin eliminarnos ni excluirnos. Gracias al universo simbólico en el que nos forma, el ser humano logra superar su condición animal e integrar el núcleo social al que pertenece. La educación no solo nos capacita para comprender el mundo, sino para transformarlo y transformarnos, para convertirnos en miembros de la sociedad y aprovechar sus posibilidades y oportunidades. Sujetos más educados tendrán siempre más oportunidades de participar de la cultura, la ciencia, la tecnología, el mercado etc., y hacer del mundo un espacio más placentero y tolerante.

Así lo entendió la Corte Constitucional, cuando en sentencia de Tutela T-202 de 2000, citado a su vez por la Sentencia T-642 de 2001, señaló que

El derecho a la educación pertenece a la categoría de derechos fundamentales, pues su núcleo esencial comporta un factor de desarrollo individual y social con cuyo ejercicio se materializa el desarrollo pleno del ser humano en todas sus potencialidades. Este derecho constituye un medio para que el individuo se integre efectiva y eficazmente a la sociedad; de allí su especial categoría que lo hace parte de los derechos esenciales de las personas en la medida en que el conocimiento es inherente a la naturaleza humana. La educación está implícita como una de las esferas de la cultura y es el medio para obtener el conocimiento y lograr el desarrollo y perfeccionamiento del hombre. La educación, además, realiza el valor y principio material de la igualdad que se encuentra consignado en el Preámbulo y en los artículos 5°, 13, 67, 68 y 69 de

la C.P. En la medida que la persona tenga igualdad de probabilidades educativas tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efecto de realizarse como persona.¹⁶

Educar para la libertad debe continuar siendo nuestro principal reto desde la universidad, solo de esta manera lograremos mayores niveles de oportunidad e igualdad, pues ya casi nadie discute que la libertad implica a su vez igualdad o, mejor, que la igualdad es una forma de libertad. Pero una perspectiva de igualdad no como en su momento la entendió el liberalismo o como hoy se defiende desde el modelo neoliberal, cuando se considera de forma abstracta que el mejor asignador de los recursos en una economía es el mercado y se lanza a millones de ciudadanos a una competencia ciega, asumiendo que todos poseen las mismas capacidades y oportunidades, he ahí la gran falacia de Friedman y Hayek, defensores de este modelo, como lo advierte Tugendhat. Por el contrario una lectura crítica de la Constitución de 1991 supone entender la igualdad, en sentido aristotélico, como la voluntad permanente de tratar de modo igual a quien es igual y de modo desigual a quien es desigual al afirmar que: "Por ejemplo, parece que la justicia consiste en igualdad, y así es, pero no para todos, sino para los iguales; y la desigualdad parece ser justa, y lo es en efecto, pero no para todos, sino para los desiguales."¹⁷

Ahora bien, si se compara su planteamiento con el artículo 13 de nuestra Constitución cuando señala que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.¹⁸

16 Corte Constitucional, Sentencia T-642 de 2001. (Bogotá, 2000), <http://goo.gl/7e2QOQ> (16 de octubre de 2014).

17 Aristóteles, *Política III* 9 (1280a) citado por la Sentencia C-022 de 1996 M.P.

18 Op. Cit., Constitución Política de Colombia, Artículo 13°.

Se concluye entonces que lo que quiso el constituyente del 91 fue consagrar la igualdad entendida como una discriminación positiva en favor de las personas o grupos humanos que se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y esa discriminación positiva debe desarrollarse de manera clara en la ley y sobre todo en las políticas públicas. Es allí donde cobra sentido la universidad como gestora de la masa crítica de la sociedad e impulsora de mayores espacios de libertad para los colombianos, no solo mediante la exigencia clara ante los poderes públicos por la superación de todas las formas de coacción y violación de las libertades que aun atemorizan a las personas en muchas regiones, sino mediante el desarrollo de una academia centrada en los derechos humanos, que se comprometa seriamente con el desarrollo del país a través de la investigación, la docencia y la proyección social.

De ahí que nos corresponda pensar la universidad como un espacio para la investigación de los grandes problemas que aquejan a la sociedad en todos sus aspectos, pero no como una institución cerrada y exclusiva de especialistas, sino como un lugar en el que las comunidades, junto con el sector público y privado, puedan participar de manera activa en la búsqueda de posibles soluciones. Es desde ese esfuerzo por resolver nuestros problemas más apremiantes que cobra sentido la docencia entendida no como un ejercicio de transmisión y reproducción de contenidos producidos en otras latitudes y contextos, sino de cara a las necesidades de la comunidad desde la que provienen sus mismos estudiantes y a la cual debe volver en un ejercicio serio y comprometido de proyección social en la búsqueda de realización y transformación de la persona y el grupo social al que pertenece. De esta forma la investigación, la docencia y la proyección social se convierten en tres elementos distintos pero indisociables en la tarea encomendada a la universidad como institución para pensar y transformar el país.

Lo anterior implica que la universidad se pregunte: ¿cómo negociar su propia agenda con la agenda política del gobierno, la empresa privada y las comunidades para construir juntos el país que queremos más allá de la dispersión y del monopolio del saber y del poder?, ¿cómo aprovechar ese cuarto de hora que tenemos los colombianos para lograr inaugurar una nueva época que supere los temores y los odios y abra un nuevo camino de esperanza y dignidad para todos?

Referencias

- Amnesty International, *The Human Rights Situation in Colombia: Amnesty International's written statement to the 25th. session of the UN Human Rights Council* (3-28 March 2014), <https://www.amnesty.org/es/library/asset/AMR23/008/2014/es/9cc8391b-1316-4b2f-8df2%20ae5106532c0c/amr230082014en.pdf>
- Aristóteles, *Política III* 9 (1280a), citado por la Sentencia C-022 de 1996 M.P.
- Constitución Política de Colombia, Artículo 1º, Artículo 11º, Artículo 13º.
- Corte Constitucional, Sentencia T-642 de 2001. (Bogotá, 2000), <http://goo.gl/7e2QOQ> (16 de octubre de 2014).
- Declaración de Derechos del Pueblo de Virginia (12 de junio de 1776), <http://goo.gl/fkLiOk> (27 de noviembre de 2014)
- Mardones, José. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos, 1982.
- Pokrovsky Viktor, (Carlos Marín, Trad.), *Historia de las ideas políticas* (México: Grijalbo, 1966)
- Prats Catalá, Joan. *Gobernabilidad y globalización. Instituciones, políticas y gerencia social en La investigación en administración pública hoy*. Bogotá: ESAP, 1988).
- Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo en Iberoamérica consultado el 26 de noviembre de 2014 en <http://cursos.pradpi.org>
- Sen, Amartya. *Desarrollo como libertad*. Madrid: Editorial Planeta, 2000.
- Tugenhaf, Ernest. Liberalismo, libertad y el asunto de los derechos humanos económicos, en *Ser, verdad y acción: ensayos filosóficos*. Barcelona: Gedisa, 1988.

CAPÍTULO X

DE SÍSIFO A PIGMALIÓN: CÁTEDRAS JURÍDICAS Y CURRÍCULO EN LA USTA

Jhon Fredy Maldonado Ruiz¹

Introducción

El currículo es la concreción de todas las apuestas de una institución por lograr la finalidad de la educación. Ello implica una coherencia entre la realidad y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Lo cual se ha de concretar en el ejercicio diario de las prácticas docentes.

La Universidad Santo Tomás comprende que una forma de realizar la concreción de su Filosofía Institucional se da por medio del Departamento de Humanidades y Formación Integral (DHFI), el cual se constituye en un proceso transversal que, desde lo académico, se relaciona con las diferentes unidades, departamentos y facultades².

1 Licenciado en Filosofía, Ética y Valores Humanos. Especialista en Educación con énfasis en Evaluación Educativa. Magíster en Educación.

2 Departamento de Humanidades y Formación Integral, Informe de autoevaluación con fines de la acreditación institucional. *Documentos Marco Departamento de Humanidades y Formación Integral*. (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2014), 4.

Por esa línea, una de las labores del DHFI es acompañar el ejercicio académico de las facultades por medio de su estrategia de la ruta formativa, en la cual se establecen los componentes obligatorio³ y flexible⁴. En este caso se acompaña a la Facultad de Derecho mediante las denominadas cátedras jurídicas, las cuales se abren como espacios para el diálogo interdisciplinar entre las ciencias jurídicas y las problemáticas de la realidad.

De lo anterior se suscita la necesidad de comprender las apuestas del currículo en la Universidad Santo Tomás, concretadas por medio del Departamento de Humanidades y Formación Integral, a través de su ruta formativa en las cátedras jurídicas. En otras palabras, acercarse a las perspectivas desde las que el Departamento está pensando y concretando la educación, el currículo, la evaluación.

En razón a lo anterior se propone una analogía entre las narraciones de Sísifo y Pigmalión y el ejercicio educativo en la Universidad Santo Tomás, más propiamente del Departamento y cátedras ya mencionadas, acompañadas en la Facultad de Derecho. Desde allí se presentarán las concepciones de educación, currículo y evaluación que se cristalizan en el ejercicio docente-estudiante. En consecuencia, en el apartado de dos narraciones como referentes, Sísifo y Pigmalión, se presentará el sentido en el que se comprenden las historias para su utilización como analogía del actuar docente en las cátedras jurídicas; luego en Pigmalión, currículo y educación, se trata de enmarcar la discusión desde la comprensión de los conceptos de currículo y educación; seguido a ello en Sísifo, relación currículo y cultura, se menciona la íntima relación que existe entre la cultura y las apuestas curriculares de una institución; posteriormente con Sísifo, el evaluador, y Pigmalión, que aprende a valorar, se construye la relación y diferencia entre la evaluación como un mecanismo meramente artificial y descontextualizado y como articulación del proceso educativo a la realidad de la persona para la toma de decisiones y el aprendizaje; en Pigmalión, la ruptura con la criatura, se llega al planteo que, dentro de la educación, el ejercicio del maestro se da para que el estudiante logre su estado de perfección, apartándose de su creador para llegar a ser gestor de su conocimiento y proyecto de vida.

3 Este componente hace referencia a las cátedras de Filosofía Institucional, antropología, epistemología, cultura teológica, filosofía política y ética, en ellas el estudiante va relacionando el conocimiento disciplinar con los saberes propios de las cátedras que estructuran e interrelacionan saberes desde una cosmovisión que asuma la realidad: mundo, sociedad, historia, Dios, hombre como totalidad integrada y como propuesta de vida. *Política Curricular* (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004b), 33 – 35.

4 Son cátedras enmarcadas en la personalidad de figuras modélicas de la Orden Dominicana, en las cuales se realiza profundización del conocimiento y de los saberes en relación a las problemáticas actuales. *Ibíd.*, 35 – 37.

Dos narraciones como referentes: Sísifo y Pigmalión

Las historias de Sísifo y Pigmalión comparten una característica en común, son “vidas” que se transformaron en referentes para las vidas de otros. Estas narraciones son icónicas en el sentido en que sirven a otros como analogías para comprender y asumir posturas frente a determinadas realidades morales, éticas, actitudinales, epistemológicas, etc.

Albert Camus y Philippe Meirieu, como otros tantos autores, se sirven de estas historias para referir situaciones concretas del pensamiento y de la realidad humana. Camus retoma el mito diciendo que los dioses habían condenado a Sísifo a subir sin cesar una roca hasta la cima de una montaña desde donde la piedra volvía a caer por su propio peso. Habían pensado, con algún fundamento, que no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza⁵.

El autor comenta esto como el castigo más efluente para quien despreciaba la muerte y amaba los placeres de la vida. Además, lo utiliza como una imagen hermosa para demostrar lo ineficaz de un trabajo sin sentido, rutinario y lejano a todo conocimiento de ello. Esto último lo más oprobio, toda vez que no permite levantar la cabeza sino, por el contrario, ata a las cadenas y a seguir en la sombras de la caverna, sin conciencia.

Por otro lado Meirieu, utilizando las palabras de Ovidio, trae a la mente a Pigmalión quien:

Es un escultor taciturno, quizá incluso algo misántropo, que vive solo y consagra toda su energía a la elaboración de una estatua de marfil que representa a una mujer tan hermosa “que no podía deber su belleza a la naturaleza”. Una vez terminada su obra, Pigmalión se comporta con su estatua de un modo extraño: “la besa e imagina que sus besos le son devueltos”, le pone las mejores ropas, la colma de regalos y de joyas, y por las noches se acuesta junta a ella⁶.

La historia no para allí, comenta el autor que Venus saliendo de unas fiestas, en honor suyo, pasó y, admirada por aquella situación, accedió a las solicitudes del escultor enamorado de su obra: le dio vida para que se convirtiera en la mujer “perfecta” de su creador.

Estas dos historias van a servir para mostrar la labor docente, en ocasiones sin sentido, alienada y desprovista de conciencia frente a lo que se hace; en otras oportunidades dolorosa por cuanto se toma al estudiante, se le va moldeando a través de una historia de amor y desamor, de entusiasmo y desaliento por ver la obra constituida en un ser independiente, autónomo y que ya no permite seguir siendo influenciado. El creador entiende que la finalidad de su obra es

5 Albert Camus, *El mito de Sísifo* (3ª Edición ed.), (Madrid: Alianza Editorial S.A., A. 1985), 59.

6 Philippe Meirieu, *Frankenstein educador* (Barcelona: Laertes, 1998), 31-32.

apartarse de su creador. Finalmente dos historias que muestran lo relevante de comprender la apuesta curricular institucional de la USTA en la práctica docente en las cátedras jurídicas.

Pigmalión, currículo y educación

Jurjo Torres hace referencia a la importancia que tiene el ser conscientes de la finalidad de la educación a la hora de poner en práctica cualquier mecanismo pedagógico. Pues ello permite vislumbrar y orientar las prácticas y apuesta que se realizan en la *escuela*⁷. Si se reconoce el sentido de la educación desde la perspectiva de la institución es factible que las acciones construyan puentes entre lo que se piensa y lo que se hace. De esta manera Torres refiere que:

La concreción de las finalidades de la escolarización es el eje principal que nos permite revisar de manera continuada los distintos planteamientos de la función y actividad docente. [...] Una meta de esta categoría (preparar a los jóvenes para ser ciudadanos) requiere, por consiguiente, que la selección de los contenidos del *currículum*, los recursos y las experiencias de enseñanza y aprendizaje que día a día caracterizan la vida en las aulas, las formas de evaluación y los modelos organizativos promuevan la construcción de los conocimientos, destrezas, actitudes, valores, normas, etc., precisos para ser un buen ciudadano y ciudadana⁸.

De lo anterior se pueden destacar tres elementos constitutivos del currículo: finalidad, perspectiva y praxis. Donde la *finalidad* se comprende como el componente teleológico que permite evidenciar cuál es la actividad misional de la institución en relación con el de la educación en general; la *perspectiva* hace referencia al lugar o postura epistemológica desde la cual se asume la concepción de esa finalidad y que de una u otra manera ha de ser comunicada y asumida por la comunidad en que se desarrolla; por último, la *praxis* da sentido al resto de componentes, toda vez que es la ejecución de la finalidad y desde la perspectiva en un medio real, en un contexto determinado, y que ha de plantear un ejercicio de transformación.

7 Aquí el concepto de “escuela” hace referencia a toda etapa de educación formal, desde la primaria hasta la posgradual.

8 Jurjo Torres, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado* (4ª ed.). (Madrid: Ediciones Morata, 2006), 131.

