



RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL

DR. LUIS ENRIQUE OROZCO SILVA



**RESPONSABILIDAD Y
COMPROMISOS DEL DOCENTE
EN LA FORMACIÓN INTEGRAL**
(ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN)

DR. LUIS ENRIQUE OROZCO SILVA

La misión de la Universidad Santo Tomás consiste “...en promover *la formación integral* de las personas, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social...”reza parte del texto que define la misión institucional. Coherente con este propósito, ha sido una preocupación constante de la Universidad garantizar que en la práctica se brinde en sus funciones sustantivas dicha formación integral a sus estudiantes. Entre los agentes que más tienen una incidencia significativa con este proceso son los docentes, pues a ellos les corresponde la educatividad, es decir, la capacidad de ejercer influencias positivas en el educando, contribuyendo de esta manera al desarrollo integral del ser humano en su fase de crecimiento.

Como un justo homenaje a ese “*Ministro de la naturaleza*” (“*Minister naturae*”, lo llama Santo Tomás) que es el Maestro, presentamos este opúsculo que contiene dos textos en torno a un tema tan sugerente como es el de la responsabilidad y compromisos del docente en la formación integral. El primero de ellos transcribe la conferencia que pronunció el Doctor Luis Enrique Orozco Silva ante el Claustro General de Profesores el seis de marzo del año en curso, con motivo de la fiesta patronal de Santo Tomás. En un lenguaje sencillo y claro, asequible al común de los mortales, el Doctor Orozco disertó sobre la responsabilidad que tiene y el papel que juega el docente en esa noble tarea de contribuir en la formación integral de las nuevas generaciones universitarias. El segundo texto, mucho más denso y documentado, es la conferencia escrita que, como el mismo autor lo anuncia, ofrece muchos más elementos

para una discusión e intercambio de ideas en torno a esa responsabilidad compartida de la brieda por la formación integral que, en palabras de Edgar Morin es una lucha por la lucidez.

El profesor Orozco Silva es doctor en Filosofía de la Universidad de Lovaina (Bélgica). Ha sido profesor en la Universidad Nacional de Colombia, en la Pontificia Universidad Javeriana y en la Universidad de los Andes; Decano de la Facultad de Filosofía y Vicerrector Académico de la Universidad de los Andes; Director del Magister en Dirección Universitaria, en los Andes; Vicepresidente de las Sociedades Colombianas de Filosofía y Epistemología; miembro del Comité asesor de CRESAL-UNESCO de educación superior para América Latina; Asesor de diferentes organismos nacionales e internacionales en materia de educación superior. Así mismo, es autor de varios libros de carácter filosófico y de múltiples artículos en obras colectivas y revistas especializadas en los campos de la filosofía y de la educación superior.

Apreciado docente: *“Toma lee”* (*“tolle lege”*, *San Agustín*) y saca el máximo de provecho de esta lectura que en ella encontrará una valiosa ayuda para su difícil y noble tarea.

Faustino Corchuelo Alfaro, O.P.
Vicerrector Académico General

COMPROMISO DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL

CONFERENCIA DICTADA EN LA
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS POR EL
DOCTOR LUIS ENRIQUE OROZCO SILVA,
EN DESARROLLO DEL CLAUSTRO GENERAL DE
PROFESORES CELEBRADO EL 6 DE MARZO DE 2002,
EN EL AULA MAGNA DE LA SEDE CENTRAL.

Existe una cierta convicción en el mundo universitario latinoamericano según la cual: o las universidades cambian su ensimismamiento frente a la realidad de los países y se articulan de manera creativa a la generación de un orden más justo, o las universidades serán responsables de su inoperancia, su no pertinencia y su carencia de conciencia histórica.

No solamente los organismos internacionales, como la UNESCO, recogen las reflexiones de América Latina en torno a la necesidad de repensar la universidad, también quieren motivar e incitar a reflexionar sobre la tarea fundamental que ésta tiene. Existe en nosotros un compromiso corporativo en relación con la eticidad de la formación, y para hablar de él he seguido la siguiente estrategia en la escritura del texto.

Me ocupé del tema de la formación integral en un libro titulado *La formación integral, mito y realidad*, que fue publicado a finales de 1999. Casi de manera simultánea surgió en el país un movimiento que se denominó Movilización Social por la Educación Superior, y esto dio lugar a que durante año y medio se presentaran, a lo largo y ancho del país, inquietudes de padres de familia, municipios y departamentos en torno de lo que consideraban deseable en el terreno de la educación superior. Es bien interesante observar, de paso, que existen sectores sociales que no poseen una elaboración conceptual frente al quehacer de la universidad y que, sin embargo, presienten que algo no funciona en la formación humana que se otorga en dichas entidades.

Es algo así como que la corrupción, la impunidad, la injusticia social y los desequilibrios estructurales de la sociedad cuestionan muy fuertemente si estamos cumpliendo o no con la tarea fundamental de incidir en el carácter y en la moral de las personas.

Por otro lado, fue compilada la obra de Édgar Morin *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, en la que el autor busca mostrar los retos y funciones claves de la educación en el futuro, y también percibir muy claramente los rasgos más sustantivos de la formación humana.

Dentro de este horizonte intelectual, trataré de hacer unos planteamientos que espero sirvan para movilizar el intelecto y despertar la capacidad autorreflexiva de las personas. Más que un ejercicio intelectual, quisiera convocarlos al compromiso con la nueva eticidad que requiere este país. Así mismo, quiero que mi intervención no sea solamente la lectura teórica de un texto, sino, de cierta manera, el testimonio de un profesor que ha dedicado su vida a la formación humana, y que después de muchos años puede expresar con alguna autoridad moral varias ideas hijas de su propia cosecha.

Para hilvanar mi reflexión, pienso que, en primer lugar, debe mirarse el concepto mismo de formación; en segundo lugar, relacionar este concepto con el de formación integral; y, por último, traer esa problemática de la formación integral hacia las convicciones más universales y los puntos más fuertes que suelen ser subrayados en la literatura y en la experiencia de las universidades en los últimos años.

Digamos entonces, en forma breve, que formación significa “*ascenso a la humanidad*”, desarrollo del hombre en tanto hombre; digamos también que, en su significación más inmediata, formación hace referencia a toda configuración que podemos observar en el orden natural. Hablamos, por ejemplo, de la formación que tiene un árbol, el tronco de un árbol, de la formación que posee un terreno; es decir, queriendo anotar con ello la configuración interna que tiene un terreno, un árbol o el tronco de un árbol. Pero esa configuración no es externa, sino interna.

También solemos utilizar el término de formación equiparándolo

al concepto de cultura; decimos, en el lenguaje común, que un hombre bien formado es un hombre culto, en el sentido de que está estructurado de una manera tal que en él toman forma sus disposiciones y sus capacidades.

Kant, en la obra que se denomina *Cimentación para la metafísica de las costumbres*, nos dice que es necesario que el hombre cultive sus talentos; pero Kant no utiliza el término alemán “bildung”, que significa formación. Es Hegel quien, en un texto posterior a Kant, identifica formación con el término alemán “bildung” entendido como un proceso a través del cual el hombre da lo mejor de sí.

Esto parece indicarnos que con el término formación hacemos referencia a una configuración interior del ser humano en virtud de la cual éste tiene la capacidad de trascender su singularidad y llegar a lo universal. Es decir, en lenguaje más llano, tiene la capacidad de trascender su individualidad para aprender a pensar en los otros o en lo otro distinto de él. Sin embargo, ni Kant ni Hegel se refieren de manera tan precisa al término de formación como lo utiliza W. von Humboldt, otro de los clásicos del pensamiento universitario.

Von Humboldt sostiene que la formación debe otorgar el despliegue total del ser de la persona. Así pues, la universidad debe ser tal que permita que la persona pueda desarrollarse y crecer desde de su propia interioridad y pueda dar lo mejor que tiene de sí mismo. Tal vez podríamos asociarlo al término latino “educere”, por oposición al verbo latino “educare”. Con “educere” estamos hablando de capacitación, y nos referimos a la capacidad de sacar de sí, a permitir que cada quien dé, desde el interior de sí mismo, lo mejor que tiene.

