

Retos de las humanidades en un ambiente de paz líquida en la educación superior colombiana

FREDDY PATIÑO MONTERO*

Introducción

Toda producción escrita necesariamente se circunscribe en un periodo de tiempo, en un espacio determinado y desde un estado emocional-mental que funge como agente motivador y que influye fácilmente en las palabras que se eligen, así el ejercicio se haga con una finalidad no poética sino académica. Precisamente esta conjunción de elementos se materializan de manera armónica en un momento en el que los académicos y la humanidad en general se preocupan de forma permanente por el sentido de lo humano, por la búsqueda de sentido de la existencia y por recuperar aquellos valores que nos permitan hacerles frente a las situaciones desafiantes que se presentan en los diferentes contextos.

* Investigador principal del proyecto “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1” y profesor de tiempo completo del área de humanidades de la Facultad de Ciencias y Tecnologías, de la División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

Entonces es indispensable advertir que este capítulo se escribió en el año 2017, en Bogotá (Colombia), en el marco de un proyecto de investigación sobre la enseñanza de las humanidades, en el contexto de un país que se enfrentaba, después de más de cincuenta años, a una salida negociada al conflicto armado, que tantas pérdidas humanas, materiales y de biodiversidad ha dejado. Un conflicto que permitió la naturalización de la muerte, no como parte fundamental del ciclo de la vida, sino como una consecuencia del azar, de la mala suerte e incluso, como merecido castigo a quien seguramente “algo debía” o “algo había hecho”.

Toda esta intersección de elementos permitió que desde el área de humanidades de la División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás se haya venido pensando con seriedad y rigurosidad el ejercicio de la enseñanza de las humanidades a una población particular, como son los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Tecnologías.

Esto nos ha llevado a revisar nuestras prácticas de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y de evaluación propias de dicha modalidad, particularmente en un país donde la búsqueda de la paz terminó dividiendo más a la población de lo que había logrado hacerlo el conflicto mismo.

En este contexto y desde estas motivaciones se escriben las siguientes líneas, en las que se espera abordar el tema de los retos de las humanidades en un ambiente de paz líquida. Para ello, se contará con dos apartados. El primero constituye un intento por definir, parafraseando a Zygmunt Bauman, a qué se refiere la expresión *paz líquida*, en tanto que a juicio del autor es el concepto que mejor describe la situación actual que se vive en la sociedad colombiana. Y el segundo apartado trata sobre los retos de las humanidades, de las universidades y la educación en general, en la construcción de acciones de orden formativo y pedagógico que tengan mayor incidencia en la sociedad, sobre todo en los niños y jóvenes, y que conduzcan a promover sus acciones y reflexiones en el marco de sus contextos familiares y comunitarios.

Colombia en un ambiente de paz líquida

Adoptamos en estas páginas el concepto de lo *líquido*, ampliamente desarrollado por Zygmunt Bauman a lo largo de su obra sobre la modernidad líquida y sus formas de representación y afectación en la vida cotidiana de las personas y estructuras sociales, ya que desde allí es posible presentar una comprensión que se aproxima bastante a la realidad que se vive en Colombia en torno al tema de la paz.

Bauman definió el concepto de modernidad líquida a partir de la descripción de un momento de transición de la sociedad (capitalista) moderna. Según él:

La modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance pueden evaluarse empleando diferentes parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como “diferencia que hace toda la diferencia”, como atributo crucial del que derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio en la relación espacio-tiempo. (2004, p. 14)

A este concepto de modernidad le agrega el adjetivo de *líquida*, en oposición a lo sólido, al considerarlo una de las características que mejor definen los rasgos de esa sociedad, si se tienen presentes, entre otros, aspectos propios de este estado físico de la materia, puesto que

[...] todas estas características de los fluidos implican que los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma. Los fluidos, por así decirlo, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo. En tanto los sólidos tienen una clara dimensión espacial pero neutralizan el impacto —y disminuyen la significación— del tiempo (resisten efectivamente su flujo o lo vuelven irrelevante). Los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de todos, solo llenan “por un momento”. En cierto sentido, los sólidos cancelan

el tiempo; para los líquidos, por el contrario, lo que importa es el tiempo. (2004, p. 8)

Así, una de las tantas misiones de la modernidad consistía en “derretir lo sólido”, lo cual significaba, primordialmente, desprenderse de las obligaciones “irrelevantes” que se interponían en el camino de un cálculo racional de los efectos (Bauman, 2004, p. 10).

Esta característica de la sociedad moderna, su liquidez, es la que ha posibilitado a los seres humanos hacerse más conscientes de la naturaleza cambiante de la vida. Sin embargo, a pesar de la aparente concienciación aún no logramos, ni como individuos ni como sociedad, estar lo suficientemente preparados para comprender el cambio y para asimilar el desajuste momentáneo que traen las diversas situaciones que enfrentamos, como afirma Miguel Escotet (2015) en sus cursos sobre Educación Superior Comparada, en maestría y doctorado en la Universidad de Palermo (Argentina).

Este permanente cambio (fluidez), tan propio de la sociedad moderna, hace que la existencia adquiera una dimensión psicoanalítica, ya que, como afirma Pérez Lindo (2012), la existencia cobra sentido cuando tenemos conciencia del destino. Si a uno no le importa llegar a ninguna parte, tampoco le puede inquietar vivir a la deriva (p. 19). Es decir, hacernos conscientes de la existencia es el primer peldaño que habría que subir en el proceso de comprender las dinámicas de la vida en el momento actual.

Entonces, este ejercicio de conciencia de sí, de la naturaleza cambiante de la vida y de las instituciones sociales y sus formas de representación, idealmente debería traducirse en una actitud de apertura que permita hacer la vida más tranquila y llevadera; lejos de cualquier sufrimiento o apego a cosas o situaciones poco relevantes, al menos en la vida individual.

Sin embargo, no suele pasar de esta manera. La gente, por el contrario, termina por aferrarse a lo sólido, a lo tradicional, a lo “estable”, lo cual es un factor que conduce al sufrimiento individual y colectivo, puesto que implica la creencia de que solo existe una manera de vivir, de sentir, de amar, de relacionarse consigo mismo, con la divinidad y con los demás.

De la liquidez de las cosas tampoco se escapan los conceptos y teorías, puesto que con el desarrollo vertiginoso de las TIC, la producción de conocimiento ha hecho una realidad la pronta obsolescencia de los conocimientos y de la información. De este modo, por ejemplo, seguramente buena parte de las personas que cursaron la primaria en los años ochenta o noventa, aprendieron el concepto de paz como la ausencia de guerra; del conflicto como un evento negativo entre personas o grupos; del perdón y la reconciliación como un cruce de manos forzado por la intervención de alguien con autoridad para coaccionar a ambas partes, por poner algunos ejemplos. Muchos de estos conceptos, incluso hoy, al revisar el Diccionario de la Real Academia Española, se entienden desde una visión acotada o reducida, baste con observar algunas de las acepciones del término *paz*:

Del lat. *pax, pacis*.

1. f. Situación en la que no existe lucha armada en un país o entre países.
2. f. Relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos.
3. f. Acuerdo alcanzado entre las naciones por el que se pone fin a una guerra.
4. f. Ausencia de ruido o ajetreo en un lugar o en un momento.