El currículo será, entonces, la apuesta de una institución a la hora de concretar los ejercicios educativo (como sistema), pedagógico (como orientación teórica) y didácticos (como apuesta hacia el aprendizaje). En esa medida, de la coherencia entre *finalidad, perspectiva y praxis* deviene en la *pertinencia* del currículo. En el caso de la Universidad Santo Tomás, desde su objetivo misional se busca que las personas, actores de la educación, asuman una postura frente a su realidad, de manera que respondan a las exigencias de la vida humana desde lo ético, creativo y crítico⁹.

Por lo anterior, se entiende que la Universidad Santo Tomás establezca la educación como un mecanismo que le permite llevar a la persona hasta su estado superior en cuanto persona¹⁰, y a esto le llama *promover*: es necesaria una relación de igualdad, *horizontal cooperativa*, entre el docente y el estudiante¹¹. Este último es quien ulteriormente se convierte en el principal agente de su proceso de formación. El maestro, según Tomás de Aquino, acompaña, ayuda a salir, economiza, alimenta mediante símbolos y señales que el estudiante toma para formar su propio conocimiento¹².

Ahora bien, en lo anterior se ve implícitamente una aproximación a lo que la Universidad Santo Tomás comprende como persona. Ser perfectible es su potencialidad, a la manera de la virtud aristotélica, su fuerza para perfeccionarse. De ahí que se afirme la dignidad humana –fundada en la semejanza con Dios–, la centralidad de la existencia humana, la necesidad del desarrollo de todas sus posibilidades¹³. Y a este desarrollo de todas sus posibilidades le llama *formación integral*. En otras palabras, el objetivo substancial de la USTA es el de llevar gradualmente al hombre hasta un lugar más elevado de su existencia como persona, o lo que es lo mismo “ascenso hasta el ‘estado perfecto de hombre’ [...] hasta alcanzar una capacidad estimativa autónoma y responsabilidad habitual en el uso de la libertad, guiada por la ‘prudencia’ o aptitud para la acción valiosa, de cara a los distintos desafíos situacionales”¹⁴.

9 Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Institucional* PEI. (Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004a)

10 *Ibíd.*, 17.

11 *Ibíd.*, 26.

12 Diego Gracia Ortiz, Guillermo de Ockham, O.F.M. *El nominalismo y su irrupción en la Universidad de París* (Bogotá: Siglo del Hombre y Universidad San Buenaventura, 2010), 31.

13 Universidad Santo Tomás, *Proyecto Educativo Institucional* PEI, Op. Cit., 22.

14 *Ibíd.*, 23-24.

En esa medida, el hombre será un ser racional, capaz de autodirigir su propia vida e intervenir como agente de convivencia en medio de su contexto. Un ser que se hace responsable de sus acciones en medio de otras personas, pues son estas las que le permiten la consolidación y enrutamiento hacia su fin último, la felicidad.

En consecuencia, no se busca un ejercicio de reproducción, sino de transformación; no se concibe la educación como una continuidad de las perspectivas y prácticas a la manera de Sísifo, rutinaria y alienada; por el contrario, se espera que sea un trabajo como el de Pigmalión, que al final no pueda contener a su criatura, pues ella posee autonomía. Se crea para liberar.

En otras palabras, como plantea Torres acerca del currículo con el cual se pretende “además de desarrollar capacidades para la toma de decisiones, facilitar a los estudiantes y al propio profesorado una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad, tomando como punto de partida las teorías, conceptos, procedimientos, costumbres, etc., que existen en esa comunidad y a las que se debe facilitar el acceso”¹⁵.

Estar inmersos en su realidad, asumiendo una postura determinada, impulsa a las personas a desarrollar o fortalecer capacidades que les permitan comprender de manera crítica su lugar en la realidad. En esa medida, la educación le ha de proporcionar, desde las diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas y métodos, las herramientas para acceder a lo que sucede en su comunidad, de suerte que pueda ser agente de transformación. Ello le lleva a desprenderse de su creador, de su maestro, para adoptar sus propias apuestas frente a su contexto.

Sísifo, relación currículo y cultura

Como se dijo anteriormente, para que exista pertinencia, el currículo ha de estar en directa consonancia con las necesidades, prácticas, perspectivas y finalidades que orientan a la comunidad en un contexto determinado. Con ello se ha de tener cuidado, porque se puede caer en el ejercicio de Sísifo, seguir la misma rutina diariamente, lo que en palabras de Marx sucede con el capitalismo, el fenómeno de la *reproducción*: “Cada proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista además [...], produce no solo

15 Torres, Op. Cit., 132.

comodidades, no solo plusvalía, sino también produce y reproduce la relación capitalista, en un lado el capitalista, en el otro el trabajador asalariado”¹⁶.

Para el caso, el aula se puede transformar en un lugar donde se dé la reproducción de los esquemas de la realidad, puesto que “la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en las aulas representan una de las maneras de construir significados, reforzar y conformar intereses sociales, formas de poder, de experiencia, siempre con un significado cultural y político”¹⁷.

En palabras de Henry Giroux, las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural, esto es, legitiman la racionalidad capitalista y sostienen las prácticas sociales dominantes. La escuela puede fungir como refuerzo o como transformación de la realidad, como legitimadora de los esquemas hegemónicos o como desarticuladora de estereotipos. Esto se puede evidenciar cuando en las escuelas la teoría se da por un lado y la práctica por otro; cuando la escuela no aborda las necesidades, problemas, lenguajes y apuestas de la realidad en que vive el estudiante.

Se da un vacío de contexto en el discurso de la escuela. En palabras de Torres, el currículo queda al margen de las voces ausentes. Las cuales son constituidas por aquellas “culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados, que no disponen de estructuras importantes de poder (que se) acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción”¹⁸.

Voces que ante el currículo no siempre existen, y al no hacerse presentes quedan personajes (con sus vidas, procesos, experiencias, etc.) sin referenciar en la escuela, lo cual equivale a abandonar todo intento de pertinencia, equidad e justicia de cualquier proceso educativo.

Lo anterior lleva a perder la posibilidad de proporcionar dentro de los discursos de la escuela lo que la persona ve en la realidad. Es decir, no se le permitirá contrastar las teorías articuladas por el currículo en función de su contexto. Alejándose de la concepción del currículo como una construcción cultural que busca asegurar la integración de las personas a las necesidades y particularidades de la vida. Pues como apunta Guillermo Londoño:

En muy diversos sentidos el estudio del currículo es también el estudio de la lectura, se enfatiza en la idea de que este sentido histórico y cultural trasciende las propuestas de formación a partir de la racionalidad técnica, y que por los proyectos de formación no deben ser ajenos a las

16 Karl Marx, *Capital*, I. (Moscow: Progress Publishers, 1996), 531-532.

17 Torres, *Op. Cit.*, 137.

18 Torres, *Op. Cit.*, 133.

exigencias de desarrollo y transformación cultural correspondientes con los contextos sociales e históricos. [...] Las apuestas educativas, máxime en el nivel superior, no pueden ser ajenas ni a las realidades socio-históricas de los agentes educativos, ni a la necesidad de participar como agentes de transformación social¹⁹.

Y en palabras de Shirley Grundy:

El *curriculum* no es un concepto, sino una construcción cultural...Una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas...Una perspectiva cultural de curriculum se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del curriculum, y no a los diversos aspectos que lo configuran...Eso significa que hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación²⁰.

De allí la necesidad de comprender la acción social del maestro, quien se constituye, desde sus perspectivas teórico-epistemológicas²¹, en agente de transformación o consolidación de las apuestas culturales y sociales.

El currículo, entonces, tiene que contribuir a situar a los estudiantes (la mujer, el hombre, el homosexual, gay, lesbiana, negro, indígena, blanco, profesor, estudiante, entre otros) en el mundo, lo que implica, entre otras cosas, redescubrir su historia, recuperar la voz perdida²². O como refieren Grinberg, S. y Levy, E., citados por Guillermo Londoño:

Si la escuela no está exenta de las luchas de poder, sino que es campo de fuerza, de constitución de sujetos, de producción de realidades, entonces, lo que se trata es de la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que hagan algo más que leer de un tirón las ideologías particulares tal y como se producen dentro de textos particulares; se trata de desarrollar metodologías que ilustren

19 Guillermo Londoño Orozco, Pertinencia del currículo en el ámbito universitario, en *Currículo y prácticas pedagógicas: voces y miradas con sentido crítico*, eds, Crithian James Díaz Mesa y Dirléia Fanfa Sarmiento, (Bogotá: Universidad de la Salle, 2011), 109-110.

20 Shirley Grundy, *Producto o praxis del curriculum*. (Madrid: Morata S.L., 1998), 19 – 21.

21 María Paz Sandín Esteban, *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. (Barcelona: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U., 2003).

22 Torres, Op. Cit., 142.

cómo a partir de instituciones particulares, economías de poder y lugares de lucha, surgen y se legitiman representaciones particulares²³.

En consecuencia, se puede decir que el DHFI oferta para los estudiantes de Derecho cátedras como las de Bartolomé de las Casas: identidades culturales y justicia social, Francisco de Vitoria: derechos humanos; las cuales se consideran espacios para el diálogo entre lo disciplinar y diversas corrientes filosófico-epistemológicas, de manera que el estudiante tenga la oportunidad de comprender, a partir de núcleos problémicos que a la vez se actualizan conforme a problemáticas que emergen permanentemente de la realidad, las diversas perspectivas en que se realizan los procesos de construcción identitaria, la incidencia de las políticas y escuelas filosóficas en dichos procesos, la apuesta por los derechos humanos como apuesta por el respeto del otro y el papel del profesional tomasino como agente de construcción de culturas más equitativas, incluyentes y justas.

Esto último implica que para establecer vasos comunicantes entre la realidad, el derecho y las diferentes cátedras de la *ruta formativa*, se haga necesario establecer, dentro de las prácticas docentes, una perspectiva justa de la evaluación, la cual el DHFI comprende, en la óptica de la Universidad Santo Tomás, no como un mero ejercicio de la memoria, sino como un proceso que permite tanto a docentes como a estudiantes reconstruir los procesos de enseñanza y de aprendizaje para tomar decisiones.

Sísifo el evaluador

La actividad de evaluar ha sido mediada por la perspectiva del evaluador. Qué entiende por conocimiento, estudiante, enseñanza, aprendizaje, educación y ser humano; además, por los condicionamientos que ofrecen las vicisitudes del contexto sociocultural en medio del cual se desarrolla: instruir para la sociedad industrial, formar para la vida pública, educar para la paz, promover para la emancipación y la autonomía. Y, en esa medida, este proceso toma matices e identidades que responden a la realidad y que terminan perfilando a la persona evaluada. Los evaluados terminan siendo identificados, valorados, seleccionados, escogidos de acuerdo al “ojo-observador”.

23 Londoño, Op. Cit., 132.

Así, Tomás Escudero hará referencia a las actividades generadas en la china imperial para seleccionar funcionarios, también a la manera de escoger en los primeros siglos de la era cristiana los pasajes bíblicos, los aportes de los filósofos y teólogos. De la misma manera, comentará la entrada formal de la evaluación en las universidades medievales. Prácticas todas estas que, en un principio, se establecerán para diferenciar y seleccionar a estudiantes o material a enseñar; lo cual se constituía en un proceso que no necesariamente estaba enmarcado por referentes teóricos explícitos²⁴.

Posteriormente, con la entrada en escena de los diferentes movimientos pregoneros de la educación, de la civilización, de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad, de la sociedad industrial, que buscaban la emancipación del hombre sobre la naturaleza, se hará cada vez más importante la formación y cualificación para desempeñar alguna labor dentro de la sociedad, y por ese camino será relevante comprobar que efectivamente las personas cumplan con los requisitos que se le exigen.

Con la modernidad se hará explícito el apoyo en la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero. Lo cual va a generar un amplio despliegue de creatividad en el desarrollo de mecanismos que permitan confirmar, revisar, medir. El objetivo fundamental será detectar y establecer diferencias individuales dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época.

Congruente con la perspectiva de aquel momento, lo importante será establecer las medias, las variables, las frecuencias y demás datos que les permitirán describir, controlar y predecir los fenómenos dentro del campo educativo. Se trasladó, así, el positivismo de las ciencias naturales o fácticas al campo de las perspectivas sociales o humanas.

Es evidente que estos grandes desarrollos se dan al margen de los evaluados e, incluso, de los evaluadores. Será una carrera por la comprobación de los datos, teorías e hipótesis planteadas. De esta manera, igual que Sísifo, los desarrolladores de tests e instrumentos evaluativos dejarán de lado realidades fundamentales en la comprensión del mismo sentido de evaluar, para concentrarse en el objeto de su deseo, en la piedra que habría de subir por la pendiente, sin caer en cuenta de que, al día siguiente, esta se encontraría en el mismo lugar de donde la tomaron. En otras palabras, se preocuparon más porque la persona o las realidades evaluadas encuadraran en la herramienta [objetivos] (esto hacía que se validaran sus hipótesis) que por tratar de explicar

24 Tomás Escudero Escorza, Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* - RELIEVE, Vol. 9 N°1 (2003): 12.

lo que realmente sucedía en el fenómeno, perdieron la comprensión de por qué evaluaban, el sentido de ello, la finalidad. Lo importante era la herramienta, la piedra.

Pigmalión aprende a valorar

El desarrollo tecnológico y de los medios de comunicación traerá consigo nuevas formas de ver la realidad. Las distancias se acortan gracias a las líneas telefónicas, a los móviles satelitales y la aeronáutica. Se pueden referir lugares jamás visitados físicamente fruto de la maravillosa pantalla grande, los ordenadores permiten realizar cálculos antes nunca vistos y, además, organizar cantidad de información en espacios reducidos. Esto lleva a que las relaciones con los otros y con lo otro se transforme y, por ende, la manera de posicionarse frente a la realidad.

Todos estos cambios exigirán nuevas formas de revisar los procesos de educación. Situación que tendrá que involucrar, como las redes de intercomunicación, a todos los agentes y fenómenos del contexto. Muestra de ello será la proliferación de concepciones y metodologías que buscan abordar el qué es, el qué y cómo ha de abordarse y conducirse en el proceso evaluativo²⁵. Se traslada, como en las ciencias sociales, el valor hacia la persona evaluada en medio de y para un contexto real.

Se comprende, de esa manera, a la evaluación como el acto consistente en emitir un juicio de valor a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un estudiante, con el fin de tomar una decisión²⁶. Esto implicará que la evaluación tiene que tomarse como una práctica cotidiana (¿acaso no lo es?) realizada por todos y que necesariamente afecta como medio para desarrollar y potencializar desde y para las subjetividades²⁷.

De allí que se piense la evaluación como formativa, pues “la razón de ser de la evaluación es servir a la acción; acción educativa debe entenderse desde el punto de vista formativo, que como profesor le debe (pre)ocupar antes de cualquier otra consideración”²⁸.

25 Escudero, Op. Cit., 21.

26 Universidad Santo Tomás, *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Op. Cit., 21.

27 Universidad Santo Tomás, *Modelo Pedagógico*, Op. Cit., 35-36.

28 Universidad Santo Tomás, *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Op. Cit., 25.

La evaluación, por ende, tiene como finalidad propiciar el espacio para que tanto el estudiante como el profesor adquieran, mediante ella, conocimientos que le permitan orientar su ejercicio hacia nuevas metas o procesos. Les ha de dar la posibilidad de advertir las dificultades que se puedan experimentar, de suerte que se busquen nuevas estrategias educativas más exitosas.