Entonces, cuando hablamos de la formación humana, lo hacemos hablando de esa posibilidad que tiene todo ser humano de dar lo mejor de sí en el tiempo y a través de procesos que alteran su talante y su ser mismo, y que le permiten crecer en humanidad, ascender en lo universal, ir más allá del yo personal para subir hacia el

nosotros, hacia la totalidad de la especie. De alguna manera, queremos insinuar que con el proceso de formación debemos poder trascender el individualismo liberal que, dicho en palabras llanas, significa que en todas las actitudes de la vida el hombre comienza por afirmar “primero yo”, luego sigue “segundo yo” y continúa, si sobra, “para mí”; es la posición contraria a una actitud de formación que debiera conducir a la persona a trascender desde sí hacia lo otro y que permita igualmente a la persona en ese mismo proceso dar lo mejor de sí. Que la formación no es un acto única y exclusivamente intelectual, que la formación no hace referencia al hecho de que la universidad se preocupe por transmitir a la persona paquetes de información. Quiere decir que el estudiante no viene a la Universidad sólo por un intelecto capaz de asumir teóricamente el mundo a través de las diferentes disciplinas, sino que el estudiante viene a la Universidad porque tiene interés de adquirir, y es responsabilidad de nosotros los profesores comunicarles, una filosofía o visión de la vida. Comunicarles una educación de la sensibilidad, del afecto, de las funciones, pero también una educación de la inteligencia; es decir, la educación hace referencia no solamente a la educación del intelecto del hombre vía a la argumentación, sino también al conocimiento práctico de sí mismo o sobre sí mismo.

Entonces, cuando hablamos de un ser formado, queremos decir una persona que ha desarrollado de alguna manera su sentido común, su capacidad y su sensibilidad ante la belleza, que ha desarrollado de alguna manera la capacidad del juicio moral y que, de alguna manera, ha encausado su posibilidad y deseo de transcendencia, su no indiferencia ante el mundo de los valores. Por eso, en la vida ordinaria de las universidades se asocia educación integral con cursos y se ha llegado a pensar, no sólo en Colombia sino en América Latina, que el problema de la formación es de los mecanismos a través de los cuales las universidades en las estructuras curriculares y en los planes de estudio pueden lograr que las personas eduquen su sensibilidad, su inteligencia, su capacidad moral y su ansia de transcendencia histórica.

Pero sucede con frecuencia que esos cursos de humanidades se cumplen con las mismas actitudes metodológicas, los mismos presupuestos conceptuales, las mismas visiones de las disciplinas con que se desarrollan los demás cursos profesionales o profesionalizantes ofrecidos. Y uno podría estudiar muy bien en una universidad cuáles son los cursos más profesionalizantes y encontrar la sorpresa de que en algunos casos son los de psicología y de filosofía, cuando uno piensa que justamente esas disciplinas son las que más tocan el talante de las personas y su sensibilidad, su dimensión psicoafectiva y su capacidad para el juicio moral.

Pues bien, mientras enseñemos las humanidades con la misma actitud metodológica y los mismos presupuestos de las disciplinas de las profesiones, estaremos profesionalizando a los estudiantes en las disciplinas de las humanidades, pero no estaremos ofreciendo espacios de formación. Y las experiencias de América Latina son bastante comunes en todos los países. México, Argentina, Brasil, Santo Domingo y Colombia pensaron desde el siglo XVI que la mejor manera de formar las personas en la universidad era cursar griego y latín y quizás a ustedes les tocó estudiar griego y latín y les tocó, inclusive, griego, latín y francés en el bachillerato.

Posteriormente desapareció el griego y también el latín del bachillerato, también de las facultades de filosofía. Nuestros filósofos no pueden leer a Santo Tomás en la Suma Teológica, sino en traducciones más o menos felices. Y cuando ya no se siguió dando griego-latín, se pensó entonces que con filología estábamos formando las personas, y por eso se reemplazó el griego y el latín por la filología.

Más adelante se le agregó literatura y filosofía y se armó el departamento de humanidades con filosofía, literatura y poesía. En los setenta, en Colombia se pensó que las universidades de pronto habían formado comunistas, que debíamos salirle al paso; por eso, se comenzó a enseñar marxismo en los departamentos de humanidades: Marx I y Marx II, si la opción era ideológica; si el

plan teórico de la universidad era el materialismo histórico, pues era Marx III y Marx IV, y terminaban en Marx V o VI. La pregunta es: ¿con el estudio individualista de los clásicos se resuelve el problema de la formación humana?

Mi hipótesis es que usted puede, aun siendo un especialista en ética, tener problemas éticos. Como que la mala conciencia de la universidad nos llevó a pensar que por no formar comunistas hemos formado malos capitalistas. Y hoy en día parece que en las universidades existe cierto atolondramiento generalizado que no permite saber si los departamentos de humanidades forman o no forman. Lo que sí es bastante común en América Latina es que nosotros los profesores hemos delegado la función formativa en los departamentos de humanidades; y cuando sale la lista de los corruptos en la prensa, en el interior de la universidad con frecuencia se dice: “claro, con ese departamento de humanidades que tenemos”.

Pero nos olvidamos que en la misma práctica, los ingenieros, los físicos, los biólogos le dicen al muchacho: “Oiga, miijo, usted va muy mal en este semestre, por qué no toma una costura para que eleve promedio y luego vuelva a lo serio”. Lo serio es, claro está, matemáticas y física; la costura, humanidades, filosofía. Y esto lo hacemos nosotros, profesores, que nos quejamos de la corrupción, la impunidad y la carencia de liderazgo en la sociedad. ¿No estaremos poniendo nuestro granito de arena en esos fenómenos sociales, cuando no asumimos el compromiso que nos corresponde de formar a los muchachos en esa dimensión ética fundamental de la existencia? Después de todo, la ética no es más que una estética de la existencia personal.

Con esto no deseo que desaparezcan los departamentos de humanidades. Quiero señalar que la formación de la persona no se reduce a cursos de humanidades. Claro, uno sí podría argumentar que los cursos de humanidades de alguna manera prestan una función muy útil. Es como cuando ustedes cogen un manual de neuropsicopatología, capítulo tercero, neurosis, y toman los síntomas

y comienzan a leer, y al final dicen: “Hola, resulta que mi novio es así. Ah, resulta que mi tía es así y yo no me había dado cuenta. Resulta que mi pareja es así”. ¿Qué sucede? Que con la lectura de los clásicos y de las obras universales de la literatura y de la filosofía nos encontramos con el drama humano; que leyendo a Hamlet hallamos el teatro y la tragedia humana; que leyendo a Dante nos encontramos con el devenir mismo de nuestra especie y de nuestra cultura. Y en ese sentido, el valor universal de los clásicos nos permite tener una experiencia intelectual y psicoafectiva que, de alguna manera, nos acerca al conocimiento de nosotros mismos. Y yo creo que ahí radica la ventaja de trabajar los clásicos en la universidad, en un buen departamento de humanidades.

Pero allí no se agota la tarea de la formación, cuya responsabilidad reposa en gran parte en nosotros los profesores. Pienso que cuando hoy hablamos de formación, debiéramos referirnos a un enfoque pedagógico que inspire todo el quehacer de la universidad y que comprometa a profesores, directivos, porteros, etc. Porque el profesor que llega tarde a clase y sale a tiempo de ella, está dando ética; porque cuando nosotros hacemos violencia simbólica en la clase, de alguna manera estamos enseñando antropología; porque cuando nosotros realizamos “quices” o hacemos exámenes con trampita, con cascarita, como decimos en matemáticas, estamos enseñando ética; y porque en la relación profesor-estudiante estamos transmitiendo valores; porque cuando el profesor habla, de alguna manera los estudiantes están asimilando las actitudes básicas del profesor frente a la disciplina; porque los muchachos no saben, pero sí saben quién sí sabe.