La segunda y la tercera acepción dan cuenta de una perspectiva sólida de la paz, totalmente opuesta a las dinámicas reales que se viven en el marco de los diferentes grupos sociales que han logrado consolidarse como poblaciones “en paz”. La segunda acepción, al definir la paz como “relación de armonía entre personas, sin enfrentamientos ni conflictos”, presenta una mirada idealista y romántica de la paz como ausencia de conflictos, lo cual resulta problemático, pues se parte del desconocimiento de que este es un elemento connatural a la vida en comunidad. Es decir, al estar dos o más personas reunidas, el conflicto siempre está presente, pues todos piensan y se comportan de manera diferente, así estén trabajando por un mismo propósito.

Por ende, el problema no es el conflicto, el problema consiste en su mala gestión por parte de las personas.

En este sentido, la armonía no implicaría, como lo expresa el diccionario, la ausencia de enfrentamientos ni conflictos. Por el contrario, la armonía consistiría en la capacidad de las personas para gestionar sus conflictos de manera adecuada, comprendiéndolos como una situación que descoloca momentáneamente desde lo racional o afectivo, en tanto que hay un otro que contradice o se muestra en desacuerdo con lo manifestado por nosotros.

En línea con las ideas expresadas anteriormente se encuentran algunos conceptos sobre la paz que la muestran como un proceso o una construcción colectiva que demanda bastantes esfuerzos por parte de quienes la quieren conseguir.

Estos conceptos se separan de la tradicional visión hobbesiana, la cual queda condensada en la tercera acepción del diccionario, en tanto que para Hobbes la paz consistía, como lo afirma en el *Leviatán*, en la “cesación del estado de guerra”. Además de la perspectiva que obtenemos de Hobbes sobre el concepto, este obedece teóricamente a otros dos tópicos que se encuentra en los estudios sobre la paz. Por un lado, al que aparece en *Las Filípicas* de Cicerón (43 a. C.): *Pax est tranquilla libertas*, y da cuenta de una comprensión de la paz como la libertad tranquila, la cual, si se quiere, a diferencia de la de Hobbes, se plantea como una construcción de carácter más personal. Por otro lado, Kant entiende el concepto, en “La paz perpetua”, como un estado de paz entre los hombres no como un estado de naturaleza, y que por lo tanto debe ser instituido (Rojas, 2009, p. 1).

Como se percibe, a lo largo de la historia, por medio de los hitos representados en los tres autores, la paz ha adquirido connotaciones diversas como concepto y en cuanto a la manera como se origina en el seno de las personas y los grupos sociales. Sin embargo, en las tres perspectivas se da cuenta de la paz como algo sólido, bien sea por construcción o anhelo personal, como consecución después de un estado de guerra o como imposición externa en tanto que no forma parte de la propia naturaleza.

Desde la visión de la paz como construcción o anhelo, Fernando Savater presenta una interesante definición:

En un estado democrático, la paz equivale a la vida en libertad y sin temor de sufrir persecución o violencia por las propias ideas o forma de vida, siempre que se atengan a la legalidad. La paz no es estática, no equivale a una congelación beatífica de la vida, sino al ejercicio pleno y sin coacciones de los derechos de ciudadanía. Esto, como digo, dentro de los estados democráticos; y lo deseable será alcanzar un orden internacional en que sea también posible algo semejante entre los diversos Estados, los cuales hoy están todavía unos respecto a otros en situación [...] asilvestrada. (40 definiciones de paz, 2009)

La expresión “no equivale a una congelación beatífica de la vida” utilizada por Savater da cuenta de lo que aquí se quiere resaltar, el carácter líquido o dinámico de la paz; pues al ponerlo en términos de ejercicio de los derechos se advierte su carácter inminentemente social y complejo, propio de la vida comunitaria, lo que siempre va a darle cierto grado de dificultad a la paz como construcción individual y grupal. Asimismo, ponerlo en términos de ciudadanía hace que se desacralice la paz, es decir, que se deje de ver como un regalo producto de la intercesión divina, que en todo caso termina por quitarles responsabilidad a los hombres sobre las consecuencias de sus propios actos.

Ahora bien, dada la necesidad de contextualizar el concepto desde nuestra situación actual, para alcanzar una comprensión de los sentidos y significados de la paz en Colombia y su liquidez, a continuación se presentan brevemente algunos aspectos de momentos históricos específicos en los que se ha buscado la paz y la pacificación de Colombia en los últimos cincuenta años de la historia reciente. Para ello, resultan convenientes las palabras de Pérez Lindo (2017), quien en su artículo “La bioética frente al nihilismo global” afirma que

[...] en todos los órdenes de la convivencia humana actual se ha extendido la capacidad para negar la vida del otro, para excluir, para matar, para violentar a los demás. Es probable que la capacidad para agredir, o la agresividad, tenga una base natural. Sin embargo, la humanidad en el curso de su evolución creó mandamientos,

normas y valores para asegurar la convivencia social. “En la actualidad podríamos preguntarnos si nos aproximamos a una etapa ‘poshumana’ o ‘poshistórica’ donde los fundamentos del Estado y la sociedad se derrumban” (Touraine, 2013). (Pérez, 2017, p. 341)

Es probable que la capacidad para agredir, o la agresividad, tenga una base natural siguiendo lo expuesto por el profesor Pérez Lindo, quizá no hemos advertido con la suficiente conciencia que nos encontramos en medio de un periodo en que las licencias para decidir sobre la vida del otro han sido la base sobre la que se han fundamentado muchas acciones pacificadoras en diferentes lugares del mundo. Así, en el nombre de la paz se han cometido múltiples atrocidades y se han llevado a cabo campañas de todo tipo para legitimarlas dentro de las sociedades actuales que, aunque cuentan con mejores posibilidades de acceso a la información, son más vulnerables frente a la manipulación.

Lo anterior requiere de un análisis profundo si lo leemos a la luz del preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y tenemos en cuenta que casi después de cincuenta años de conflictos armados terriblemente atroces que vivió la humanidad en la primera mitad del siglo XX, al parecer no hemos aprendido a ubicarnos en un lugar que nos permita luchar por unas condiciones de vida dignas, por la justicia y la igualdad, como ejes articuladores de las diferentes acciones individuales y colectivas encaminadas a una convivencia en paz, “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (Declaración Universal de Derechos Humanos).

Esta consideración es una evidencia del esfuerzo por parte de los Estados miembros de la ONU por superar y cerrar de una buena vez toda nueva posibilidad de un conflicto armado. Sin embargo, al parecer, el haber gozado de la licencia —como país— de no haber tenido una fuerte participación y afectación en la Segunda Guerra Mundial, no nos libró de la suerte de vivir eventos que marcaron la historia de nuestra sociedad en la segunda mitad del siglo XX. Mientras el mundo

entero comenzaba su reconstrucción y abundaban los buenos deseos y las acciones de restauración de los derechos humanos, en Colombia, la violencia partidista llegaba a su punto cumbre con el asesinato de Gaitán y con el posterior nacimiento de las guerrillas y su expansión por todo el territorio nacional.

Vivimos más de cincuenta años en los que el discurso y las prácticas del Estado y los Gobiernos de turno se basaron en promesas de acabar, por la vía armada, con el conflicto con los distintos grupos guerrilleros que hacían presencia a lo largo del territorio nacional. Sin embargo, la historia ha servido para constatar que la búsqueda de una salida al conflicto mediante el uso de la fuerza se volvió cada vez menos posible, a pesar de los “logros” de uno de los últimos Gobiernos, cuyo lema de campaña consistió en “la seguridad democrática”, como mecanismo para reducir la influencia de las guerrillas en el país.