A la manera de Pigmalión, que buscaba formar una obra perfecta, la juzga, la ve perfecta, situación por la cual termina cobrando vida y, por lo tanto, autonomía de su creador. Esto es lo que hoy en día se ve en los intentos por evaluar, que se van haciendo complejos, más contextualizados, dependientes de las necesidades, sabiendo que es un proceso sociopolítico, colaborativo, de enseñanza y aprendizaje, continuo, recursivo, altamente divergente. En definitiva, es un proceso que crea realidades, vidas e identidades en otros.

Esta idea es entendida en medio de las cátedras jurídicas, pues permiten al docente construir puentes entre la realidad, las ciencias jurídicas y los discursos de las cátedras del DHFI. Además, la valoración entendida de tal manera se constituirá en un fuerte recurso para concretar la formación integral promovida por la USTA. Esto se ve reflejado cuando el estudiante se asume parte de un todo, no como alguien aislado, que en su comprensión de sí mismo abarca y se pregunta por el otro.

Pigmalión, la ruptura con la creatura

Para la USTA, como para Santo Tomás de Aquino, dentro del concepto de persona se pueden considerar tres aspectos: que es educable, perfectible y unión indivisible de cuerpo y espíritu. Esta situación lleva necesariamente al objetivo misional, “promover la formación integral”²⁹, la *promotio e conductio*³⁰, conducir hasta un estado de perfección. Y desde esta optimista concepción de persona, que posee el docente del DHFI, se configura la idea de que la educación busca el desarrollo y fortalecimiento de las potencialidades en el estudiante, de suerte que camine hacia su “perfección como persona”. Se piensa la educación como un proceso intencional, por el cual el

29 *Ibíd.*, 63.

30 Universidad Santo Tomás, *Modelo Pedagógico*, Op. Cit., 22-23.

ser humano se desarrolla orientándose siempre hacia la mayor perfección de su propio ser³¹, esto es, hasta su estado de virtud.

Y es en ese sentido que los conceptos de integralidad y perfección se constituyen en quicios fundamentales para la educación en la USTA, pues indica que necesariamente el estudiante tendrá la constante posibilidad de irse perfeccionando en todas sus dimensiones como persona³². Lo cual implica “haber integrado ocho hábitos operativos del ‘hombre en cuanto hombre’: aptitud para asumir la realidad: desarrollo de la inteligencia, cultivo de la ciencia, conquista de la sabiduría (comprensión de totalidad); aptitud para obrar moralmente: prudencia, justicia, fortaleza y templanza; y ‘arte’, aptitud para hacer, crear, producir”³³.

Esto implicará apartarse, romper con su docente. Ir caminando hacia un punto donde haya adquirido, dentro de sus potencialidades, fuerzas, habilidades, destrezas y competencias, el poder de ser, tener y saber el conocimiento por y para sí mismo. Por ello será necesario que aunque se desee una obra para sí, como en el caso de Pigmalión, se cree para y desde los otros, desde y para la cultura. De aquí que en las cátedras jurídicas, comprendiendo que su finalidad es relacionar los conocimientos de las ciencias jurídicas con las problemáticas de la realidad cambiante, se dé privilegio a las dimensiones del *comprender* (ámbito del conocer), el *obrar* (ámbito de la acción valiosa), el *hacer* (ámbito de la acción transformadora y productiva), el *comunicar* (ámbito de la acción comunitaria mediante los distintos lenguajes)³⁴.

Entonces, igual que en la historia de Pigmalión, es claro que el “efecto expectativa”, puede afectar los resultados de los procesos de concreción curricular en medio de las prácticas pedagógicas docentes. Esta narración da, además, otro aspecto de la misión educativa y es el rompimiento con la obra. Se espera fabricar hombres y mujeres para la cultura, no personas pasivas, sino autónomas, con vida propia. Es allí donde radica lo desconcertante, se busca que la obra desborde los límites del creador para que desde la libertad y autonomía acoja a su maestro; en la realidad aunque se desee, esto no siempre tiene el final feliz. La obra escapa, o sencillamente no toma vida³⁵.

31 *Ibíd.*, 23.

32 *Ibíd.*, 24; 27 – 28.

33 Universidad Santo Tomás, *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Op. Cit., 67.

34 *Ibíd.*, 77.

35 Meirieu, Op. Cit., 34 - 35.

Conclusión

Es conveniente cerrar diciendo que dentro de las cátedras jurídicas se pretende superar la visión mecanicista de Sísifo sobre el ejercicio docente como una actividad rutinaria y sin sentido. Donde se ve al estudiante como un dato más, desvinculado de la realidad y formado para cumplir con unas labores en la sociedad. Que adopta las cátedras como espacios independientes y cerrados en sus propios discursos, desvinculados con la realidad de la persona y su contexto.

Superación que, desde la óptica optimista de Santo Tomás de Aquino, implica la comprensión de la educación como promoción de una persona hasta su estado de virtud, de autonomía. Situación que se evidencia, en las cátedras jurídica, cuando se le da la posibilidad al estudiante de preguntarse, desde diversas perspectivas epistemológicas, por su realidad, de manera que logre unir los discursos de las ciencias jurídicas y filosóficas para la solución de problemas de una manera ética, creativa y crítica, abarcando sus múltiples dimensiones como persona, para, en determinado momento, tener el poder de apartarse de su creador, como en la historia de Pigmalión, para cultivar un saber integral sobre la condición humana y su destino, con miras a iluminar el porvenir de la humanidad³⁶.

Referencias

- Bernal, Aurora. *La educación del carácter*. Pamplona: Eunsa, 1998
- Botero, Juan José. *Rawls contra Rawls*. Bogotá: Universidad Nacional, 2005.
- Camus, Albert. *El mito de Sísifo* (3ª Edición ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1985.
- Departamento de Humanidades y Formación Integral. Informe de autoevaluación con fines de la acreditación institucional. *Documentos Marco Departamento de Humanidades y Formación Integral*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2014.
- Escudero Escorza, Tomás. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa - RELIEVE*, Vol 9 N°1 (2003): 11 - 43.
- Giroux, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1983). <http://goo.gl/HzMMXe>

36 Universidad Santo Tomás, *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Op. Cit., 67.

- Gracia Ortíz, Diego. *Guillermo de Ockham, O.F.M. El nominalismo y su irrupción en la Universidad de París*. Bogotá: Siglo del Hombre y Universidad San Buenaventura, 2010.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata S.L., 1998).
- Londoño Orozco, Guillermo. Pertenencia del currículo en el ámbito universitario. En H. J. Díaz Mesa, fsc., & D. Fanfa Sarmiento, *Currículo y prácticas pedagógicas: voces y miradas con sentido crítico* (págs. 105 - 134). Bogotá: Universidad de la Salle, 2011).
- Marx, Karl. *Capital, I*. Moscú: Progress Publishers, 1996).
- Meirieu, Philippe. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- Quintar, Estela. *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, 2006.
- Sandín Esteban, María Paz. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A., 2003.
- Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2006.
- Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004
- Universidad Santo Tomás. *Política Curricular*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004.
- Universidad Santo Tomás. *Módulo de Evaluación. Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, USTA, 2009.
- Universidad Santo Tomás. *Modelo Pedagógico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2009.

CAPÍTULO XI

LITERATURA Y HUMANIDADES

Carolina Cáceres¹

Introducción

Uno de los problemas más apremiantes de la educación superior es la escritura y la lectura crítica. Dicho problema se evidencia directamente en los bajos índices de lectura libre del ciudadano común, que en Colombia tiende a empeorar con los años. En el 2010, por ejemplo, los colombianos leían 2,2 libros al año, los brasileros 4, los argentinos 4,6 y los chilenos 5,4²; mientras que en el 2013 se observa un claro decremento en la cifra, apenas 1,9 libros leen los

1 Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, estudiante del doctorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura de la Universidad de Salamanca. Docente tiempo completo de la Universidad Santo Tomás.

2 Iván Bernal Marín y Kathy García, Colombia “se raja” en lecturabilidad de libros, revistas y periódicos frente a la Región, (Bogotá, *La República*, 2012), <http://goo.gl/4lou0S> (octubre, 2014).

colombianos al año³. Pese a las políticas públicas, por ejemplo, el proyecto nacional de fomento de la lectura y la escritura “Leer es mi cuento”, la apertura de bibliotecas públicas y el apoyo de entidades no gubernamentales, la lectura y la escritura en Colombia han sido uno de los puntos débiles de la educación en todos sus niveles (básica, media y superior).

La Universidad Santo Tomás asume esta clara deficiencia del sistema educativo a través de la creación de políticas que apuntan a investigar y generar propuestas pedagógicas con el fin de disminuir las consecuencias en su comunidad académica; así, desde el Departamento de Humanidades, ente comprometido con esta labor, se generan programas como el curso de nivelación de lecto-escritura y el Grupo de investigación Fray Luis de Granada, cuya preocupación central es la lectura en contexto y sus proyectos de investigación están dirigidos a contribuir al ejercicio lecto-escritural, con los que se busca enriquecer el desarrollo de las aptitudes básicas en el manejo de la lectura y la escritura. Este es el primer paso de la ingente tarea de cultivar en los jóvenes el amor por la lectura como herramienta de apropiación del conocimiento y de la formación del espíritu: función fundamental de la educación desde el ideario pedagógico tomista. En el presente texto se hace un recorrido por las relaciones que entabla la literatura con los otros saberes, con el fin de mostrar su importancia en el desarrollo de las ciencias, su lugar dentro de las humanidades y su función de formar y transmitir la conciencia de los pueblos.

Literatura y humanidades

Mucho se ha dicho sobre la crisis actual de las humanidades, Martha Nussbaum, por ejemplo, atribuye este fenómeno a “la sociedad sedienta de ingresos” que elimina todo aquello que no esté alineado con las necesidades del mercado mundial y la productividad económica; por otro lado, Nuccio Ordine asegura que ha sido la sobrevaloración de las ciencias prácticas y su impacto visible dentro del contexto actual lo que ha dejado en crisis el estudio de disciplinas a las que llama inútiles, por ser saberes que no producen un beneficio concreto. Dicha crisis ha trastocado el sistema educativo y social que intenta responder a las necesidades de un mundo globalizado, donde todo es comerciable y el conocimiento se mide por competencias. Pero más allá de la crisis causada por un notable cambio de paradigma, las humanidades desde su origen han estado amenazadas de forma tanto extrínseca como intrínseca.

3 *El Tiempo*, Colombianos leen 1,9 libros al año: DANE (Bogotá, *El Tiempo*, 2013). <http://goo.gl/WxtjPS> (octubre, 2014).

De manera extrínseca, la amenaza ha sido frontal, los otros saberes acusan a las humanidades de ser un conocimiento anacrónico, anquilosado y casi senil del espíritu humano⁴. De manera intrínseca, su heterogeneidad, que si bien ha sido uno de sus más importantes valores, ha implicado la exclusión entre sus propias disciplinas, tildándose unas a otras de poco rigurosas, o autoproclamándose individualmente como “padres” o “madres” de todo conocimiento.

Lo cierto es que la proliferación de debates en torno a las humanidades y su acérrima defensa ha desenfocado y, algunas veces desconocido, su crisis interna, la lucha constante entre sus propias disciplinas por definir su campo y demarcar sus objetos de estudio, tratando de homogeneizar las disciplinas que, bajo el mismo nombre, se sumergen en la pregunta por el hombre y su condición. Pero, siguiendo a Fernando Savater, es válido preguntarnos ¿acaso las matemáticas, la medicina, la física, y lo que usualmente conocemos como ciencias duras, no desentrañan también el deseo de entender el fenómeno humano?⁵ De ser así, todo quehacer y todo conocimiento que dé luces sobre estos temas han de ser llamados humanidades, conclusión que anula cualquier intento por jerarquizar saberes.

En este sentido, las humanidades, o lo que usualmente se acuña dentro de este conjunto de disciplinas, más que nominal o clasificatorio, corresponde a las artes y disciplinas que se dedican a revelar aquellos aspectos metalingüísticos y metacognitivos que definen al hombre en su quehacer simbólico, histórico, estético y cultural. En otras palabras, las humanidades han de transitar en los caminos de la reflexión, de la crítica, y por qué no de la especulación sobre lo humano, concentrando la tradición filosófica de la pregunta y el cultivo del dialogo.

Primer round

Referirnos a la literatura como parte de las humanidades evidencia su doble papel dentro del conjunto: por un lado, es arte y se fundamenta como una labor del hombre y, al mismo tiempo, es un tipo disertación sobre el hombre porque nace, se recrea y explora la condición humana. En palabras de “entre las humanidades, entiendo que la literatura comprende todos los aspectos

4 Sobre este tema confróntese el artículo de profesor mexicano Agustín Rivero dedicado a la importancia de las Humanidades en la Educación Superior. (2013).

5 Sobre la separación entre cultura científica y cultura literaria Savater en su texto *El valor de educar* (1997) afirma que dicho fenómeno solo se inicia a finales del siglo XIX con el propósito de agrupar saberes cada vez más técnicos y especializados, pero dicha división, a la que designa “hemiplejía cultural” es relativamente nueva en el contexto de los saberes humanos.

de las disciplinas que se reúnen bajo este nombre”⁶. La literatura es arte porque emplea todos sus recursos estéticos en la representación; es historia porque narra, porque expresa no solo acontecimientos sino emociones humanas atadas, quiérase o no, a un momento histórico; es filosofía porque su creación proviene de un ejercicio del pensamiento. Es una manifestación simbólica del proceso cognitivo del escritor, por eso también es cultura.

Pero no se trata de declarar a la literatura como un metaconocimiento que impregna a todo saber, a modo de una epistemología de la condición humana, de hecho, las relaciones que establece la literatura con las demás disciplinas también tienen doble significación, por un lado, la literatura les permite ser representadas y, al mismo tiempo, la literatura “establece filiaciones con otros discursos y realidades para facilitar su propia ‘fundación’.”⁷ En palabras de Thomas Pavel “la literatura trae consigo una hipótesis sustancial sobre la naturaleza y la organización del mundo”.⁸ Y de la cual emerge hasta aquella literatura que se ha apartado voluntariamente de su propia actualidad (el romanticismo, por ejemplo). La literatura está matizada con referentes concretos que la asocian con los sistemas sociales, económicos y políticos, con las teorías científicas, modelos filosóficos, proyecciones y avances tecnológicos; también con los miedos, padecimientos, plagas y paranoias de su tiempo. Toda narración, toda metáfora involucra un presupuesto de lo real, o por lo menos un ideal implícito, desde el cual se piensa el mundo.

La literatura se puede definir entonces, como un laboratorio en el que se recrean y se permite responder preguntas muy profundas entorno a la condición humana. En la creación literaria “cada uno de nosotros puede percibir la infinita gama de significaciones [...] de los problemas eternos de la humanidad, frente a los cuales el hombre se encuentra constantemente indefenso: su condición en la tierra, los sentimientos reprimidos, la libertad, la muerte”⁹.

No hace falta usar el cuchillo en la piel para sentir o identificarnos con el asesino. La creación literaria levanta un espejo frente a nuestra más oculta y profunda naturaleza, esa misma que, pese a lo abominable, nos permite condolernos de ese hombre capaz de asestar el hachazo y que, quizás, podría ser mi padre, mi madre, mi hijo o yo mismo arrastrado por las circunstancias.