Y cuando llegamos sin preparar la clase, los muchachos no lo dicen, pero saben que no estamos cumpliendo con la función que nos compete. En otras palabras, quisiera señalar, apreciados colegas, que la formación es mucho más que cursos, mucho más que moralismos; que la formación tiene que ver más con la posibilidad de estructurar el carácter y la personalidad de los estudiantes, y que eso pasa no solamente por el salón de clase y los paradigmas de las

disciplinas, sino por lo que suelen denominar el currículum oculto que tiene la universidad; es decir, el campus universitario, los baños de la universidad, la relación profesor-estudiante, la biblioteca, los corredores; gran parte de la tragedia humana de la juventud no se juega en el salón, se juega en un corredor. En los Andes lo denominamos: en los salones “duermes”, en los salones que se han puesto únicamente para que los estudiantes estén, porque es mejor que estén allí y no en los cafés que hay en torno a las universidades. En otras palabras, que la formación humana tiene que ver con el hábitat, tiene que ver con el medio en el que se mueve el estudiante, con el bienestar universitario.

Recuerden ustedes que en griego antiguo “ethos” significaba marranera. Cuando el marrano se mueve en la cochera, le da la forma al barro; y cuando el sol calienta el barro y lo seca, la cochera tiene la forma que le dio el marrano con su movimiento. Dicho coloquialmente, el marrano tiene la cochera que se merece.

Pensando en la formación, yo me pregunto si no debiéramos decir: “Nosotros tenemos la universidad que nos merecemos”. Porque la universidad no es el edificio, sino el entramado de relaciones que se dan en estos campos, y ese entramado de relaciones cualifica el ser del estudiante, pero también el ser del profesor. Los estudiantes se forman entre sí, nos forman a nosotros y nosotros lo formamos y es en esa red de interacciones en donde se conjuga un hábitat, una forma de vida que puede ser enriquecedora para el estudiante o puede ser empobrecedora para toda su vida.

Dicho de otra manera, la formación humana, entendiendo por formación crecer en humanidad, exige que haya un ámbito en donde sea posible crecer y, por eso, la mejor metodología para efectos de la formación integral tiene que ver con la contaminación. Contaminar al estudiante en los valores, en el ansia de libertad, en el sentido de la dignidad, en la necesidad de ser ético ante una sociedad corrompida con monumentos; y eso se arregla con testimonios. Entonces el punto central, en términos del compromiso del docente

con la formación, me parece que tiene que ver con el testimonio.

Si ustedes toman el famoso informe de Harvard o el informe de Oxford o los trabajos de Édgar Morin notarán que hay una doctrina sobre el tema. Por ejemplo, el informe de Harvard dice que esa universidad buscará que sus estudiantes sean cultos; quiere decir que tratará que los estudiantes sean personas cultas, entendiendo por cultura que la persona posea un pensamiento eficaz. Pensamiento eficaz es el que puede inducir, deducir, sintetizar y manejar bien la lengua materna; es decir, que tiene un pensamiento crítico. Piensen ustedes en los estudiantes de primero a tercer semestre, y traten de apreciar hasta dónde tienen o no dificultades para inducir, deducir, sintetizar y manejar la lengua materna. Si una persona no tiene esas capacidades y competencias, difícilmente podrá ser innovadora y creativa en el campo de la ciencia.

Mas no solamente eso. Dice también el informe de Harvard, en segundo lugar, que se buscará que los estudiantes sean acertivos en las relaciones sociales; es decir que la persona pueda interactuar. En tercer lugar, que pueda decir cosas serias, esto es, hablar de manera pertinente. En cuarto lugar, que debe poder emitir juicios morales, es decir, tener una idea del bien y del mal.

Y entonces la respuesta que da Harvard a la necesidad de esas competencias es bastante sencilla: lo que tiene que hacer la universidad, en términos de formación integral y para que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, es darles fundamentos de matemáticas y física; para que sean acertivos en las relaciones sociales, enseñar introducción a la sociología o algo en ciencias sociales; para que puedan emitir juicios morales es muy importante que lean la literatura clásica; para que puedan decir cosas serias, enseñémoslos a ser sistemáticos y rigurosos a través de las metodologías de enseñanza.

La pregunta es la siguiente: si me enseñan a ser acertivo, a inducir, a deducir, a sintetizar en el campo de las ciencias básicas, ¿implica

que yo pueda ser acertivo o pueda tener un pensamiento eficaz y un pensamiento crítico en todos los campos? Parece que no hay acuerdo entre los teóricos y los analistas del problema. A uno le pueden enseñar a tener pensamiento crítico en el campo de las ciencias, y no significa que tenga pensamiento crítico en el análisis de la sociedad o en el análisis de los procesos culturales o en el análisis de los valores.

Por otra parte, para Oxford es muy importante que los estudiantes entiendan que lo que la universidad hace con ellos a través de la formación es transmitirles formas de pensamiento, y las formas de pensamiento están íntimamente ligadas a las diferentes disciplinas. La manera como piensa el abogado, el artista, el filósofo, el físico y el químico son diferentes. Luego la tarea de la universidad es que, a través de esos diferentes modos de pensamiento, la persona logre articular una forma coherente de ser y de entender el mundo. Saben ustedes que, por principio, los ingleses ponen gran énfasis en todo lo que es la pedagogía por contaminación; es decir, brindar ocasiones, espacios, diríamos hoy, en los que profesores y estudiantes participen de experiencias que posibiliten al estudiante identificar valores en los profesores que, por asimilación, puedan luego imitar.

Es decir, uno se pregunta muchas veces hasta dónde nosotros como profesores somos realmente un testimonio para el estudiante, y un testimonio que le permite generar valores que dignifiquen su propia experiencia vital.

Si a la vez uno mira las normas en materia de educación de diferentes países, sobre todo de Brasil, México y Argentina, verá, primero, que hacen énfasis en que uno no se forma haciendo muchos cursos; segundo, que la formación integral es un problema de estilo de universidad, de proyecto pedagógico universitario y que tiene que ver con las diferentes dimensiones del ser humano, y por eso el énfasis en el concepto de integralidad de la formación.

¿Qué querría decir, en término de competencias, la integralidad de la formación humana, más allá del informe de Oxford o del informe de Harvard? Lo que se querría decir es que de alguna manera la universidad debiera posibilitarle a los estudiantes que entiendan en qué consiste la condición humana, porque es fundamental que las instituciones que brindan el servicio educativo presenten una visión integral del fenómeno humano.

Se entiende también que la universidad debe enseñar al estudiante a afrontar la incertidumbre y la complejidad. Uno a veces tiene la impresión de que nos forman para la simplicidad y manejamos la simplicidad. Entonces, los procesos de aprendizaje han de incluir la incertidumbre que surge en las ciencias de la naturaleza y en las disciplinas sociales y humanas. Que el estudiante aprenda a manejar el riesgo, a manejar lo que es incierto y a modificar el curso de las cosas. En otras palabras, que el estudiante no se eduque en el horizonte de la certeza, sino en el horizonte de los problemas. Quizá por eso la importancia que está teniendo hoy el formar a través de problemas, más que a través de contenidos disciplinarios muy coherentemente determinados. Pero, finalmente, que la universidad enseñe una ética del género humano, que el estudiante pueda, de alguna manera, tener en la universidad la experiencia de que es él quien tiene que elegir las formas de vida que considera deseables, y que esas formas de vida deben poder ser fundamentales, y que las acciones fundamentales tienen una repercusión global. Si no logramos eso, no estamos formando en eticidad, sino estaremos alimentando el individualismo liberal, del que hablé al principio.