Así, los últimos treinta años han sido el periodo en el que quizá se han sufrido las mayores consecuencias de la violencia en Colombia, no solo en número de muertos y desaparecidos, sino también en términos de desplazamiento interno, cuyas cifras en el año 2017 indicaban que “entre enero y mayo de este año 7371 personas fueron víctimas de desplazamiento masivo interno en el país” (Preocupación por persistencia de desplazamiento masivo en el país, 23 de junio de 2017), sumados a los más de seis millones de desplazados internos que en total ha dejado el conflicto armado.

Colombia ha tenido que padecer más de medio siglo de violencia guerrillera, además de la generada por los carteles de narcotráfico y los paramilitares. Con ello se naturalizó la violencia y la muerte, “se da una espectacularización de la muerte-mercancía que altera las condiciones de los sujetos y expresa una crisis que se nutre del asesinato” (López, 2005, p. 23). Los medios —propiedad de grandes grupos económicos del país— se han preocupado por mostrar de manera descarnada los efectos directos e indirectos de la violencia, llegando a cauterizar la capacidad de los colombianos para reaccionar frente a noticias que informan sobre masacres, casas de pique, carros-bomba y demás atrocidades que tuvimos que vivir, particularmente entre los años ochenta y la primera década del siglo XXI.

En este contexto se hizo posible el discurso de la venganza, de la muerte violenta de los actores del conflicto, de la “pacificación” del país por la vía de las armas, entre otros. Todo ello caló en el inconsciente colectivo de los colombianos, al punto de dejar de creer en una salida negociada al conflicto armado con las Farc-EP que llevaba más de cincuenta años, como se comprobó en las elecciones del Plebiscito por la Paz, donde se eligió no impulsar las políticas de paz, al ganar el *no*, con una mínima diferencia respecto al *sí*, como lo registraron atónitos buena parte de los medios de comunicación del mundo y del país¹³.

Sin embargo, a pesar de los resultados adversos en el ejercicio democrático de octubre de 2016, el gobierno de Juan Manuel Santos decidió apostarle a la finalización del conflicto armado con las Farc-EP, llegando a firmar el acuerdo de paz con la guerrilla más antigua del país y haciendo todos los esfuerzos por su implementación, asumiendo el alto costo político de una decisión de este calado.

Casi un año después de la firma de los acuerdos de paz y a pesar de los avances en su implementación, entrega de armas y el proceso para que las Farc-EP se convirtieran en un partido político, el pueblo colombiano sigue desconfiado, incrédulo y con sed de una “justicia” que posiblemente no va a ver. La deuda educativa, la manipulación política, la posverdad y demás factores de orden social hacen difícil que la gente logre comprender-se como parte del proceso y asumir el rol que nos correspondió en la historia nacional: el de ser la generación bisagra entre un periodo de absoluta violencia y un periodo donde es posible soñar y creer en la construcción de la paz.

Por ello, no sorprende que el proceso que está viviendo el país y la sociedad colombiana sea visto con una mirada tan esperanzadora por parte de grandes líderes políticos y sociales a nivel internacional, a pesar del contraste con el desánimo y desesperanza que se vive al interior del país. En este sentido, resulta pertinente el llamado que hacen figuras públicas de la talla de Pepe Mujica, quien se manifestó con respecto a la entrega de armas por parte de las Farc-EP e hizo un llamado

13 Véase por ejemplo <https://is.gd/Wr9QAO>.

a los colombianos en los siguientes términos: “[...] pedirle por favor al pueblo colombiano que se sienta latinoamericano. Que se dé cuenta que la paz hay que construirla y es un proceso largo” (“Colombia es un laboratorio de la historia, no lo hagamos fracasar”: Pepe Mujica, 13 de junio de 2017).

Mujica no desconoce la historia colombiana y los altos costos de la violencia vivida, sin embargo, insiste en la búsqueda de medios que permitan sanar y cicatrizar para poder avanzar en la construcción de condiciones que hagan viable la paz. Señala que “hay que dismantelar lo que ha acumulado tanto dolor [...] no se puede vivir en una sociedad con desconfianza” y reconoce también que “en el antes hay cosas irreparables y cosas que nos obligan a aprender a caminar con el peso de esos problemas” (“Colombia es un laboratorio de la historia, no lo hagamos fracasar”: Pepe Mujica, 13 de junio de 2017).

Con todo ello, es posible redefinir los conceptos desde una perspectiva más dinámica y plural, saliéndonos de la zona de confort y desesperanza que no nos permite atisbar que nos encontramos próximos al alba, mientras nos seguimos quejando de la oscuridad de la noche. La paz es un proceso líquido, es difícil percibir su forma, por ende solo el tiempo hará posible su reconocimiento y la importancia de velar por su construcción. Es necesario superar la visión clásica y hobbesiana que han pretendido vender los partidos políticos, para llegar a lograr una comprensión de carácter más amplio, que permita identificar la paz como una construcción frágil, que depende en todo caso del concurso individual y colectivo, que implica el reconocimiento de derechos humanos y la asunción de deberes, que nos impele a deconstruir el ejercicio político y democrático como una búsqueda insaciable de “salvadores” que vengán de una buena vez a instaurar la paz y la justicia en la tierra, y como consecuencia directa, nos anime a ser conscientes de nuestros propios actos y a tomar elecciones informadas.

La paz líquida implica superar las estrategias manipuladoras de quienes pretenden hacerle ver a la gente que esta consiste en un ejercicio de perdón y olvido, de desconocer el pasado y, que de cualquier manera se hace necesaria la “justicia”, malentendida esta como un acto de venganza. Aquí, nuevamente, cobran sentido las palabras de Pepe Mujica cuando indica que los colombianos “tienen que entender que

es imposible andar a los besitos cuando se ha tenido un proceso de lucha de tantos años”, puesto que “lo que está en juego es la convivencia de una sociedad que puede ser un espejo para América Latina” y “confrontados no vamos a ningún lado” (“Colombia es un laboratorio de la historia, no lo hagamos fracasar”: Pepe Mujica, 13 de junio de 2017). De allí que sea fundamental que cada ciudadano comprenda que “no solo la paz de Colombia es la que está en juego sino el desafío de hacia dónde va el hombre y la humanidad. Por eso, Colombia es un laboratorio de la historia, no lo hagamos fracasar, por favor, pueblo colombiano. El principal actor eres tú que andas por las calles y la vida” (“Colombia es un laboratorio de la historia, no lo hagamos fracasar”: Pepe Mujica, 13 de junio de 2017).

El discreto lugar de las humanidades en un ambiente de posacuerdo de paz

Como se advertía de manera somera en el apartado anterior, infortunadamente nuestro país está marcado por un gran déficit educativo, que se traduce en la fácil manipulación política que algunos líderes, de diferentes sectores, ejercen sobre el pueblo. Es ahí donde surge, de forma permanente, la pregunta que abordamos los docentes y los estudiantes en la universidad: ¿cuál es el lugar de las humanidades en la preparación para la paz?

No es posible que siga siendo tan discreto el papel que desempeña la universidad colombiana en la generación de condiciones sociales, educativas y políticas concretas, que favorezcan un ambiente propicio para que la construcción de la paz sea, en efecto, un sueño que podamos materializar con esta generación y, a su vez, que sea el regalo que podamos dejarle a la generación venidera.