6 Giuseppe Bellini. Vigencia de las humanidades: la literatura. *Voz y escritura. Revista de Estudios Literarios*. Vol. 8-9 (1999): 201.

7 Fernando Nina, “La letra con sangre entra”: La Emancipada de Miguel Riofrío, primera novela ecuatoriana. En R. Folger, & L. Stephan, *Escribiendo independencia. Perspectivas postcoloniales sobre la literatura hispanoamericana del siglo XIX* (págs. 193-208). (Madrid: Iberoamericana, 2010).

8 Thomas Pavel. *Representar la existencia. El pensamiento de la novela* (Barcelona: Crítica, 2005), 42.

9 Bellini. Op. Cit. , 202.

No obstante, la literatura es más que el conjuro de las bajas pasiones o su sublimación, también es la realización de un sueño, la consumación de un amor, el sordo grito del que desespera frente a lo absurdo o lo injusto, en ella se expresa al hombre en cuanto hombre, sin diferencia, lo que le permite ser el más universal de los conocimientos de la condición humana y por ende, es a través de esta cualidad expresiva que la literatura logra que los pueblos se entiendan y se reconozcan entre sí¹⁰.

El extenso conocimiento de la literatura, acerca de la condición humana, que le reconoce estar en un lugar privilegiado dentro del conjunto de las humanidades, no siempre ha sido agradecido. La literatura como arte y disciplina también ha sufrido con los devenires históricos que la han hecho diosa y huérfana de las civilizaciones¹¹. El amor y el odio también han hecho parte de su desarrollo, y así, curtida por los abruptos saltos entre la efímera fama y el eventual olvido, ha mantenido una relación innegable con los otros saberes de cada época, aun con los nuevos, con los recién descubiertos.

Literatura y filosofía: la historia de dos sparrings

Platón desterró a los poetas de su República por ser estos creadores de artificios, copistas de copias que se distancian de lo real y seducen el espíritu de todo buen ciudadano, y, al mismo tiempo, corona a los filósofos como gobernantes por ser portadores de la verdad. Quizás este fue el primer combate, registrado, entre la virtud filosófica y, para Platón, la perniciosa mimesis literaria; aun así “pocos filósofos han logrado, como lo logró el autor del *Banquete*, una conjunción tan perfecta entre el concepto y la metáfora, el raciocinio y la imaginación”¹².

Desde que hubo escritura, algunos cuantos siglos antes de que existiera lo que expresamente se conoce como filosofía, ya existía el germen en el lenguaje de un pensamiento formal y, al mismo tiempo, una clara tendencia hacia lo figurado y lo metafórico. Esta simbiosis estuvo presente en el origen de ambas disciplinas: por un lado la capacidad expresiva de la metáfora encarnada en lo que posteriormente se afianza en la literatura (función estética del lenguaje);

10 Octavio Paz, *El arco y la lira* (México: Fondo de Cultura Económica, 1967), 149.

11 Sobre la constante revaloración del papel de la literatura en el campo intelectual de las humanidades dentro de distintos contextos históricos, el profesor Joaquín Rubio presenta un amplio estudio en su libro *La vieja diosa. De la Filología a la posmodernidad* (2005).

12 Rubén Sierra Mejía, *La literatura y la filosofía. Magazín Dominical*, Bogotá, 2001 (348), 3.

por otro lado, la capacidad de síntesis y abstracción que emana del concepto, material de la comunicación filosófica (función metalingüística del lenguaje).

Esta apasionada relación de amor y de combate entre filosofía y literatura ha sido muy famosa entre los académicos y, además, el motivo de cientos de estudios en los que se tratan de establecer sus límites, sus cercanías, sus encuentros y desencuentros. Y siguiendo el recorrido histórico que hace el profesor Rubén Sierra¹³, se advierte que hay quienes aseguran que esta relación definitivamente está rota o, por lo menos, sus cercanías hacen parte de un combate pactado, como es el caso, solo por citar algunos, de la escritora Iris Murdoch y el poeta Paul Valery (en la esquina de la literatura) y del ya mencionado Platón y uno de los máximos representantes de la Escuela de Frankfurt, Jürgen Habermas (en la esquina de la filosofía). En todo caso, es de notar que si bien hoy nos es difícil figurarnos un distanciamiento absoluto entre estas dos disciplinas, asegura Sierra que su historia común nos habla más de antipatías que de acercamientos¹⁴.

La literatura es diversión, y se hace para ello, mientras que la filosofía se ocupa de desentrañar “problemas técnicos sumamente difíciles”, es una de las explicaciones que da Murdoch¹⁵. Desde la filosofía, un argumento acuñado por Habermas es que la literatura carece de fuerza ilocucionaria (es decir, la necesidad de provocar un efecto en el interlocutor) lo que produce solo relaciones virtuales con el mundo; de esto se derivaría, según Habermas, la imposibilidad que tiene la literatura de entablar relaciones de verdad, de plantar nociones éticas u obligaciones relevantes frente al contexto, lo que le resta validez¹⁶. Y por ende, se distancia radicalmente de la filosofía y del lenguaje filosófico.

Pese a dichas reticencias y separaciones formales que se intentan establecer, se puede observar que literatura y filosofía son muy afines: préstamos de marcos metodológicos y de enfoques, el uso de herramientas estéticas a favor de la difusión de una idea, como es el caso de la novela filosófica o el teatro, son solo algunos ejemplos de esta histórica correspondencia. Sin embargo, aún en las postrimerías de la modernidad, la filosofía concebía al fenómeno literario, “desde la estricta disciplina del concepto, que debía dar razón de él en el contexto del conocimiento del ser

13 Sierra Mejía, Op. Cit.

14 *Ibíd.*

15 *Ibíd.*

16 Tomás Miranda Alonso, *Acción comunicativa y proceso educativo*: J Habermas y M, Lipman. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 5(1991): 35.

humano en su conjunto”¹⁷. Es solo a partir del romanticismo alemán, que se comienza a concebir a la literatura, dentro de las disciplinas humanas como “una forma de conciencia que permite un tipo de autoconocimiento y autoconstrucción del fenómeno humano”¹⁸.

Para el siglo XX, las conexiones entre filosofía y literatura se hacen innegables y superan, lo que hasta ese momento, era solo una cuestión de enunciación. Cabe recordar aquí la frase de Hegel, y con ella la idea generalizada que se venía cultivando en las postrimerías del siglo XIX “los filósofos tienen que poseer tanta fuerza estética como la del poeta”¹⁹. Ubicando la belleza de la forma como factor de unidad del pensamiento²⁰. En los siglos posteriores se van a plantear, a partir de esta relación, nuevos problemas, ya no solo de forma, sino de sentido, de correspondencia y de complementación, que arrojarán conclusiones que relacionan estrechamente a la categoría, principio material de toda reflexión filosófica, con la metáfora, a la que utiliza para poder expresarse en el mundo, para poder aflorar en el ser.²¹

Sartre y Camus ilustran aún más esta conexión, ya que usaron a la literatura como vehículo de divulgación de su filosofía²². En este punto es necesario aclarar que la relación supera a la subordinación de cualquiera de los lenguajes, y si bien la metáfora puede ser la verbalización del concepto, la categoría debe brotar en la metáfora para que abra campo a la comprensión del hombre y del mundo.

El lenguaje literario, como un modo privilegiado de entender la naturaleza humana y la relación entre expresión creativa y conocimiento, es el objetivo principal de Paul Ricoeur en su libro *La metáfora viva*. Para Ricoeur, es en la metáfora en la que reside el más puro entendimiento del ser, así como la experiencia más cercana a lo humano, ya que toda obra narrativa tiene una

17 Cayetano Aranda, *Filosofía y literatura: un encuentro moderno* (Almería: Universidad de Almería, 2004), 9.

18 *Ibíd.*, 9.

19 Sierra Mejía, *Op. Cit.*

20 Roman Cuartango, *Hegel. Filosofía y Modernidad* (España: Ediciones de Intervención Cultural, 2005), 26.

21 Paul Ricoeur, *La metáfora viva* (Madrid: Ediciones Cristiandad, 1980)

22 Afirma Sartre, en su ensayo *¿Qué es la Literatura?* (1967), que el fenómeno literario permite que el mundo se exprese y en dicha expresión aflora su sentido más profundo: “la conciencia humana es reveladora” (pág. 67) y es a través del hombre y sus actos que las cosas del mundo se revelan. Otro ejemplo que también ilustra esta idea es la misma obra literaria de Sartre, el asunto ya tratado por muchos críticos que hacen evidente la relación de toda su producción literaria (novela-teatro) con temas filosóficos como la libertad, el albedrío, la alteridad, etc.

intención ontológica. Por otra parte, también afirma Ricoeur en su texto *Tiempo y narración*, que el lenguaje literario se convierte en objeto material de toda reflexión de la conciencia intencional tanto personal (la del autor) como colectiva (universo cultural e histórico en el que está inmersa la creación)²³.

La poesía, al igual que la filosofía, nos introduce en el ámbito de la ontología, solo que por medios muy diferentes, estos dos discursos mantienen una relación de complementación más que de subordinación (no es posible entender a la poesía como un elemento más del discurso filosófico y viceversa), en tanto que ambos se “animan y vivifican mutuamente”²⁴: la filosofía encuentra en la metáfora la posibilidad de imprimir al concepto elementos de existencia, mientras que la metáfora solo halla profundidad cuando permite que el concepto aflore en su forma y obligue a “pensar más”, a “pensar más allá”.

Para Ricoeur, la metáfora “re-describe” aquellas experiencias que no se pueden explicar a través de la simple representación, de manera que ayuda a revelar su concepto ontológico, anclado en la continuidad temporal de toda experiencia. En otras palabras, la poética, el relato, la narrativa son el vehículo de expresión de la temporalidad de toda experiencia humana, en la que se concentra un símbolo, un concepto, una categoría, aspectos esenciales de la filosofía.

Ahora bien, hablar de la experiencia del tiempo y su devenir en el mundo, y cómo este es materia de la filosofía y la literatura, nos pone en frente de otras intrínsecas relaciones que sostiene esta última con disciplinas como la historia.

Líneas del tiempo, narración de distancias

A diferencia de la anterior, esta relación entre literatura e historia parecería ser más clara, o por lo menos, no tan cuestionable. De hecho, la narración literaria se fundamenta en la historia, y el argumento se ancla dentro de una frecuencia temporal que reúne todos los aspectos esenciales de un acontecimiento circunscrito dentro de la historia. Es la unidad temporal lo que emparenta a la historia con la literatura, explica Ricoeur: “La historia busca recrear fielmente la experiencia, mientras que la narrativa literaria busca recrear espacios imaginarios con experiencias no tan

23 Paul Ricoeur, *Tiempo y narración. Tiempo narrado* (tomo III). (México: Siglo XXI), 11.

24 *Ibid.*

reales en algunos casos; es la unidad temporal la que une a la literatura con la historia a partir del relato de experiencias humanas y de acontecimientos históricos globales”.²⁵

La historia en principio es un relato, un testimonio; de hecho, con la palabra historia se designa a una serie de acontecimientos que acaecen a sujetos (personajes) que se presentan con nombres propios.²⁶ Definición que también le es propia a la palabra relato, que a su vez, es connotativamente literaria, de lo que se concluye que la historia le es propia tanto a la disciplina que estudia el pasado (historia), como al arte narrativo (género literario). No obstante, fue esta característica la más criticada durante el proceso de desarrollo de la historia como disciplina, cuya función dejó de ser la de testigos de acontecimientos, para convertirse en sistema de explicación global²⁷.

Por otro lado, con la evolución de las disciplinas y la división de los campos disciplinares que abrieron espacio a nuevas necesidades técnicas y nuevas preguntas, la literatura comenzó a experimentar con variaciones temporales (heredadas de las vanguardias artísticas y del lenguaje cinematográfico) lo que la distanció de la secuencia temporal básica de la historia. Otro factor de distanciamiento, entre literatura e historia, fue la necesidad de esta última de convertirse en disciplina independiente a partir del siglo XIX.

La historia como disciplina busca la certeza del suceso histórico mediante la descripción verídica, o por lo menos verificable, y su revolución como ciencia histórica fue “justamente revocar la primicia de los acontecimientos y nombres propios en beneficio de las largas duraciones, la vida material o la vida de los anónimos”.²⁸ Para el siglo XIX la función de los historiadores “más que narrar los acontecimientos era la de analizar estructuras”.²⁹ La historia comienza a usar a la literatura como dato, no preciso, que ambienta acontecimientos y, apoyando los esfuerzos ingentes de la historia de salir de la indeterminación del relato y la narración, vinieron disciplinas auxiliares como la economía, la estadística, la geografía, la demografía, entre otras.³⁰ En este tipo

25 *Ibíd.*, 15.

26 Bergoña Pulido, De cómo la novela de tema histórico habla del presente, en *Pensamiento, cultura y literatura en América Latina*, coord., Patricia Cabrera (págs. 143-166). (México: UNAM., 2005), 146.

27 Jaques Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso* (Barcelona: Paidós, 2005), 12.

28 Pulido, *Op. Cit.*, 146.

29 Peter Burke, Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración, en Peter Burke, *Formas de hacer historia* (España: Alianza, 1996), 288.

30 Pulido, *Op. Cit.*, 147.

de historia ya no hay personajes notables a quienes adjudicarles los éxitos o fracasos del devenir de los pueblos, ni relatos heroicos que fundamenten la construcción de las civilizaciones.

Sin embargo, el problema de la veracidad y de la verificación de los datos en las estructuras históricas, puso en evidencia la imposibilidad de la disciplina de blindarse radicalmente de la narración y del relato, ya que el solo dato matemático que arrojan las estadísticas económicas o demográficas de una época no muestra su densidad imaginativa ni las mentalidades ni la cultura de los pueblos. Para Ricoeur, es evidente que frente al problema de expresión y de reconstrucción de la historia, el historiador necesita de cierta forma narrativa,³¹ porque la literatura brinda a la historia recursos estéticos que permiten que la intuición unificadora, que en últimas es la savia de una época, se exprese.

Según Peter Bruke, son las formas narracionales, como la focalización y los tipos de narrador, las que en la historia escrita hacen que el suceso se vuelva inteligible, y afirma que solo este tipo de recursos literarios expresan la verdadera esencia del acontecimiento histórico ya que, “permiten una interpretación de los enfrentamientos [el autor habla aquí de la historia de las guerras] a manera de un conflicto entre interpretaciones y, de esta manera, hacer que las ‘voces diversas y opuestas’ de los muertos se oigan de nuevo, el historiador necesita, como el novelista, practicar la heteroglosia”.³²

De otro lado, el historiador necesita de la narración para mostrar el flujo temporal del acontecimiento, un ejemplo claro de esta necesidad de narración en la historia es cómo la novela *La guerra y la paz* de Tolstoi presenta un panorama más amplio y general de las guerras napoleónicas en Rusia que un manual de historia convencional, porque la novela no solo ambienta una época, sino que representa y describe una estructura densa: el sentir de toda una generación frente al avance incontenible de Napoleón para conseguir el poder absoluto de Europa; al mismo tiempo, valores éticos, políticos, estéticos y culturales a modo de un cuadro de costumbres. Y aunque los personajes principales de esta novela no sean reales, en términos de historia (es decir que se pueda verificar su existencia real), al igual que las relaciones que entablan entre sí, es la intuición del narrador la que recrea un universo simbólico completo que permite la redescrición del acontecimiento histórico (en este caso, las batallas de Austerlitz y Borodinó). Esta facultad de la literatura Ricoeur la define así:

31 Burke, Op. Cit., 288.

32 *Ibíd.*, 299.