Por eso, Édgar Morin hace unas precisiones, de las cuales recogeré dos. La primera, la necesidad de reconocer el principio de incertidumbre racional; el ser humano puede conocer a través de la sensibilidad, pero el conocimiento sensible no es un conocimiento de lo verdadero; el conocimiento sensible es un conocimiento de lo que aparece y las cosas no son como aparecen. Si las cosas fueran como aparecen, no habría necesidad de método científico ni de pensar. De allí que el conocimiento sensible sería, de alguna manera,

un conocimiento del que se debe desconfiar, y justamente el método o los métodos de las diferentes disciplinas lo que buscan es burlar la ingenuidad del sentido común y la criticidad del conocimiento interno, dándonos un conocimiento cierto sobre los procesos de la naturaleza o sobre los procesos humanos.

Pero el hombre conoce también a través del entendimiento. Mas el ser humano puede razonar mal y aplicar mal los principios de la lógica; entonces, si el entendimiento no es un instrumento certero para obtener la verdad, tenemos que desconfiar también del entendimiento, del conocimiento. El hombre puede conocer también a través de la razón, pero la razón se mueve en el espacio de lo práctico y en aquel horizonte de la existencia en donde no es posible emitir juicios apodícticos sobre la legalidad inmanente del mundo. La razón nos habla de Dios, del bien, de la esperanza, de las utopías, es decir, de lo que muchas veces define la vida, aunque sobre ello no emitamos un juicio apodíctico sino un juicio práctico que sirve para orientar la experiencia, pero no con la certeza de una ley natural.

También podemos equivocarnos a través del conocimiento de la vida diaria, a nivel del conocimiento de lo práctico; en otras palabras, el ser humano no dispone de un instrumento de conocimiento en virtud del cual pudiéramos tener la verdad y la certeza respecto a los procesos que ocurren en la experiencia humana, sea ella la natural, sea ella la cultural, sea ella la misma experiencia de la razón que reflexiona sobre sí misma.

Y entonces, ¿de dónde surge la seguridad con que muchas veces nosotros transmitimos en la universidad los paradigmas de las disciplinas? Cuántas veces, al enseñar una disciplina, sea psicología experimental o psicoanálisis o psicología clásica o economía neoclásica, cuántas veces, digo, formamos a los muchachos con una necesidad del paradigma como el único horizonte. Pero los paradigmas terminan siendo un juego de convenciones y el arbitrario que organiza una comunidad académica, que Fals Borda llama rosca, que define lo que se debe investigar, enseñar, transmitir y que llega

a ser tan firme como para no leer a los vecinos. Y entonces, nosotros como docentes, cultores de paradigmas, transmitimos al estudiante una visión absolutista de la ciencia, que cambia con la rapidez con que está cambiando hoy el conocimiento, la información y las comunicaciones. Bien lo dice Popper: “La ciencia es un juego montado sobre el mejor argumento y el día que el mejor argumento desaparezca, el juego de la ciencia ha terminado”.

Y la segunda idea que quiero recuperar de Édgar Morin es, en consecuencia, la necesidad de tomar conciencia de la no neutralidad del conocimiento humano. Porque quien toma conciencia de la no neutralidad del conocimiento aprende a reflexionar sobre los intereses de la práctica científica. Y cuando uno descubre la dinámica de los intereses de la ciencia, comienza a darse cuenta de que la ciencia tiene que ver con la política, la sociología y los intereses que movilizan la historia. Y hasta llega uno a entender que los prejuicios de los grandes se vuelven leyes para los pequeños. Y si esa es la dinámica, lo que uno tendría que enseñar es a poner de relieve, en los procesos docentes, la significación cultural, ideológica y ética de las diferentes disciplinas. Pero para poder hacer eso el profesor tiene que salir de la disciplina y ser una persona de una actitud cultural mucho más amplia que le permita autorreflexionar sobre su propia práctica científica, y así pueda transmitir, en la docencia, no solamente el contenido de los paradigmas, sino la dimensión ético-política del saber humano.

Yo creo que sólo se despierta la conciencia política cuando se hiere la conciencia moral. En consecuencia, sólo conseguiremos personas críticas para este país en la medida que nosotros logremos, a través de la formación intelectual, develar la dinámica de los intereses políticos y de los intereses éticos que movilizan la historia. De lo contrario, yo creo que nosotros tendremos bárbaros científicos o bárbaros humanistas. Es decir, tendremos unos grandes profesionales, pero personas poco capaces de crecer desde sí mismos en orden a la libertad.

Podría recoger el pensamiento y decir: la universidad forma capacitando; mas la universidad forma a través de la eticidad que surge en la persona en el momento en que es capaz de reflexionar sobre su propia práctica. Por eso, me parece interesante entender la formación integral en el horizonte de espacios que existen en la universidad, en los cuales es posible la discusión sobre los valores, sobre los problemas humanos, sobre los problemas sociales, en los que es posible imaginar otro mundo y soñar para los jóvenes, de manera que ellos encuentren que la vida tiene sentido, y que la universidad no prolonga esa situación que genera muchas veces el bachillerato: la de una juventud que crece sin esperanza, en un país cada vez más estrecho en opciones de libertad.

Gracias.

**RESPONSABILIDAD Y
COMPROMISOS DEL DOCENTE
EN LA FORMACIÓN INTEGRAL**
(ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN)

DR. LUIS ENRIQUE OROZCO SILVA

1. INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior, publicado con el título: LA FORMACION INTEGRAL. MITO Y REALIDAD (1999) intentamos hacer un planteamiento global sobre las características que ha tenido en la historia de las universidades la preocupación por la tarea de incidir a través de la educación en el carácter y en la personalidad de los estudiantes. En dicho trabajo hacíamos un énfasis especial en el hecho de que a pesar del reconocimiento teórico que todas las instituciones hacen acerca del valor de este tipo de formación, en la práctica, no se han encontrado mecanismos que puedan identificarse como apropiados para desarrollar esta tarea sustantiva de la instituciones que ofrecen el servicio público de la educación superior. De esta manera, más que un problema de limitaciones en el planteamiento teórico de su importancia, se trataría de una ineficacia práctica de buena fe.

Pero la reflexión que realizamos en el texto mencionado buscaba iniciar una fundamentación de lo que se denomina “formación integral” explicitando su alcance y verdadero sentido, con base en textos clásicos al respecto: el pensamiento de los filósofos alemanes del Siglo XIX y la obra de H.G. Gadamer nos sirvieron de instrumento para adelantar esta tarea. Posteriormente, volvimos sobre el tema en el contexto de la movilización por la educación superior, adelantada en el año 2000 en el país, y tales planteamientos aparecen en el libro: Bases para una política de Estado en materia de educación superior (2001) Finalmente, ha sido publicado el

trabajo de Edgar Morin sobre el mismo tema y ello nos ha obligado a continuar la reflexión, revisando el texto anterior y prolongándolo en un análisis de la obra de este último autor.

En lo que sigue, el lector encontrará, por lo tanto, una revisión del primer texto y su prolongación en uno de los tópicos que aborda Morin, el del desarrollo del pensamiento crítico, a partir del reconocimiento de algunos principios básicos necesarios para la educación del futuro.

La responsabilidad del docente en los procesos de formación es la inquietud primera de este texto. Las tesis enunciadas para la discusión quieren ser tan sólo una invitación para el diálogo creativo entre colegas. Se trata de una pensamiento en elaboración, por ello pedimos excusas al lector que no encuentre en el recorrido una elaboración más fina y distanciada de los autores que se citan.

2. EL PROBLEMA

Una de las mayores preocupaciones de los responsables de la formación que ofrecen las instituciones de educación superior consiste en asegurar que los principios y propósitos declarados en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) alcancen un grado significativo de cumplimiento en la vida diaria de la institución. Tal interés ha sido una constante en la historia del sector educativo desde el origen de las universidades y desde la emergencia de modalidades de formación diferentes a la universitaria, en la segunda mitad del siglo anterior.