Desde los departamentos, facultades y áreas de humanidades de las diferentes universidades tenemos el compromiso serio de generar espacios que trasciendan la discusión y lleven a generar pequeñas acciones pedagógicas que hagan de nuestros estudiantes verdaderos agentes políticos, sembradores del diálogo y del cambio de actitudes y comportamientos en el seno de los hogares y las familias colombianas. La reflexión debe desacademizarse por momentos para que pueda

pasar al plano de las acciones concretas. Tenemos la responsabilidad social e histórica de ser el escenario en el cual se comiencen a gestar los cambios individuales y sociales que permitan la consolidación de actitudes y valores que traigan consigo comportamientos que hablen de reconciliación.

No podemos seguir permitiendo que el disenso, el desacuerdo y el conflicto, tan propios de nuestra condición humana, sean mal gestionados y continúen siendo desencadenantes de acciones violentas. La escuela y la universidad colombianas tienen la obligación de pensar urgentemente acciones educativas y pedagógicas que incidan con fuerza en la vida personal y social, en favor de la construcción de la paz.

Es hora de que los profesores, académicos e investigadores de las humanidades dejemos que todo ese capital intelectual se traduzca en acciones que repercutan en la cotidianidad de la vida humana. Es fundamental, por la importancia del acontecimiento histórico al que asistimos, comenzar a proponer acciones concretas desde las instituciones educativas.

María Buxarrais y Francisco Esteban (2004) en su artículo “La universidad como espacio de aprendizaje ético” afirman que

La enseñanza de la ética debería acicalar y dar color a toda la vida universitaria y no ser tratada como un conjunto de créditos, usualmente en forma de asignatura optativa, en los últimos años de carrera. En definitiva, si un comportamiento ético debe ser aprendido, debería, por ende, ser enseñado y teniendo en cuenta dicha máxima deberíamos organizar el escenario educativo universitario. (Buxarrais y Esteban, 2004, p. 94).

Lo expresado por los autores puede ser aplicado perfectamente a la enseñanza de las humanidades en general, pues si su propósito es la formación del ser humano en toda su complejidad e integralidad, el comportamiento ético esperado de quienes han pasado por las aulas escolares y universitarias tendría que ser una realidad, más si se tiene presente que el propósito de todo acto educativo y pedagógico institucionalizado ha de ser la humanización del hombre. Dicho en palabras de Santo Tomás: “La conducción y promoción al estado perfecto del

hombre en cuanto hombre, que es la virtud” (Aquino, 1929-1947, IV Sent. dist. 26, q. 1, art. 1). Por ende, como afirman Martínez, Flórez, Martínez y Patiño, “la universidad tiene que ser un espacio necesario para formar en la tolerancia y búsqueda de puentes de conocimiento entre las diferentes disciplinas y cosmovisiones religiosas y no religiosas” (2014, p. 97).

Entonces vale la pena preguntarse qué ha pasado con la educación en Colombia, especialmente con la educación superior. No se trata de hacer un recuento de los daños ni de buscar culpables, puesto que esto ocurre diariamente en las instituciones escolares, en las de educación superior, en el seno de las familias y hasta en los medios de transporte. Sin embargo, la pregunta por la falta de impacto de la educación—institucionalizada y formal— en la vida de las personas debe llamar la atención del sistema educativo en general, pero también de los profesores y comunidades educativas. Es importante apelar al acervo psicopedagógico para revisar y ajustar las prácticas educativas y pedagógicas de manera que la incidencia de la educación en la vida de las personas sea mayor. No se trata de la tortuosa curricularización—muchas veces absurda— a la que juega cada vez más el Ministerio de Educación y con la que se parcela cada vez más tanto la formación como el conocimiento, creando cátedras como la de Estudios Afrocolombianos, la de LGTBI o incluso la Cátedra de Paz, entre otras.

Con lo anterior no se pretende afirmar que los valores y conocimientos que promueven dichas cátedras no sean necesarios e importantes en un país como el nuestro; por el contrario, con ello se quiere hacer evidente que no se trata de seguir fragmentado una sociedad tan dividida, en todas las esferas de la vida social, como la colombiana. Seguir parcelando cada vez más el conocimiento y la formación integral ha conducido a nefastos resultados en la educación, las personas y la sociedad colombiana. Los currículos se fraccionan en pequeñas zonas de confort con lo que se pretende, por ejemplo, que las matemáticas enseñen a pensar y a estructurar el pensamiento lógico; sin embargo, las dinámicas cotidianas terminan llevando a aprendizajes memorísticos y poco significativos para los estudiantes. Del mismo modo, estas prácticas derivan en falsas comprensiones, como que la enseñanza de la lectura y escritura es un problema exclusivo de los profesores

de lengua castellana o que la formación en valores es una labor de la clase y los profesores de ética, por mencionar algunas. Todo ello se traduce, además, en la errónea visión por parte de los estudiantes y de los mismos padres de familia de que existen materias importantes y otras de “relleno”, entendidas estas últimas como aquellas dedicadas a la formación del ser.

Unido a ello, emerge otra de las grandes dificultades desde el sistema educativo para la creación y consolidación de ambientes de paz en el país, que tiene que ver con el hecho de que la masificación o democratización¹⁴ de la educación en Colombia se dio de manera muy tardía si se compara con el proceso en otros países del continente, como Argentina o Chile. En Colombia, apenas un porcentaje de la generación actual y de clase media logra culminar la educación superior en cualquiera de sus niveles. Es decir, hasta ahora estamos asistiendo a un momento de la historia en el que en buena parte de los hogares del país hay aunque sea un profesional. Los abuelos o bisabuelos profesionales en Colombia fueron una minoría, debido a diferentes variables, como la tradición agrícola y la escasa o nula presencia de instituciones de educación superior en regiones apartadas del centro del país¹⁵.

14 Se enuncian de forma indiscriminada, pero sociológicamente se entienden como dos procesos diferenciados por factores de orden ideológico, político y económico, que están detrás de las motivaciones de los Gobiernos y Estados, para garantizar la cobertura del sistema educativo a toda la población, incluso hasta el nivel superior.

15 Por ejemplo, en Cúcuta, la fundación de la Universidad Francisco de Paula Santander se dio el 5 de julio de 1962 como institución privada y posteriormente pasó a manos del departamento de Norte de Santander en 1970 (véase <https://is.gd/Ll4JGz>). En Pamplona (Norte de Santander), la fundación de la Universidad de Pamplona se dio en 1960, también como institución privada, pero pasó a manos del departamento en 1970 (véase <https://is.gd/CGjFqm>). Algo similar ocurre al revisar la situación en otras regiones del país. Por ejemplo, la Universidad Tecnológica del Chocó fue fundada en Quibdó, en el año de 1972 (véase <https://is.gd/NJyJ1Z>); la Universidad Popular del César fue creada en 1976, pero inició labores el 1 de agosto de 1977 (véase <https://is.gd/y2wAXB>); la sede de Arauca de la Universidad Nacional, que posteriormente pasaría a ser parte de la sede de Orinoquía fue fundada en 1996 (véase <https://is.gd/5LGNfu>) y la sede de Amazonía de la Universidad

Conviene ahora, brevemente, hacer una pequeña revisión de la Constitución de 1853 de la Confederación Argentina, respecto al tema de la educación, para, posteriormente, revisar la legislación colombiana y hacer una pequeña comparación del lugar de la educación cuando apenas eran unas nacientes repúblicas. La primera, enuncia, *grosso modo*, en su artículo 5.º que “Cada provincia confederada dictará [...] que asegure su administración de la justicia, su régimen municipal y la educación primaria gratuita”. Posteriormente, en 1884, la Ley 1420 impulsada en el gobierno de Julio Roca definió la educación laica, gratuita y obligatoria (Fraga, 5 de julio de 2014). Todos estos esfuerzos legislativos, unidos a la ya existente Ley Láinez de 1905, se convirtieron en un gran impulso a la educación en Argentina que derivó en el incremento del número de escuelas primarias y rurales en el territorio nacional, y que condujo a que hacia finales de la primera década del siglo XX la población analfabeta del país se redujera aproximadamente a un 11 %.