La narración apunta ficticiamente a modos de ser nuevos, aunque lo narrado no haya acontecido o no vaya a realizarse (en el caso mencionado la vida de los protagonistas: Pierre, Andrei, Natasha). La vinculación historia-ficción obliga, sin duda, a replantear el problema de la referencia en términos de “re-descripción”, en cuanto que la narración apunta hacia modos “excéntricos” de la experiencia temporal, pero no por eso ajenos a ella. Incluso la narración de ficción es mucho más rica en informaciones sobre el tiempo que el mismo relato histórico.³³

Pese a la proliferación de debates en torno a la ciencia histórica y su relación con la literatura, a finales del siglo XX, nuevas tendencias tanto literarias como históricas permiten que estas dos disciplinas vuelvan a estrechar profundas relaciones: la nueva novela histórica y la microhistoria. Son corrientes que apuntan técnicamente a lo mismo pero desde distintos campos, revivir el acontecimiento, plantear el devenir histórico como la sumatoria particular de vidas de personajes comunes y corrientes. Para estas dos tendencias, la historia nuevamente se relata.

En la microhistoria se comienza a dar relevancia a las vidas privadas de personas que completan el panorama de una época, sin ser estos los protagonistas; en la literatura, a partir del héroe moderno, se comienza a dar valor y estatus literario al hombre común, más bien defectuoso como el personaje central, superpuesto al héroe. Gracias a estas dos posturas se logra rescatar la historia de vida del hombre “subalterno”³⁴ como agente central que permite entrar en el detalle de la historia no oficial, pero no por eso desprovista de sentido universal.³⁵

Fallido o no el intento de separar las disciplinas humanas, es de resaltar que los debates en torno a este tópico continúan y la respuesta al respecto parece contestarse luego de siglos en

33 Ricoeur, Op. Cit., (2006), 27.

34 Francisco Fúster, Baroja como historiador: literatura, microhistoria e historia desde abajo. *La torre del Virrey*. Revista de Estudios Culturales N° 11, (2011): 97.

35 Un ejemplo concreto de esta manera de contar la historia es el estudio que hace desde la microhistoria Natalie Z. Davis en *El regreso de Martín Guerre* (1982). Famoso texto que se destaca por su particular prosa con la que describe el extraño caso de un campesino francés que, luego de muchos años de voluntario retiro, regresa a su casa hallando a un nuevo “él” junto a su esposa y una hija que lleva su apellido. Dicho caso judicial causó conmoción dentro del pequeño pueblo. Finalmente el verdadero Guerre fue restituido al hogar y el falso colgado por su falta, mientras su esposa, pese al extraño comportamiento encubridor (no solo mantuvo relaciones conyugales y le dio una hija a su supuesto esposo, sino que lo defendió hasta el final ante el tribunal) es absuelta. Aunque este material histórico (extraído del acta judicial y de un pequeño relato hecho por el juez) fue usado en diferentes libros y películas, más de 300 años después, es Davis quien logra sintetizar y recrear a partir de un personaje periférico, la estructura densa de esa Francia de mediados del siglo XVI.

los que la discusión se apaga, para luego volver a encenderse: la literatura es una manifestación del espíritu que contiene un carácter subjetivo, que se vuelve universal al proveer de recursos de expresión a la intuición humana, lo que permite una reelaboración precisa no solo del espíritu del artista, o de cualquiera que la utilice como medio, sino que recrea el ambiente global de la que emerge dicha subjetividad. Podríamos continuar hablando de las tantas relaciones que sostiene la literatura con las otras disciplinas humanas, todas tienen en común la tesis de que la literatura permite expresar el mundo simbólico de cualquier paradigma histórico y, por su naturaleza siempre dinámica, nos ayuda como lectores a hacernos una idea de lo que Pavel denomina “hipótesis sustancial” de la realidad a la que evoca o recrea.

La estrecha relación que entablan la literatura e historia nos muestra otra de las tantas funciones de la primera: mantener viva la memoria colectiva y, al mismo tiempo, proyectar el discursar histórico de la humanidad. Gracias a las posibilidades expresivas de la literatura, se revive el pasado, pero también se avizora el futuro, en ella perviven nuestra intuición, nuestra subjetividad y nuestra razón, y por ende es a través de ella que muchas generaciones han podido construir un espíritu crítico; aprender a leer implica nuestra entrada al mundo simbólico en el que se circunscribe no solo nuestro pasado, sino todos nuestros tiempos (presente y futuro), de ahí la importancia de la literatura en todo quehacer humano, sea este de carácter científico o humanista.

De la literatura y sus lectores: Último round

Usamos el título de una miscelánea literaria de Julio Cortázar con el fin de recrear la función pedagógica de la literatura; y no es para menos, en Último round el autor se da el lujo de contar la historia al revés (ver el tesoro de la juventud), de meter el universo en un cubo, de utilizar recursos publicitarios y propagandísticos para impulsar un tipo de lectura hasta entonces poco explorado: la de la curiosidad, la del rompecabezas. También la lectura por profesiones: científicos, comunicadores, humanistas, intentando hallar la estructura de cuentos y poemas que recrean el mundo y que invitan a los cosmonautas a recorrer sin prisa, sin tregua, sin prejuicios y hasta sin método.

Todo un experimento literario que condensa las íntimas relaciones entre la subjetividad del autor, la del lector y la expresión de una época que requiere ser leída por otros lectores. Y es que Cortázar no inventó una nueva literatura, formó a los nuevos lectores, los preparó para abrir los ojos, para crear conexiones, para expandir horizontes. Con Cortázar se educó

al lector posmoderno, el que busca el palimpsesto, la relación intertextual y, porque no, multimedial.³⁶

Hoy, con una de las crisis más profundas de las humanidades (la de la lectura) se hace fundamental formar al nuevo lector, ese que lee los clásicos y también se deja seducir por las nuevas formas de expresar la subjetividad y de hacer literatura; y aceptando que las formas de lectura cambian, que los consumidores migran de conceptos y contenidos, debemos asistir al milagroso acto de supervivencia de la literatura, que se niega a desaparecer en las hojas mohosas de una novela no leída o de un poema no recitado; novelas escritas en celulares (*Cell Phone Novels*), intervención de diferentes tecnologías en el desarrollo de los argumentos, la literatura performance entre otros tantos síntomas que nos demuestran que ya no es esa misma que leíamos en el colegio o en la universidad, así como tampoco lo es la historia, la ciencia, o el universo.

El lector ya no se conforma con las estructuras narracionales clásicas; las vanguardias y los nuevos lenguajes (visuales, publicitarios etc.) han obligado a la literatura a migrar en busca de nuevas aptitudes en sus lectores, que van más allá de la lectura lineal de un argumento o de un relato secuencial, obligándolos a entrar en el desafío mental de la lectura, haciendo un recorrido lúdico con sus propias reglas de interacción (saber cuándo quiere entrar y cuándo salir).³⁷ Por su parte, la literatura sigue siendo vehículo de expresión del espíritu de las generaciones y, por eso, cada vez es más común ver en ella “velocidad, desilusión, complejidad mental (...)”.³⁸ Como un organismo vivo, sus estructuras se despliegan, permitiendo que se exprese cualquier experiencia humana y, al mismo tiempo, sus lectores, han impulsado una nueva forma de expresión literaria que se materializa en otros semblantes del libro, como las aplicaciones de lectura, el e-book, las bibliotecas virtuales, los blogs, el chat.

La proliferación de la literatura “basura” y sus subgéneros tales como la literatura narco, de prepagos, de superación, y la ahora mal llamada “fantástica” en la que confluyen los “remakes” de antiguas leyendas de vampiros y zombies ha generado un profundo rechazo dentro de la academia; sin embargo, cabe preguntarse si estas nuevas tendencias, aun por encima de su buena o mala

36 Carmen Gil Vrolijk en su trabajo monográfico acerca de la literatura y otros lenguajes multimediales (2002) afirma: “No es demasiado arriesgado decir que Cortázar es uno de los primeros autores en cruzar la barrera de los multimedios y proponer cierto grado de interactividad”. *Estructuras no lineales en la narrativa* (Literatura, Cine y Medios Electrónicos). Trabajo Monográfico (Tesis de Maestría). (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales, 2002), 84.

37 *Ibíd.*, 84.

38 *Ibíd.*, 87.

calidad, son las que posibilitan e impulsan el ejercicio de la lectura de las nuevas generaciones y, en ese orden de ideas, pese al canon oficial y a la comunidad científica, se convierten en material de reproducción y transmisión de la cultura, que en últimas sigue siendo una de las funciones principales de la producción literaria.

Para ilustrar esta idea, no hace falta ir muy lejos y darnos cuenta de que estos fenómenos de literaturas “marginales” o “vulgares” siempre han sido paralelos a la literatura oficial, “cultura”, en Colombia, por ejemplo, todavía hay opiniones encontradas con respecto al valor literario de la obra de José María Vargas Vila, autor de la célebre novela *Aura o las Violetas*, aun así, no se puede negar que en ella se condensa el sentir de una época (finales del siglo XIX) y que cada vez son más amplios y extendidos los estudios e investigaciones que intentan reevaluar no solo su estética, sino su función dentro del panorama general de las letras colombianas, a más de cien años de sus profusos éxitos editoriales, que no tienen nada que envidiar a los de E.L. James, autora de la trilogía *Las cincuenta sombras de Grey* o Stephenie Meyer, creadora de la famosa saga *Crepúsculo*. Haría falta revisar, si es posible, dichos artefactos por su función didáctica y de animación a la lectura y, en ese orden de ideas, más que criticar o hacer una fuerte oposición, nuestro ejercicio docente se centraría en acompañar a los nuevos lectores “multitasking”, ávidos de estas historias y quizás futuros consumidores de “buena” literatura³⁹.

Tal vez es un panorama desalentador para unos, algo retador para otros, lo cierto es que hoy más que nunca en nuestro ejercicio docente se hace necesario aferrarnos al modelo de Borges como hombre de letras: no filósofo, no antropólogo, no psicólogo, no literato; más bien un humanista amante de las letras, es decir, de la disertación, de la lectura, de la escritura, del arte, del concepto, de la categoría, también de la metáfora. Abierta a otros modelos de lectura, y otras formas de sobreescribir el mundo, la literatura se presenta siempre como la respuesta estética de una realidad eternamente retadora y misteriosa, que exige ser expresada más allá de la descripción del dato sensible, y por ello la importancia de formar a los nuevos lectores y escritores, encargados de mantener viva la historia y la conciencia colectiva de nuestro tiempo.

39 Al respecto ver: Quim Rabinovich, Breve elogio de los malos libros (Bogotá: *El Espectador*, 2005), <http://goo.gl/Ktbon0> (23 de marzo de 2015).

Referencias

- Aranda, Cayetano. *Filosofía y literatura: un encuentro moderno*. Almería: Universidad de Almería, 2004.
- Bellini, Giuseppe. Vigencia de las humanidades: la literatura. *Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios*. N°8-9 (1999): 201-217.
- Bruke, Peter. Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En *Formas de hacer historia*. Peter Bruke. España: Alianza, 1996, 287-306.
- Bernal Marín, Iván y Kathy García. Colombia “se raja” en lecturabilidad de libros, revistas y periódicos frente a la Región. Bogotá, *La República*, 2012, <http://goo.gl/4lou0S> (octubre, 2014).
- Cuartango, Román. *Hegel. Filosofía y Modernidad*. España: Ediciones de Intervención Cultural, 2005.
- El Tiempo*, Colombianos leen 1,9 libros al año: DANE (Bogotá, 2013). <http://goo.gl/WxtJPS> (octubre, 2014).
- Fúster, Francisco. Baroja como historiador: literatura, microhistoria e historia desde abajo. *La torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales* (2011): 95-103.
- Gil Vrolijk, Carmen. *Estructuras no lineales en la narrativa* (Literatura, Cine y Medios Electrónicos). Trabajo Monográfico (Tesis de Maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales, 2002.
- Le Goff, Jaques. *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Miranda, Tomás. Acción comunicativa y proceso educativo: J Habermas y M, Lipman. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (1991): 33-46.
- Nina, Fernando. “La letra con sangre entra”: La Emancipada de Miguel Riofrío, primera novela ecuatoriana. En R. Folger, & L. Stephan, *Escribiendo Independencia. Perspectivas postcoloniales sobre la literatura hispanoamericana del siglo XIX*. Madrid: Iberoamericana, 2010, 193-208.
- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de la humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010.
- Ordine, Nuccio. *La utilidad de lo inútil*. Madrid: Acantilado, 2013.
- Pavel, Thomas. Representar la existencia. El pensamiento de la novela. Barcelona: Crítica, 2005.
- Paz, Octavio. *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.
- Pulido, Bergoña. De cómo la novela de tema histórico habla del presente. En Patricia Cabrera López, Carmen Balart Carmona (Eds.). *Pensamiento, cultura y literatura en América Latina*. México: UNAM, 2005, 143-166.
- Ricoeur, Paul. *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1980.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración. Tiempo narrado* (tomo III). México: Siglo XXI, 2006.

- Rivero Franyuti, Agustín. ¿Qué son las Humanidades y cuál ha sido su valor en la Universidad? *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLII, N°. 168, (2013): 81-100.
- Rubio, Joaquín. *La vieja diosa. De la filología a la posmodernidad*. Madrid: Editorial del Centro Cervantino de Estudios, 2005.
- Sartre, Jean-Paul. *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada, 1967.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Sierra Mejía, Ruben. *La literatura y la filosofía*. *Magazín Dominical*. N° 348 (1991): 33-38.
- Sierra Mejía, Ruben. La metáfora del texto filosófico. En U. N. México (Ed.), *Filosofía moral, educación e historia*. Homenaje a Fernando Salmerón. (1996) México: UNAM:731-740.

CAPÍTULO XII

ÉTICA, HUMANISMO Y SOCIEDAD

Javier Aldana¹

Introducción

Un elemento distintivo de la Universidad Santo Tomás es su preocupación por la formación de la persona en la ciencia y la conciencia mediante criterios humanísticos. La formación de la persona es un proceso continuo y ascendente que tiene como propósito último alcanzar el estado de virtud. Si bien la familia cumple una importantísima función nutriendo, alimentando física y espiritualmente a la persona; esta tarea necesita ser completada más allá de ella mediante la educación para la vida social. En ello contribuye la universidad a través de los componentes de investigación, proyección social y docencia. Respecto a la docencia, el Consejo Superior de la Universidad Santo Tomás estableció mediante el acuerdo 28 del 16 de octubre del 2013, que la formación institucional debe estar presente tanto en los programas académicos de pregrado, como en los de posgrado, articulándose en el caso del posgrado mediante un espacio académico

¹ Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Licenciado en Derecho, Universidad INCCA de Colombia. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás de Bogotá.

de formación denominado “Humanismo, Sociedad y Ética, bajo la responsabilidad directa del respectivo Departamento de Humanidades”². En consecuencia, este escrito pretende abordar una sencilla reflexión sobre la relación entre humanismo, sociedad y ética, teniendo como punto de referencia tres momentos del desarrollo de las ciencias humanas y sociales: una mirada desde el objeto, otra desde el sujeto y otra desde los sistemas sociales. Al interior de cada mirada se tendrá como criterio de análisis aquello que cada sociedad considera como verdadero y aceptado por la gran mayoría; en consecuencia, seguro de seguir al momento de tomar decisiones en relación al modelo de sociedad deseada, se efectúa esta división para facilitar la comprensión de cada momento, advirtiendo que no se trata de tipos puros (objeto, sujeto y sistemas sociales), sino más bien posibilidades de pensar el problema y dejarlo abierto a nuevos paradigmas.