Desde la Colonia hasta nuestros días, se han buscado diferentes modalidades para cumplir con esta dimensión del quehacer educativo: la filología, las lenguas clásicas (latín y griego), la filosofía y las letras tanto como el aprendizaje de la historia, de las ciencias sociales, de las matemáticas y ciencias de la naturaleza. Estas disciplinas han sido un apoyo para cumplir con las exigencias que se desprenden de tal dimensión. Quizá las limitaciones mayores se encuentran en la identificación de los medios para cumplir la tarea. Las dos mayores limitaciones radican en asignar a los conocimientos humanísticos tan sólo un carácter instrumental en relación con la formación integral, de modo tal que una vez hechos los cursos por parte del estudiante, el fin se considere alcanzado; olvidar que por naturaleza, este tipo de formación es más el logro de un enfoque que afecta todos los currícula y que cualifica las tareas sustantivas de la institución.

Pueden existir, y de hecho existen diferentes maneras de explicitar en qué consiste la formación integral; sobre ella se expresaron ideas diversas en el proceso de movilización por la educación superior, algunas coincidentes; otras, hasta contrarias entre sí. En lo que sigue presentaremos un esquema lo más totalizante posible; a él cada institución podrá agregar lo que considere adecuado en conformidad con su vocación propia. Para lograrlo es necesario que nos mantengamos en el plano de los principios.

3. EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

En forma breve, “formación” significa “ascenso a la humanidad”; *desarrollo del hombre, en tanto hombre*. En su significación más inmediata el término hace referencia a “toda configuración producida por la naturaleza”, como cuando se habla de la forma que tiene un terreno, o el tronco del árbol en su parte interna. Pero el término también puede utilizarse como sinónimo de cultura; como cuando decimos “hombre culto” u “hombre formado”. En tal caso, estaríamos significando: el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre.

Kant en *Cimentación para la Metafísica de las Costumbres* ofrece un primer elemento para mostrar la significación estricta del término. Allí habla el autor de las obligaciones que se tienen consigo mismo; precisa entre ellas, la de no dejar oxidar los propios talentos; pero no utiliza el término “bildung”(formación). Hegel, al recoger esta idea de Kant, habla de “formación” y luego, W. von Humboldt distingue entre formación y cultura. Con formación se refiere a “algo más elevado y más interior; al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter”¹. La cultura, por su parte, no es *desarrollo* de capacidades y de talentos. Por lo tanto, con la distinción se va más allá del planteamiento de Kant en la Obra aludida, apuntando al despliegue

¹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1992, I Vol. p.39. El Autor asume aquí la argumentación desarrollada in extenso en su libro: *La Formación integral. Mito y realidad*. Universidad de los Andes/Tercer Mundo. Bogotá. 1999. Véase igualmente: José Ortega y Gasset. *Misión de la Universidad Revista de Occidente*. Madrid. 1930. pp. 61 y ss.

del ser de la persona desde su interioridad. Despliegue, que se puede entender como proceso orientado a un fin. Esto significa que la formación como resultado no se produce como los objetos técnicos, sino que surge de un proceso interior, que se encuentra en un constante desarrollo y progresión.

En la formación como proceso todo lo que ella incorpora se le integra; pero lo incorporado no es como un medio que aparece, sino que todo se *conserva*. El espíritu humano es “devenir” (llegar a ser)

Los objetivos de la formación no son exteriores. Dicho de manera más radical, la formación no puede ser entendida como un *objetivo*. No es adecuado decir, por ejemplo: que la formación tiene como objetivo el desarrollo de una capacidad o de un talento. Gadamer precisa a este respecto: “en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”². En la perspectiva de Hegel, la idea de proceso nos permite profundizar sobre la manera de entender el proceso de formación humana. En efecto, la característica primordial del ser humano es su ruptura con lo inmediato y natural; ruptura que le es propia en virtud de su opuesto que lo define: el ser espiritual y racional. De esta manera, no hay una coincidencia entre ser y deber ser en el caso del hombre. El hombre no es por naturaleza lo que debe ser. Justamente, por ello necesita de formación; su esencia es elevarse a la generalidad; trascender la singularidad. En este sentido, la persona no formada es “aquella que no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida”³. Es importante precisar que para Hegel hay dos momentos de la formación; el primero, ocurre cuando el individuo sale de sí y toma conciencia de lo otro como otro. En esta justa medida se fragua la autoconciencia verdaderamente libre en y para sí misma. En caso contrario, la conciencia enajenada, permanece fuera de sí (en lo otro) sin devenir ella misma como

² H. Georg Gadamer, *Ib.*, p.40

³ H. G. Gadamer., *Ib.*, p.41

autoconciencia libre. Sólo así la conciencia *trasciende* la inmediatez del deseo, la necesidad personal y el interés privado, para “de-venir” conciencia de sí. En un segundo momento, por el contrario, el individuo “aprende a aceptar la validez de otras cosas y encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, lo objetivo en su libertad, sin interés ni provecho propio”⁴.

Pero, hoy se percibe mejor que la formación integralmente considerada incluye una y otra formación, en un devenir del espíritu de su estado natural, hacia la libertad. La formación es la continuación de un trabajo que el hombre va incorporando en el proceso mismo en que incorpora el lenguaje y las costumbres: “cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido, el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que ha entrado está conformado humanamente en el lenguaje y las costumbres”⁵.

Por lo tanto, se debe precisar que la generalidad a la que se eleva el individuo formado no es la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta de una comunidad o de un pueblo específico. Se trata de un proceso que se inscribe en el “mundo de la vida”.

Pero la formación conlleva, a su vez, otras dimensiones tales como la educación de la sensibilidad y del tacto artístico. Consistente en una “determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a las mismas, ningún saber derivado de principios generales”⁶. En sentido contrario, no tener tacto sería expresar lo que puede evitarse. “El tacto ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación

⁴ H. G. Gadamer., *Ib.*, p.41

⁵ H. G. Gadamer, *Ib.*, p. 15

⁶ H. G. Gadamer, *Ib.*, p. 45

de la esfera íntima de la persona”; pero no es un problema de ética, es una manera de conocer y una manera de ser”⁷

Estar formado significa tener sensibilidad frente al devenir de sí mismo, frente a la realidad, como proceso siempre inacabado. Es también sensibilidad frente al inacabamiento de toda comprensión (sensibilidad histórica)

Se trata de cualidades del ser en cuanto “formado”; en cuanto pasa de un estado de no formación a un estado de formación.

A esta sensibilidad estética e histórica no se llega por adiestramiento, ni con tácticas de aprendizaje. Se trata de un “sentido general de la medida y de la distancia respecto de sí mismo y, en esta misma medida, poder elevarse por encima de sí hacia la generalidad”⁸. En cuanto la conciencia formada no es una propiedad del hombre en su estado natural, debemos decir que éste necesita formarse; y que en cuanto trasciende todo sentido natural (siempre limitado y determinado) y en cuanto opera en todas las direcciones, se torna un *sentido general*.

Ahora bien, podemos avanzar un poco en el señalamiento de las dimensiones discernibles de la formación y agregar: Si la generalidad de la que se viene hablando tiene que ver con la realidad concreta e histórica de los pueblos y comunidades, implica también el logro del desarrollo del sentido común. Se trata de un saber orientado a cómo obrar en una situación concreta; no se confunde con la denominada capacidad de juicio; se sustrae al concepto racional de saber; en una palabra, se trata del saber denominado por Aristóteles de la “*phrónesis*.” Saber que permite acoger y dominar éticamente una situación concreta.

Se trata de poseer el sentido de lo justo y del bien común que habita en todos los hombres y que se adquiere a través de la “comunidad

⁷ H.G. Gadamer, Ib. P. 46

⁸ H. G. Gadamer, Ib., p. 46

de vida” y que “es determinado por las ordenaciones y objetivos de ésta”⁹. Por lo tanto, no es un saber técnico que se oriente por principios objetivos; es un saber práctico que se orienta por *principios generales* hacia la situación concreta inmersa en sus circunstancias. No es un saber que se pueda enseñar porque es una energía interior; especie de fuego sagrado que se manifiesta como apertura de espíritu, como flexibilidad y “buen sentido” ante todas las circunstancias de la vida¹⁰. Mientras los demás sentidos nos colocan en relación con cosas, el sentido común preside las relaciones con personas; se trata de una “especie de genio para la vida práctica”.