Por otro lado, en Colombia, los antecedentes dan cuenta de que, aunque hacia finales del siglo XIX se profririeron un alto número de normas, decretos y leyes que regulaban la instrucción pública o la educación primaria y secundaria, su interés estaba centrado más en el establecimiento de procedimientos, indicaciones y preceptos sobre la moral y las buenas costumbres que debían garantizar la instrucción, tanto en los estudiantes como sobre la vida pública y privada de los instructores, que en ofrecer alternativas para garantizar la educación como un derecho de carácter general¹⁶. El establecimiento de normas que propendieran por el acceso a la educación para parte de la población solo fue una realidad hasta mediados del siglo XX. De hecho, como afirman Ramírez y Téllez (2006) en el documento *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, la relación entre los

Nacional fue fundada como estación científica en 1989 y pasó a ser sede en 1994 (véase <https://is.gd/GXwmwB>).

16 Véase en <https://is.gd/ipKAUf> los decretos 386 de 1887, 704 de 1890, 349 de 1892, 1238 de 1892 y 429 de 1893.

alumnos matriculados en primaria y el total de la población fue en este periodo uno de los más bajos de la región (p. 2).

Como se aprecia en esta breve contextualización histórica, es difícil pretender que la educación en general y las humanidades en particular hayan tenido un cierto lugar cuando el derecho a la educación ha llegado tarde a buena parte de la población, más si se tiene presente que las normativas de la época se concentraban en la formación de “gente de bien” y en preceptos morales, en lugar de hacer grandes apuestas por una educación realmente transformadora, de calidad académica, que propendiera por la justicia social y la promoción del oprimido.

Todos estos elementos llevan a pensar que valdría la pena realizar estudios sobre el lugar de las políticas educativas en el desarrollo de la escuela y la sociedad colombiana, en función de las comprensiones y vivencias de lo que hoy día se entiende por democracia, justicia social, promoción del bien común y demás valores propios de las sociedades ilustradas.

Lo enunciado hasta este punto, de carácter histórico, conviene ponerlo en contexto con respecto a la situación de las humanidades y de la educación superior en la actualidad. Si bien arriba se enuncian problemas exógenos a las humanidades, como el exceso de curricularización de temas y problemáticas sociales en forma de cátedras obligatorias, también es necesario realizar un pequeño ejercicio de autocrítica respecto a los propios problemas, que resultan siendo, quizá, los más graves para el futuro de este campo del saber interdisciplinario. Nos referimos a aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de las humanidades y a la formación de los profesores que tienen a cargo estos saberes disciplinares, al lugar que se les asigna en los currículos (oficiales y propios), a los contenidos que se trabajan y a los propósitos de formación que se le endilgan.

En cuanto al primer elemento, un aspecto bastante recurrente en las sesiones del seminario alemán desarrollado por el grupo de investigación, en el diálogo con estudiantes que han tenido otras experiencias educativas de pregrado, y por la propia experiencia como profesores de este campo y los resultados de investigaciones anteriores es posible afirmar que buena parte de los docentes de humanidades —con formación pedagógica o sin ella—, al menos al inicio de su labor en la

docencia universitaria repiten con alta frecuencia aquellas buenas —y sobre todo malas— prácticas aprehendidas en su propio paso por las aulas como estudiantes. Así, terminan replicando, sin criterio pedagógico, esquemas, libros de texto y hasta formas de relacionarse con el estudiantado, que a ellos les resultan anacrónicas, descontextualizadas e incluso irrespetuosas.

Hoy las humanidades no persiguen la erudición. Lo que fue el paradigma de múltiples sistemas educativos del mundo luego de la Ilustración quedó superado desde principios de este siglo cuando dejaron de entregar el CD-ROM de la enciclopedia *Encarta* a quienes compraban un computador¹⁷. Allí, el mundo se dio cuenta de que el saber era tan grande que no se podía ni siquiera acumular en un CD-ROM¹⁸. La explosión de Internet dio cabida a otra epistemología, a otra comprensión del conocimiento y sobre todo al reconocimiento de otro tipo de habilidades más importantes que la mera posesión de un sinnúmero de conceptos y datos. Asimismo, posibilitó la comprensión de la obsolescencia de los saberes, sin que esto derivara en condenas a la hoguera por herejía, como en tiempos de Giordano Bruno.

Ahora, ya no se aprenden la mayoría de las cosas para toda la vida, sino hasta que otro paradigma, otra teoría u otras prácticas las rebasen. Por ello, no se comprende cómo aún hoy algunos colegas insisten en grandes pruebas medievales, en condenar a los estudiantes a leer los enormes tratados (indispensables para la formación de filósofos, pero no así para otras disciplinas), llenos de palabras en latín, griego o alemán, sin una adecuada contextualización y acompañamiento que garantice la comprensión del sentido de los textos, los autores y los contextos, máxime cuando tales idiomas (originales) no son ni conocidos ni cercanos para los estudiantes. Con ello no se afirma que la riqueza de los clásicos haya de ser olvidada, pero sí es necesario resignificar las estrategias, en especial cuando se dialoga con una población

17 Diarios de diversas latitudes del mundo registraron la noticia de que Microsoft no seguiría produciendo la enciclopedia *Encarta*, véase por ejemplo <https://is.gd/ZpDf0q>

18 Incluso se llegó a entregar en DVD sus últimas versiones, dada su mejorada capacidad de almacenamiento.

con un acervo cultural muy diferente al de las generaciones anteriores. A los abuelos les correspondió la misa en latín, con el cura de espaldas al pueblo, para las generaciones actuales la vida sucede en inglés, a toda prisa y en 280 caracteres¹⁹.

Sobre el segundo elemento destacado, la formación del profesorado, ya se enunciaron algunos aspectos en los párrafos precedentes. Sin embargo, hay un aspecto indispensable para destacar. Se trata de la formación pedagógica de quienes asumen la enseñanza de las humanidades en todos los niveles de educación o de su ausencia en muchos casos. Es fácil encontrarse con filósofos, teólogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas, politólogos, abogados y hasta exseminaristas que no completaron su formación académica pero gozan de cierta “aprobación moral”, que los habilita para enseñar desde religión o ética hasta humanidades en general.

Toda la formación en las diferentes profesiones enunciadas efectivamente los habilita para su ejercicio profesional. Sin embargo, en Colombia, solo tienen formación —títulos que habilitan— para enseñar, quienes se han graduado de una licenciatura o tienen estudios de posgrado en educación porque decidieron dedicarse a la docencia. Los estudios sobre educación y pedagogía son un amplio campo del conocimiento que deberían gozar de mayor respeto por parte de los “humanistas” que deseen enseñar humanidades. Es indispensable analizar la formación del profesorado con mayor rigor, si es que todavía se quiere hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina para el año 2025, como se estableció en el gobierno de Juan Manuel Santos (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 2).