En el párrafo anterior se hizo referencia a las ciencias humanas y sociales dando por descontado su estatuto epistemológico, aunque el debate sigue vigente, como lo advierten estudiosos de la filosofía de la ciencia:

Entrar dentro del campo de la filosofía de las ciencias humanas y sociales equivale a tropezar con la polémica. No hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales acerca de la fundamentación de su quehacer. Desde la aparición de las diversas disciplinas que se acogen al sobrenombre del espíritu, humanas o sociales (historia, psicología, sociología, economía, derecho, pedagogía, etc.) se ha desatado la polémica sobre su estatuto de científicidad³.

Con la salvedad ya mencionada, parte de este debate será seguido en lo que tiene que ver con el “concepto de ciencia que se utilizará como medida”⁴ para entender el fenómeno humano y social. Desde esta perspectiva asumiremos modelos de ciencia centrados en el objeto, en el sujeto o en los sistemas sociales, y cada uno de ellos ofrecerá distintas posibilidades de pensar lo humano, lo ético y lo social.

2 Consejo Superior Universidad Santo Tomás, Artículo 2, acuerdo 28. (13 de octubre del 2013), (Bogotá, Universidad Santo Tomás, 2013), 2.

3 José María Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* (Bogotá: Anthropos, 2006), 7.

4 *Ibíd.*

Una mirada desde el objeto

Los primeros filósofos griegos se preguntaron por las cosas y sus elementos constitutivos, siendo diversas las respuestas: aire, fuego, tierra, aire. Posteriormente, otros filósofos centraron el elemento constitutivo de las cosas en el devenir; sin embargo, fueron Platón y Aristóteles quienes ofrecieron una respuesta cosmológica-antropológica distinta. Las cosas existen por alguna finalidad; en consecuencia, la naturaleza “está dotada de intenciones propias [...] Este punto de vista impone [...] al individuo el estudio de la naturaleza, con la intención que comprenda mejor sus intenciones”⁵. De esta forma es la naturaleza (el objeto) quien determina (al sujeto). Así, encontramos una primera aproximación para pensar lo humano desde aquello que Aristóteles consideró filosofía/ciencia:

Se llama filosofía es según la idea que generalmente se tiene de ella, el estudio de las primeras causas y de los principios [...] la ciencia que estudia las causas es la que se puede enseñar mejor, porque los que explican la causa de cada cosa son los que verdaderamente enseñan.⁶

Y más adelante precisa que para adquirir la ciencia de las primeras causas se deben distinguir cuatro causas cuando se cree conocer la primera:

La primera es la esencia, la forma propia de la cosa, por lo que hace que una cosa sea, está toda entera en la noción de aquello que ella es. La segunda es la materia, el sujeto; la tercera el principio del movimiento; la cuarta que corresponde a la precedente, es la causa final de las otras, el bien, porque el bien es el fin de toda producción.⁷

Estas ideas centradas en sustancias buscan comprender el mundo en términos finalistas y afectará el modo de concebir al hombre, sus comportamientos morales y la sociedad deseada. En consecuencia, resultará oportuno tratar de intuir la finalidad pretendida por la naturaleza que se decantará, estableciendo una idea de ley natural. Se trata de una idea de ley natural por oposición a la ley de la naturaleza. Ahora bien, esta ley natural que tanto ha interesado a filósofos, juristas

5 William Adams, *Las raíces filosóficas de la antropología* (Madrid: Trotta, 2003), 135.

6 Aristóteles, *La metafísica* (Madrid: Gredos, 2011), 7.

7 *Ibíd.*

y teólogos distinta de las leyes de la naturaleza de físicos o biólogos. La ley de la naturaleza por ellos estudiada se presenta:

Inexorable e imparcial sobre animales o piedras [...] Por otro lado, la ley natural está cargada de valores y su funcionamiento se refiere a la esfera de lo humano [...] la leyes de la naturaleza son determinativas [...] la ley natural, por su parte, solamente es exhortativa [...] las leyes de la naturaleza dictan nuestras obras, mientras la ley natural nos indica cómo debemos llevarlas a cabo [...].⁸

Pero ¿qué entender por ley natural? Este tema resulta en extremo difícil porque no se trata de una doctrina unitaria, en tanto que ha sido entendida de las más disímiles formas; no obstante, y sin entrar a probar si existe o no, es de bulto reconocer que de forma práctica esta idea “ha modelado el pensamiento de filósofos sociales y morales a lo largo de los siglos”⁹, incluso hasta los albores del siglo XIX cuando ya los estudiosos de las ciencias humanas y sociales deciden no usar más el término; pero, para efectos prácticos, al acercarnos a un modelo centrado en el objeto resulta pertinente. En este contexto, la ley natural se convierte en reflejo de la intención de la naturaleza. En efecto, estas prácticas e ideas han modelado en gran medida la cultura occidental al darle unidad y universalidad en virtud de la racionalidad que implica. El razonamiento que ella encierra es sencillo, pero demoledor. Aquello que es universal, en consecuencia, debe ser natural y, si natural, en consecuencia, es correcto y seguro seguirlo. La racionalidad que exige establece de forma intrínseca que la ley natural “ni se revela ni se decreta [...] el hombre debe descubrirla, a pesar de que sea parte de la intención de la naturaleza o de la de Dios”.¹⁰

Así las cosas, la idea de naturaleza resulta pertinente al momento de hilar la relación entre humanismo, ética y sociedad, por el carácter normativo que el hombre descubre en la naturaleza como mecanismo regulador de la vida social:

La naturaleza se convierte en fuente de las normas morales al acentuar los rasgos comunes que existen entre los pueblos de todo el mundo y de todas la épocas [...] su carácter universal puede surgir tanto en momentos de fe, (en los que se atribuye a la intención divina), como de razón

8 Adams, Op. Cit., 130.

9 *Ibíd.*

10 *Ibíd.*, 133.

(cuando se vincula a la ordenación de la naturaleza) o de ciencia (en los que puede atribuirse a la programación innata de la mente humana).¹¹

Ahora bien, este modelo de ciencia centrado en las cosas, junto con el desarrollo de la idea de ley natural, convierten a la naturaleza en portadora de intencionalidades que el hombre está llamado a explicitar. De este modo pasamos de la admiración por la naturaleza, su orden y perfección a decidir sobre la mejor manera de organizar la sociedad humana y en esta tarea será crucial determinar las posibles relaciones entre la ley de la naturaleza y ley natural.

De esta manera, con el propósito de adelantar este ejercicio, es necesario dejar por sentada la existencia práctica de la ley natural y responder cómo podemos descubrirla. La respuesta se da en tres líneas: “intuitiva, teleológica y consensual”¹². En la línea teleológica encontramos una relación de equivalencia y subordinación de la ley natural con relación a la naturaleza. No se trata de una relación de identidad que se logra mediante la introspección como en Sócrates, ni tampoco una relación de contradicción entre ley de la naturaleza y ley natural. Tal contradicción exige internamente el ejercicio del consenso en el que un grupo humano decide apartarse de seguir la naturaleza y establecer mediante el acuerdo mutuo leyes humanas que no se atienen a los fines naturales, sino al consenso a modo de ejemplo: los romanos respetaron las costumbres de los pueblos conquistados porque sus costumbres jurídicas y morales funcionaban por ser producto de vivencias compartidas y acordadas de forma explícita o no. Esta tercera relación entre leyes de la naturaleza y ley natural aún genera un duro debate en sociedades como la colombiana, respecto a la aprobación de normas permisivas con relación a la habilitación del matrimonio entre personas del mismo sexo, la adopción de menores por parejas del mismo sexo o la práctica de la eutanasia. De este modo en la relación de contradicción; el consenso, resulta principal en tanto que:

Renuncia a la cuestión de los orígenes y defiende, por su parte, que aquellas costumbres que son comunes a todos los pueblos deben considerarse naturales...de este modo desde de la perspectiva consensual las leyes naturales y las físicas, son al menos potencialmente, dos dominios diferentes en las que están implícitas distintas naturalezas una humana y otra física.¹³

11 *Ibíd.*, 134.

12 *Ibíd.*, 135.

13 *Ibíd.*, 135.

Una vez expuestas estas ideas básicas sobre la ley natural, fundamento del derecho natural clásico, examinaremos de forma especial la relación de subordinación. Este ejercicio arrojará luces sobre las exigencias que desde una mirada centrada en el objeto y la teleología resultarán orientadoras del comportamiento ético y ciudadano.

La relación teleológica

Los griegos situaron al hombre, en la naturaleza, en constante proceso de liberación mediante la razón humana. Esta lucha les obligó a pensar la relación existente entre el orden natural y el creado por el hombre o cultural.

Aristóteles, sin referirse directamente a la ley natural, nos da elementos sobre este particular al tratar sobre la naturaleza. En su libro III de la *Política*, capítulo IV, sobre la división de los gobiernos y las constituciones, encuentra que existen muchas constituciones políticas y se pregunta:

Cuál es su naturaleza [...] cuál es el fin asignado por nosotros al estado [...] En el principio de este trabajo hemos dicho [...] que el hombre es por naturaleza sociable [...] los hombres desean invenciblemente la vida social [...] Bien que el interés del señor y el de su esclavo se identifiquen, cuando es verdaderamente la voz de la naturaleza la que le asigna a aquellos el puesto que ambos deben ocupar, el poder del señor tiene, sin embargo, por objeto directo la utilidad del dueño mismo, y por fin accidental la ventaja del esclavo.¹⁴

Pero es en la *Ética a Nicómaco* donde se puede evidenciar la tensión entre la naturaleza y ley natural al distinguir entre justicia natural y legal o mejor justo natural y justo positivo en el Libro V, capítulo IX: “Asimismo si lo juzga sin entenderlo, no hizo agravio a lo justo legítimo o legal, ni el tal juicio es injusto, sino como injusto. Porque lo justo legal es diferente de lo justo principal”¹⁵ y en el capítulo XIII, precisa “parece, pues, que así como hay dos maneras de justicia, una que no es escrita y otra puesta por ley”¹⁶. Aclara Aristóteles que la justicia natural es la que tiene la misma fuerza en todos los sitios y no está sujeta al pensamiento de los pueblos:

14 Aristóteles, *La política* (Barcelona: Gredos, 2008), 72.

15 Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (Barcelona: Orbi, 1984), 152.

16 *Ibíd.*, 251.

Justicia no escrita [...] es la ley natural, la cual consiste en las cosas a que nos obliga la naturaleza, como es a defender la vida, a amar los hijos, a buscar el mantenimiento necesario, y a las demás cosas sin las cuales el estado de nuestra vida no se podría conservar. Y así, para estas tales cosas o es menester ley puesta por escrito. Pero las demás cosas que no traen esta necesidad, para que sean obligatorias, han de estar mandadas por la mayor potestad, que es por el pueblo o por el que tiene las veces y poder del pueblo, que es el rey, o el supremo magistrado.¹⁷

Ahora bien, dando por sentado la existencia de la ley natural elemento central para la convivencia humana resulta adecuado preguntar que otros supuestos implican la relación teleológica respecto a los social y ético.

La sociedad aristotélica establece algunos supuestos que inciden en aquello que debe ser el ser humano. El más importante “se ve de una manera evidente por qué el hombre es un animal sociable, aun en mayor grado que las abejas y cuantos animales viven unidos”¹⁸ y esta sociabilidad no es mecánica y es deseable en la medida que representa un bien: “Vemos que toda ciudad es una especie de asociación y que toda asociación se forma buscando algún beneficio, pues el hombre no hace nada que no mire como un bien”¹⁹ además de ser la ciudad el lugar donde el hombre logra autoabastecerse, en consecuencia, el hombre encuentra en la polis el ideal de vida buena. Esta afirmación encierra varias premisas: i) el estado es un hecho natural, ii) el estado es responsable de la perfección moral de sus ciudadanos, iii) el estado debe alentar un modelo ideal o correcto de vida buena.

El estado es un hecho natural y debe ejercer una especie de tutoría moral sobre los ciudadanos. Así lo expresa Aristóteles en el libro primero de la *Política*, capítulo I, que trata sobre el origen del estado y de la sociedad.

Es claro, por tanto, que todas las asociaciones tienden a una bien de cierta especie, y que el más importante de todos los bienes debe ser el objeto de la más importante de las asociaciones, de aquella que encierra todas las demás, y a la cual se llama precisamente Estado y asociación política.²⁰

17 *Ibíd.*, 254.

18 Aristóteles, *La política* Op. Cit., 5.

19 *Ibíd.*, 11.

20 *Ibíd.*, 73.

Ahora bien, dando por descontado al estado, la perfección moral de los ciudadanos se relaciona con un ideal de vida buena que debe seguirse y le corresponde a la familia, a la sociedad y al estado contribuir en su construcción.

El ideal colectivo de vida buena implica el deber ciudadano de servir a los fines del estado o, mejor, que el bien del individuo debe sacrificarse en favor del bien de la polis y su ideal de vida buena.

La consecuencia lógica es que si todos los hombres, gracias a la naturaleza, aspiramos a un ideal de vida buena, ese ideal necesita dirección y unidad, respecto del ideal correcto (alentado por el estado) en el que el hombre alcance la felicidad, en tanto que pertenece a la polis que tiene su razón de ser en otorgar felicidad con lo que “las otras formas de organización social —familia, comunidad— tienen en él su finalidad y existen solo para él”.²¹

El estado responsable de la formación moral y de la práctica de la virtud

Por lo anterior, el estado termina convirtiéndose en responsable de la formación moral de los ciudadanos. Pero ¿cómo lograr este cometido?. La respuesta será a través de la familia, la educación y la cultura. La consecuencia necesaria es que la educación se convierte en asunto público, bajo la responsabilidad de la comunidad que velará por la formación de ciudadanos buenos. Y cuando decimos público, incluimos lo privado porque ellos no hicieron esta distinción que hoy tenemos.

Una de las preguntas claves para que el estado logre su cometido es planteada en la *Política* IV “hay que investigar cómo hacer al hombre bueno”²² y la respuesta a esta pregunta se da de dos modos: la primera describiendo la naturaleza como criterio teleológico y la posterior elección que actualiza esa naturaleza en el ejercicio de la virtud.

Para alcanzar el ideal común es necesario que la educación se dirija hacia la educación del carácter porque se centra en la búsqueda de un modelo de hombre “proceso por el que se facilita a la naturaleza humana que adquiera su plenitud, un medio de crecimiento para alcanzar la felicidad”²³. De este modo, después de conocer la naturaleza, la virtud solo se aprende practicándola.