La capacidad de juicio y el gusto forman también parte de la formación integral. La primera, en cuanto poder de subsumir lo particular dentro de lo general; capacidad estética de emitir juicios prácticos que orientan la vida. El segundo, como capacidad de separarse de uno mismo y de sus intereses privados, hasta el punto de permitir que el individuo, bajo su preeminencia, pueda separarse de la moda con libertad y superioridad específicas.

A propósito del gusto, quizá valga la pena traer como ilustración el comentario que hace Gadamer sobre B. Gracián: “Su ideal de hombre culto (el discreto) consiste en que éste sea el hombre en punto, esto es, aquel que alcanza en todas las cosas de la vida y de la sociedad la justa libertad de la distancia, de modo que sepa distinguir y elegir con superioridad y conciencia”¹¹

Desde esta perspectiva es fácil pensar en relación con la formación integral, por qué ésta debe permitir ligar los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de comunicación, de narración, de lectura y escritura frente al ruidoso vacío intelectual, por un lado, y al retiro de la literatura hacia las vitrinas de los museos, por otro.

⁹ H. G. Gadamer, p. 52

¹⁰ H. G. Gadamer, *Ib.*, p. 20

¹¹ H. G. Gadamer, *Ib.*, p. 67

El desarrollo de la capacidad de narración es un medio de ayudar a que la persona pueda encontrar sentido a lo que hace, no en la cadena de relaciones causales sino en el espacio de lo práctico y mediante juicios que orientan la vida, sin ser apodícticos; “La habilidad para construir narraciones y para entenderlas es crucial en la comprensión de nuestras vidas y para la construcción de un “lugar” para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentemos”¹² De alguna manera, la formación integral es, al decir de Edgard Morin, una continua lucha por la lucidez. Quizá por eso en tal arte y en tal “medio” de formación la lectura de los grandes autores nos conduce hacia horizontes inusitados en el conocimiento de nosotros mismos.

¹² George Steiner, *Pasión Intacta*, Ed. Siruela, Norma, Bogotá, 1997, p. 48. Véase, igualmente: Jerome Bruner. *La Educación, puerta de la cultura*. Visor. Dis. Madrid, 1997 Cap. 1. pp. 19-63

4. EL CONCEPTO DE FORMACIÓN INTEGRAL

Una formación integral es, entonces, aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico¹³ y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadora por valores de justicia y solidaridad, sin los cuales no es viable la vida en sociedad. En este proceso, el estudiante se expone a la argumentación y contra-argumentación fundadas, a la experiencia estética en sus múltiples dimensiones y al desarrollo de sus aptitudes y actitudes morales, a través de experiencias que van estimulando y afinando su entendimiento y sensibilidad, tanto como su capacidad reflexiva y que en ello van «formando» su persona.

La formación integral, va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye. *Es un enfoque o forma de educar.* La educación que ofrecen las instituciones de educación superior es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como *una totalidad* y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el

¹³ J.G. Fichte. Discursos a la Nación Alemana. Ed. Nacional. Madrid 1977. pp. 110 y ss.

marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación¹⁴.

Al señalar la relación entre formación integral y socialización se desea subrayar el papel que juegan las instituciones de educación superior frente al estudiante como ámbito en el que éste último está expuesto a la experiencia de socialización secundaria. Si bien es cierto que la inducción amplia y coherente del estudiante en el mundo objetivo de su sociedad o de un sector de ella se realiza en su socialización primaria y que ésta constituye para cada quien la base para la construcción de su mundo en cuanto realidad significativa y social; no obstante, cualquier proceso posterior que induzca al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo debe ser tenido en cuenta, así como también los factores que en él intervienen: la afectividad y el lenguaje. En efecto, esta modalidad, como lo señalan Berger y Luckmann, en la que se adquiere el conocimiento específico de roles, requiere la adquisición de vocabularios específicos e implica, por lo tanto, la internalización de campos semánticos de rutina dentro de un área institucional, comprensiones tácitas, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos y un aparato legitimador mediado por el lenguaje (no sólo como instrumento) en cuanto interiorización de imágenes y alegorías elaboradas desde la base de éste¹⁵.

En este sentido, la acción de una educación integral no permite la creación de un mundo subjetivo del estudiante partiendo de la nada ni es el único instrumento a través del cual la persona asume el mundo en que vive para modificarlo luego, ni mucho menos le posibilita adquirir una identidad personal por encima de la ya adquirida inicialmente. La educación obra sobre una interioridad pre-formada. Quizá por ello, la estrategia formativa consista en «familiarizar» al estudiante, es decir, en actuar «como si» aquellos valores que se desean inculcar, pertenecieran a esa originaria y duradera experiencia de la vida que es el «hogar primero».

¹⁴ J. B. Fichte. Id. p. 11

¹⁵ Berger y Lukman. La construcción social de la realidad. Amorrortu eds. México. 1968. p 174 y ss.

A su vez, sería conveniente que la acción de las instituciones de educación superior, como espacio educativo, trabaje sobre las incoherencias entre la socialización primaria y secundaria y sobre la base de la diversidad y heterogeneidad de socializaciones de los estudiantes. De aquí la importancia de que en la formación integral se generen procesos de identificación e inevitabilidad que acerquen la dinámica formativa a los procesos naturales de la socialización primaria.

Pero dada la diversidad de sistemas de identificación e inevitabilidad que se dan en el marco de una institución y en la sociedad global no parece posible tener una pauta única de formación.

Esto no significa que pierda vigencia el hecho, importante de evaluar, del impacto en la formación, del tipo de relación existente entre profesor-alumno en el proceso de aprendizaje; aquel, como todos los miembros de la comunidad educativa pero de manera más incisiva, reafirma la estructura básica de la vida cotidiana, refuerza las coordenadas de la realidad del individuo y cumple un papel insustituible en el mantenimiento o cambio de la realidad con su testimonio personal frente a la ciencia, la moral o las costumbres vigentes.

De lo anterior se infiere que la institución educativa contribuye a la formación humana de quienes pasan por ella en la medida en que a través de sus funciones de docencia, investigación y proyección hacia la sociedad involucra al estudiante en *vivencias* intelectuales, estéticas y morales que le permiten *sentirse implicado* y afectivamente comprometido en prácticas específicas y valores determinados. La universidad es espacio de un compromiso práctico y colectivo. Cuáles prácticas y cuáles valores adopte, es un asunto que dependerá del rostro de la institución, y con él, de la manera en que ésta comprenda su sentido dentro de una sociedad.

Al decir que la Formación Integral compromete el quehacer de la institución en su conjunto se está señalando que todos los niveles

de la institución están involucrados en ella y permeados por sus fines: el profesor, el estudiante y el directivo de la universidad. En la interacción diaria se define el clima formativo, el «éthos universitario». Tal interacción define prácticas administrativas, docentes, investigativas, de relación humana en el interior de las cuales todos dan testimonio de su visión del “mundo de la vida” de la sociedad en que se vive, de las producciones del espíritu humano en general. En ellas, el estudiante y el profesor resultan esencialmente modificados; es decir, con cambios -positivos o negativos- en su «forma». En la medida en que de tales interacciones salgan fortalecidos, «crecidos», con una «forma superior», se dice que se trata de una «experiencia formativa», o que se recibe una «educación superior» y *para* lo superior.

En este contexto, se ponen de relieve la dimensión simbólica del proceso de aprendizaje, la dimensión ética del manejo académico de los currícula y de las formas de evaluación del aprendizaje y la finalidad cultural y crítica de la Universidad en el desarrollo y la docencia de la ciencia. Los cursos que con destinación específica se ocupan de familiarizar a la persona del estudiante con los grandes valores de la cultura y sensibilizarlo ante la dimensión estética de la existencia cumplen la función de fortalecer y acrecentar el conocimiento, las actitudes y los valores pero no reemplazan la responsabilidad de *todos* en el quehacer de formación integral de la universidad. Un saber cualquiera - comprendido el de las humanidades- que se trasmite con carácter instrumental, exclusivamente, despoja al mismo de todo interés vital; es decir, de todo sentido humanístico.