En tercer lugar, respecto al lugar que se le asigna a las humanidades en los currículos, vale la pena recordar que la Constitución Política de Colombia, en su artículo 67 consagra, además del derecho a la educación, los fines que se le asignan. Asimismo, todas las leyes sobre educación vigentes, desde la Ley 30 de 1992 hasta las últimas guías

19 Hago alusión en este punto a la facilidad de los jóvenes de esta generación para expresarse de manera sucinta, como lo hacen en Twitter y otras redes sociales.

orientadoras del Ministerio de Educación hacen referencia a la formación integral. Empero, todavía sigue siendo un reto cómo comprender la formación integral, sus alcances y límites, y sobre todo, cómo evaluarla de manera que el comportamiento poco ético de los egresados de las mejores —y peores— instituciones de educación superior del país²⁰ sigan contribuyendo a profundizar los graves problemas sociales que afronta Colombia.

Atendiendo a los contenidos y propósitos de formación que se les endilgan a las humanidades, es indispensable recordar un criterio en educación: cualquier contenido, actividad o evaluación tiene la obligación de trascenderse a sí misma, de manera que en realidad supere la razón instrumental y apunte a la formación del ser humano en su totalidad.

A modo de síntesis

Colombia es una gran apuesta, es un Estado nación —en reconstrucción— que debe seguir recorriendo caminos que le permitan:

- Identificar y valorar sus riquezas naturales y culturales para sentirlas como propias.
- Dejar que las heridas de la guerra sanen y cicatricen.
- Avanzar en la construcción de políticas públicas en materia de educación y salud, con verdadera participación de los diferentes sectores sociales.
- Resignificar el concepto de democracia, desde lo que se entiende por este y la manera como se vive.
- Superar la desconfianza y la resignación.

20 Baste recordar el penoso escalafón publicado en 2017, que relacionaba las instituciones de educación superior con un mayor número de figuras públicas investigadas o condenadas por corrupción.

- Dejar de ver en los políticos mesías que vendrán a restablecer el orden y la paz en el país.

Estos caminos solo serán posibles de la mano de acciones decididas de quienes conforman el sistema educativo, de dejar de verlo como el artefacto construido a base de manipulación política, para empezar a entenderlo como lo que se vive y se realiza a diario en las aulas de las instituciones en todos los niveles educativos del país. Las políticas, las normas, las guías ministeriales, incluso los proyectos educativos institucionales o las guías de clase pueden establecer lo que sea, hablar de logros como en los años noventa o de competencias y desempeños como se hace desde principios del 2000 y, de todos modos, seguir con el mismo sistema anquilosado basado en la memoria y la repetición como aún ocurre en muchas aulas escolares y universitarias del país.

Es indispensable que se siga trabajando en la construcción de la subjetividad política de los maestros, hacerlos conscientes de la trascendencia de su rol más allá de las aulas y de los contenidos. En este sentido, podría alentarse una sana anarquía educativa-pedagógica de los maestros, para que puedan saber escoger y renunciar a prácticas de repetición de contenidos e incluso de modelos de vida poco pertinentes para este momento histórico, en el que la formación de la subjetividad política es un imperativo para quienes enseñan humanidades, por encima de los contenidos como finalidad en sí misma.

De allí que, como afirma Martha Nussbaum:

No es bueno para la democracia que la gente vote basándose en los sentimientos que han absorbido de los medios de comunicación y que nunca han cuestionado. Esta falta de pensamiento crítico produce una democracia en la que la gente habla entre sí pero nunca mantiene un diálogo genuino. En semejante clima, los malos argumentos pasan por buenos, y el prejuicio puede fácilmente confundirse con la razón. (2017, p. 40)

Ahora bien, para que esto se haga realidad, a nivel macro es indispensable que las universidades y demás instituciones de educación superior

del país realmente hagan serias reflexiones y renovaciones curriculares con lo cual se genere un cambio de “chip” en las comunidades educativas en general, ya que si no hay cambios en la manera de concebir la formación humanística y ética como un asunto transversal, si no se establecen campañas pedagógicas que apuesten por la vivencia de ambientes éticos al interior de las instituciones educativas, el reto de la construcción de una paz líquida se quedará como una deuda histórica de la generación de principios del siglo XXI, que prefirió apostarle a la coerción por la fuerza de las normas, a la falta de perdón y a estar condenados a señalar culpables sin proponer alternativas de solución.

Bibliografía

- Aquino, T. (1929-1947). *Super libros Sententiarum*. París: Lethielleux.
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Borrero, A. (2008). *La universidad*, I. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Buxarrais, M. y Esteban, F. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: Más allá de la casualidad. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 16(1), 91-108. DOI:10.14201/ted.3074
- Cabanillas, C. (2003). *Humanismo extremeño*. Recuperado de <https://is.gd/QpzSpG>
- “Colombia es un laboratorio de la historia, no lo hagamos fracasar”: Pepe Mujica (13 de junio de 2017). *Semana*, recuperado de <https://is.gd/HYqLVu>
- Cordua, C. (2013). El humanismo. *Revista chilena de literatura*, (84), 9-17.
- 40 definiciones de paz (2009). *Fundación Cultura de Paz*. Recuperado de <https://is.gd/o3tpwW>
- Declaración Universal de Derechos Humanos. *Naciones Unidas*. Recuperado de <https://is.gd/UXIdll>
- Escotet, M. (2015). Notas de clase del Seminario de Integración Final. Inédito. Doctorado en Educación Superior. Cátedra UNESCO-UNU. Historia y Futuro de la Universidad. Buenos Aires, Argentina.
- Evans, B. (28 de febrero de 2017). ¿Qué significa ser humano en el siglo XXI? *The New York Times*, recuperado de <https://urlzs.com/T66td>

- Fraga, R. (5 de julio de 2014). Ley 1420: El país que se hizo con buenas escuelas. *Clarín*, recuperado de <https://is.gd/xBzD28>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, 1. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- John Arcia (abril de 2016). La cultura (oicumene) como abstracción del hogar colectivo de los seres humanos. *Universo Arke*. Recuperado de <https://urlzs.com/fNb5A>
- López, O. (2005). *Amarilla y roja: Estéticas de la prensa sensacionalista*. Medellín: Estética Expandida y Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, J., Flórez, H., Martínez, S. y Patiño, F. (2014). *La educación moral en estudiantes de educación superior*. En J. Martínez (ed.), *La educación moral: Un camino de humanización* (pp. 97-142). Bogotá: Ediciones USTA.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nussbaum, M. (2017). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. (2.^a ed.). Bogotá: Planeta.
- Pérez, A. (2012). *El mundo en vísperas: Filosofía y conciencia histórica*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez, A. (2017). La bioética frente al nihilismo global. *Temas de Derecho de Familia, Sucesiones y Bioética*, 339-346.
- Pey, R. y Oyarzún, P. (2013). Necesidad de las humanidades, su lugar en la universidad. *Revista chilena de literatura*, (84), 105-119. Recuperado de <https://urlzs.com/PWStm>
- Preocupación por persistencia de desplazamiento masivo en el país (23 de junio de 2017). *El Tiempo*, recuperado de <https://is.gd/nimfbA>.
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx*. Bogotá: Banco de la República de Colombia. Recuperado de <https://is.gd/yOGSr9>
- Rojas, M. (2009). *El arte, fundamento de la cultura de paz*. Recuperado de <https://is.gd/BIOaTM>
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

A manera de conclusión

Introducción

En la investigación que dio soporte a esta publicación y como se hace evidente en el desarrollo de los capítulos que la componen son recurrentes cuatro aspectos que permearon los análisis adelantados por el equipo investigador. El primero, una suerte de conspiración del neoliberalismo por acabar con las humanidades. El segundo, poco nivel de autocrítica por parte de los docentes respecto de las prácticas pedagógicas que utilizan. El tercero, como consecuencia del segundo, la necesidad de una mayor formación pedagógica y didáctica de los docentes de humanidades. Y, finalmente, el cuarto aspecto tiene que ver con cómo capitalizar esos saberes humanistas para una formación ciudadana de los estudiantes universitarios que derive en un aporte deliberado en la construcción de la paz.