21 Juan José Botero, *Rawls contra Rawls* (Bogotá: Universidad Nacional, 2005), 16.

22 Aristóteles, *La política*, Op. Cit., 86.

23 Aurora Bernal, *La educación del carácter* (Pamplona: Eunsa, 1998), 101.

Finalmente, y a modo de resumen de esta primera parte, resulta lógico afirmar que en un modelo de ciencia centrado en el objeto, encontramos en la naturaleza una finalidad a la que tienden las cosas y el hombre mismo. De esta forma, los comportamientos humanos éticos y sociales no pueden resultar azarosos y caóticos, porque cuentan con una guía que el ser humano está llamado a descubrir y que, además, se convierte en un criterio de corrección denominado ley natural. Así, obra bien quien sigue la teleología que ella ofrece y centra su vida en la práctica de la virtud no solo como un conocimiento teórico, sino como una práctica individual y social. Pero este ejercicio es posible gracias al deseo natural del hombre de vivir en sociedad y a la tutoría del estado como responsable de la formación moral y práctica de la virtud.

Una mirada desde el sujeto

El sujeto moral ser autónomo expresado en términos universales y necesarios

Retomamos el debate abierto en la primera parte en lo que tiene que ver con el estatuto epistemológico de las ciencias humanas y sociales y nos abrimos a otra rama de la tradición del método científico, llamada galileana o la ciencia como explicación causal.

Galileo Galilei (1564-1642), hombre de origen italiano que desde muy temprana edad encontró su vocación por la matemática, es considerado padre la astronomía, física y la ciencia moderna en general. Por su trabajo científico se mantuvo en gran tensión con las autoridades religiosas y científicas de su tiempo, al proponer un nuevo modelo de ciencia.

Para el siglo XVI las categorías aristotélicas de sustancias dejan paso a una interpretación del mundo como “flujo de acontecimientos que suceden según leyes [...] el centro no es ya el mundo, sino el hombre [...] no va a preguntarse ya por el qué y para qué últimos, sino por el cómo, más inmediato y práctico, de los fenómenos”.²⁴

Las características de esta nueva visión de la ciencia tienen que ver con la influencia del lenguaje matemático, la experimentación y el desarrollo del capitalismo, pero sobre todo con la centralidad del sujeto respecto del objeto.

24 Mardones, Op. Cit., 24.

De este momento en adelante la discusión se va a centrar no en la cuestión del ser, sino en la cuestión del conocer, en otras palabras, “la filosofía del ser se ha hecho filosofía del sujeto”.²⁵ Uno de los exponentes de este nuevo giro es René Descartes (1596-1650), quien representa elementos esenciales del racionalismo en occidente. Se considera el pensamiento de este autor como una especie de pórtico de la filosofía moderna. Su punto de partida es la duda metódica, que representa un procedimiento de investigación en búsqueda de la verdad evidente, clara y distinta. En otras palabras:

Al hombre, sujeto de conocimiento, Descartes lo definió como la autoconciencia segura de sí misma en el acto de conocer cualquier cosa. La autoconciencia no es la esencia necesaria, pero es la esencia que se sabe a sí misma necesaria.²⁶

La famosa afirmación cartesiana “pienso, luego soy” empieza definiendo al hombre porque en él es donde se hallarán los fundamentos del mundo, definiendo la razón como el conjunto de principios y axiomas lógicos necesarios y suficientes para dar cuenta de la experiencia y del pensar. La verdad ya no es la determinación del sujeto por parte del objeto, sino que el centro ha virado hacia el sujeto: “toda intuición de naturaleza simple es verdadera, o en otros términos, toda idea clara y distinta es verdadera”.²⁷

Hemos tomado a Galileo y Descartes como imágenes icónicas de un nuevo entendimiento de la ciencia y del hombre. De este punto en adelante se vendrán dos ramas de esta nueva postura, una que recrea al mundo científico desde lo evidente, a través de los sentidos, que tiene como modelo las ciencias naturales y que explica el mundo al margen de valoraciones axiológicas; en contraposición, la otra corriente se centra en entender la realidad en términos hermenéuticos, desde el lenguaje o la complejidad, es decir, buscando la explicación más allá de lo positivo y mecánico.

Ahora bien, el aporte de Galileo y Descartes adquiere una nueva realidad en Emanuel Kant (1724-1804). Él fue mucho más lejos, en tanto que

Queda consumada la posibilidad filosófica de la modernidad: no se trata solo de substituir la antigua centralidad del ente por la del objeto...el objeto solo es objeto para el sujeto que lo aprehende y, como tal, no existe independiente del sujeto... Ya no solo se trata de reducir la

25 Eusebi Colomer, *El pensamiento Alemán de Kant a Heidegger*, (Barcelona: Herder, 1986), 16.

26 *Ibíd.*, 16.

27 René Descartes, *Discurso del Método*, (México: Porrúa, 1998), 9.

verdad del ser a la verdad del sujeto, a la claridad y distinción de la certeza representativa de Descartes; sino que, se trata de la conformidad del objeto con las leyes del pensamiento en Kant.²⁸

Entre Descartes y Kant existe una línea de continuidad, ya que Descartes conquista la certeza a través de la autoconciencia, mientras que Kant establece el puente entre el sujeto y el objeto de conocimiento. No se puede tener la certeza de sí mismo, sino en el acto de conocer al otro: esta es la propuesta de Kant, una nueva metafísica, ya no centrada en el ser que guiándose por la matemática de su tiempo establece dentro de qué límites el hombre puede llegar a conocer la realidad. A esta nueva metafísica él mismo la denominará metafísica trascendental. Los hombres podemos conocer la realidad, pero dentro de unos límites. No podemos conocer al ser infinito, sino únicamente al ser finito que se mueve entre la sensibilidad, el entendimiento y la razón. Kant no desconoce el objeto; en esto concuerda con Aristóteles y Tomás de Aquino, en que la cosa existe de forma independiente del sujeto, solo que el hombre la puede conocer únicamente al modo humano, es decir, a través de las formas *a priori* del espacio y el tiempo. Así es que el hombre construye la realidad mediante formas apriorísticas que son nutridas por la sensibilidad, el entendimiento y la razón.

De este modo, nos encontramos en el siglo XVIII en una nueva sociedad que direcciona al hombre en busca de mayor autonomía. El criticismo kantiano representa una ruptura y continuidad antropológica, porque le posibilita construir al hombre su propio mundo, pero al modo humano. Este modo de pensar exige una nueva ética que Kant desarrolla en toda su obra, pero de forma especial en la *Crítica de la razón práctica* y en la *Metafísica de las costumbres*.

Considera Kant que así como existen unos principios *a priori* del conocimiento, abordados por él en la *Crítica de la razón pura*, deben existir unos principios *a priori* de la razón práctica que desembocarán en imperativos universales y necesarios, pero de orden moral que él llamará imperativo moral, por el que la razón determina la voluntad del acto.

Este imperativo moral reenvía a una ley moral que no necesita ser dada por medio de la sensibilidad ni del entendimiento, sino que se impone por sí misma a priori y que se halla en relación con la facultad de la conciencia. Así, el elemento fundamental de ley moral viene dado por la conciencia del deber “el deber consiste en la necesidad de realizar una acción por respeto a la ley”.²⁹

28 Mardones, Op. Cit., 17.

29 Colomer, Op. Cit., 210.

Si en la mirada del objeto que tratamos en la primera parte era necesario establecer la relación entre la naturaleza y la ley natural, dada en situación de identidad, subordinación o contradicción, en Kant el término ley natural carece de peso específico porque “la idea de deber jamás podría sacarse de la consideración de la naturaleza. Hablar de un deber ser en la naturaleza carece totalmente de sentido. Allí las cosas son lo que son y nada más [...], el deber con su sola presencia redime al hombre del mundo sensible, lo eleva por encima de sí mismo y lo hace ciudadano del mundo inteligible”³⁰ y establece el deber como algo propio y exclusivo del hombre. Como resultado, es la razón práctica la que determina la conducta humana según proposiciones “que encierran una determinación universal de la voluntad a la que subordinan diversas reglas prácticas”.³¹ Ahora bien, cuando el principio es objetivo y no una máxima personal, Kant llama a este principio objetivo imperativo categórico por ser necesario y universal. Su existencia impone una acción a la voluntad y adquiere el carácter de ley moral que no puede tener otro contenido que “la forma de la ley,” porque la aspiración a la felicidad del hombre radica en la facultad inferior de desear, que resulta siempre interesada, hipotética y *a posteriori*; por el contrario, la ley moral necesita una facultad superior *a priori* que determine la voluntad al margen de todo contenido material. Así, el imperativo categórico se justifica por la existencia de la buena voluntad que implica no solo obrar por el deber; sino por amor al deber: “obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, a la vez, como principio de legislación universal”.³²

Hasta aquí, partiendo de una mirada desde el objeto pasando por Galileo, Descartes y terminando en Kant, encontramos una nueva visión del mundo en lo referente al entendimiento de la ciencia y que traerá en Kant nuevas representaciones de lo humano. Se trata de una moral que tiene su principio de moralidad, no en la naturaleza, sino en el hombre que no cabalga sobre la experiencia ni sobre el fin buscado, sino que desde el formalismo universal y necesario de las ciencias matemáticas y la física arrima al hombre en el aspecto moral hasta un formalismo ético que se determina exclusivamente por la pura forma de la ley y que entre sus características establece la autonomía de la moral, el rigorismo ético y el personalismo ético en los siguientes términos:

30 *Ibíd.*, 210.

31 *Ibíd.*, 211.

32 *Ibíd.*, 215.

Respetando una ley que se impone a sí mismo (el hombre), se hace digno de respeto, conserva su dignidad y honra a la humanidad en su persona. El respeto se dirige siempre a las personas. Obrar por respecto a la ley es, pues exaltar por encima de todo la dignidad de la persona humana”.³³

El sujeto político de la modernidad; un ser social pero no por naturaleza

La política es una dimensión de la existencia humana que lleva a los hombres a decidir sobre cómo organizarse mejor para lograr vivir junto con otros mediante una organización política (el Estado) y regulado por leyes y otros fenómenos. Aristóteles, respecto al fenómeno político, se preguntó “por aquella esencia común que los hace pertenecer al mismo conjunto sistemático, y por el fundamento ontológico de este; tal sería la opción que yo llamaría ‘metafísica’ y las categorías con las cuales se trabajarían serían metafísica”.³⁴ Pero existe otra vía para asumir la política, se denomina vía analítica clásica: “Se propone hacer patentes nuestra concepciones y aclarar el sentido de los conceptos que usamos [...] en las teorías políticas. El objeto de esta interrogación es establecer la posibilidad y la forma que tendría un argumento racional en ese campo”.³⁵ Un estudioso de este otro enfoque fenoménico es Rawls, quien al abordar el tema de la filosofía política privilegia la ética social y económica desde una teoría de la justicia social, que tiene por objeto “las instituciones sociales, y no los comportamiento de los individuos. Y de sus instituciones, la característica que le interesa es precisamente el de ser justas”.³⁶

En este enfoque, a diferencia del aristotélico, la categoría básica no es el bien sino la justicia. O, mejor, ¿los hombres necesitamos una sociedad buena o una sociedad justa? Ahora bien, así como en el apartado anterior, se insinuaron algunas ideas sobre lo que se considera la naturaleza humana en Aristóteles, resulta ajustado presentar estos mismos supuestos dentro del liberalismo. En esta visión los hombres son “agentes libres, iguales e independientes que persiguen la satisfacción de sus propios intereses”.³⁷ Así, el estado es una creación humana y no tiene ninguna guía moral sobre los ciudadanos, porque no hay un solo ideal de vida buena a ser

33 *Ibíd.*, 230.

34 Botero, *Op. Cit.*, 12.

35 *Ibíd.*

36 *Ibíd.*

37 *Ibíd.*, 18.

impuesto, sino que existen muchos ideales de vida buena, y al Estado le corresponde respetar lo que cada persona considera debe seguir, por considerarlo un ideal valioso. Desde luego que no se trata de algo caprichoso, sino de un valor compartido por un grupo al interior de la sociedad. De este modo, el Estado no debe imponer ninguna concepción moral porque, a diferencia de la visión aristotélica, el hombre no es para el Estado, sino que lo importante es “el individuo y su bien sobre el bien del Estado o de cualquier otro grupo social”.³⁸

Así las cosas, si el énfasis es ya no educar a los hombres únicamente para la bondad, porque no se permite un ideal de vida buena que imponer, surge la pregunta ¿qué le corresponde entonces buscar a la sociedad? La respuesta es la justicia. No se trata únicamente de hacer justos a los hombres sin más, sino de crear toda una institucionalidad que “haga compatibles las opciones individuales, condiciones que, sin embargo, debemos determinar de manera colectiva y que, para que sean aceptadas por todos, tienen que ser condiciones justas”.³⁹

A modo de conclusión de esta segunda parte, encontramos una visión del ser humano ya no centrada en la naturaleza y sus finalidades. Ahora, con fundamento en los aportes de las ciencias entre comillas exitosas como la matemática y la física, en el caso kantiano, la moral se encamina hacia la búsqueda de principios universales y necesarios que fundamenten de forma autónoma el obrar humano. El criterio ya no es la naturaleza, sino el deber, que ennoblece al hombre y lo coloca en un lugar superior. En la otra orilla, encontramos que la concepción liberal centrada en el individuo no pretende de forma principal la bondad ni el cumplimiento del deber por el deber, sino propender por individuos respetuosos de la ley e instituciones justas. De tal forma que en esta concepción liberal se aceptan diversos ideales de vida buena. En consecuencia, el estado ya no es tutor de un tipo especial de vida buena y, por el contrario, le está vedado imponer un determinado ideal; tanto en el dominio privado como en el dominio público.

Una mirada desde los sistemas sociales

En el primer apartado nos centramos en el objeto, en el segundo en el sujeto. Pero hoy la realidad se muestra mucho más compleja, ya que vivimos en la era de la globalización, en un mundo en extremo complejo donde los sistemas se imponen a los ciudadanos y a los países. Hoy los sistemas

38 *Ibíd.*

39 *Ibíd.*, 20.

sociales de forma innegable han contribuido a establecer *de facto* otra visión de lo humano, de lo ético y de lo social.

Un referente de esta nueva lectura del mundo se encuentra en el libro *Teoría general de los sistemas sociales*, estudio interdisciplinario de los sistemas en general, que busca asumir los principios aplicables a los sistemas que se presentan dentro del campo de la ingeniería, tratando de responder a una gran variedad de problemas que plantea la complejidad de los sistemas en la Edad Moderna por las relaciones entre hombre-máquina, pero que trasciende lo tecnológico para reorientar “la ciencia en general, en toda la gama de disciplinas, que va desde la física y la biología a las ciencias sociales y del comportamiento y hasta la filosofía”.⁴⁰ Bertalanffy en este texto dedica un capítulo al componente humanístico, denominado “El concepto de los sistemas en las ciencias del hombre”, donde comienza haciendo referencia a la *Crítica de la razón práctica* de Kant en los siguientes términos:

Al reflexionar sobre las palabras de Kant se nos ocurre algo. Entre las cosas que pudo sentir como objetos de referencia -el cielo y la ley moral en el corazón del hombre-, bien pudo incluir algo más: no menciona la vida, tanto como organización milagrosa del organismo vivo y como microcosmo mental que abarca el universo físico.⁴¹

Disculpa a Kant por el incipiente desarrollo de la biología y psicología y considera que después de la revolución industrial, el imperativo moral categórico —que Kant centró en la física, y a quien lo otorga lo califica de “fiscalista”— resulta insuficiente o demasiado sencillo para un mundo tan complejo.