Todas las preocupaciones señaladas apuntan a la necesidad de orientar el trabajo del docente sobre la formación integral hacia el logro de:

- Competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico.
- Competencia para el discernimiento moral.
- Competencias para convivir y comprender

-
- Competencia para emitir un juicio ético y estético
 - Competencia para expresarse en su lengua materna en forma oral y escrita

Edgar Morín ha plasmado tales inquietudes, al señalar como preocupación primera de la educación para el futuro y como una contribución de ésta al desarrollo sostenible, las siguientes:

- *Hacer conocer lo que es el conocer.* El conocimiento no debe ofrecerse, como algo listo para usar. Se trataría de “introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que lo exponen al riesgo del error o la ilusión¹⁶. El estudio de tales características evitaría la escisión entre la inteligencia y la afectividad. Conocer el papel de los paradigmas en la ciencia y sus vinculaciones con la voluntad de poder evitará la conformación de mentalidades doctrinarias y auto-referenciales. El estudio de los errores y de las ilusiones es tan importante como el aprendizaje de las conquistas en el orden del conocimiento. La educación superior ha de ser una lucha continua por la lucidez.
- *Enseñar los principios de un conocimiento pertinente.* Se trata de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales. Se subraya en este interés la urgencia de aprehender los objetos de conocimiento en sus contextos, complejidades y conjuntos. Una de las preguntas centrales tiene que ver con la manera de organizar los conocimientos de modo tal que no desaparezca el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. Es fundamental que la educación superior promueva la formación general apta para moverse en la multidimensionalidad de los problemas y en lo específico de un modo de conocimiento determinado. “La educación debe

¹⁶ Edgar Morin. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Paris. 1999

favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Este empleo necesita el libre ejercicio de la curiosidad, la facultad más expandida y más viva de la infancia y de la adolescencia, y la cual desaparece a menudo por acción de la instrucción, cuando de lo que se trata, por el contrario, es de estimularla o , si está dormida, de despertarla”¹⁷. En adelante, deberá evitarse la doble cultura que impide la comprensión de lo global y de lo complejo, como si las ciencias, las humanidades, el arte y la filosofía no fueran la expresión del saber humano, cuya unidad es recuperable por la fuerza de la autorreflexión. “ La hiperespecialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide inclusive, tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto. Los problemas nunca pueden ser parcelados y los problemas globales son cada vez más esenciales. Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de los contextos de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta los saberes, haciendo cada vez más difícil su contextualización.

- *Enseñar la condición humana.* Es fundamental que las instituciones que brindan el servicio educativo se esfuercen por presentar una visión integrada del fenómeno humano. Integración que debe ofrecerse articulando las disciplinas que estudian lo humano, evitando toda desintegración de los saberes que ofrezca la falsa apariencia de una desarticulación del ser humano.
- *Enseñar la identidad terrenal.* La educación superior debe enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI y mostrar cómo todos ellos se volvieron intersolidarios, sin ocultar la lógica de la dominación y de la solidaridad. A ello se opone un tipo de conocimiento que impide contextualizar y globalizar.

¹⁷ Edgar Morin. Op. Cit. P.30

Debemos educar para un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo creciente de la unidad-diversidad de la condición humana.

- *Afrontar la incertidumbre.* Los procesos de aprendizaje deben incluir las incertidumbres que surgen en las ciencias de la naturaleza y en las disciplinas sociales y humanas. Hay que aprender a manejar los riesgos y lo incierto y modificar su curso con base en la información adquirida en el camino.
- *Enseñar la comprensión.* Es importante entender que este esfuerzo exige un cambio de mentalidades. Es importante entender desde sus raíces la incompreensión, y causas históricas, sin ocultar la lógica de la dominación y sus alternativas.
- *Enseñar la ética del género humano.* Es urgente para el siglo que comienza “establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos, por medio de la democracia y asumir la humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no solo contribuir a una toma de conciencia de nuestra tierra-Patria, sino también, permitir que esta conciencia se traduzca en una voluntad de ejercer la ciudadanía terrenal”¹⁸.

Se trata de desarrollar, con la mediación de la educación, una antropo-ética que supone la decisión consciente y clara de asumir la condición humana individuo-sociedad-especie en la complejidad de nuestro ser; de lograr la humanidad en nuestra conciencia personal y asumir el destino humano en sus antinomias y su plenitud. Esta tarea no se satisface con cursos de moral; se trata de asumir lo humano y la porción del proyecto histórico que nos ha tocado vivir con responsabilidad.

En el esfuerzo de conformación de nuevos currícula en las universidades, cada una de estas exigencias relacionadas con la formación integral exige el planteamiento de estrategias diversas.

¹⁸ Edgar Morin. Op. Cit. P. 14.

Con el ánimo de propiciar la discusión quisiéramos hacer referencia con más fuerza a algunas ideas inspiradoras relacionadas con la urgencia de promover un conocimiento pertinente y lúcido en los futuros profesionales. Para ello vamos a exponer de modo orgánico el pensamiento de Edgar Morin al respecto.

5. NUEVOS ELEMENTOS A TENER EN CUENTA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL

De los dos primeros tópicos señalados por Edgar Morin, quisiéramos llamar la atención sobre tres principios básicos, implicados de modo muy fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas.

- *Necesidad de reconocer el principio de incertidumbre racional*

El conocimiento humano no es una imagen fiel de la realidad. En la medida que todo conocimiento tienen como mediación los sentidos, conlleva o puede implicar errores de percepción. La realidad no es transparente. No vivimos en un mundo de evidencias.

Al error que se origina en nuestras percepciones se agrega el error intelectual. Este proviene de las limitaciones del lenguaje, de nuestras ideas y de las teorías que construimos y a través de las cuales nos apropiamos el mundo de la experiencia. De alguna manera el conocimiento intelectual conlleva una traducción y reconstrucción a través de la cual nuestra subjetividad interviene modelando nuestra visión y comprensión de los fenómenos. También, a través de la subjetividad interviene la dinámica del deseo, de los intereses y ataduras con el medio. No se trata de mundos separados, el de los sentidos (la percepción), el de la inteligencia (conceptos) y el de las ideas o categorías. Somos una unidad indivisible. Entre inteligencia y afectividad existen relaciones estrechas que condicionan una y otra se articulan con la dinámica de los sentidos.

En esta perspectiva el método científico es una estrategia humana

para objetivar, para ponernos en la distancia respecto de los objetos de conocimiento y poder tener de ellos un conocimiento “objetivo”.

“Ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo”. Nuestro mundo interior constituye un ámbito relativamente independiente en el que se fermentan necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, etc. Y desde allí nos formamos las visiones del mundo exterior. También en ese mundo existe la posibilidad de mentirse a sí mismos, del egocentrismo, de la auto-justificación, de la necesidad de proyectar sobre el “Otro” la causa de los males. Nuestra mente inconscientemente tiende a seleccionar los recuerdos, a borrar los desfavorables y también a conformar falsos recuerdos, como si correspondiesen a realidades vividas. El hombre necesita de ilusiones. Pero, también la inteligencia tiene sus limitaciones y puede constituirse en fuente de errores. “Las teorías resisten a la agresividad de las teorías enemigas o de los argumentos adversos”. De igual manera, las doctrinas (teorías encerradas en sí mismas, auto-referenciales.