En relación con el primer aspecto enunciado, una suerte de conspiración del neoliberalismo por acabar con las humanidades, vale la pena reafirmar que en esto hay consenso entre quienes trabajan desde las humanidades. Ya sea Martha Nussbaum o el profesor menos conocido de una pequeña universidad de provincia, todos reconocen que desde hace más de veinte años se ha venido excluyendo a las humanidades de las instituciones educativas, sean estas de educación básica, media o universitaria. Por ejemplo, en países como España, se optó por ofrecer una educación que les trajera más “beneficios” a los jóvenes cuando salieran de los institutos y las facultades,

y por ello reemplazaron las humanidades por materias más “prácticas”, como Emprendimiento. Hoy, dos décadas después del fallido experimento, se descubre que el desempleo no se redujo y la ausencia de estos saberes humanísticos ha dejado un vacío y que se necesitan con urgencia en una Europa que poco a poco se dirige hacia la extrema derecha.

En el caso de Estados Unidos, autores como Mohamed y Hutner (2016), en la introducción al libro *A New Deal for the Humanities: Liberal Arts and the Future of Public Higher Education*, retoman una discusión sobre si, en efecto, a partir del colapso financiero de 2008, muchos padres de familia y los mismos estudiantes han optado por el estudio de carreras cortas que sean mucho más “comercializables”; es decir, que impliquen que los graduados encuentren trabajo con mayor rapidez, una vez finalizados sus estudios. Otros autores desmitifican esta perspectiva, indicando que no existen datos suficientes que permitan un análisis completo de este factor. Por otro lado, esta discusión, unida a la supuesta crisis de las humanidades, en realidad lo que produce es perder de vista el problema real de la falta de financiación de la universidad pública.

En el mismo sentido se interrogan acerca de “cuál es la función social percibida de las humanidades si muchas pueden ser cómodamente relegadas a pequeñas universidades privadas y de élite” (Mohamed y Hutner, 2016, p. 1. Traducción propia). Con ello, los autores reconocen que, al parecer, las humanidades no se asumen con el suficiente ahínco desde las universidades públicas y terminan siendo un campo que se estudia en las instituciones de educación superior privadas; lo cual, a todas luces, se contradice con la perspectiva de garantizar una apuesta por la resignificación de la educación superior pública y de la reconstrucción de la idea misma de universidad.

Como se afirma en varios apartados del libros, creemos que no solo es una necesidad sino una condición *sine qua non* la relación entre las humanidades y la universidad como institución social, no como fábrica de diplomas que certifican saberes cada vez más obsoletos en un mundo que empezó a creer en las habilidades demostrables y no en el volumen de las hojas de vida. Consideramos que la formación humanística es indispensable por su aporte a la verdadera educación

integral, y no como complementos que pueden ser estudiados en talleres sobre las mal llamadas “habilidades blandas”; no porque sean malas en sí, sino porque somos personas, nos formamos, no somos simples animales que se entrenan para ejecutar funciones.

El segundo aspecto, que se refiere al poco nivel de autocritica por parte de los docentes respecto a las prácticas pedagógicas que utilizan, resulta bastante problemático en tanto buena parte de los docentes que orientan asignaturas del campo humanístico provienen de las disciplinas sociales puras. Es decir, cuentan con una sólida formación disciplinar, mas no pedagógica. Esto deriva en una despreocupación por analizar el problema de la enseñabilidad de las disciplinas del componente humanístico. Por ejemplo, en el caso de quienes provienen del mundo de la filosofía, es muy frecuente escuchar la frase kantiana de “no se aprende filosofía, se aprende a filosofar”, pero no justamente con el espíritu filosófico que encierra, sino como la mejor excusa para no tener que realizar un análisis serio sobre el lugar de la enseñanza de esta disciplina, en los diferentes escenarios educativos y lo que ello implica.

Entre colegas jóvenes es fácil escuchar que no siguen el *syllabus* definido, que no hacen caso a las estrategias sugeridas e incluso que ponen a leer a los estudiantes lo que a ellos les parece. Otros, en cambio, con una postura quizá más responsable, se lo toman con tanta seriedad que terminan replicando los modelos de enseñanza que recibieron en su pregrado, aun cuando los estudiantes a quienes ahora enseñan son de otras carreras, lo que fácilmente desconecta el saber teórico de la vida cotidiana, y el componente humanístico termina siendo asumido por los programas, profesores y estudiantes, como rellenos del plan de estudios específico.

Estamos convencidos de que es una obligación moral y profesional de los docentes reconocer la importancia de formarse pedagógicamente si su opción vocacional y laboral —el sustento financiero de su hogar— va a depender del ejercicio de la docencia. Este no es mera artesanía, en el más peyorativo de sus significados. Es una profesión que requiere formación, para desarrollar habilidades y así hacer un mejor uso de los conocimientos disciplinares, pues no solo van a estar

en su posesión, sino que los van a compartir y otros se van a formar a partir de ellos. Por ende, no es solo un ejercicio discursivo sino de vida.

La falta de formación, unida a la poca autocrítica, tal vez derivada de la ausencia de conocimiento pedagógico, complejiza los problemas de la enseñanza de las humanidades, que terminan visibles —teórica y metodológicamente— solo para quienes tienen formación pedagógica, y patentes para quienes toman clases con profesores que consideran que lo importante es el puro saber disciplinar sin ninguna mediación para su enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Consideramos que la problematización de la enseñanza de las humanidades, como un aspecto de contenido interdisciplinar, educativo, pedagógico, didáctico y filosófico, es un terreno que amerita seguir profundizándose, sobre todo en la educación superior. Aun así, hay quienes, por ejemplo, creen inocentemente que todo se resuelve con la incorporación de las TIC y las TAC, como estrategias de aula, e incluso, apuestan por hacer estos espacios totalmente virtuales —hasta en programas presenciales—, con el ánimo de que la tecnología *per se* resuelva el problema pedagógico y didáctico que hay detrás.

Defendemos la idea de que pensar la enseñanza de las humanidades en la educación superior implica el reconocimiento de tareas que no se pueden obviar, pues con ello se afectaría lo que ellas en sí mismas pretenden. Algunas de estas tareas son, por ejemplo, identificar el nivel en que el docente va a dar la clase, el perfil de los estudiantes, los campos disciplinares de los que provienen y el propósito de formación de los programas.

A partir de allí se pueden brindar opciones didácticas, como definir la complejidad y extensión de los textos de acuerdo con los temas y problemas que se van a analizar, definir el tipo de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se piensan desarrollar, propiciar la búsqueda de casos o situaciones de la realidad que ejemplifiquen o ayuden a analizar las propuestas de los autores o enfoques a tratar, posibilitar diversos escenarios para que los estudiantes hagan públicas sus ideas —ojalá de modo oral y escrito— y que las puedan defender mediante argumentos sólidos y promover el respeto por el otro en toda su extensión.