La razón de la actual insuficiencia del imperativo moral reside en el surgimiento de nuevas ciencias, “[...] las de la vida, el comportamiento y sociales. Piden un lugar en la visión moderna del mundo y deben lograr contribuir a una reorientación básica [...] llamémosla revolución orgánsmica [...]. Su modelo es la noción de sistema”.⁴²

El mundo del siglo XIX y XX fue concebido como caos; la imagen del mundo se montó sobre la idea de la casualidad atómica o genética, pero hoy puede leerse, y de hecho se lee, como organización. Este descubrimiento vuelve a producir un nuevo giro en las bases del mundo

40 Ludwig von Bertalanffy, *Teoría general del sistema social* (México: Fondo de cultura económica, 1989), 9.

41 *Ibíd.*, 195.

42 *Ibíd.*, 218.

científico y del referente humano en el pensamiento contemporáneo al posibilitar una crítica a la antigua imagen del hombre y permitir una nueva mirada anudada desde la teoría de los sistemas. A propósito de la psicología a modo de ejemplo con relación al ser humano, hay un giro trascendental:

No es la de un receptor pasivo de estímulos que le llegan del mundo externo, sino que en un sentido muy concreto crea su universo [...] que remplaza el concepto de robot por el de sistema, subrayando la actividad inmanente en lugar de la reactividad dirigida hacia afuera, y reconoce la especificidad de la cultura humana en comparación con la conducta del animal, que habrá de conducir a una reevaluación a fondo [...] de las actitudes humanas en general.⁴³

De otra parte, el autor pone en evidencia la actual precariedad de la percepción del mundo de la visión kantiana calificada como clásica y absolutista:

De acuerdo con la tesis de Kant, hay las llamadas formas de la intuición, el espacio y el tiempo, y las categorías del intelecto, como la sustancia, la causalidad y otras, que se imponen universalmente a cualquier ser racional [...]; sin embargo, es un hecho bien conocido hace mucho tiempo que no es así [...] el determinismo estricto de la física clásica es sustituido, en la física cuántica por indeterminismo.⁴⁴

Después de esta breve presentación de los sistemas sociales en un mundo dominado ya no por el caos, sino por la sociedad del control y los sistemas, vale la pena conocer algunas ideas sobre la visión de lo humano y lo ético en un representante de este modelo, Niklas Luhmann. Este es un pensador controvertido y sus teorías hasta cierto punto resultan escalofriantes. Niklas Luhmann, como es de esperarse, pertenece a la escuela funcionalista. En un libro publicado en 1998, denominado *Sistemas sociales*, considera que los seres humanos tenemos una imperiosa necesidad de funcionar: siempre estamos solucionando problemas que se resuelven no por ser un sujeto individual, sino por ser un sistema psíquico. De plano rechaza la noción de sujeto y plantea, en su lugar, un universo de significados con sentido; ya no se trata de una conciencia humana como centro de intención. Ahora el significado o sentido está en el centro, porque el significado es el logro evolutivo que da orden a los sistemas sociales y psíquicos. Para Luhmann, la sociedad

43 Ibid., 204.

44 Ibid., 239.

Es un sistema autorreferente que evoluciona y que tiene en la comunicación su rasgo más característico. Un sistema que no se encuentra compuesto por hombres [...] sino por comunicaciones y un sistema constituido por diferentes subsistemas como son el derecho, la economía, la política y la religión.⁴⁵

En Luhmann hay dos rasgos que se han convertido en motivo de escándalo, el que trataremos aquí rechaza el concepto antropológico de hombre como componente de la sociedad.

Así el sujeto humano es un sistema; pero que no forma parte de la sociedad, sino que se encuentra en el entorno de los sistemas sociales, y el segundo [...] el concepto de acción que debe ser sustituido por el concepto de comunicación.⁴⁶

Respecto al concepto antropológico de hombre, es necesario efectuar algunas precisiones: rechaza de forma directa el modelo ético humanista que representa los ideales ilustrados, porque considera que en su tiempo fueron valiosos, pero ahora resultan obsoletos y no describen lo que realmente es la sociedad. La investigación por él adelantada busca una descripción adecuada de la sociedad y de su modo de funcionamiento. La consecuencia lógica es que al tratarse de una descripción “no puede dictar normas de comportamiento”⁴⁷ y más bien las normas de comportamiento deben surgir de la descripción del sistema. Esta propuesta se explica porque, según Luhmann, el humanismo clásico posee formas de moralización que quieren ocultar el funcionamiento implacable de la sociedad contemporánea, con ello: “Luhmann rechaza no tanto el valor del humanismo, sino la pretensión de que una perspectiva basada en el humanismo clásico puede ofrecer una explicación de la sociedad actual que no respeta humanismo alguno y carece de ternura antropológica”.⁴⁸

A modo de conclusión de esta tercera y última navegación, el hombre se convierte en un apéndice del sistema: ya no lo dirige. Ahora es el sistema quien dirige al individuo y a la sociedad. En este punto no le queda otra alternativa que adaptarse al sistema o desaparecer. Los sistemas sociales funcionan de manera autónoma, quiérase o no. Es aquí donde se percibe el más frío de los

45 Ignacio Izuzquiza, *La sociedad sin hombres* (Barcelona: Anthropos, 2008), 114.

46 *Ibíd.*

47 *Ibíd.*, 231.

48 *Ibíd.*, 230.

humanismos, que al más valiente produce escalofríos. Se echa de menos la teleología griega o el optimismo kantiano sobre la razonabilidad de la moralidad autónoma y universal, dentro de los límites posibles del conocimiento al modo humano, o pensar la sociedad desde la justicia social y la construcción de su institucionalidad. De forma irónica y contradictoria, nos enfrentamos a vivir en una moral heterónoma, centrada en los sistemas, que deja con muy poco nivel de maniobra a aquellas cosas que escapan a criterios utilitaristas como el arte, la literatura, el respeto por la naturaleza, la persona, la familia y la capacidad humana de abrirse a la trascendencia más allá del racero del consumo y la velocidad frenética de las redes del sentimiento y la emoción.

Ahora bien, aunque lo anunciado y desarrollado tan solo asumía tres miradas y pretendía reflexionar sobre la relación entre humanismo, ética y sociedad, teniendo como punto de referencia tres momentos del desarrollo de las ciencias humanas y sociales: una mirada desde el objeto, el sujeto y los sistemas sociales. Se añadirá una cuarta, porque al pensar lo humano, la sociedad y su moralidad, hay que precisar, en justicia, que existe una alternativa que asume al hombre de forma integral. Esta propuesta fue adelantada por un pensador del siglo XIII: Tomás de Aquino. La novedad de Aquino consistió en entender la realidad no desde los extremos, sino desde el justo medio. En su tiempo, se aventuró a unir dos realidades que parecían incontrastables: de un lado la filosofía aristotélica y de otro lado el cristianismo.

El pensamiento de Tomás de Aquino se corresponde con un modo de pensar lo humano, denominado filosofía del hombre, porque se basa principalmente en los aportes de la filosofía, a diferencia de los adelantos kantianos, que incluyen los aportes de las ciencias físico-matemáticas, y de la teoría de los sistemas sociales, que incluyen en sus investigaciones los nuevos descubrimientos de la biología, las ciencias naturales, sociales y sistemas sociales que pretenden en su conjunto reducir la complejidad de la sociedad moderna en sus diversos órdenes.

Aunque Tomás de Aquino no contó con los avances que han hecho posible la modernidad, sí logró el Doctor Angélico proponer un modo de asumir el problema del conocimiento, desde una postura epistemológica denominada “realismo entendido”, como:

La doctrina de los filósofos que atribuyen una realidad independiente al objeto de las sensaciones del mundo exterior, a diferencia del idealismo, que se las niega [...] Y en un sentido absoluto este realismo es profesado por todos los que aceptan que el mundo exterior tiene un ser independiente del conocimiento actual que tengamos de él”.⁴⁹

49 Gilson Etienne, *Realismo metódico* (Madrid: Rialp. S.A., 1974), 14.

Para Tomás de Aquino —a diferencia de Descartes, Kant y los sistemas sociales sobre todos estos últimos que terminan siendo otra forma de idealismo—, el punto de partida de la filosofía realista es el ser, en tanto que el punto de partida de la filosofía idealista es el conocer. Siguiendo a Gilson “la puerta por la que se entra al edificio del realismo es la aprehensión del ser [...] El ser es un principio primero, y el primero de los principios, porque es el primer objeto que se ofrece al entendimiento”.⁵⁰ Es preciso añadir que el ser es entendido aquí como “el ente informado por el ser o, en otras palabras, el ser concreto”⁵¹. De esta forma comprendemos la existencia del mundo exterior y de la misma manera el mundo exterior “es así un constitutivo del hombre mismo”⁵². En este mismo contexto, “la puerta por donde se entra al edificio del idealismo es la reflexión sobre el conocer. La aprehensión del ser, piensa el idealismo, se nos da, también ella, en una representación. No podemos llegar a captar la cosa en sí”.⁵³ Kant ilustra muy bien este asunto cuando al preguntarse por la posibilidad del conocimiento precisa que el ser humano, mediante el concurso de la sensibilidad, el entendimiento y la razón, queda circunscrito al mundo fenoménico y, de este modo, al perderse la evidencia del mundo exterior que ofrece la intuición sensible, la existencia del mundo exterior “comienza a ser objeto de laboriosa demostración”.⁵⁴

Ahora bien, dejando por descontado el realismo como posición epistemológica, se adelantarán algunas ideas sobre su concepción antropológica para finalmente establecer la relación entre el conocimiento de la realidad y la realización del bien.

El punto de partida respecto a la antropología de Tomás de Aquino consistió en ubicar al hombre en el cosmos como el ser más perfecto de la creación. Incluye en su concepción la filosofía griega, en especial el pensamiento aristotélico, algunas ideas del estoicismo y de la tradición judía pasada al cristianismo, que aporten a la razón la luz de la revelación.

Al momento de clasificar a los seres, y entre ellos al hombre, los diferencia, por el movimiento, en seres transitivos e inmanentes. Son transitivos si el movimiento les es externo o inmanentes si el movimiento permanece en ellos. Así, encuentra que existen tres niveles para los seres animados que se corresponden con tres almas: la sensitiva, la vegetativa y la intelectual. Y es la intelectual la que caracteriza al hombre, otorgándole la facultad de abrirse a la totalidad del ser. Además, es

50 *Ibíd.*, 14.

51 *Ibíd.*

52 *Ibíd.*

53 *Ibíd.*, 18.

54 *Ibíd.*, 19.

el único ser de la creación que logra leerlas desde dentro y, en consecuencia, pasar de lo singular a lo universal.

Ahora bien, afirma Aquino, que aunque la razón es importante, no es lo definitivo en el hombre. No sería nada sin los apetitos, lo que implica la presencia de la voluntad. Define la voluntad como facultad de querer y del obrar. El hombre no es solo razón ni solo voluntad; sin embargo, descubre que quien define en últimas, en el acto humano, es la voluntad, por lo que es necesario educarla para que pueda servirse correctamente de la razón. De esta forma, el ser humano, que de por sí maneja disposiciones, necesita direccionarlas de forma positiva, es decir, convertir las disposiciones en virtudes. Siendo consecuente con este razonamiento, al igual que Aristóteles, propone una ética de la virtud del justo medio, que busca la felicidad del ser humano, pero por su visión cristiana, el fin último no se encuentra de forma exclusiva en un determinado canon de perfección humana, sino que integrando fe y razón, considera la felicidad última del hombre en la visión beatífica, es decir, Dios. Entre tanto, el hombre necesita formar su voluntad mediante la práctica de hábitos que le lleven de forma paulatina hasta lograr el estado de virtud. Y para lograr este cometido, el hombre debe educar la voluntad mediante la práctica de la virtud y, en especial, las virtudes que él llama “quicio”, a saber, la prudencia, la fortaleza, la justicia, la templanza y, de otra parte, las virtudes teologales: esperanza, fe y caridad.

Acometer esta tarea le corresponde de forma conjunta a la familia, así como a la familia civil, mediante la educación, que considera un proceso ascendente y continuo para que el hombre llegue a alcanzar el estado perfecto de hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud entendida: “como dice Santo Tomás, *ultimum potentiae*, lo máximo a que puede aspirar el hombre, o sea, la realización de las posibilidades humanas en el aspecto natural y sobre natural [...]. El hombre virtuoso es tal que realiza el bien obedeciendo a sus inclinaciones más íntimas”.⁵⁵

Entre las virtudes morales hay una que permite conectar el conocimiento de la realidad y la realización del bien, porque la realización del bien presupone el conocimiento de la realidad. Esta virtud es la prudencia, que se convierte en la principal de todas las virtudes: “Solo aquel que sabe cómo son y se dan las cosas puede considerarse capacitado para obrar bien [...] la realización del bien presupone la conformidad de nuestra acción a la situación real”.⁵⁶ En consecuencia, lo primero que se pide al que obra es que sepa. Estas sencillas ideas dejan entrever que estamos ante una ética de carácter finalista, que da gran importancia al acto prudencial y que supera con creces el pensamiento griego y el idealismo de la modernidad extendido hasta los sistemas sociales.

55 Josef Pieper, *Las virtudes fundamentales* (Madrid: Rialp. S.A., 1976), 15.

56 *Ibíd.*, 42.

Definitivamente el realismo aristotélico tomista, al dar primacía a la realidad sobre el pensar, ofrece al hombre, en su actuar moral, la seguridad de obrar bien, porque solamente obra bien en la vida personal y social quien tiene la capacidad de saber escuchar.

Referencias

- Adams, William. *Las raíces filosóficas de la antropología*. Madrid: Trotta, 2003.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Barcelona: Orbi, 1984.
- Aristóteles. *La política*. Barcelona: Gredos, 2008.
- Aristóteles. *La metafísica*. Madrid: Gredos, 2011.
- Bernal, Aurora. *La educación del carácter*. Pamplona: Eunsa, 1998.
- Bertalanffy, Ludwig von. *Teoría general del sistema social*. México: Fondo de cultura económica, 1989.
- Botero, Juan José. *Rawls contra Rawls*. Bogotá: Universidad Nacional, 2005.
- Colomer, Eusebi. *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Barcelona: Herder, 1986.
- Consejo Superior Universidad Santo Tomás. Acuerdo 28. (13 de octubre de 2013). Bogotá, Universidad Santo Tomás, USTA, 2013.
- Descartes, René. *Discurso del método*. México: Porrúa, 1998.
- Etienne, Gilson. *Realismo metódico*. Madrid: Rialp. S.A., 1974.
- Izuzquiza, Ignacio. *La sociedad sin hombres*. Barcelona: Anthropos, 2008.
- Mardones, José María. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Bogotá: Anthropos, 2006.
- Pieper, Josef. *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp. S.A., 1976.

Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Tipografía: Adobe Garamond Pro.
2016

Las situaciones del mundo contemporáneo han llevado a plantear la necesidad de responder de forma eficaz a los diferentes retos sociales, intelectuales, profesionales y personales que propone la realidad. En ese sentido, las cátedras humanísticas fomentan un proceso de formación de reflexión crítica, análisis de la realidad y acercamiento a las situaciones sociales que marcan los horizontes de pensamiento y acción. Este libro pretende expresar cómo se busca desarrollar este proceso desde las diferentes cátedras: cada capítulo manifiesta los mecanismos concretos y las ideas que subyacen al interior de estos espacios que fortalecen las humanidades en el ámbito universitario, profesional y social.