Y más allá de los errores de la sensibilidad y de la inteligencia, disponemos de la razón, facultad que controla y permite distinguir acudiendo, como lo señala Morin, al control del entorno, de la práctica, al control de la cultura y al cerebral. El ejercicio de la razón de modo crítico no una propiedad “per se” del hombre de ciencia. Ser hombre de ciencia no excluye ser dogmático e irracional en su vida privada. Tampoco la civilización occidental, ni ninguna cultura en particular posee la propiedad de la racionalidad, ni el europeo, ni el americano. Los mitos, la magia y los dogmas son una realidad cotidiana y con demasiada frecuencia no se discuten en la tribu. “Comenzamos a ser racionales, cuando reconocemos la irracionalidad de nuestra razón todopoderosa”. En esta dirección podemos aceptar que la educación del futuro necesita el reconocimiento de un **principio de incertidumbre racional**.

- ***Reconocimiento del juego de los paradigmas***

El juego de la verdad y del error se nos ofrece no sólo en la

verificación empírica y la coherencia de la teoría; si no en la zona invisible de los paradigmas que conforman la práctica de la ciencia. Un paradigma conlleva una selección de conceptos maestros de inteligibilidad. Como ejemplos, podemos mencionar los conceptos siguientes, en diferentes posiciones teóricas: *Orden*, en las concepciones deterministas; *materia* en las posiciones materialistas; *espíritu*, en sus contrarias; *estructura* en el estructuralismo. También permite excluir sus contrarias: *desorden*, *espíritu*, *acontecimiento*, en las ya mencionadas.

El paradigma nos permite “efectuar una selección y una determinación de la conceptualización y de las operaciones lógicas. Designa las categorías fundamentales de inteligibilidad y efectúa el control de su aplicación. Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos”.

El paradigma es en gran parte inconsciente, irriga el pensamiento consciente, lo controla. “el paradigma instauro las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, impone los discursos y/o las teorías, articula la organización de los mismos y posibilita su generación regeneración” (EM)

Un buen ejemplo de paradigma es el denominado paradigma de occidente: este se caracteriza por la oposición marcada entre las categorías siguientes: Sujeto/Objeto; Alma/Cuerpo; Espíritu/Materia; Calidad/Cantidad; Finalidad/Causalidad; Sentimiento/Razón; Libertad/Determinismo; Existencia/Esencia. Lo mismo podría señalarse respecto del esquema: Dios/Hombre/Naturaleza como modelo cosmoteándrico del pensamiento cristiano. O en otro dominio: Reducción del Estado/ predominio del mercado/ desaparición de los sindicatos.

Los paradigmas alimentan la fijación de modelos explicativos del mundo y determinan la visión del mundo que predomina en una sociedad (imprinting). De este modo, determinados modos de ver y pensar se vuelven “normales”... constituyen la verdad oficial, la verdad establecida, determinan el movimiento de la cultura,

engendran prohibiciones, marca a los humanos desde su nacimiento es, al decir de Edgar Morín, una huella matricial. En una palabra engendran el conformismo cognitivo y encuadran el espíritu en el “deber ser normalizado”.

De aquí la importancia de la educación en tal proceso. ¿Qué hacemos los docentes con los paradigmas en la universidad?

Ya habíamos hecho lugar en el texto “Universidad y Cultura” acerca de la domesticación del espíritu. Sin volver a repetir dichas tesis, recordemos que la cultura posee una lógica propia que permite resolver el binomio entre orden y seguridad; que todo sistema cultural posee una centricidad y busca domesticar la conciencia y poner como “algo independiente” lo que no es más que un producto de nosotros mismos. “Los productos del cerebro humano tienen la apariencia de seres independientes, dotados de cuerpos particulares, en comunicación con los humanos y entre ellos” (Marx). De aquí la posibilidad de la alineación y el fetichismo. Las sociedades domestican a los individuos, a través de mitos, ritos, ideologías, religiones, ciencia, filosofía y otros productos del espíritu humano. ¿Cómo decir no a la centricidad del sistema cultural?

¿Habrá que educar para la desobediencia? ¿La cultura “per se” es domesticadora?

Pero, ¿Cuál es la paradoja de la razón? Que tenemos que librar una lucha crucial contra las ideas y sólo a través de la razón, sólo por la fuerza de las ideas, podemos liberarnos de la esclavitud de las ideas. De aquí se infiere el papel de las ideas en la universidad. Las ideas permiten a la universidad ponerse la pregunta de la finalidad: para qué.

- ***Reconocimiento de los principios de un conocimiento pertinente: lo global, lo multidimensional y lo complejo.***

Edgar Morin. plantea el problema en forma de pregunta: ¿Cómo lograr una percepción lúcida de lo multidimensional y lo complejo?

La educación del futuro está enfrentada a esta pregunta. La conciencia del todo es una exigencia del presente, el conocimiento parcial, sin contexto y compartimentado es de una pobreza inmensa frente a un mundo lleno de problemas polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. Siempre hay que ubicar el conocimiento, los textos, los acontecimientos. El contexto determina las condiciones de inserción del conocimiento y su validez. La contextualización es una condición esencial de la eficacia del conocimiento. (Bastien)

Cada vez es más fundamental prestar atención a lo global, a lo multidimensional y a lo complejo: El primero se refiere al conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter.-retroactiva y organizacional. La sociedad, por ejemplo, es más que un contexto; el planeta tierra es más que un contexto. El “todo” tiene propiedades que no poseen las partes. Hay que entender el todo, recomponerlo. “Si todas las cosas son causadas, ayudadas, mediatas e inmediatas, y todas entretrejidas por un lazo natural e imperceptible que liga las más alejadas y las más diferentes, no es posible conocer las partes sin conocer el todo; y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes (Pascal). El segundo tiene que ver con el hecho d e que todo comporta dimensiones. El conocimiento debe poder insertar allí sus informaciones. El tercero, quiere decir, lo que está tejido en conjunto. “Hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que además poseen un tejido interdependiente, Inter.-activo e Inter.-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí”.

Por ello, la inteligencia debe promover una inteligencia general que sea útil para referirse a lo global, a lo multidimensional y a lo complejo “La mente humana es adverbio y no sustantivo” (Dewy). Mientras más grande es una inteligencia general es más competente para el estudio de problemas especializados. “La comprensión de los enunciados, lejos de reducirse a una mera y simple decodificación, es un proceso no modular de interpretación que moviliza la inteligencia general y apela ampliamente al conocimiento

del mundo” (Francois Recanati)

Pero la realidad parece ser otra: nos forman para manejar la simplicidad y el mundo es cada vez más complejo. Los conocimientos se nos brindan cada vez más por separado, por profesiones, por disciplinas y en gran parte, por ello, nuestros conocimientos se tornan no pertinentes. Existe una doble cultura en los establecimientos de enseñanza: ciencias básicas y ciencias sociales o humanas. Y con ello “se desfavorece la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general”. Cada vez más, los problemas fundamentales son evacuados de las disciplinas particulares y sólo son acogidos por la filosofía, y con ello el trabajo de ésta al tratarlos deja de alimentarse del apoyo de la ciencia para su comprensión.

La hiper-especialización impide la comprensión de lo global y de lo esencial; genera mentalidades fragmentarias. “La división de las disciplinas impide coger lo que está tejido en conjunto. En este punto es básica una referencia a la preocupación de los clásicos del pensamiento universitario, al momento de fundar la universidad de Berlín. (1811) La Universidad no debe ser la sumatoria de escuelas profesionales; debe mantener la tensión de lo “Uno” del saber humano. Es decir, la preocupación por la unidad del saber humano que explota en múltiples disciplinas. Más allá de la diversidad de las disciplinas, la universidad debe, a través de las ideas, mantener vivo el interés por su unidad. Esta es la tarea de los departamentos de filosofía. Esto no significa sin embargo que la responsabilidad de la formación integral corresponda a los filósofos sino más bien, que la filosofía, como la literatura o la historia tienen una tarea muy específica e irremplazable en ello. La formación integral es una tarea de todos, como ya lo hemos señalado. Es la riqueza del medio (mitte) lo que propicia unas condiciones de crecimiento en humanidad para los estudiantes, y en ello toda la comunidad universitaria resulta comprometida. En el fondo, como lo señala Edgar Morin, la briga por la formación integral es una lucha por la lucidez.