Es decir, creemos que las estrategias didácticas se construyen, no se copian; puesto que su éxito, además de estar supeditado a los elementos señalados, depende en gran medida de la afinidad de estas con el tipo de personalidad del maestro, sus cualidades, sus características y debilidades, entre otros elementos.

Finalmente, el cuarto aspecto identificado está orientado a cómo capitalizar esos saberes humanistas para una formación ciudadana de los estudiantes universitarios que derive en el aporte deliberado en la construcción de la paz. En este sentido se encontró que buena parte de las estrategias de educación para la paz desarrolladas en Colombia, como era de esperarse, están orientadas al trabajo directo con víctimas, victimarios y comunidades de base, que permiten en los sitios históricamente afectados por el conflicto armado reconstruir el tejido social a través de múltiples enfoques y actividades, como la recuperación de la memoria histórica, la restitución de tierras y el desarrollo de proyectos productivos.

Sin embargo, el terreno no es igual de fértil cuando se rastrean propuestas de educación para la paz orientadas a estudiantes de educación superior. Por esta razón, como producto de esta investigación, el área de humanidades de la División de Educación Abierta y a Distancia, diseñó la Cátedra para la Paz y la Ciudadanía. Se trata de un proyecto de carácter transversal que se gestiona desde todas las asignaturas que hacen parte del componente institucional. Entre los aspectos novedosos se destaca la elaboración de un Acuerdo Docente, en el cual todos los profesores adscritos al área, de forma autónoma, decidimos apostarle al proyecto. Además, por tratarse de la formación profesional desde la modalidad a distancia, se tuvo en cuenta el carácter interregional que adquieren no solo las asignaturas, sino los contenidos y las estrategias de aprendizaje definidas para la cátedra propuesta, que está constituida por ocho temas que se complementan entre sí y que conforman una ruta formativa. Entre los temas se destacan: conflicto, posconflicto y paz; memoria y reconciliación; derechos humanos y ciudadanía, y compromiso con la paz.

Estamos convencidos de que las propuestas deben partir de nosotros mismos, quienes conocemos no solo nuestros saberes disciplinares, sino también a los estudiantes, y a través de ellos y sus historias,

de las tensiones y necesidades que aún quedan por superar en este Estado nación brindar apuestas más contundentes, que superen la razón instrumental a la que nos acostumbró la dinámica de la oferta y la demanda, y que terminó permeando buena parte de las dimensiones de la vida humana.

Los autores

Sobre los autores

Freddy Patiño Montero

Candidato a doctor en Educación Superior de la Universidad de Palermo-Cátedra UNESCO-UNU Historia y Futuro de la Universidad (Argentina). Licenciado en Filosofía y magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Con más de quince años de experiencia docente, ha ocupado cargos directivos en los niveles de educación básica, media y superior, entre ellos ha sido director de posgrados. Ha sido profesor invitado, conferencista y asesor en temas relacionados con las políticas educativas en la educación superior, formación del profesorado y formación ética y ciudadana. Es coautor de publicaciones sobre la enseñanza de la filosofía y la formación moral. Ganó el Premio a la Excelencia Tomasina en la categoría Prácticas de Excelencia para la Enseñanza y el Aprendizaje, subcategoría Evaluación del Aprendizaje, de la Universidad Santo Tomás, en noviembre de 2017.

Trinidad de los Ángeles Orozco Forero

Magíster en Educación, especialista en Docencia Universitaria y licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas, egresada de la Universidad Santo Tomás, de Roma (Italia) y de Bogotá. Cuenta con una amplia experiencia en docencia en el campo de las humanidades y la pedagogía en educación superior. Ha sido autora y coautora de diversos libros sobre formación humanística y educación superior a distancia. Es docente del área de humanidades de pregrado y posgrado y coordinadora del área de Humanidades de la División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. Es par académico del

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (en todos los programas). Ganó el Premio a la Excelencia Tomasina en la categoría Prácticas de Excelencia para la Enseñanza y el Aprendizaje, en la subcategoría de Evaluación del Aprendizaje, de la Universidad Santo Tomás, en noviembre de 2017.

Paola Andrea Sánchez Hernández

Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, licenciada en Educación con especialidad en Ciencias Religiosas de la Universidad Católica de Manizales. Tiene experiencia en el acompañamiento de procesos de formación en educación superior y media vocacional en las áreas de humanidades, antropología, cultura teológica, ética y valores, democracia participativa y resolución de conflictos. Su formación se ha enfocado en competencias ciudadanas, educación a distancia, estándares curriculares y competencias básicas. Ganó el Premio a la Excelencia Tomasina en la categoría Prácticas de Excelencia para la Enseñanza y el Aprendizaje, en la subcategoría de Evaluación del Aprendizaje, de la Universidad Santo Tomás, en noviembre de 2017.

Patricia Ilse Ricardo Calzadilla

Estudiante del doctorado en Filosofía de la Universidad de La Habana. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, licenciada en Derecho en la Universidad de La Habana. Ha ejercido la docencia universitaria en el área de humanidades en la Universidad de La Habana, Cuba; en la Universidad Santo Tomás; la Fundación Universitaria Los Libertadores, y la Universidad Cooperativa de Colombia, en Bogotá, Colombia. Además ha participado como directora y coinvestigadora en investigaciones relacionadas con la enseñanza de las humanidades. En el año 2003 recibió mención en el Premio David, en la categoría Literatura para Niños, otorgado por la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac) y en el 2010 obtuvo la distinción Docencia Simón Bolívar, otorgada por la Fundación Universitaria Los Libertadores. Ganó el Premio a la Excelencia Tomasina, en la categoría Prácticas de Excelencia para la Enseñanza y el Aprendizaje, en

la subcategoría Evaluación del Aprendizaje, de la Universidad Santo Tomás, en noviembre de 2017.

Claudia Patricia Mejía Sánchez

Estudiante del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Magíster en Filosofía Latinoamericana, de la Universidad Santo Tomás y profesional en Filosofía y Teología de la Fundación Universitaria San Alfonso. Es experta en el acompañamiento de procesos de formación en educación superior y media vocacional en las áreas de filosofía de la educación, filosofía para niños, humanidades, epistemología, cultura teológica, antropología, lógica filosófica e investigación en educación y ciencias sociales.

Gloria Aydee Gallo Cubillos

Estudiante del doctorado en Filosofía en la Universidad de Valladolid. Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario y licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Tiene experiencia docente en las áreas de filosofía y ciencias humanas, a nivel de educación básica, media y superior. Ha enfocado su labor investigativa en las especialidades de filosofía política, ética y lógica, y su producción académica se ha centrado en el campo de la filosofía política.



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 280 gramos para la carátula y
papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabón.
2019

En el contexto global de lo que algunos han llamado la “crisis de las humanidades”, y en el marco local del posconflicto en Colombia, este libro se propone defender el lugar de las humanidades en la educación superior, como una herramienta fundamental que le permita a los estudiantes afrontar problemáticas como: la manipulación mediática, la “posverdad”, la polarización política y el énfasis en la instrumentalización del conocimiento. Por otra parte, ubica a las humanidades como una educación para la paz que brinde elementos a una sociedad que necesita reconstruirse a sí misma aprendiendo de su historia.

El libro reflexiona sobre las condiciones que se deben tener en cuenta para una mayor incidencia de la educación superior, a través de las ciencias humanas, en la formulación de propuestas orientadas a la educación para la paz. Por la actualidad y la pertinencia de sus argumentos es un aporte significativo en la urgente conversación acerca de la necesidad de las humanidades en los currículos y las universidades hoy.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA