

La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz

Freddy Patiño Montero
Editor académico



La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz

La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz

Freddy Patiño Montero

EDITOR ACADÉMICO



Patiño Montero, Freddy

La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz/ Freddy Patiño Montero, [y otros cinco autores], Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2019.

207 páginas;

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores

ISBN: 978-958-782-244-1

E-ISBN: 978-958-782-245-8

1. Conflicto armado -- Colombia 2. Proceso de paz -- Colombia 3. Acuerdos de paz -- Colombia 4. Filosofía de la Educación superior 5. Educación para la paz Colombia -- Investigaciones. 6 Conflicto armado -- Colombia I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 378.01

CO-BoUST



© Freddy Patiño Montero, editor académico

© Freddy Patiño Montero, Trinidad Orozco Forero, Paola Andrea Sánchez Hernández, Patricia Ilse Ricardo Calzadilla, Claudia Patricia Mejía Sánchez y Gloria Aydee Gallo Cubillos.

© Universidad Santo Tomás
Decanatura de la División de Educación Abierta y a Distancia
Área de Humanidades

Ediciones USTA
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Diana López de Mesa O.
Diagramación: Alexandra Romero Cortina
Diseño de carátula: Juliana Pardo Torres
Impresión: DGP Editores S. A. S.

Este libro es resultado de la investigación “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1”. Aprobado y financiado por la convocatoria de Fodein n.º 12 de 2017, en su momento Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia de la USTA.

Hecho el depósito que establece la ley.
ISBN: 978-958-782-244-1
E-ISBN: 978-958-782-245-8
Primera edición, 2019

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

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
PARTE I. LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES	21
Fundamentación histórica, epistemológica y pedagógica de la enseñanza de las humanidades en la educación superior	23
FREDDY PATIÑO MONTERO	
La enseñanza de las humanidades en el contexto latinoamericano	41
PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ	
La enseñanza de las humanidades en las profesiones: propuesta didáctica	61
GLORIA AYDEE GALLO CUBILLOS	
El lugar de las humanidades en la propuesta dominica y tomista de la USTA	77
TRINIDAD OROZCO FORERO	
La universidad y las humanidades: un compromiso complejo	97
PATRICIA ILSE RICARDO CALZADILLA	
PARTE II. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	109
Reflexiones para la construcción de una educación para la paz	111
TRINIDAD OROZCO FORERO	
Fundamentación epistemológica de la educación para la paz: límites y diálogos	125
CLAUDIA PATRICIA MEJÍA SÁNCHEZ	
Propuestas de educación para la paz en el contexto latinoamericano	143
PATRICIA ILSE RICARDO CALZADILLA	

Estrategias y metodologías de educación para la paz en la educación superior colombiana PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ	155
Retos de las humanidades en un ambiente de paz líquida en la educación superior colombiana FREDDY PATIÑO MONTERO	175
A MANERA DE CONCLUSIÓN	199
SOBRE LOS AUTORES	205

Introducción

El estudio de la problematización sobre la enseñanza de las humanidades, su justificación en el currículo de la educación superior y su finalidad en función del aporte a la formación ciudadana, en un país como Colombia, es un propósito que debe impulsarse desde los departamentos, áreas o énfasis en este campo interdisciplinar. Tanto la academia como los ciudadanos requieren de escenarios que ofrezcan herramientas conceptuales y metodológicas para analizar los problemas de coyuntura del país, afrontar y superar la manipulación mediática, contribuir a la resolución pacífica de los conflictos y, sobre todo, que les permita a los colombianos sanar las heridas que ha dejado la guerra fratricida de más de cincuenta años. Es decir, se requiere de unas humanidades que les brinden elementos a los ciudadanos para que sean capaces de convivir, ejerciendo sus derechos y en procura de la construcción de la paz.

En el desarrollo de la investigación “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1”, que sirvió de base para este libro, se pudo constatar que aspectos como la definición de lo que se entiende por el corpus de “las humanidades”, los campos del saber científico que encierran, las opciones pedagógicas y didácticas que se asumen para su enseñanza y aprendizaje, además del diálogo con el contexto en que se imparten,

hacen que en sí mismas encierren una serie de problemas que deben ser resueltos por quienes las enseñan, incluso antes de entrar en otros campos, como los ataques a los que se enfrentan los saberes que superan la razón instrumental. Para ello, cada uno de los autores en los respectivos capítulos apela no solo a su formación disciplinar en humanidades, al estudio de una amplia bibliografía, sino a una vasta experiencia en diferentes contextos universitarios, que les han permitido construir una mirada amplia del fenómeno, que trasciende los salones de clase, y comprende la vida cotidiana de los estudiantes.

En este sentido, es importante aclarar que, aunque el libro se enmarca en el campo de la enseñanza de las humanidades, no se trata de una obra que contenga un recetario sobre cómo enseñar este saber disciplinar. Por el contrario, se reconoce el lugar que deben seguir teniendo las humanidades en la educación superior y los aportes que estos saberes le brindan a la formación integral, finalidad última del proyecto educativo universitario.

Por tanto, el afirmar que las humanidades deben posibilitar el análisis de problemas de coyuntura es una apuesta educativo-pedagógica al considerar que este campo del saber debe ser asumido como una filosofía práctica —en oposición a las filosofías teóricas—, ya que les debe dar elementos a los estudiantes para pensarse como personas y ciudadanos, y responder preguntas como ¿qué me hace humano?, ¿qué o quiénes se humanizan o me humanizan?, ¿qué espera de mí la sociedad en cuanto ser humano educado?; interrogantes que están interrelacionados con las cuestiones propias de la ética, la filosofía política, la epistemología y la antropología, entre otros saberes que permiten no solo sentir los problemas sociales —e indignarse—, sino contar con los elementos suficientes para su análisis, toma de postura y acciones.

Del mismo modo, consideramos que hoy, más que nunca, debe haber una apuesta férrea para que las humanidades ayuden al ciudadano y al profesional en formación a afrontar y superar toda manipulación mediática. Es indispensable un diálogo intergeneracional e intertextual para que las grandes teorías del saber humanístico sirvan como marco de referencia, para un adecuado análisis de los problemas sociales contemporáneos, favoreciendo una mirada crítica de los medios, de las formas de comunicar, de llegar al consumidor, de la calidad de la

información que transmiten, de la profundidad más allá del sensacionalismo de los titulares, entre otros aspectos.

Contribuir a la resolución pacífica de los conflictos y sanar las heridas del conflicto armado colombiano —y de los que se dan en el mundo—, ha de ser sin lugar a dudas el propósito más grande de las humanidades en las aulas escolares y universitarias. El país no necesita solo grandes resultados en las pruebas educativas estandarizadas, requiere ciudadanos cada vez más conscientes de sus actos, de su subjetividad política, con un sentido de alteridad que nos permita —por fin— reconocer a los otros como semejantes y, sobre todo, que la “conciencia de clase”, tan marcada en nuestra sociedad, sirva para generar acciones que lleven a cerrar las brechas sociales y la desigualdad.

Por sus contenidos y las reflexiones que se proponen aquí, este es un libro que podría ser utilizado en asignaturas del componente humanístico como eje transversal en las diferentes profesiones: para la formación del profesorado, tanto a nivel de pregrado como de posgrado; para profesionales en ciencias sociales; para las comunidades y organizaciones no gubernamentales que emprenden proyectos orientados a generar acciones educativas que propenden por reconstruir el tejido social, y, además, para todos aquellos que están interesados en reflexionar sobre el papel que desempeñan las instituciones educativas y la formación humanística en la preparación de ciudadanos capaces de asumir los retos que implica la construcción de la paz, en un ambiente de posacuerdo y en los albores del proceso de posconflicto, como el que recientemente se vive en Colombia.

El contenido desarrollado da cuenta de dos grandes partes temáticas o categorías de análisis que en el curso de la investigación fueron abordadas mediante la técnica del seminario alemán. La primera, “La enseñanza de las humanidades”, contiene reflexiones que inician con la justificación de la existencia de las humanidades como campo de estudio y formación dentro de las propuestas educativas a nivel de la educación superior; se presentan las estrategias pedagógicas y didácticas que se encuentran en la actualidad dentro de las propuestas educativas en América Latina, en Colombia y en la Universidad Santo Tomás; y por último, se hace una revisión de una prospectiva de la enseñanza de las humanidades. La segunda parte, “La educación para la

paz”, parte de algunas precisiones de carácter histórico y contextual, que posibilitan un marco de comprensión de las diferentes apuestas que se han dado en este sentido: ¿cuál es su fundamentación epistemológica?, ¿qué tipo de propuestas se han generado desde el contexto latinoamericano y colombiano?, hasta llegar a analizar el lugar de las humanidades en un ambiente de paz líquida como el que se vive en la actualidad en Colombia.

Como ya se indicó, el eje articulador de la investigación y de cada uno de los capítulos que componen este texto es la necesidad de reconectar la enseñanza de las humanidades con la vida, lo cual, cotidianamente, interpela a las personas desde su propia realidad, la de sus allegados o la del entorno en el que viven. Por ende, las reflexiones de los textos intentan ser un diálogo entre las teorías clásicas, las apuestas recientes, las perspectivas de los autores y su propia lectura, con el fin de dar claves para una mayor incidencia de las humanidades en la construcción de las condiciones que permitan una adecuada elaboración social del posconflicto desde el ejercicio ciudadano.

Respecto a los aspectos descritos, consideramos necesario explicarlos en torno al seminario alemán, antes de enunciar brevemente el contenido de los capítulos, con la intención de aproximar al lector a la estrategia metodológica que dio soporte al componente teórico de la investigación. La investigación se pensó desde un nivel general, que se refleja en el alcance del objetivo principal, el cual consiste en analizar la incidencia de la enseñanza de las humanidades desde una perspectiva interdisciplinaria, para favorecer el reconocimiento de las necesidades que se presentan en el contexto de la construcción de la paz que inició en Colombia. Desde un nivel concreto, se establecieron cuatro objetivos específicos, que permitieron delimitar la revisión documental y el trabajo de campo. El primer objetivo específico se orientó a indagar sobre las propuestas educativas en la educación superior colombiana relacionadas con la formación ciudadana y la educación para la paz, ya que desde un primer acercamiento se encontró que la mayoría de propuestas estaban orientadas a la educación inicial, a la formación docente y a la comunidad de base, y no a la educación superior.

En línea con los objetivos, la metodología de carácter mixto contempló la realización de un primer proceso de carácter documental,

fundamentado en la revisión rigurosa de fuentes especializadas. Para ello se optó por el seminario alemán, que, como lo indican expertos en el campo de la filosofía y las ciencias sociales, es una estrategia formativa heredada de la tradición académica alemana del siglo XVIII, el cual fue utilizado para garantizar la formación de especialistas superiores o investigadores, en contraposición con la tradición medieval en la que primaba la supremacía del maestro sobre el alumno (Universidad de Valencia, 2017, p. 1).

Al revisar las conceptualizaciones que se han hecho en torno al seminario investigativo o alemán se hizo patente que, en efecto, era una herramienta idónea para el tipo de trabajo que adelantaba el equipo investigador, en el que el acervo de cada uno, sumado a su mirada sobre las humanidades y su finalidad, les darían a los textos escritos un carácter interdisciplinario. Una de las definiciones del seminario alemán que encontramos, lo concibe como

[...] un grupo de personas (en su origen eran expertas en un dominio de la cultura) que, orientadas por un miembro del colectivo en forma rotativa, se intercomunican en la común tarea de producción, reconstrucción o evaluación de un saber, o en la acción de exploración creadora sobre una temática u objeto-proceso de estudio. (Universidad de Valencia, 2017, p. 2)

Dicho proceso:

Consiste en estudiar, discutir e intercambiar experiencias acerca de un tema en particular, en un grupo, en el cual sus participantes se intercomunican exponiendo dicho tema (la relatoría), complementándolo, evaluándolo (correlatoría), aportando entre todos (la discusión), sacando conclusiones y planteando nuevos interrogantes, permitiendo que todo ello quede en la memoria escrita (el protocolo). (S. Vélez citado en Universidad Industrial de Santander, 2007, p. 4)

En el seminario, el principio articulador del trabajo ha de estar motivado por las relaciones de horizontalidad entre los miembros del grupo,

unido al deseo de compartir los conocimientos de cada uno sobre un tema específico y aprender de los aportes de los demás, lo que favorece la construcción colectiva de conocimiento. Esto condujo a que, en nuestro caso concreto, los investigadores dejaran su papel de enseñantes para asumir el de aprendices, en tanto que el seminario posibilita la promoción del aprendizaje activo y cooperativo con el único propósito de investigar, reflexionar, descubrir y llegar a conclusiones (Universidad Industrial de Santander, 2007, p. 6). Todo ello se hizo evidente y se practicó en el grupo de docentes de humanidades de la Vicerrectoría General de la Universidad Abierta y a Distancia (VUAD, ahora Decanatura de la División de Educación Abierta y a Distancia), el cual ha incorporado desde el año 2015, entre sus estrategias de trabajo docente, una batería de herramientas pedagógicas que han permitido la resignificación de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizadas en los diferentes espacios académicos que conforman el área. Así, la elección del seminario alemán no fue accidental, pues no se pretendía únicamente realizar un estado del arte o la construcción de un marco conceptual para la investigación, sino generar un escenario formativo que derivara en la producción académica y la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas, tanto a nivel individual como colectivo.

Teniendo claras estas consideraciones en torno a la metodología, conviene dar paso a la presentación de la estructura del libro, cuyo contenido, como se advertía anteriormente, está dividido en dos partes. La primera parte está dedicada a la enseñanza de las humanidades, inicia con el capítulo del profesor Freddy Patiño, quien defiende la necesidad de realizar un análisis acerca de la “Fundamentación histórica, epistemológica y pedagógica de la enseñanza de las humanidades en la educación superior”, y considera que el “humanismo es la forma moderna de *paideia*, como proyecto sociocultural que refleja el compromiso con la aspiración social de alcanzar la *areté*”. En este sentido, argumenta, las humanidades, en tanto consecuencia del proyecto humanizador de las sociedades occidentales, vienen a ser el *currículo*, en su sentido más puro, el camino que conduce a garantizar la realización de un ideal de hombre acorde con los rasgos propios de cada grupo cultural. Del mismo modo, defiende la idea de que, aunque

es un campo de saber interdisciplinar, es posible concebir las humanidades como un todo, en tanto ayudan a la reflexión que le permite al hombre darle sentido a su existencia. Quizá el elemento más valioso del texto es el itinerario que propone como ruta formativa, abiertamente humanista, complementaria a los diseños o apuestas curriculares que se definan para cada profesión. En este sentido, por ejemplo, argumenta que el desarrollo de “una adecuada sensibilización estética” debe ser el inicio y el elemento primordial en cualquier proyecto educativo realmente humanizador.

En el segundo capítulo, “La enseñanza de las humanidades en el contexto latinoamericano”, la profesora Paola Sánchez realiza el análisis sobre la problemática y el contexto de la enseñanza de las humanidades a partir de una pregunta rectora: “¿Cómo fortalecer la formación humanística de los estudiantes universitarios en América Latina?”. La autora realiza un recorrido desde una visión secular, sin desconocer el papel que ha desempeñado la educación confesional en la oferta de asignaturas humanísticas. Sobre este último aspecto cabe resaltar que son pocos los escritos que valoran el lugar que ha ocupado la religión católica en la formación humanística en las universidades latinoamericanas, y en especial su preocupación por las problemáticas sociales y políticas que aquejaron y aún aquejan a nuestros países. En palabras de la autora: “No es posible dejar de lado el papel fundamental que ha tenido la religión en la configuración de la sociedad del continente, así como la influencia que todavía hoy tiene en los más diversos escenarios”. Por esta razón, las ideas de este texto resultan problematizadoras, al invitar a trabajar en el reconocimiento y valoración de esta base —humanista— sentada ya desde la perspectiva religiosa, y a partir de allí comprometernos con escenarios futuros en los que las humanidades sean el fundamento para la formación integral de las personas, y conduzcan a la recuperación del sentido de lo humano en los ambientes académicos.

A continuación, la profesora Gloria Gallo analiza desde la filosofía la crisis que se presenta en el campo de la enseñanza de las humanidades ante la primacía de la educación en ciencias y tecnologías como herramientas para el desarrollo. En su texto, la autora explora varios factores de la actual crisis de las humanidades, enfocándose

en la tensión entre la retórica del progreso económico y la educación humanista. Gallo defiende la superación de los métodos más tradicionales de aproximarse a la didáctica de las humanidades y se compromete con la defensa de nuevas herramientas educativas para preservar la enseñanza de las humanidades del ataque de aquellas posturas que buscan subordinar la política y el conocimiento a los intereses económicos. En este capítulo se promueve, como herramienta pedagógica, el estudio de casos en el aula de clase para la conjugación de los elementos teóricos y prácticos, e insiste sobre la urgencia de replantear, desde la academia, la función y la estrategia de la enseñanza de los estudios humanísticos en el siglo XXI.

Posteriormente, en el capítulo “El lugar de las humanidades en la propuesta dominica y tomista de la USTA”, la profesora Trinidad Orozco destaca la primacía de las humanidades en la historia de la Universidad Santo Tomás, en la que se promueven los principios del humanismo cristiano tomista y en la cual se tiene una postura clara frente a las diferentes teorías que han querido restarles importancia a la enseñanza de las humanidades y a la reflexión sobre el ser y sus implicaciones en el espacio educativo. Del mismo modo, promueve la idea de que la academia es el espacio propicio para construir las estrategias pedagógicas y didácticas que dan sentido y significado a los contenidos teóricos y prácticos en el acontecer de la formación integral. Considera tanto el papel relevante que ha desempeñado, como su continua presencia en todos los aspectos de la vida y la actividad humana, y así reconoce la formación humana integral como el gran reto del hombre contemporáneo.

Por último, como cierre de esta primera parte, se presenta el escrito de la profesora Patricia Ricardo, “La universidad y las humanidades: un compromiso complejo”, quien ubica la discusión en la tradición que se pregunta por la relación entre la universidad, la sociedad y el Estado, desde la cual argumenta la relevancia de las temáticas propias de las humanidades y las tendencias actuales en la educación superior que —desde la perspectiva crítica en la que se ubica la autora— responden a los patrones que orientan el mercado, restándoles importancia a los temas que determinan la formación en valores, los gustos estéticos y la identificación del ser en su contexto. Este capítulo también hace

explícito cómo el nuevo paradigma educativo se complejiza por la rapidez con que se dan los cambios en la información y en los medios tecnológicos. El reto para las universidades, según lo expuesto por la autora, es demostrar por qué es importante formar de manera íntegra al ser humano, y el papel que desempeñan en ello las humanidades.

La segunda parte del libro, dedicada a la reflexión sobre la educación para la paz, inicia con el texto “Reflexiones para la construcción de una educación para la paz”, de la profesora Trinidad Orozco, en el cual abre la discusión sobre los acontecimientos que propiciaron la necesidad de una educación para la paz, y se plantea la urgencia de formar seres humanos capaces de cultivar la paz como un aspecto imprescindible en todas las facetas de la vida y la actividad humana. La autora asevera que los derechos humanos y la libertad individual son desconocidos e ignorados, lo cual es una amenaza para la paz, el desarrollo humano y el bienestar de la sociedad. Por eso llama la atención sobre la importancia de comprender que la educación para la paz será posible si aprendemos a respetar nuestras leyes, a trabajar por los valores del amor, la justicia y la verdad, ya que solo así podremos construir ambientes favorables para la convivencia pacífica y el desarrollo de la humanidad.

Una vez definido un marco histórico contextual se precisan elementos conceptuales en torno a discusiones de carácter epistemológico. Así, el capítulo “Fundamentación epistemológica de la educación para la paz: límites y diálogos”, de la profesora Claudia Mejía, cuestiona la necesidad de un ambiente de consenso político, en el cual se dé la aplicación de la justicia distributiva, la participación ciudadana y se enfrenten las incertidumbres. La idea de apelar al componente epistemológico radica en que no existe una postura única acerca de la educación para la paz. De hecho, se reconocen diferentes acercamientos que la ubican como un campo de conocimiento en tensión, puesto que cada nueva experiencia amplía, profundiza y hasta cuestiona el camino trazado, en tanto que no hay dos procesos de paz iguales. La autora se vale de textos y experiencias que invitan a repensar el ámbito comunitario, para lo cual se requiere “cultivar sentimientos públicos” como prácticas sustentables, que conduzcan a iniciar interacciones sin fracturas ni despojos para avanzar en la búsqueda del “bien común”,

manteniendo lo plural, lo posible y lo diverso. En este sentido, los límites como “posibles” lugares de aprendizaje para una cultura de paz es un elemento identitario de la epistemología para la paz; se trata de pensar desde un interés crítico, revelando el carácter no apropiable y complejo de la acción humana. La propuesta de la autora pasa por el reconocimiento de ciertas habilidades para “cultivar la paz” de forma sustentable. Por consiguiente, no solo se trata de hablar de la paz, porque la memoria, la historia, son narraciones que tras profundizar en las colectividades pueden ayudar a encontrar sus raíces originariamente comunitarias.

Delimitado el horizonte epistemológico, el siguiente capítulo, “Propuestas de educación para la paz en el contexto latinoamericano”, de la profesora Patricia Ricardo, explora algunas experiencias concretas en algunos países latinoamericanos, por medio de las cuales da cuenta de cómo se han direccionado políticas y acciones gubernamentales que propenden por la educación para la paz. Para ello muestra algunas de las estrategias y logros educativos alcanzados en México y Cuba, después de las revoluciones. Las características de ambos procesos, según la descripción, hace evidente la vocación de sistematicidad de la educación en las distintas etapas por las que transita el ser humano y patentiza un interés en una formación para todos. En el texto también se destaca que el objetivo primordial de estas propuestas es la construcción y el mantenimiento de la nación, con valores e identidad propia. Esto último resulta altamente valioso, puesto que en la actualidad no son muy claras las propuestas para avanzar en la construcción de Colombia como un Estado nación, pese a ser un país con regiones, en muchas de las cuales aún no hay presencia de las instituciones del Estado.

Posteriormente, en el noveno capítulo, la profesora Paola Sánchez, en su texto “Estrategias y metodologías de educación para la paz en la educación superior colombiana”, argumenta que la paz no solo es un derecho nominal, sino que ha de ser asumido como un imperativo, un mandato que no puede evadir nuestro presente. En las circunstancias actuales de nuestro país, tal imperativo solo puede hacerse realidad de forma plena en el contexto educativo y no solo en el campo jurídico, como algunos creen. El texto promueve la comprensión de la realidad

colombiana como referente en términos de un proceso de paz. Sin embargo, este solo será efectivo no solo por medio de las leyes que se desarrollen dentro del proceso, sino por el tipo de educación que lo soporte. Para llegar a esta conclusión, la autora primero nos lleva de la mano por distintos hitos históricos que en la humanidad han contribuido con el desarrollo de la idea de educación para la paz. Por último, nos propone algunos aspectos puntuales sobre la importancia de una educación para la paz, en el contexto de la enseñanza de las humanidades en el ámbito universitario, lo cual, lejos de ser un recetario, deja abierta la reflexión para que los actores en el contexto educativo no ignoren la responsabilidad y la gran tarea que les es propia en este proceso de construcción de la paz.

Finalmente, como cierre del libro, el profesor Freddy Patiño presenta una serie de reflexiones en torno a los “Retos de las humanidades en un ambiente de paz líquida en la educación superior colombiana”. Allí, el autor se vale del concepto de “líquido”, desarrollado ampliamente en la obra de Zygmunt Bauman, para acercarse a la problemática relacionada con la poca incidencia que ha tenido la educación en Colombia respecto a la formación en valores, actitudes y comportamientos, que les permitan a los colombianos comprenderse como una sociedad altamente intercultural por su configuración histórica, en la cual han confluído elementos como el intercambio racial, religioso y cultural, producto de la interacción histórica entre indígenas, españoles y afrodescendientes. Asimismo, plantea el impacto que tiene la deuda educativa en la sociedad y cómo esto ha propiciado distintos tipos de abusos y manipulaciones por parte de los partidos políticos tradicionales. En palabras del autor, todo ello funge para que se generen reflexiones y se propongan estrategias de carácter psicopedagógico en las aulas, que deriven en renovadas didácticas y prácticas pedagógicas, y en una mayor incidencia en la vida de los estudiantes y, con ello, a mediano y largo plazo se genere un cambio en las actitudes y comportamientos de las personas y la sociedad. Es decir, para el autor, se debe avanzar en la construcción del saber pedagógico que responda a los retos y particularidad de las regiones y del país en general.

Ahora bien, aunque este libro se trata de la enseñanza de las humanidades, es preciso aclarar que la finalidad del mismo se enmarca

dentro de la filosofía de la educación, en una comprensión de los movimientos pedagógicos y didácticos, más allá de querer ser un documento con fines instrumentales para el ejercicio docente. El equipo investigador reconoce el lugar de la pedagogía y la didáctica en los escenarios de educación formales. Sin embargo, hay consenso sobre la urgencia e importancia de trascender las comprensiones que se tienen sobre la didáctica, ya que esta no consiste en la incorporación acrítica de estrategias y recursos en las actividades de clase, sino que es el resultado de una construcción individual que realizan los profesores en función de aspectos como su personalidad, los criterios de enseñanza de su propia disciplina, las características psicológicas y el desarrollo de los involucrados en la clase, las condiciones para un adecuado proceso de aprendizaje y una lectura pertinente a nivel grupal e individual de los miembros que la constituyen.

Por último, es importante precisar que las reflexiones presentadas por los diferentes autores, aunque aportan elementos a la problematización de la enseñanza de las humanidades, no pretenden cerrar la discusión respecto a los temas abordados. Por el contrario, esperamos que sean provocadores de nuevas y disímiles posturas académicas al respecto, en un país en el que la crisis social, en diferentes aspectos, clama por resignificar el lugar que tienen las humanidades en la formación integral de ciudadanos conscientes de su subjetividad política, de los derechos humanos y del compromiso con la construcción de paz, aun en momentos de retrocesos y amenazas contra los espacios sociales conquistados.

Bibliografía

- Universidad de Valencia (2017): *El seminario investigativo el seminario como práctica pedagógica para la formación integral*. Recuperado de <https://is.gd/jky1zS>
- Universidad Industrial de Santander (2007). *Lineamientos para el seminario de investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Recuperado de: <https://is.gd/qzSXsb>

PARTE I
LA ENSEÑANZA DE LAS
HUMANIDADES

Fundamentación histórica, epistemológica y pedagógica de la enseñanza de las humanidades en la educación superior

FREDDY PATIÑO MONTERO*

Introducción

No es posible pensar en la existencia de un acto educativo que no tenga por finalidad la promoción y desarrollo del hombre en su complejidad y pluridimensionalidad. A nivel ontológico, la educación tiene en sí misma una polaridad moral que la ubica como acción positiva de la sociedad y de los hombres sobre los hombres mismos, para acompañarlos en su proceso de inserción dentro de un grupo cultural determinado, asimilando los códigos simbólicos, lingüísticos, religiosos, normativos y todos aquellos que han de garantizar desde la

* 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.

supervivencia —la cual dependerá, entre otras, de sus relación con el medio en los escenarios topográficos hostiles— hasta la convivencia armónica con los miembros de la comunidad en la cual se encuentran insertos. De hecho, pensadores como Jaeger han llegado a definir la educación como un producto del desarrollo alcanzado por los pueblos, como “el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (2001, p. 10). Baste recordar los ideales de la *paideia* griega en los periodos primitivo y clásico, por ejemplo, para identificar los caminos tan diversos para alcanzar la *areté* en una y otra civilización.

Así, las humanidades, en sentido estricto, han sido la materialización de los diversos ideales de hombre que las sociedades de todos los tiempos han establecido para garantizar su realización, coherente con los valores culturales del contexto y del momento histórico, incluso antes del establecimiento de la escuela como institución social. En línea con ello, también es posible afirmar que las humanidades no han de poseer unos contenidos y valores inamovibles e incuestionables, ya que su carácter cultural, justamente, imprime en ellas un rasgo de flexibilidad significativo. Es decir, tales contenidos han de permitir su lectura y ajuste a partir de los cambios y dinámicas propias de la historia y la cultura.

Como se advierte en estas primeras líneas y en el título mismo del capítulo, se espera aquí poder analizar los aspectos de orden histórico, epistemológico y pedagógico que fundamentan la enseñanza de las humanidades en la educación superior. Para ello, en primer lugar, se describirá y desarrollará cada uno de estos ámbitos de manera independiente para, posteriormente, integrarlos y dar cuenta de la necesidad de la existencia de las humanidades en las propuestas formativas de la educación postsecundaria, ya sea a nivel técnico, tecnológico o profesional, en el marco de un mundo cada vez más globalizado, con mejores posibilidades de acceso a la información, pero, paradójicamente, más vulnerable en términos de manipulación por parte de los grupos políticos y económicos hegemónicos. Es decir, se ha de propender por la formación de seres humanos capaces de establecer relaciones armónicas con sus pares y con el medio en el que se desenvuelven, para que construyan una mejor comprensión de lo que significa ser ciudadanos

y, en esta medida, de las implicaciones que tienen las acciones del ser humano, y las consecuencias de estas para sí mismo y para los demás (Patiño, León, Buitrago, Arias y Meza, 2010).

Del humanismo a las humanidades

Dimensión histórica

Pensar en el estatuto histórico, epistemológico y pedagógico de las humanidades implica una amplia tarea que, dicho sea de paso, excede en sí misma las posibilidades de un texto corto para dar cuenta de ellos en su totalidad. Sin embargo, se espera marcar algunas pautas que permitan una reflexión adecuada en torno a estas tres dimensiones de análisis de las humanidades y su presencia en la educación superior.

A partir de las siguientes dos afirmaciones —con los riesgos que ello implica—se pretende desarrollar el argumento de este capítulo. En primer lugar, se entiende el humanismo como la materialización del cultivo del hombre en su pluridimensionalidad, concepto propio de la sociedad ilustrada y cuyos orígenes se remontan a la cultura griega, pasando por la Edad Media. En segundo lugar, se afirma que el humanismo es la forma moderna de *paideia*, como proyecto sociocultural que refleja el compromiso con la aspiración social de alcanzar la *areté*.

Decir que el humanismo es una concreción conceptual que se desarrolla a partir de la revisión del proyecto educativo de la Grecia clásica implica, al menos de manera general, una breve alusión a algunos de los aspectos que lo caracterizaron. En principio, aparece la idea de *areté* como noción transversal en la educación griega, ya que esta era el objetivo principal de la educación. Sin embargo, tal como se percibe en la obra de Werner Jaeger, no existió un solo camino ni un solo medio para alcanzar la *areté*, por ello tampoco es posible definirla de una sola manera:

El castellano actual no ofrece un equivalente exacto de la palabra. La palabra *virtud* en su acepción no atenuada por el uso puramente

moral, como expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega. (Jaeger, 2001, p. 23)

La diversidad de acepciones del término es posible encontrarlas, por ejemplo, en la obra de Homero, quien se centra en mostrar heroísmos como modelos de virtudes, mientras que Hesíodo propone el trabajo como camino válido para llegar a la virtud, ambas perspectivas estaban dirigidas, por supuesto, a dos tipos determinados de hombres y contextos diferentes: a los guerreros y a los campesinos, respectivamente.

Más allá de la necesaria alusión a los conceptos ya presentados, lo que interesa aquí es ubicar las humanidades a partir de las categorías explicitadas al inicio de este apartado. En este sentido, es necesario hacer un intento por ubicarlas temporalmente, para ello resulta interesante el análisis que ofrece Cordua (2013) cuando afirma que

Las humanidades son una creación del humanismo. Pero “humanismos” hubo varios, antes del que nos interesa aquí, algunos ya en la Edad Media y otros después de ella; entre los anteriores tuvo lugar un humanismo famoso en la corte de Carlomagno pero no produjo efectos duraderos fuera de esta corte. Para asociarlo a la situación presente no me referiré sino al humanismo del Renacimiento italiano, el que genera en los siglos XV y XVI los llamados *studia humanitatis*, origen de nuestras “humanidades”. (2013, p. 9)

Siguiendo a Cordua, podemos decir que, en efecto, uno de los primeros humanismos —como lo comprendemos hoy— aparece en la temprana Edad Media, donde se retoma con bastante interés el estudio de los clásicos griegos y sus obras, en las que se reconoce el lugar protagónico del hombre en todas las dimensiones de su vida, y lo cual se ve reflejado incluso en la antropomorfización de los dioses, en su escultura, pintura, poesía y en sus demás expresiones artísticas. De allí que Jaeger, acertadamente, llegue a afirmar que el pueblo griego es por excelencia antropoplástico (2001, p. 17).

Precisamente, esta singular característica del hombre, ya identificada por el pueblo griego, le permite al ser humano ser dueño de su propia vida y entenderse como proyecto, como proyecto individual pero construido en sociedad. Es así como en el siglo XV esta formación particular se consolida con el nombre de *studia humanitatis*, con lo que se pretendía un acercamiento filológico a las grandes obras grecolatinas, por medio de las cuales era posible el estudio y la práctica de la gramática, la retórica, la poesía, la filosofía natural y las lenguas, entre otros aspectos. Para los humanistas de este periodo, la finalidad del proyecto consistía en alcanzar la verdadera sabiduría, el auténtico conocimiento del hombre, y esto solo era posible mediante las disciplinas que versaban sobre él. Sin embargo, dentro de los *studia humanitatis* es posible distinguir al menos dos momentos, uno de carácter religioso y otro con un tinte más laico. Desde la perspectiva religiosa, el proyecto humanizador se lograba cuando el conocimiento se completaba de la mano de la Biblia¹, “como palabra de Dios dicha a los hombres, constituía la pirámide del saber humano” (Cabanillas, 2003). Esto resulta particularmente significativo, ya que contextualiza con claridad el influjo de la religión en este momento histórico, aun a pesar de los esfuerzos por poner al hombre como centro de su propia vida. Desde esta perspectiva, como afirma la literatura especializada, se reconoce el humanismo como un movimiento cultural que nace en la Edad Media (Cabanillas, 2003).

Los rasgos primitivos del humanismo se fueron ajustando con el devenir de nuevos tiempos y el influjo cada vez más fuerte del Renacimiento, que implicaba de alguna manera dejar a Dios en un segundo plano para darle protagonismo al hombre sobre su propia existencia. Este *renacer* apunta a un redescubrimiento de las capacidades del hombre para pensar-se y hacer-se. Es decir, “si el hombre está dotado en principio para valerse de todas las posibilidades de ser y si elige cultivarlas realizará la plenitud de su vocación universal y la autonomía

1 Se reconoce el Renacimiento como un movimiento que si bien abogó por la independencia del hombre y su autonomía respecto de la mirada por completo teocéntrica, propia del periodo medieval, la independencia total no se lograría plenamente sino hasta el la modernidad, con la Ilustración.

de quien se basta a sí mismo” (Cordua, 2013, p. 11). Esta conciencia sobre sí mismo, manifestada por el hombre del Renacimiento, implicó retos y dualidades entre las necesidades del ser y las propuestas de la formación, que de una u otra manera fungieron como bisagras para el desarrollo intelectual que sería el germen sociopolítico desde el cual se gestarían, en gran parte, las grandes revoluciones que cambiarían el panorama de Europa y sus instituciones. Por ende, podría decirse que el Renacimiento fortaleció la dimensión social y política del humanismo, dándole paso al establecimiento de un itinerario formativo de orden interdisciplinario que vendría a denominarse como humanidades, y cuya función principal fue la de educar al hombre de manera integral; pero, fundamentalmente, contribuyendo a su capacidad crítica y la conciencia sobre sí mismo.

Con el terreno abonado y la formalización de las humanidades como un corpus interdisciplinario y desarrollado desde la educación, sobre todo en la formación universitaria, se pone el acento en el desarrollo de la razón y de la capacidad de trabajo del hombre, por tanto, todas las acciones estarían encaminadas al fortalecimiento de las posibilidades individuales y sociales que permitirían el dominio de nuevos campos del conocimiento, en especial los relacionados con las ciencias naturales.

A pesar de la constatación de la presencia de diversas formas de “humanismos” a lo largo del desarrollo de la historia, vale la pena recordar que el término y su significado contemporáneo aparece apenas en 1808 en la obra *El conflicto del filantropismo y el humanismo en la teoría pedagógica*, de Friedrich Niethammer, en la cual utilizó por primera vez la expresión para referirse al “proceso educativo, al modo de logro cimero de la dedicación a las artes liberales de la palabra y del número, la forma, el ritmo y el espacio geométrico” (citado en Borrero, 2008, p. 405).

Ese humanismo, nacido en el seno del Renacimiento, caracterizado por un alto interés por las disciplinas que versaban sobre el hombre se fue resignificando a lo largo del siglo XVIII y principios del XIX, específicamente en Alemania, donde se percibía que el alcance de esta formación se estaba limitando a los aspectos formales, sin llegar a incidir en la vida de las personas. Es justo este aspecto el que remite a

un concepto central en la educación alemana, tomado de la filosofía y la pedagogía de diferentes lugares: el *Bildung* o formación.

Como afirma Conrad Vilanou, “el objetivo de la formación será la propia humanidad (*Humanität*) que adquiere así una dimensión histórica” (2001, p. 6). La humanidad no se entiende acá como un concepto abstracto, sino como la materialización de las aspiraciones del hombre y de la acción humana; es decir, como un proyecto individual y social de formación que implica el desarrollo de las dimensiones que constituyen al ser humano. En últimas, se trata de una “humanidad, como valor ético y estético, [que] encierra un conjunto de fuerzas y facultades que, además de no escindir al hombre de la naturaleza, lo elevan por encima de ella porque la humanidad avanza como un todo” (Vilanou, 2001, p. 6).

Estas aspiraciones fueron, en gran medida, las que llevaron a la reestructuración de la idea de universidad alemana, en especial en la Universidad de Berlín. Fundada hacia 1810, representa un cambio en el modo de comprender la formación universitaria y la estructura misma de la institución, en tanto formula la necesidad de resignificar la manera tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, para dar lugar a la investigación como eje articular de las acciones educativas que se dan allí. De esta forma se instauran con fuerza conceptos como la libertad de enseñanza —*Lehrfreiheit*— y la libertad de aprendizaje —*Lernfreiheit*— (Paulsen, 1895), los cuales permitieron la renovación de la universidad alemana, sobre todo a partir de la influencia de Wilhelm von Humboldt.

Dimensión epistemológica

La dificultad ya enunciada de darle al humanismo un significado genérico implica retos no solo de orden histórico, pues los diferentes énfasis que adquiere complejizan la posibilidad de pensarlo como un todo, de objetivarlo, y de esta manera de tratarlo como una disciplina concreta, pues desde sus orígenes siempre ha apelado a una amplia diversidad de saberes y disciplinas. Sin embargo, el ejercicio de este texto no estaría completo sin asumir algún riesgo, formulando una aproximación que permita esbozar una serie de disciplinas que, metodológicamente, den

luces sobre los énfasis que adquiere como proyecto formativo concreto y que posibilita el estudio de lo que llamamos humanidades.

El humanismo, en el siglo XXI, podría definirse como el proyecto sociocultural que permite la reflexión sistemática sobre las dimensiones que el hombre ha de cultivar a nivel individual y social, con la finalidad de asumir de manera crítica y analítica los cambios que se producen de modo vertiginoso en todas las esferas de la vida, y que pueden llevarlo a la pérdida del sentido de la existencia. Así, el proyecto sociocultural se define para ayudarle al hombre en su inserción en la cultura y para una adecuada convivencia con los miembros de la comunidad a la que pertenece. En este sentido, el humanismo es el tamiz sobre el que se ciernen las demandas de orden económico, político, religioso y educativo, que tensionan la vida humana, poniendo en riesgo aspectos tan íntimos como las relaciones interpersonales, las exigencias emocionales, el proyecto de vida productivo, las variadas propuestas frente a las necesidades espirituales y la forma de responder a las propuestas educativas que, de forma cada vez más frecuente, abogan por la razón instrumental.

De esta manera, las humanidades se convierten en el recurso material y formal para que el proyecto humanista adquiera un corpus teórico-metodológico, y ofrezca una serie de elementos que posibilitan analizar estructuradamente los diferentes interrogantes que se le presentan al hombre en todas las dimensiones de su vida. Conforme a ello, las siguientes son las disciplinas que comprenden las humanidades, definidas así por tratarse de los campos de conocimiento que de manera directa aportan elementos para una mayor comprensión de la humanización del hombre: antropología, sociología, filosofía, historia, lengua y literatura, artes y estética, teología, y epistemología.

Su amplia diversidad impide asumir su tratamiento científico desde un monismo epistemológico y metodológico. Sin embargo, ello no quiere decir que —en sí mismas y como conjunto— puedan ser acusadas de carecer de rigor científico, ya que cada una posee un objeto de estudio propio, el cual, al referirse a una de las dimensiones del ser o de la acción humana, presenta una serie de retos para alcanzar la legitimidad científica de sus conclusiones. Aunque cada una de ellas

haya transitado sus propios senderos en el proceso de construcción y posicionamiento como disciplina científica, es evidente que por su carácter común, como ciencias sociales, todas han tenido que librar el problema de la legitimidad en cuanto ciencia; particularmente en su diferenciación respecto de las ciencias naturales y la universalización de sus métodos. Baste recordar, por ejemplo, los argumentos de Schütz (1974), para quien los principales problemas que se le presentan a las ciencias sociales radican en el sentido común y la interpretación científica de la acción humana, por un lado, y por el otro, en la formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales.

Siguiendo los postulados de Schütz, las ciencias sociales tienen como centro de su actividad la conducta humana y la interpretación del sentido de la realidad social, la cual remite a una estructura de motivos y significantes, que constituyen el punto de vista subjetivo, entendido como una forma de interpretar las acciones y el contexto desde el cual se analizan.

Sin embargo, para el proceder científico no basta con advertir este tipo de situaciones, de ahí que sea indispensable poder construir objetos de pensamiento que reemplacen los del sentido común. Desde esta perspectiva, el investigador social encara una serie de situaciones frente a las cuales solo será posible actuar por medio de una actitud neutral. Dicha actitud puede ser entendida como un interés por no contaminar la situación observada, es decir, un intento por fundamentar una asepsia metodológica que no invalide la científicidad de la investigación. Para ello son claves aspectos tales como las aspiraciones de mantener la unidad, simplicidad y universalidad; o dicho de otra manera, mantener ciertos principios de control que puedan reducir las interferencias y facilitar las pautas de seguimiento por parte de otro investigador.

Por último, pensar la dimensión epistemológica de las humanidades, más allá de las grandes discusiones filosóficas respecto a la ciencia, implica entenderlas como un saber que se construye. Por ende, es aprehensible por los sujetos, y en esta medida se han de seleccionar los recursos más pertinentes para su enseñanza y aprendizaje por parte de una comunidad determinada. Precisamente los elementos relacionados con este aspecto se abordarán en la dimensión pedagógica.

Dimensión pedagógica

La educación siempre es una forma de intervención política, que en el mejor de los casos produce individuos con una mente crítica y el valor de expresarse ante los poderosos, así como para solidarizarse con los oprimidos del mundo, porque recuerdan la violencia que los opresores preferirían olvidar.

BRAD EVANS

En su texto “¿Qué significa ser humanos en el siglo XXI?”, Brad Evans, siguiendo las ideas de pensadores como Henry Giroux, pone el acento de la labor educativa en la formación política y las acciones derivadas de ella: “No es posible pensar en la existencia de un acto educativo que no tenga por finalidad la promoción y desarrollo del hombre en su complejidad y pluridimensionalidad” (Evans, 28 de febrero de 2017).

Son justamente las características enunciadas allí, la complejidad y pluridimensionalidad del sujeto, las que permiten hacer un análisis de orden pedagógico, que remite a precisar aspectos formales, como la edad del sujeto, la formación previa, el contexto socioeconómico y familiar en que se encuentra, entre otros elementos, para poder establecer los criterios que orientarán la ruta formativa. Como consecuencia de este principio no es posible, por ejemplo, aceptar de facto la máxima de Comenio de que se pueda enseñar todo a todos con un mismo método.

Así, se puede señalar, a modo de ejemplo, cómo la formación filosófica de un grupo de estudiantes de grado décimo (educación media), no se corresponde, en sentido estricto, a los contenidos, nivel de exigencia, argumentación oral y escrita, y profundidad, que se imparten y exigen a un grupo de estudiantes de licenciatura en Filosofía. Aspectos como la intencionalidad formativa, los conocimientos previos, los hábitos de lectura y el mismo interés por el desarrollo de la clase varían significativamente entre un grupo y otro.

Lo anterior no implica ubicar a unos estudiantes por encima de otros. Por el contrario, implica para el profesor un alto nivel de conocimiento de la disciplina para saber discernir y escoger de manera pertinente los autores, las lecturas, las categorías de análisis, las

estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación a utilizar, y lo más importante, renunciar a que los estudiantes tengan la misma estimación que tiene él por la disciplina que orienta. Más aún, el docente debe renunciar a la tentación de ubicar la disciplina por encima del estudiante, pues esto sería equivalente a poner al hombre al servicio de la ciencia y no al contrario. Estas elecciones y renunciaciones solo puede hacerlas quien ha hecho importantes hallazgos respecto a su propia disciplina; pero más que esto, respecto a su propia vida y su función social como educador.

Pueden resultar bastante exhortativas las líneas anteriores, pero es fundamental hacerlo, pues no se puede establecer un horizonte de sentido que permita trasegar por el mundo de las humanidades sin antes precisar que su función dentro del currículo oficial (nacional) o institucional atiende a recordarle permanentemente al hombre —de todas las edades— aquellas cualidades que lo hacen humano o, lo que es equivalente, un ser sentipensante². Este último aspecto implica a su vez el reconocimiento de otras formas de acercamiento a la realidad y un amplio abanico de posibilidades de encontrar sentido a la propia existencia.

Ahora bien, conviene, de momento, hacer una breve alusión al lugar de las humanidades en la educación superior, comprendida esta como un sistema que trasciende las fronteras físicas de las tradicionales universidades, aunque buena parte de la reflexión está basada en la innegable relación entre el desarrollo de las humanidades y el de la universidad como institución social. En este sentido, resultan relevantes las palabras de Pey y Oyarzún:

Las humanidades son, en la universidad, la insistencia de una disposición y una tarea que está en el fundamento mismo de lo universitario, si hemos de entender este último como la voluntad no condicionada de saber y de saber en común en pro de lo común: dicho de otro modo, como la incondicionalidad del conocimiento en indiscernible vinculación con la apertura de lo humano. Esto

2 En términos de Fals Borda y Eduardo Galeano.

es lo que las humanidades aportan a la universidad como institución, magnitud histórica y modo de vida. Por eso la cuestión de las humanidades es indisoluble de la cuestión de la universidad. (2013, p. 118)

Es decir, el lugar de las humanidades en la universidad comporta aspectos de orden ontológico que incluso pueden llegar a identificarse con la misma definición del *ethos* universitario, entendido este como la esencia más pura que define el ser universitario, como producto de la *oicumene*³.

Expuestas las condiciones para la práctica pedagógica de quienes asumen la formación en humanidades, es necesario esbozar algunos aspectos que claman ser tratados —nuevamente— en el plano institucional, y que en cierta medida han de ser considerados como objetivos para el desarrollo de un programa de formación humanística, independientemente del nivel educativo, pero haciendo las adaptaciones de orden conceptual y didáctico que sean necesarias para llevarlo a cabo.

Ello orienta la reflexión hacia un análisis de la realidad que trasciende las fronteras locales e implica ver-nos en mirada cenital, perspectiva y prospectiva y, a partir de allí, brindar opciones respecto a las necesidades del hombre y la sociedad de hoy, para que de esta manera el programa que se defina desde un currículo determinado de humanidades realmente le ofrezca al hombre los marcos de referencia adecuados para el análisis de situaciones y la resolución de los problemas que se le presentan. En línea con lo expresado en este apartado se reafirma

3 “La *oicumene* no era simplemente la reunión de un grupo de hombres en un territorio específico y debidamente distribuido en habitaciones, puesto que dichos hombres y esas habitaciones estaban orientados por unos ideales de comunidad y ser humano; que permeaban cada momento de la vida cotidiana del pueblo griego y que, simbólicamente, se conservaban bajo la representación ritual del fuego. Estos ideales guiaban el comportamiento de los ciudadanos de la polis y por lo tanto, se encontraban reflejados en la psique —alma— de cada uno de ellos. De tal manera que cada ciudadano desde la psique, era el reflejo de los ideales comunes de la polis; pero a su vez, la *oicumene* era el reflejo de la vida psíquica de cada hombre” (John Arcia, abril de 2016).

la imperiosa necesidad de establecer unas líneas de énfasis u objetivos indispensables en cualquier proyecto de formación humanística que se dé en el plano de los contextos educativos institucionalizados. A modo de propuesta se sugieren:

- *Una adecuada sensibilización estética.* Intentar recuperar el tiempo y espacios perdidos en los niveles educativos previos e incluso en la familia. En un país como Colombia y en una realidad mundial como la que enfrentamos, solo la capacidad de sentir —empezando por lo estético— hará posible el desarrollo progresivo de la sensibilidad, que la cotidianidad, los problemas, los medios de comunicación y mecanismos de producción paulatinamente se han encargado de arrebatarnos a los hombres. En este sentido, solo el arte —y su disfrute— hará posible el redescubrimiento de la capacidad de identificar la alegría, el dolor, la esperanza, el goce y otros tantos estados personales.
- *Identificar en el discurso actitudes y comportamientos de cualquier forma de discriminación.* La vida y sus situaciones de opresión, maltrato y discriminación no pueden resultarles ajenas a quienes hayan recibido una auténtica formación humanística. Ello se traduce en su capacidad de indignarse y manifestar su indignación respecto a las situaciones en las que el otro, su prójimo, sea discriminado con cualquier tipo de excusa.
- *Condolerse del dolor humano, sentir compasión y procurar acciones solidarias.* Recuperar la capacidad de sentir, sentir con el otro. Desprenderse de la manipulación mediática que en gran medida maximiza convenientemente el dolor humano, a un punto tal que llega a causar insensibilidad, incluso en las situaciones de más alta vulneración de los derechos humanos o en aspectos tan cotidianos como comprender al otro como un ser sintiente, que puede y debe manifestar sus emociones en un ambiente seguro y saludable en términos psicológicos.

- *Reconocer hitos históricos de vulneración de los derechos humanos y generar reflexiones a partir de allí.* Más allá de las fechas y las formas tradicionales de presentar los hechos históricos, resulta imprescindible su comprensión desde la emocionalidad propia del contexto en que se presentaron. No se trata de ubicarlos como simples eventos que ocurrieron en un lugar y fecha determinados, sino de mostrar que estos marcaron la vida de las personas y un grupo social concreto; y que desde allí es posible analizar las repercusiones que tuvieron y la importancia de su conmemoración, como actos de perdón y garantía de no repetición. Además de lo anterior, quizá lo más importante en este punto sea no perder de vista que el ignorarlos o descontextualizarlos —deshistorizarlos—, hace que sea más probable su repetición.
- *Comprender el mundo más allá de las fronteras geográficas e ideológicas.* En esta época en la que cada vez con mayor frecuencia se capitaliza la ignorancia de las personas, alimentando nacionalismos radicales, surge la imperiosa necesidad de poder ver el mundo más allá de sus fronteras políticas. Se trata de ser capaces de advertir que estos proyectos nacionalistas son en gran medida un retroceso histórico respecto a los grandes avances que se han dado en materia de integración y construcción colectiva de una serie de derechos que nos permiten entendernos como miembros de un todo.
- *Identificar la necesidad de cuidar el planeta, generando acciones que lleven a reducir la propia huella de carbono.* Es urgente y necesario hacer un alto en el camino y medir el nivel de consumo respecto de las necesidades reales que se tienen en cuanto alimentación, vestuario, techo, bienes y servicios. El ritmo de consumo han de ponerlo las personas y no las industrias, que fabrican cosas con una vida útil cada vez más corta, aumentando vertiginosamente la cantidad de desechos y acrecentando con ello nuestro impacto en el ambiente. Debe reflexionarse con urgencia sobre las consecuencias del acelerado consumo humano.

A modo de cierre

El intento por comprender los elementos que permiten la fundamentación histórica, epistemológica y pedagógica de las humanidades en la educación superior acarrea un arduo esfuerzo por articular aspectos que en su mismo proceso de construcción se han dado de forma integrada o paralela, con unas fronteras bastante difusas según el periodo en el que se analicen.

Sin embargo, emprender esta tarea obliga a realizar el ejercicio analítico de llenar de contenido categorías que frecuentemente son utilizadas de manera indiscriminada en el marco de las prácticas docentes, desde el imperativo del cumplimiento de los contenidos programados. Implica, además, el ejercicio personal y académico de buscar otras miradas y reflexionar desde la perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar el tema de la enseñanza de las humanidades, más allá de las propias fronteras metodológicas o epistemológicas en las que transcurre la cotidianidad del trabajo docente.

Asimismo, responde a una necesidad omnipresente en todo ejercicio educativo: pensar en función de la comunidad de aprendizaje, en la que se encuentran en una dinámica dialógica un profesor y unos estudiantes, alrededor de conceptos y metodologías propias de un campo de saber determinado que los convoca. Allí se establecen procesos de construcción de conocimiento en los que siempre será posible que los implicados aprendan, reaprendan y desaprendan todo aquello que beneficie su desarrollo formativo y su crecimiento individual y colectivo.

Por último, se espera que este texto haya contribuido con la reflexión sobre la necesidad de comprender las humanidades más allá de las propias fronteras teóricas y metodológicas, de los profesores que tienen a cargo la enseñanza de este tipo de espacios académicos en el marco de la educación superior. Lo anterior, debido a que, curricularmente se requiere que la planificación de las clases se realice en función de los objetivos que se definen en los programas académicos y desde la comprensión de la formación integral que se tenga en la propia universidad, más allá de la mirada tradicional de la justificación del saber por el saber, sin tener en cuenta el contexto, las características de los

estudiantes, las condiciones socioculturales y tecnológicas que generan tensiones en quienes asisten a las aulas de clase.

Precisamente, para ahondar en estos aspectos, en los capítulos de esta primera parte, los diferentes autores, analizarán una serie de fenómenos que se presentan en la enseñanza de las humanidades en el contexto latinoamericano y colombiano. Específicamente el capítulo que sigue aborda el tema desde los grandes rasgos de las humanidades que se pueden identificar en América Latina, a partir de las relaciones que se han establecido entre universidad, educación superior y formación integral, y el lugar de la formación religiosa que ha estado presente desde la fundación de las primeras universidades hasta la secularización que se vive de manera generalizada en el contexto global. Allí es evidente la preocupación de la autora sobre el lugar de la persona como centro de las acciones formativas que se propicien desde el seno de la universidad.

Bibliografía

- Borrero, A. (2008). *La universidad*, 1. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cabanillas, C. (2003). *Humanismo extremeño*. Recuperado de <https://is.gd/QpzSpG>
- Cordua, C. (2013). El humanismo. *Revista chilena de literatura*, (84), 9-17.
- 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>
- 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>
- Patiño, F., León, O., Buitrago, M., Arias, J. y Meza, B. (2010). Uso de dilemas morales en la formación de la conciencia moral. *Hallazgos: Revista de investigaciones*, 7(13), 167-180.
- Paulsen, F. (1895). *The German Universities: Their Character and Historical Development*. Nueva York: Macmillan.

- 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>
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tovar, H. (1970). Sobre la enseñanza de las humanidades en la Universidad Nacional. *Ideas y valores*, (35-37), 131-135.
- Vilanou, C. (2001). De la *paideia* a la *Bildung*: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista portuguesa de educação*, 14(2), 1-27.

La enseñanza de las humanidades en el contexto latinoamericano

PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ*

Presentación y metodología de trabajo

La diversidad puede considerarse una de las mejores categorías para definir la sociedad del siglo XXI, al tener en cuenta que el modelo monolítico que se pretendía imponer décadas atrás no era más que una etapa en la historia de la humanidad. Fenómenos como la globalización, el auge de nuevos y más sofisticados medios de comunicación, el urbanismo, la secularización y las nuevas configuraciones familiares han conseguido que se rompa el esquema homogéneo de “lo occidental” y crezca, en contraposición, un esquema basado en lo mundial. Hoy en día, la aldea global es una realidad ineludible: el pluralismo está tan presente en todas las dimensiones humanas que resulta casi imposible pensarse de espaldas a él.

Esta situación ha llevado a que en un mismo núcleo social se puedan encontrar elementos provenientes de las más variadas culturas,

* Investigadora del proyecto “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1” y profesora 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.

cada uno de los cuales responde a una trayectoria histórica propia, mediada por el idioma, la situación geográfica y el lenguaje simbólico o no verbal. El proceso de apropiación de la realidad sufre entonces un cambio: la cultura ya no puede asumirse como un objeto de estudio singular y único, ya que sus matices evidencian la necesidad de un abordaje plural. En este sentido es válido decir que las culturas son más que la suma de las diferentes partes que la componen (política, economía, religión, entre otras); más bien, ellas son el entramado social sobre el cual se desenvuelve la vida del ser humano del presente.

Como es de suponer, la diversidad cultural representa un baluarte significativo en la medida en que permite tener contacto con los grandes valores que la humanidad ha acuñado a lo largo del tiempo. Basta pensar aquí en los adelantos que, a nivel nacional, se han alcanzado gracias a los fenómenos característicos de la actualidad. Sin embargo, no es posible ignorar que los nuevos logros alcanzados han venido acompañados de graves problemáticas, que afectan tanto a los individuos como a las instituciones en general, lo cual deja claro que el desarrollo no ocurre de manera integral, pero sí afecta de manera integral.

En este contexto, el estudio de las humanidades no permanece incólume ante los cambios; en muchos momentos han sido criticadas y el papel que han desempeñado en la formación humana ha sido puesto en tela de juicio. La formación humana ha tenido que enfrentarse, por un lado, a la masificación de propuestas axiológicas provenientes de la literatura de autoayuda, a la que las personas del común tienen mayor accesibilidad. Tales propuestas están representadas, por ejemplo, en seminarios y demás eventos vivenciales dedicados al fortalecimiento de las relaciones personales y el manejo de las finanzas, así como en la difusión de literatura de “gurús” que promueven mecanismos sencillos de realización humana.

Por otro lado, es importante mencionar que en la sociedad actual el discurso humanístico carece de valor absoluto. Las humanidades han sido desplazadas del pedestal desde el cual podían aportar de forma contundente a la dinámica existencial de las personas. El fortalecimiento de la ciencia y la técnica ha reclamado para sí la atención de una gran cantidad de personas que prefieren desarrollar su vida

profesional y laboral dentro del marco prometedor del avance tecnológico y la lógica empresarial del mercado.

Lo dicho hasta aquí permite esbozar el panorama en el cual la universidad, como pieza esencial de la dinámica de formación integral, está llamada a no dejar de lado el saber humanístico que constituye parte del conocimiento universal. Esto no implica que la misión y el carácter propio de las instituciones de educación superior (IES) en América Latina abandonen sus propósitos fundacionales y se concentren exclusivamente en el ámbito humanístico; al contrario, las condiciones del mundo globalizado exigen que los estudios universitarios estén marcados por la diversidad de perspectivas. Para las humanidades, esto se traducirá como el reto de adaptar los lenguajes y las prácticas específicas de acuerdo con los nuevos paradigmas mundiales, con el fin de garantizar su supervivencia y significación. El llamado de la universidad se materializa en el esfuerzo por lograr una adaptación responsable que, tras un cuestionamiento crítico, avale la manutención de dinámicas relacionadas con su quehacer cotidiano.

Por lo anterior, la temática central del presente texto es la enseñanza de las humanidades en la universidad, en el contexto latinoamericano. Para cumplir con el objetivo planteado, la primera parte del capítulo se concentra en describir los elementos generales que permiten entender la enseñanza de las humanidades en el ámbito universitario como situación problemática. Se exponen entonces los principales elementos a partir de los cuales se puede sostener que la reflexión humanística debe ser asumida y profundizada en el escenario formativo, planteado por la educación superior. Por eso, el acápite desemboca en una pregunta específica, la cual se convierte en el eje transversal de la disertación posterior.

Luego de ello se realizará un abordaje teórico en dos sentidos. En primer lugar, se expondrán las líneas generales de la transformación religiosa en América Latina, puesto que, al entender la influencia que ha tenido la experiencia de la fe en la enseñanza de las humanidades, resulta del todo conveniente adentrarse en el conocimiento de estos cambios. En segundo lugar, se explora la situación de las humanidades en las universidades latinoamericanas desde dos perspectivas, a saber: la importancia y función que tiene la formación humanística en

la sociedad continental, y los elementos que problematizan el adecuado ejercicio pedagógico en torno a la enseñanza de las humanidades.

En tercer lugar, el escrito se concentra en relacionar las dos etapas anteriores, con la finalidad de proponer acciones precisas que permitan responder, de manera práctica, a la pregunta orientadora. Se tiene en cuenta entonces la consideración de presupuestos epistemológicos que le permitirán al profesor universitario desarrollar una clase que responda adecuadamente a las exigencias del medio. Lejos de formular una receta de soluciones irrefutables para cualquier escenario, la propuesta se limita a hacer anotaciones útiles que sirvan de fundamento a acciones concretas que, de acuerdo con el contexto, deberán ser ejecutadas.

La última parte del capítulo está dedicada a evaluar el camino recorrido a lo largo de la argumentación. Más que un conjunto de aseveraciones de corte dogmático, allí el lector encontrará unas conclusiones parciales que hacen las veces de síntesis propositiva, en el sentido en que el texto en sí mismo es una oportunidad para posteriores desarrollos. Esta parte corresponderá a estudios adicionales para asumir el desafío que implica llevar a la práctica las intuiciones presentes en esta reflexión.

La experiencia en el aula: el punto de partida

A lo largo del tiempo, América Latina ha sido testigo del florecimiento de distintas instituciones que tienen por objeto dar continuidad al proceso educativo empezado en la educación media. Resultaría desbordante pretender hacer una taxonomía de todas las universidades del continente a partir de su filosofía institucional y objetivos formativos. Con todo, es posible afirmar que las universidades se han convertido en el punto de encuentro de personas provenientes de distintos niveles sociales, condiciones culturales, credos religiosos y lugares geográficos. Estos escenarios pluralistas favorecen el contacto de representantes de diversas disciplinas, tanto profesores como estudiantes. Dicho contacto se hace todavía más tangible en aquellos cursos de humanidades que son de carácter obligatorio, ya que en un mismo grupo se pueden encontrar estudiantes de diversos programas académicos.

Ahora bien, la experiencia docente deja percibir la enorme dificultad que se presenta en la recepción que tienen los estudiantes a la hora de asumir los contenidos de las materias humanísticas. Y es que la apatía por las temáticas relacionadas con las humanidades podría catalogarse incluso como general: los estudiantes rechazan prácticamente de manera unánime el hecho de que tengan que inscribir y aprobar cursos de tal naturaleza para poder obtener su título profesional. La resistencia se hace evidente a través de la baja participación en clase, el escaso cumplimiento de los mecanismos diseñados para la gestión del trabajo independiente, el poco interés ante las diversas actividades propuestas y el bajo rigor con el que se asumen las estrategias pedagógicas (Tovar, 1970).

Lo descrito anteriormente resulta ser el suelo nutricio en el que germina un problema que toca de manera directa a los profesores de humanidades, a saber: la enseñabilidad que tienen las humanidades en el contexto educativo actual. Los docentes de temas relacionados con las ciencias humanas y del espíritu se ven abocados, con mayor frecuencia, a centralizar su quehacer docente en aquellos aspectos, que por una razón u otra, se relacionan de manera directa con su disciplina. Sin embargo, es un hecho que el mundo globalizado en el que nos movemos exige un manejo relacional del conocimiento. En otras palabras, el contexto contemporáneo nos invita a salir de nuestros escaparates y encontrarnos con los demás, para así compartir aquello que enriquece nuestra existencia. Por todo lo anterior, la subsiguiente reflexión estará orientada por la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer la formación humanística de los estudiantes universitarios en América Latina?

De los hechos a la reflexión: el análisis del camino

Es innegable que la formación humanística en el continente se ha desarrollado, en bastantes escenarios, a la luz de la reflexión emanada de la religión, específicamente de la fe profesada por la Iglesia católica romana. Igualmente, es preciso tener en cuenta qué procesos de transformación religiosa se han desarrollado en las últimas décadas a lo largo y ancho del territorio. La comprensión de este fenómeno de cambio se postula entonces como un tema que no puede ser ignorado

si se pretende hablar acerca de la formación humanística en la universidad. En efecto, el estatuto científico de las instituciones de educación superior no puede dejar de lado el contenido religioso presente en el pueblo. Más bien, tendrá que entenderlo en sus justas proporciones para así entablar caminos de diálogo desde disciplinas humanas. Por eso, la reflexión del presente texto aborda en primer lugar la situación de la transformación religiosa para, posteriormente, dilucidar la situación actual de la enseñanza de las humanidades.

Esbozo del contexto religioso en América Latina

Al profundizar en las creencias que abrazan los estudiantes de las cátedras humanísticas, el panorama tiende a complejizarse a tal punto que resulta prácticamente imposible realizar una caracterización de los matices que toma la dinámica de la fe. Sin embargo, en aras de identificar los antecedentes que fundamentan la situación ya descrita, existen algunos rasgos comunes que permiten tipificar grupos de creencias. Como puede suponerse, esta clasificación no es del todo exacta ya que no es posible igualar por completo la experiencia religiosa de dos personas; aun así, las anotaciones posteriores servirán como horizonte de sentido para abordar la problemática a la cual se pretende responder (Pérez, 2014).

El primer grupo que sobresale en del aula de clase está conformado por quienes se denominan a sí mismos ateos o no creyentes. De acuerdo con Tamayo-Acosta (1998), este grupo asegura que no existe ninguna esencia divina o ser supremo que sea el origen, sostén o meta de la realidad. A la hora de sustentar su postura arreligiosa, recurren, por lo general, a la comprobación de las leyes de la naturaleza y al conocimiento empírico como argumento principal contra posturas deístas. La reticencia a las dinámicas religiosas se relaciona, además, con una considerable lista de críticas referidas a los obstáculos que la religión ha puesto en el camino del desarrollo de la humanidad (Fisichella, 2012).

Vale la pena resaltar el hecho de que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a este grupo de no creyentes religiosos se encuentra estudiando carreras afines a las ciencias básicas (como matemáticas, física o química). Según Morin (1990), este dato es considerado importante

en la medida en que ofrece pistas acerca de la proyección errónea que se ha mantenido durante largo tiempo al interior de la sociedad y que, en síntesis, asegura que fe y ciencia son dos polos que forzosamente se repelen entre sí. En este contexto se suele considerar que las personas que se identifican como expresamente religiosas no tienen una capacidad mental avanzada, ya que sostienen maneras de pensar que se corresponden a los siglos anteriores al Renacimiento y su culto a la razón (Rahner, 2007).

Por otro lado, se encuentran los estudiantes que declaran abiertamente su adhesión a alguna clase de creencia religiosa. Aquí, el escenario de acción pasa a ser todavía más complejo de analizar. En efecto, lejos de sostener parámetros comunes que permitan establecer un modelo religioso más o menos homogéneo, los estudiantes se confiesan seguidores de estructuras religiosas de carácter muy diverso. Muchos de ellos creen en una presencia supramundana que guarda alguna relación con la historia de la humanidad (Garrido, 2000). Ahora bien, la convicción de que existe algo a nivel trascendental que sostiene o regula la realidad, en este grupo no alcanza los terrenos de la tematización categorial. Por eso, estos estudiantes, aunque dicen tener fe, no se identifican con una religión en particular.

Hay un grupo más que se caracteriza por creer en una serie de principios dogmáticos o morales fundamentales de alguna religión, pero que se distancia de la dimensión institucional de la misma. En el caso del cristianismo, se encuentran personas que afirman creer en Dios Trinidad, en Cristo o en la Biblia, pero aseguran no pertenecer a alguna de las Iglesias cristianas en sus múltiples denominaciones (Metz, 2007). Este fenómeno obedece, en parte, a la pérdida de credibilidad de los referentes institucionales sólidos por excelencia, que la sociedad había sostenido, y que se han venido a bajo desde que la llamada modernidad líquida ha insaturado su *modus vivendi*. Asimismo, la desconfianza ante lo ritual, lo simbólico y lo antiguo, sumado a la decepción que han producido las grandes religiones, ha hecho que este grupo aumente considerablemente en un nivel cuantitativo (González *et al.*, 1997).

En ciertos casos, cuando la tematización de la experiencia religiosa trascendental tiene lugar fuera de los límites marcados por una tradición religiosa específica, aparecen prácticas religiosas de tipo sincrético.

Gracias a la rapidez presente en el flujo de la información que ha facilitado la era de las comunicaciones, las personas hoy en día tienen acceso a una infinidad de conocimientos provenientes de otros círculos culturales y, por ende, religiosos. Si se considera también la migración de corrientes espirituales de Oriente, como el *new age*, y la influencia de las dinámicas comerciales y de consumo propias de la sociedad occidental, se encuentra que la religión pasa a ser un producto más del cual se puede hacer una anqueta de creencias. Según lo expuesto por Samuel (1989), al desdibujarse las fronteras de las religiones tradicionales y extraerse de ellas las cosmovisiones y consecuentes prácticas que se acomodan a las necesidades de la persona ocurre entonces una especie de mercado sincrético de lo sagrado.

De igual manera, se encuentran algunos estudiantes que mantienen la experiencia religiosa en el plano categorial, rehuyendo al sincretismo, por lo que se entienden a sí mismos como integrantes de una de las religiones oficiales tradicionales, si se permite la utilización del término. Con todo, varios de ellos añaden un condicional a la profesión de la fe: la no práctica (González, 2013). En otras palabras, no son pocos los casos en los que aquellos que se denominan miembros de una religión sostienen, además, que no son practicantes de la misma. Esto se debe sobre todo al nacer en entornos familiares confesionales que, como parte de la tradición, los integraron al pensamiento religioso común, pero no brindaron las bases sólidas para una vivencia congruente con los códigos de conducta que profesa la comunidad.

Para finalizar la tipificación de las creencias religiosas, se consideran a quienes articulan tres acciones concretas con el fin de profesar una fe, que puede ser clasificada en una de las tradiciones religiosas clásicas. Así, se reconocen aquí a aquellos que creen en un ser superior, tematizan esta creencia dentro de los universos simbólicos de una religión en particular y participan de manera activa de las costumbres, celebraciones y demás prácticas del grupo religioso del cual se consideran parte. Es posible que esto genere ciertas confrontaciones existenciales cuando, al participar de la dinámica académica, acceden a nuevos recursos epistemológicos. Con todo, de acuerdo con Rahner, Moltmann, Metz y Álvarez (1975), tales conflictos suelen ser superados mediante una separación de planos, esto es, al diferenciar el ámbito

personal-privado (en donde tiene lugar la experiencia religiosa), del público-profesional (en el cual se desarrolla la formación universitaria).

La cantidad de estudiantes que pueden ser incluidos en este grupo es muy reducida en comparación con los grupos anteriores. Aún más, es relevante mencionar que si bien es cierto que los creyentes de este nivel son todos cristianos, también lo es que la gran mayoría de ellos hace parte de una Iglesia pentecostal o neopentecostal. Una evidencia de tal naturaleza se levanta como interrogante ante la acción pastoral que la Iglesia católica, mayoritaria en América Latina, realiza permanentemente. Ante la aparente ineficiencia parcial de los procesos de evangelización emanados de los ámbitos eclesiales católicos, las dinámicas evangélicas han tomado fuerza al desarrollar un modelo pastoral basado en grupos de apoyo continuo, encuentros presenciales adicionales a los servicios dominicales y propuestas espirituales y celebrativas que pueden ser más llamativas (Bosch, 1993).

Esbozo de la formación humanística en América Latina

Una vez asumido el proceso de transformación religiosa que ha provocado que la homogeneidad católica cambie en el continente, es plausible adentrarse en la comprensión del estatus actual de la enseñanza de las humanidades en la universidad. Se pretende así diferenciar la propuesta de formación integral, resultado de las distintas disciplinas humanas, de la opción humanizadora que las religiones han implementado a lo largo de los años. Con esto no se quiere decir que ambas sean excluyentes; más bien, la intención de esta demarcación halla su sentido en la importancia que tiene distinguir con claridad el reto que han de asumir las universidades como sujetos formativos en relación con la cultura.

En primer lugar, la cuestión del lenguaje se presenta como uno de los obstáculos que demandan atención prioritaria. El cambio desenfrenado al que se enfrenta la sociedad contemporánea plantea el desafío de adaptarse a los universos simbólicos variables que la ciencia y la tecnología inauguran de modo constante. Si hasta hace un tiempo se asistía a una realidad relativamente estática, cuyos cambios

estructurales ocurrían tras el paso de periodos bastante prolongados de tiempo, hoy por hoy sucede lo contrario. Ante una situación así, a partir de lo sostenido por Ricoeur (1992), la formación humanística debe aventurarse a entrar en diálogo con categorías fácilmente comprensibles para la mayoría y no simplemente con discursos especializados que solo entiende un grupo de intelectuales.

Por otro lado, salta a la vista cómo los estudiantes universitarios están ávidos de encontrar herramientas para tomar una postura crítica frente a temas que se abordan en las esferas sociales más importantes (Forcano, 2005): el manejo de la sexualidad, la constatación del dolor y las cuestiones de bioética, entre otras. Las humanidades enseñadas en la universidad están pensadas para ser un marco de referencia óptimo, en el cual el debate académico serio le permite al estudiante entrar en diálogo con otras posturas, entre ellas las religiosas (Bonhöffer, 2004). De hecho, la formación humanística en sí misma pretende promover el desarrollo de la capacidad interpretativa de los estudiantes, a tal punto que la construcción de sentido, por ellos elaborada a lo largo de su vida, cobra mayor solidez con el paso del tiempo (Andrade, 2015).

Conforme a lo sostenido por Andrade (2015), es diáfano el hecho de que las humanidades son del todo necesarias en el camino formativo de los futuros profesionales, toda vez que ellas amplían los horizontes que el saber disciplinar plantea. El estudiante universitario no solo debe acceder al conocimiento particular que las carreras ofrecen en sus programas académicos, sino que es convocado a fortalecer aquella dimensión que lo hace ser humano. De ahí que las humanidades refuercen las bases epistemológicas de la vida misma, así como la observación, interpretación y toma de acción sobre la realidad.

Surge entonces el pensamiento crítico como una de las racionalidades que la formación humanística desarrolla con especial interés. De hecho, ella brinda herramientas de las cuales no se puede prescindir, si se quiere tener una reflexión profunda en torno tanto a las estructuras que dan forma a la sociedad, como a las ideologías que orientan el sentido de dichas estructuras. La sociedad latinoamericana, caracterizada por la desigualdad económica y la efervescencia política, es la base sobre la cual la formación humanística se edifica en su condición de capacitadora de seres pensantes que están en condiciones de discutir

las problemáticas actuales, criticar los modelos obsoletos y proponer nuevos mundos posibles.

Desde el ámbito pedagógico, la formación humanística tiene como objetivo robustecer en los estudiantes las competencias relacionadas con la lectura y la escritura (De la Fuente, 2013). Esta acción cobra mayor fuerza en aquellos estudiantes que pertenecen a áreas del saber que no incluyen necesariamente el aspecto lectoescritor en su quehacer diario. En este punto, la cuestión de la formación humanística se relaciona de manera directa con la preocupación por la literatura como vehículo de conservación de las tradiciones idiomáticas de los pueblos. Enseñar humanidades implica, al mismo tiempo, estructurar el pensamiento de forma crítica y conservar la capacidad textual de las culturas que a través del idioma escrito narran la realidad y se narran a sí mismos.

Adicionalmente, la diversidad inherente al contexto hace que los estudios humanísticos sean la oportunidad para evaluar las particularidades de cada país, teniendo en cuenta los elementos que lo conforman. La reflexión humanística pasa así por la dilucidación de lo nacional como factor constituyente de la identidad del ciudadano. La universidad, entonces, no es ajena a las fronteras territoriales, ya que contribuye, por medio de las humanidades, a discutir el verdadero sentido que se esconde detrás de la pertenencia. En un segundo momento, ampliará el nivel de análisis a la identidad continental (De la Fuente, 2013).

El panorama ideal descrito, sin embargo, se ve ensombrecido por situaciones que problematizan la enseñanza de las humanidades en el contexto universitario latinoamericano. En primer lugar, valdría la pena destacar la fuerte influencia del mercantilismo sobre la educación. El espíritu consumista desmedido que caracteriza a la sociedad actual ha hecho que la educación deje de ser un derecho humano universal para convertirse en un bien de consumo exclusivo para unos pocos (De la Fuente, 2013). De ahí se desprende la consecuente deshumanización de la educación, entendida esta como el fenómeno por medio del cual las personas que asisten a las instituciones educativas son clientes y no estudiantes. Las repercusiones de lo anterior en la calidad misma de la formación se hacen evidentes cuando no son tenidas en cuenta

las afinidades disciplinares de los docentes, a causa de la asignación de un número elevado de materias distintas o, en otros casos, cuando los salones de clase se llenan con una gran cantidad de personas, en detrimento del ejercicio pedagógico.

En segundo lugar, se puede mencionar lo que De la Fuente (2013) llama desacople estructural y que hace referencia a la disparidad entre tres actores fundamentales, a saber:

- Las orientaciones proferidas por las autoridades educativas de la nación, las cuales establecen un marco de referencia para el quehacer pedagógico institucional que, en no pocas ocasiones, dista considerablemente de la realidad. Por su naturaleza, la legislación no abarca la totalidad de las particularidades de cada centro educativo, por lo que las universidades deben adaptarse lo mejor posible a las condiciones impuestas por actores externos.
- Los textos disponibles para estudiar dentro y fuera del aula de clase, ya que su disponibilidad y pertinencia no siempre es la requerida. De hecho, es una realidad que muchos libros de renombre no son del todo accesibles en ciertos mercados y, en consecuencia, la dinámica investigativa se ve bastante afectada. El elevado costo que tiene adquirir literatura científica refuerza la dificultad en lo concerniente a la gestión del trabajo independiente y la promoción de hábitos de lectura.
- Los miembros en la comunidad educativa que carecen de las condiciones precisas para desarrollar la labor de enseñanza-aprendizaje en toda su exigencia. Para Tovar, la relación entre los profesores de humanidades y los estudiantes se ve afectada sustancialmente por el hecho de que el saber humanístico no se vincula de manera directa con la experiencia existencial de las personas. El contenido y la forma como las clases humanísticas se desarrollan no tiene punto de crítica, puesto que la preparación de los docentes es efectiva. Sin embargo, este conocimiento queda encerrado en el salón y no trasciende fuera de él (Tovar, 1970).

El reto de las humanidades: una mirada al futuro

Los docentes a cargo de cátedras humanísticas en las universidades de América Latina pueden sacar provecho de todas las consideraciones consignadas en los párrafos precedentes, ya que allí encontrarán rasgos que fomentan la reflexión del quehacer profesional en el aula de clases. Así, la labor del profesor puede enriquecerse con el interés por la ampliación de conocimientos conceptuales en los estudiantes y el fortalecimiento de actitudes críticas en los diversos ámbitos que componen la sociedad. Para esto, es necesario reconocer cuáles son los rasgos identitarios de los saberes humanísticos dentro de la universidad, para que en un segundo momento se pueda establecer con claridad la relación que tienen con las ciencias exactas (Andrade, 2015). Es imprescindible, entonces, saber qué estudios componen los programas analíticos de las materias y cuáles son las razones que llevan a que la oferta académica se desarrolle de cierto modo.

Asimismo, es pertinente retomar la lucha por la emancipación de la dinámica enseñanza-aprendizaje de los intereses económicos que orientan la sociedad contemporánea. Una educación verdaderamente humana hará todo lo que esté a su alcance por dejar de lado, en la medida de las posibilidades, la cosmovisión mercantilista que limita el acceso a la universidad, así como la ejecución de diferentes actividades académicas al interior de ella. La perspectiva descrita incentiva no solo la autonomía del quehacer universitario, sino que propende por la toma de postura crítica de cara a los discursos que sustentan la sociedad de consumo (De la Fuente, 2013).

La enseñanza de las humanidades en la universidad puede mejorarse, además, con el perfeccionamiento de las condiciones a partir de las cuales se desarrollan los trabajos interdisciplinarios. En efecto, el mundo contemporáneo exige que los saberes que lo constituyen se relacionen de manera profunda y directa con miras a la elevación de la calidad de vida de la humanidad. En este sentido, no basta con que las disciplinas humanas ofrezcan una opción de sentido ante los dramas humanos, se precisa que estas aúnen esfuerzos epistemológicos con otras ramas del saber para así tener nuevos horizontes de comprensión. La interdisciplinariedad así planteada requerirá, en algún

momento determinado, la publicación de textos en conjunto que iluminen las situaciones demandantes de respuesta.

Si se tiene en cuenta lo esbozado hasta el momento, se puede deducir que las problemáticas reales del mundo actual son el punto de partida de las humanidades. La formación humanística no puede estar al margen de la realidad más inmediata del sujeto, sino que depende directamente de las inquietudes que afectan la vida misma. Si esto ocurre, los estudiantes podrán relacionarse de manera efectiva con el conocimiento, ya que encontrarán la utilidad presente en él al momento de aplicarlo en sus contextos personales fuera de la institución educativa (Tovar, 1970).

Ahora bien, resulta importante analizar con más detenimiento la obligatoriedad que tienen las materias humanísticas en las universidades. Si bien es cierto que la formación en estas disciplinas hace parte de los planes de estudios aprobados por las autoridades competentes, también lo es el hecho de que el carácter obligatorio genera cierta resistencia entre los estudiantes. Por eso, un asunto para evaluar es el grado de autonomía que tiene el estudiante para asumir los contenidos humanísticos. Para lograr una reflexión objetiva se precisa hacer un balance entre el interés del sujeto y la formación integral que debe garantizar la universidad.

El devenir de la práctica docente en el aula de clase requiere estar franqueado por la apertura al diálogo. Únicamente si se asumen las temáticas propias de la formación humanística a la luz de una perspectiva dialógica será posible generar alguna clase de interés hacia el tema por parte de los estudiantes. Y es que el diálogo debe pretender no solo escuchar la voz de los que se alzan para ofrecer opiniones dispares, sino también necesita contar con la opción de tender puentes con otras corrientes y disciplinas, alejando toda clase de prejuicios o limitantes.

Se postula entonces un diálogo abarcador que no evada, que no rehuya y no se escape ante las preguntas fundamentales que asaltan al ser humano. Este requerimiento toma más fuerza si se tiene en cuenta que la edad en la que se encuentran los jóvenes universitarios los hace susceptibles al aumento de las dudas y la pululación de respuestas provenientes de orígenes inesperados. Por eso, es demandante que el

profesor acceda a una sólida formación que vaya más allá de lo meramente disciplinar, abriéndose así a una perspectiva interdisciplinar que aleje cualquier clase de posición fundamentalista o cerrada.

Salta a la vista que en el panorama propuesto hay lugar para que el profesor asuma una posición crítica. De hecho, la criticidad en el quehacer docente es del todo necesaria en la medida en que no limita al profesor a concebirse a sí mismo como un mero transmisor de conocimiento. Su trasegar académico le permite, más bien, exponer la historia sin velos y encarar las luces y sombras del pensamiento humano. Pero también puede mostrar las distintas caras de una misma problemática que, por razones relacionadas con la comunicación mediática o las malinterpretaciones tradicionales, no han sido comprendidas en toda su complejidad. Por eso animará a obtener un conocimiento serio y responsable de las ciencias humanas.

De lo anterior se deduce que es posible impulsar un cambio social realizable, de manera principal, a partir de dos procesos diferentes. El primero de ellos consiste en la formación política de aquellos a quienes se forma humanísticamente. Aquí se entiende lo político como todo aquello que, al traspasar las fronteras del quehacer de los partidos políticos o los sistemas de gobierno, se enmarca dentro de todas las acciones que el ser humano realiza y que tienen repercusiones en lo público. En otras palabras, el ejercicio político de las personas viene a ser, en último término, su vida misma, en el sentido en que toda acción que alguien ejecute participa y afecta de una u otra manera la red de relaciones presente en la sociedad. Por ende, la formación humanística debe incluir dentro de su programa aprendizajes en ámbitos que le sirvan al creyente para influir positivamente en los entornos en los que se mueve, promoviendo la participación activa en dinámicas de transformación social de la más diversa índole.

El segundo proceso por el cual la formación humanística puede alterar la dinámica social está dado por la ejecución de acciones que afectan ambientes masivos. Ya no se apuntaría solo al trabajo con la persona y la reestructuración de sus paradigmas, sino que se proyectaría dicho trabajo de manera plural con miras a la conformación y conversión de grupos enteros. La característica fundamental de estos grupos sería la conciencia de hacer parte de un mundo que, aunque

tiene muchos valores positivos, aún necesita de nuevos virajes que le brinden un estatus para mejorar su calidad de vida en todos los niveles.

El diálogo que de allí surja generará pistas novedosas para encaminar iniciativas que satisfagan realmente los diferentes contextos sociales. Es así como la transformación social ejercería la función de contagiar la estructura con los valores que le son propios, pero estaría siempre abierta a todo aprendizaje que emane de la sociedad y de los individuos que la conforman. No sería un proceso colonizador, sino más bien de construcción mutua en la medida en que se tienen en cuenta los fundamentos existentes.

Conclusiones parciales: el punto de llegada

En el presente capítulo se ha querido desarrollar una pregunta fundamental para aquel que se enfrenta a la labor de ser docente de humanidades. Esto tiene una mayor relevancia si se toman en cuenta las características que definen a los estudiantes de hoy en día. El docente se enfrenta así a una encrucijada doble. Por un lado, se plantea el reto de promover una educación que ayude a reconocer la importancia del estudio del desarrollo humano, particularmente a la luz de la historia personal de cada estudiante. Por otro lado, se asume el hecho de que el alumnado tiene intereses de otro calibre diferente al humanístico, lo cual exige una preparación interdisciplinar particular.

Se reconoce que el presente texto tiene límites bien definidos. En primer lugar, la extensión del trabajo no es lo suficientemente amplia como para agotar de manera exhaustiva todas las dimensiones del problema. Por eso quedan en el aire muchas cuestiones pendientes por desarrollar de manera más profunda. Con todo, el panorama descrito permite tener un esbozo general de los puntos neurálgicos de la discusión, lo cual hace que, tras la lectura, se descubran los grandes focos de atención que requieren ser tenidos en cuenta a la hora de asumir el reto de la formación humanística.

De igual forma, se sabe que otro límite del trabajo es la ausencia de la estructuración de lo que podría denominarse plan académico. Con todo, es menester aclarar que esta etapa de ejecución corresponderá más a cada docente, dado que la vida en el aula se compone de

unos bemoles tan particulares que no pueden ser encerrados en fórmulas universales. En este sentido se comprende que los lineamientos brindados se relacionan más con los elementos fundamentales del quehacer profesoral.

Ahora bien, dentro del conjunto de las oportunidades que presenta el texto, vale la pena mencionar, en primer lugar, el diagnóstico de la transformación religiosa en América Latina, en la medida en que no es posible dejar de lado el papel fundamental que ha desempeñado la religión en la configuración de la sociedad del continente, así como la influencia que todavía hoy tiene en los más diversos escenarios. Una mayor profundización en el tema permitirá que tengan lugar estudios interdisciplinarios con saberes relacionados con la filosofía de la religión, las ciencias religiosas y la teología.

En segundo lugar, lo esbozado en torno a la situación de la enseñanza en las humanidades sirve como llamado de atención a la pedagogía y, al mismo tiempo, a las disciplinas humanísticas en sí mismas, ya que les permite preguntarse por su identidad y su función concreta en el ámbito universitario. Lo enunciado en la última parte del segundo acápite hace las veces de hoja de ruta hacia la construcción de modelos de revisión que permitan la renovación en la forma como las humanidades se entienden como independientes e interactúan como parte de un todo social.

Por último, el apartado inmediatamente anterior puede postularse como la semilla de desarrollo más amplia desde perspectivas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares. Esto, en cuanto el conocimiento humano es siempre parcial y, por ende, nunca puede abarcar por completo una realidad determinada (Andrade, 2015); no es posible pensar que el discurso humanístico ya ha sido planteado de forma absoluta para todos los contextos y tiempos. Al contrario, la formación humanística debe someterse a un continuo proceso de reestructuración y adaptación. Solo así podrá seguir sirviendo como base para la creación de otros mundos posibles.

Estos mundos posibles podrían mirarse desde la reflexión que nos esboza de manera particular la autora del siguiente capítulo, quien abre una reflexión que parte de cuestionar las dinámicas humanas que han sido pensadas y posiblemente abordadas por las humanidades hasta

demarcar propuestas didácticas que cuestionan, también, las metodologías con las cuales se acompañan los procesos de formación en el ámbito de las profesiones; no sin dejar de preguntarse por el papel de las humanidades, su presencia y el rol de quienes las enseñan y cómo lo hacen.

Bibliografía

- Andrade, M. (2015). La enseñanza e investigación en humanidades: Más allá de una propuesta modesta. *Literatura: Teoría, historia, crítica*, 17(2), 149-164.
- Bonhöffer, D. (2004). *Resistencia y sumisión: Cartas y apuntes desde el cautiverio*. Salamanca: Sígueme.
- Bosch, J. (1993). *Para conocer las sectas*. Navarra: Verbo Divino.
- De la Fuente, J. (2013). Humanidades y educación: Ocultamiento curricular. *Revista chilena de literatura*, (84), 169-183.
- Fisichella, R. (2012). *La nueva evangelización*. Santander: Sal Terrae.
- Forcano, B. (2005). *Liberación contra represión sexual*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Garrido, J. (2000). *El conflicto con Dios hoy: Reflexiones pastorales*. Santander: Sal Terrae.
- González, J. (2013). *Herejías del catolicismo actual*. Madrid: Trotta.
- González, J., Tessier, H., Schlüter, A., Corbí, M., Panikkar, R., Martínez, J., Oller, M., Vitoria, F. y Durán, E. (1997). *Religiones de la tierra y sacralidad del pobre*. Santander: Sal Terrae.
- Metz, J. (2007). *Memoria passionis: Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- Morin, D. (1990). *Para decir Dios*. Navarra: Verbo Divino.
- Pérez, V. (2014). *La búsqueda de la armonía en la diversidad: El diálogo ecuménico e interreligioso desde el Concilio Vaticano II*. Navarra: Verbo Divino.
- Rahner, K. (2007). *Curso fundamental sobre la fe: Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: Herder.
- Rahner, K., Moltmann, J., Metz, J. y Álvarez, A. (1975). *Dios y la ciudad: Nuevos planteamientos en teología política*. Madrid: Cristiandad.

- Ricoeur, P. (1992). *Fe y filosofía: Problemas del lenguaje religioso*. Buenos Aires: Prometeo.
- Samuel, A. (1989). *Para comprender las religiones de nuestro tiempo*. Navarra: Verbo Divino.
- Tamayo-Acosta, J. (1998). *Para comprender la crisis de Dios hoy*. Navarra: Verbo Divino.
- Tovar, H. (1970). Sobre la enseñanza de las humanidades en la Universidad Nacional. *Ideas y valores*, (35-37), 131-135. Recuperado de <https://urlzs.com/BPbiu>

La enseñanza de las humanidades en las profesiones: propuesta didáctica

GLORIA AYDEE GALLO CUBILLOS*

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

HANNAH ARENDT

El panorama actual de la enseñanza de las humanidades en la formación de profesionales es desalentador. La limitación de recursos económicos invertidos en educación, casi exclusivamente destinados a las ciencias y técnicas que promueven el aumento del PIB, en detrimento

* Invitada por el equipo investigador para contribuir con este capítulo, profesora 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.

de la inversión en áreas que fomentan la investigación sobre asuntos humanos —ciudadanía, conflictos socioculturales, artes, entre otros— es una tendencia generalizada en diversos países del mundo. No obstante, no son pocos los intelectuales que alertan del peligro que acarrea esta tendencia, y que trabajan en busca de una urgente solución a los conflictos que nos aquejan.

Frente a este panorama surgen interrogantes como los siguientes: ¿es necesaria la formación humanística en las profesiones orientadas a saberes prácticos y técnicos?, ¿cuál es el lugar de las humanidades en la formación de las profesiones? Estas preguntas nacen de la evidente falta de interés por parte de un mayor número de individuos en el aprendizaje de las humanidades. ¿Existe alguna didáctica en particular que pueda servir de herramienta pedagógica para la enseñanza de las humanidades? La propuesta de este capítulo está enfocada en la tesis de Martha Nussbaum para la formación ciudadana, en la perspectiva del desarrollo moral de Kohlberg, y en el estudio de casos como posible herramienta para la solución de conflictos. Es una postura ecléctica, que está lejos de plantearse como un método, es más una serie de recomendaciones o sugerencias resultado de lecturas transversales para que, desde la práctica misma, la enseñanza de las humanidades cambie el imaginario sobre su letargo e inutilidad en el mundo dominado por el mercado.

Primero se plantearán algunos aspectos generales sobre el origen y las posibles causas de la crisis de las humanidades en la enseñanza de la educación superior. Posteriormente, se describirán las características más relevantes que hacen evidente esta crisis en el mundo contemporáneo a partir de las investigaciones de Martha Nussbaum y Zygmunt Bauman. Por último, se planteará una propuesta sobre la forma de acercar los contenidos y las habilidades de las humanidades a aquellos que se forman en profesiones orientadas a las ciencias y a la tecnología.

Desde la modernidad, la apuesta por el desarrollo se ha venido configurando como la finalidad política más importante de los Estados. Durante los siglos XVII y XVIII la idea de progreso abarcaba tanto las ciencias naturales y experimentales como la organización política de los Estados europeos; esta propuesta se realizó en el marco de la

llamada Ilustración, la cual no era más que la heredera del proyecto humanista del Renacimiento. De tal manera que, en toda Europa, la consolidación de las naciones, el despertar de un sentimiento de pertenencia y responsabilidad política representaban un proyecto promovido por las monarquías. Sustentado en la firme creencia de que solo podría desarrollarse de la mano de la formación científica y humanista de los súbditos, este proyecto ilustrado dio sus frutos y permitió la consolidación de las naciones europeas.

Durante el Renacimiento, el asombro, el acercamiento a la naturaleza, se realizaba por el fin mismo de obtener conocimiento; el deseo de saber, tal y como Aristóteles había caracterizado la naturaleza humana, era el motor que impulsaba a los hombres de la época a incursionar en distintos ámbitos de estudio. En los siglos XVII y XVIII, el conocimiento comenzó a verse como un instrumento para alcanzar otros fines, lo cual dio origen al proyecto político para la consolidación de los Estados modernos. No obstante, este proyecto no solo poseía una intencionalidad política sustentada en la cultura humanista; desde los primeros teóricos del Estado moderno, como Hobbes, Locke y Rousseau, tanto el conocimiento científico como la búsqueda de la mejor organización política de los Estados se dirigían a facilitar la libertad de acción económica. En el pensamiento de Hobbes, por ejemplo, la primera ley de la naturaleza, la búsqueda de la paz para salir del estado de guerra producto de la naturaleza humana, se sustenta en que una situación de conflicto permanente no permite el progreso económico. Por su parte, Locke afirmaba que la propiedad privada no solo es un derecho natural de los hombres, sino que la protección de la libertad para la acción económica debe ser el fin de todo Gobierno legítimo.

Tal prevalencia de lo económico sobre lo político configuró, a lo largo de la modernidad, las condiciones necesarias para que en el mundo contemporáneo podamos afirmar que cualquier acción humana solo tiene sentido en la medida en que defiende y posibilita una idea de desarrollo, sujeta al ámbito práctico en el que no tienen cabida las humanidades. La retórica de lo económico, siempre sobre lo político e incluso sobre cualquier actividad humana, ha direccionado la educación hacia una esfera meramente utilitarista. El proyecto ilustrado, que promovía la enseñanza tanto de las ciencias naturales como de las

humanidades, está devaluado. La situación la describe muy bien Martha Nussbaum en su análisis sobre la actual crisis de la democracia, en relación con la pérdida de interés por la enseñanza de las humanidades por parte de las políticas educativas en diversos países del primer mundo, así como del tercero.

Dado que todas las naciones buscan con tanto afán el crecimiento económico, principalmente en este momento de crisis, estamos haciendo muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación y, por ende, el de las sociedades democráticas. Con la urgencia de la rentabilidad en el mercado global, corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia enorme para el futuro de la democracia, sobre todo en una época de preocupaciones religiosas y económicas. (Nussbaum, 2014, p. 25)

Las políticas económicas de muchos países han conducido a recortes presupuestales para la educación. En el momento de decidir en qué ámbitos se harán estos recortes siempre son las carreras de humanidades las que se han visto afectadas. Los recursos para la investigación se centran en aquellos campos que se supone generarán desarrollo económico a corto plazo, lo que implica que la investigación en temas de humanidades no es financiada por las entidades públicas. Todo esto se observa específicamente en dos terrenos. Primero, la enseñanza de las humanidades a nivel universitario tiende a desaparecer, se cierran carreras y hasta facultades dedicadas a su aprendizaje. Segundo, la enseñanza de asignaturas de humanidades en carreras profesionales y técnicas, en el campo de las ciencias aplicadas, se reduce o se elimina por completo. Este es el contexto al que se refiere Martha Nussbaum en varias de sus reflexiones.

En el mismo sentido, también se presenta el panorama desalentador de la educación descrito por Zygmunt Bauman en su ensayo, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Según Bauman, el mundo en el que vivimos está enteramente dominado por la dinámica del consumo y el desecho, actividad permanente en la que se promete la felicidad transitoria, siempre reemplazada por un nuevo objeto o situación en búsqueda de una nueva satisfacción. La educación promete

una mejor posición social, sin que para ello se necesite un gran esfuerzo. Las profesiones preferidas por la gran mayoría son aquellas que ofrecen una formación rápida, sin mayor empeño ni dedicación. La obtención de un título garantiza un mejor empleo y con ello la consecución de prestigio y ganancia económica. Es la educación para el mercado en la que no tienen cabida las humanidades. En palabras de Bauman:

El consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas, sino por el breve goce de esas cosas. Por lo tanto, ¿por qué “el caudal de conocimientos” adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de ese estilo que prometen los programas de *software* —que aparecen y desaparecen de las estanterías de las tiendas en una sucesión cada vez más acelerada—, resultan mucho más atractivos. (Bauman, 2008, pp. 29-30)

El mejor ejemplo de esto se encuentra en muchas de las instituciones de educación superior, invadidas con programas de constante especialización, en las que se enseña algún saber que, una vez adquirido, debe ser aplicado de forma casi inmediata, pues al cabo de un corto tiempo entran en obsolescencia. Entonces, el trabajador, aprendiz permanente de conocimientos rápidamente desechables, se vuelve experto en aprender para olvidar, flujo constante si desea conservar “el ascenso en la jerarquía social [que] se mide por la creciente habilidad para obtener lo que uno quiere (sea lo que fuere lo que uno quiere) ahora, sin demora” (Bauman, 2008, p. 22). Esto refuerza la tesis, según la cual, la puesta del conocimiento y de la política al servicio de los intereses económicos hicieron desaparecer el papel fundamental que desempeñaba la educación superior, según Orozco:

Uno de los objetivos finales de la institución universitaria consiste en brindar, además de la capacitación profesional, la formación del talento humano en dos direcciones básicas: la formación del

carácter y de la personalidad del estudiante y el desarrollo de su pensamiento crítico. Dicho de otra manera: hacer posible su desarrollo moral y reflexivo como dimensiones del proceso de formación del ser humano. (Orozco, 2008, p. 162)

No obstante, se enseña para hacer, olvidar y sin compromiso con la comunidad en la cual nos encontramos inmersos. La dinámica de la competitividad económica se refleja en el lenguaje de la llamada educación por y para las competencias, mal interpretada en el saber hacer, para producir y desechar, siempre con miras al enriquecimiento personal y al ascenso social. “Hoy el conocimiento es una mercancía, al menos se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose, en concordancia con el modelo de la mercancía” (Bauman, 2008, p. 30). Bauman advierte que la educación se patenta, pero también pasa de moda rápidamente, en completa sincronía con la modernidad líquida.

En este contexto, las humanidades no solo han perdido vigencia, sino que como su aprendizaje exige esfuerzo, dedicación y tiempo, no se encuentran dentro de los intereses del mercado y la mayoría de los estudiantes las ven como disciplinas inútiles que exigen un sacrificio innecesario, que no es rentable. Esta situación ha permeado la percepción que tienen los estudiantes de diversas profesiones sobre la enseñanza de las humanidades, que además se ve reforzado por el papel del profesor que trata de transmitir unos contenidos lejanos en el tiempo y en el espacio, además de inútiles, para quienes desean ingresar en la dinámica del mercado lo más pronto posible.

La investigación en el ámbito humano ha quedado entonces relegada a algunos especialistas; sin embargo, la tarea de muchos de ellos no solo es investigativa, también es académica y el reto al que se enfrentan es enseñar su saber en concordancia con la *utilidad* del mismo y el poder transformador que tiene. Pero, no se trata de enseñarlo a quienes tienen un gusto natural por temas que no parecen proveer una ganancia económica inmediata, sino justamente a aquellos que intentan escapar de ese esfuerzo molesto que requiere el estudio de las humanidades. Así, su enseñanza presenta problemas, entre los cuales se destacarán algunos de los que Orozco esboza.

- Hoy tenemos mayor acceso a la información, pero esto no garantiza el conocimiento, situación también planteada por Bauman (2008). Acceder fácilmente a una gran cantidad de información no acredita el pensamiento, ni mucho menos el desarrollo moral.
- La enseñanza de las humanidades ha caído en un tecnicismo descontextualizado, esto es, en la repetición de teorías sin contexto y sin aplicación alguna a la realidad presente.
- El enfrentamiento entre ciencias prácticas y ciencias humanas se ha hecho más fuerte en un mundo dominado por el mercado. Quienes abogan por las ciencias prácticas ven a los humanistas como hombres extraños que hablan un lenguaje inútil e incomprensible. A su vez, quienes están del lado de las humanidades desprecian las ciencias prácticas por considerarlas básicas y a sus profesionales, incultos.

Los problemas del medio ambiente, las dinámicas de discriminación, el fenómeno del terrorismo y la exclusión económica son algunos de los problemas que requieren un compromiso con los otros, una nueva forma de concebirnos como especie en el planeta y como ciudadanos del mundo. Dinámicas humanas como estas siempre fueron pensadas desde las humanidades, siendo estas las que han esclarecido tanto las causas de fenómenos similares, como las propuestas de transformación o solución.

Frente a estos problemas surge la necesidad de repensar, reconfigurar el ideario sobre el cual se enseñan las humanidades; sobre todo, para aquellos que están por fuera de las facultades destinadas a su aprendizaje, es decir, para los profesionales de otras áreas del conocimiento. Para ello, a continuación, se presentará a manera de esbozo y sin pretender profundizar en la teoría de cada uno de los pensadores, algunas ideas que pueden servir de modelo didáctico para los académicos humanistas.

La clara percepción que tiene Martha Nussbaum acerca de la supeditación de lo político a los intereses económicos está centrada en aspectos como el desconocimiento por parte de los ciudadanos de los

compromisos que acarrea la pertenencia a una sociedad democrática, la preocupación por el desarrollo económico por sobre los daños al medio ambiente, la falta de reconocimiento de la diferencia y, por ende, la insensibilidad ante las afectaciones que nuestros actos pueden causar a otros, incluidos los animales no racionales. Estas situaciones son algunas de las causas de la crisis política en el contexto de las democracias contemporáneas, lo cual puede explicarse desde varios aspectos; pero, de todos ellos, la autora centra su atención en la educación. Nussbaum trata en particular la importancia de la enseñanza de las humanidades como estrategia para superar esta crisis. En *Sin fines de lucro* (2014) expone el peligro de eliminar las humanidades de los currículos en la educación media y profesional, y propone tres ámbitos específicos de la enseñanza de las humanidades, los cuales pueden ser tomados como base para una didáctica activa.

En primer lugar, Nussbaum, se pregunta:

¿Qué hay en la vida humana que dificulta tanto la conservación de las instituciones democráticas basadas en el respeto y en la protección igualitaria de la ley? ¿Por qué resulta tan fácil caer en los diversos sistemas de jerarquía o, peor aún, en los proyectos violentos de animosidad grupal? ¿Qué fuerzas empujan a los grupos poderosos a controlar y dominar? ¿Por qué motivo es que las mayorías tratan de denigrar o estigmatizar a las minorías en casi todos los casos? Cualesquiera que sean esas fuerzas, la verdadera educación para la ciudadanía responsable debe combatirlas a nivel nacional y global, empleando todos los recursos de la personalidad humana que sirvan para que la democracia prevalezca frente a las jerarquías. (Nussbaum, 2014, pp. 51-52)

La autora plantea, haciendo uso de la teoría de los sentimientos morales y de las teorías psicológicas sobre el pensamiento empático, que no existe ninguna explicación desde la psicología experimental que justifique el rechazo por parte de algunos grupos humanos hacia otros. Por el contrario, si los sentimientos han de ser empleados dentro de las sociedades democráticas, el único realmente válido es el de la compasión, tal y como ya lo había planteado Adam Smith. Nussbaum recuerda que

los sentimientos son naturales, pero que también pueden ser desarrollados o transformados a partir de la educación, pues los sentimientos no son irracionales, tienen una estructura y unos contenidos que, al ser modificados a partir de las experiencias sociales, en el proceso de educación, afectan la vida y el comportamiento de los hombres frente a otros, e incluso frente a los animales y la naturaleza.

Ante esto, y recordando los conflictos que amenazan las democracias contemporáneas, la autora propone una educación basada en los sentimientos. Dicha educación tendría como finalidades:

1. Desarrollar la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de los otros, particularmente, desde aquellos que históricamente han sido rechazados, discriminados por su diferencia.
2. Desarrollar la capacidad de interesarse auténticamente por los demás.
3. Eliminar la tendencia a separarse de las minorías por considerarlas peligrosas, esto es, anular el sentimiento de repugnancia por creerlas amenazadoras.
4. Desarrollar la capacidad de discernir, tomar posturas propias, además de escuchar, comprender y respetar los puntos de vista de otros. (Nussbaum, 2014, pp. 73-74)

En primer lugar, se destaca la importancia de la enseñanza de las artes para la consecución de estos fines. Nussbaum plantea la necesidad de desarrollar lo que ella llama “la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (2014, pp. 131-132). De esta manera, la literatura, la poesía, el teatro, la danza, el cine son instrumentos que un docente de humanidades podría usar en sus clases, si su objetivo es que los estudiantes conozcan la dimensión humana de aquellos que se encuentran cercanos o lejanos, pero que además consideramos como diferentes; para que, en el ingreso a su dimensión espiritual y cultural se llegue a comprenderlos e imaginarnos en sus circunstancias. Las obras de arte son un

instrumento para formar ciudadanos preocupados por los sufrimientos de aquellos a quienes vemos lejanos a través de las pantallas de nuestros televisores, ordenadores y dispositivos móviles.

El conocimiento de las manifestaciones artísticas de grupos humanos diversos amplía nuestra concepción de lo humano y lleva a “despertar un interés genuino por los demás” (Nussbaum, 2014, p. 133). Esto requiere un cambio de actitud y de dinámica por parte de los maestros y de las instituciones en las que trabajan. La educación para el mercado, tal y como fue presentada al inicio del capítulo, centra el interés de la enseñanza en aquello que represente un beneficio económico o en la adquisición de alguna competencia que a mediano plazo sirva para obtener un beneficio material. Suele considerarse que el tiempo dedicado al goce de las expresiones artísticas es inútil, no solo por parte de quienes son ajenos a las humanidades, sino también por algunos académicos que, empeñados en transmitir la rigurosidad del texto filosófico, sociológico, histórico, etc., han caído en lo que el profesor Orozco plantea como “teoricismo descontextualizado”. Esta es una práctica común entre los humanistas, quienes además suelen mirar con desdén a los estudiantes que no comprenden los áridos textos que los maestros proponen en sus programas.

Sin embargo, no se trata de eliminar la lectura académica de textos humanistas de los programas, sino de acompañar estas lecturas de las explicaciones adecuadas y de relacionarlas con otras expresiones culturales provenientes de las artes, para que cumplan su finalidad de ampliar la visión del mundo y lograr la empatía con las circunstancias de los otros. Esto parece ser lo adecuado para la enseñanza de las humanidades a los estudiantes de diversas profesiones, pues su papel principal es la ciudadanía, antes que el desempeño en su especialidad laboral.

Desde el punto de vista de la enseñanza del razonamiento, las humanidades tienen todo el potencial para servir a estos intereses. La enseñanza de la lógica y la argumentación han de ser prácticos. Nussbaum propone el método dialógico socrático, partiendo, además, de los objetivos que este mismo tenía en la Antigüedad clásica. La dialéctica socrática que llega a nosotros a través de los escritos platónicos propone el desarrollo del diálogo argumentativo para alcanzar acuerdos

necesarios en la vida comunitaria y en la política, es decir, para la ciudadanía. Según Martha Nussbaum, en los diálogos platónicos se hace evidente que el objetivo principal de la dialéctica socrática es el autoexamen de los principios y creencias personales, pues los hombres de la antigua Grecia solían emitir opiniones erradas o prejuiciosas debido a la falta de claridad sobre los conceptos fundamentales. Esto podría ser aplicado en el mundo contemporáneo con ideas que resultan fundamentales para la vida política, tales como el mismo concepto de justicia tratado por los griegos en la Antigüedad y que no ha perdido vigencia, el de la igualdad de derechos o la identidad, entre otros.

Asimismo, Nussbaum revela que “otro problema con las personas que no hacen un examen crítico de sí mismas es que, con frecuencia, resultan demasiado influenciables” (2014, p. 781). Esto es evidente no solo en el ámbito económico, donde la dinámica del mercado manipula los intereses por medio de la publicidad, sino que resulta muy peligroso en el campo político, en el que son los ciudadanos los que aparentemente tienen “el poder de elegir”, tomar decisiones con las que se verán afectados ellos mismos y otros tal vez más vulnerables. Los hechos recientes ocurridos en muchas de las democracias, incluso muy avanzadas, demuestran el peligro de unas mayorías que tienen el poder de decidir, pero que por la falta de desarrollo de su capacidad de razonamiento son fácilmente influenciables por intereses personales con carácter populista.

Volvamos aquí a uno de los puntos iniciales planteados por el profesor Orozco y por Bauman: el fácil acceso a la información por medio de los medios tecnológicos y de las redes no es suficiente para desarrollar pensamiento crítico. Cualquier hecho, acontecimiento social, económico o político no debería ser pasado por alto por el profesor de humanidades. Pero no se trata de que este imponga su postura a los estudiantes, sino que mediante diferentes lecturas de apoyo que provea durante el desarrollo de sus programas, del análisis cuidadoso de diversos contextos y puntos de vista, inste a sus estudiantes al diálogo consigo mismos y con otros; este es el ejercicio fundamental para la formación de ciudadanos responsables.

Ahora bien, desde otros campos del conocimiento, la psicología y la pedagogía, existen dos propuestas que pueden enlazarse con estos

presupuestos tomados a partir de la perspectiva de Martha Nussbaum. Se trata del aporte que realiza Lawrence Kohlberg y el estudio de casos. Estos dos enfoques aportan estrategias para lograr los objetivos expuestos por Martha Nussbaum en torno a la formación democrática.

No se trata aquí de plantear con detalle los presupuestos expuestos por Kohlberg sobre la formación del juicio moral, sino más bien exponer el aporte que su tesis puede brindar como instrumento para formar el pensamiento crítico fundamental para la convivencia ciudadana. Kohlberg forjó un planteamiento conocido como la teoría del desarrollo moral, la cual expone de forma más precisa que la moral puede enseñarse, que las personas pasan por niveles o etapas que hacen evidente el perfeccionamiento moral, y que lo ideal es que exista una educación moral que ayude a las personas a desarrollar el pensamiento ético; es decir, la capacidad de razonar para tomar mejores decisiones.

Kohlberg hizo experimentos durante varios años con niños y adolescentes de una escuela de Chicago. Sus experimentos consistieron en presentarles una serie de dilemas morales con dos opciones de conducta. Analizando las respuestas de los estudiantes, el tipo de razones que daban sobre por qué se debía actuar de una manera y no de otra, además de si las respuestas incluían valores o principios universales o no, concluyó que existen tres niveles de desarrollo moral, cada uno, a su vez, dividido en dos etapas, por lo cual se configuran seis etapas en total. El paso de una a otra se da cuando hay una evolución en el razonamiento moral; es decir, lo que motiva una acción o guía las acciones de una persona va cambiando en la medida en que se descubren e interiorizan nuevos principios o concepciones sobre lo que es justo. Los niveles son los siguientes:

- Preconvencional: la finalidad de los actos morales está determinada por los intereses personales, no hay una comprensión clara de la importancia y los objetivos de las convenciones morales ni de las leyes que rigen a las comunidades. Lo justo es aquello que no implique daño a la propia persona, así como lo que provea un beneficio personal.

- Convencional: la finalidad de los actos morales es el bienestar de la comunidad, las reglas sociales sirven para mantener el orden, las acciones se orientan por el respeto a la autoridad. Lo justo es aquello que está establecido por la autoridad y las normas.
- Posconvencional: la finalidad de las acciones es que se adecúen a los principios de justicia, a los derechos universales. Las acciones se orientan por el cumplimiento de los criterios universales que el mismo individuo ha descubierto. Esto implica la capacidad de pensar y de orientar las acciones desde la perspectiva de los otros. Lo justo es aquello que cumpla criterios de respeto por los derechos y las libertades (Kohlberg, 1984).

A Kohlberg le interesa la formación del juicio moral, entendido como la capacidad de comprender y tomar posturas desde el punto de vista del razonamiento. Para él,

la raíz del juicio moral es el *role-talking* o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro, siendo considerado por el autor —junto con el desarrollo cognitivo— como condición necesaria para el desarrollo moral y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel de desarrollo alcanzado en este desarrollo moral. Nace en todas las interacciones sociales: familiares, escolares y sociales. (Palomo, 1989, p. 93)

Este desarrollo moral tiene como sustento el concepto de justicia como idea fundamental que se va consolidando a través de las diferentes etapas. La educación moral, que para nuestro caso será tomada como un criterio importante para la formación humanística, desde esta perspectiva de Kohlberg, ha de partir de la socialización y la interacción en un ambiente propicio para el razonamiento, en el cual se presentan dilemas o casos que propicien el diálogo y el análisis de diferentes perspectivas. La presentación de casos o dilemas morales por parte del profesor es fundamental en este sentido. El docente de humanidades no necesitaría esforzarse demasiado en la búsqueda de estos dilemas o casos, las noticias cotidianas presentan suficientes insumos para este ejercicio; además de representar una excusa para involucrar a los

estudiantes en los asuntos políticos, económicos y morales que deben ser de su interés como ciudadanos.

El análisis de casos puede ser tomado desde esta misma perspectiva. Como estrategia pedagógica fue empleada por primera vez en la Universidad de Harvard para la enseñanza del Derecho. Su planteamiento principal se basa en la presentación de “casos”, esto es, situaciones problemáticas que deberían ser analizadas por los estudiantes a la luz de criterios teóricos y prácticos. Posteriormente se amplió su uso en la formación de otros profesionales, debido a que por medio de esta metodología podían desarrollarse habilidades para la solución de problemas.

La metodología exige que el docente tenga habilidades relacionadas con la creatividad, la dinámica propia de las pedagogías activas, pero sobre todo, con la selección de los casos adecuados para el análisis. Los casos elegidos deben aportar la información, los datos suficientes, ser claros y cumplir con los requisitos de la finalidad elegida por el profesor y que tiene relación con los problemas a los que se enfrentarán los estudiantes en sus profesiones.

Respecto a esta estrategia, el uso que puede dársele desde la perspectiva de la enseñanza de las humanidades es el mismo que el planteado por el análisis del desarrollo moral. Si el objetivo de las humanidades, para salir de su letargo y mostrar nuevamente su importancia en los asuntos humanos ante profesiones de diversa índole, es plantarse sobre la realidad, entonces debe hacer uso de los casos y dilemas presentes en el mundo contemporáneo para involucrar al estudiante y enfrentarlo a su compromiso como ciudadano, como persona que participa de la construcción de un futuro mejor.

Justamente esta reflexión en términos filosóficos y pedagógicos nos da una pauta para cuestionar los principios de la formación humanística en la propuesta dominica-tomista, cuyo proyecto busca articular la ciencia y la conciencia en el proceso de formación de los profesionales, para que sean ciudadanos del hoy y del mañana, no como algo por fuera de su formación profesional, sino como parte de su ser como persona.

No se trata de enseñar los valores tradicionales, sino de vivir un nuevo concepto de hombre, de justicia, de trabajo, de sociedad, de

desarrollo, de economía, de responsabilidad, de convivencia. El futuro de las empresas empezará así a depender no del capital económico, sino del capital humano y de las actitudes, de la responsabilidad social, de los valores éticos, que contrastan con el fenómeno de la globalización y la masificación del ser humano.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Orozco, L. (2008). La formación integral: Mito y realidad. *Universitas: Revista de ciencias sociales y humanas*, (10), 161-186.
- Palomo, A. (1989). Lawrence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (4), 79-90.

El lugar de las humanidades en la propuesta dominica y tomista de la USTA

TRINIDAD OROZCO FORERO*

El único instrumento que los hombres tenemos tanto para perfeccionarnos como para vivir dignamente es la educación.

TOMÁS DE AQUINO

Introducción

El término *humanismo* aparece en el siglo XIX para describir la obra de los humanistas de los siglos XV y XVI, intelectuales que se ocuparon de las letras humanas (filosofía, literatura, historia y filología), en oposición a las letras divinas (teología), y que recuperaron la cultura clásica grecorromana. Sin embargo, en la actualidad, el término *humanismo* se emplea en un sentido amplio para referirse a cualquier concepción filosófica, moral o política caracterizada por la reivindicación del valor del hombre y por su optimismo sobre las posibilidades de la realización humana. La palabra *humanismo* también se usa para calificar toda manifestación cultural que sitúe al hombre en un nivel

* Par académico del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional y coordinadora 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.

de excelencia frente a todo lo existente o que privilegie la existencia humana, aun cuando la subordine a poderes trascendentes.

Santo Tomás de Aquino propuso una de las perspectivas más influyentes para entender el humanismo cristiano. Luego, los humanistas del llamado Renacimiento, entre ellos Erasmo de Rotterdam, con el *Elogio de la locura*, marcaron la pauta de reflexión y discusión en esta época, en la cual se reconoció y reivindicó el papel de la razón y del hombre. Tomás de Aquino vivió los albores del clima renacentista de los siglos XII y XIII, cuando pensadores como Alberto Magno se esforzaban por recuperar y hacer comprensibles a los latinos toda la filosofía y la ciencia de los griegos, árabes y judíos, sin descartar la herencia romana ni las letras divinas. En el contexto de ese “Renacimiento” medieval, Santo Tomás afirmó la dignidad de la persona, llamada a la perfección, la autonomía de lo humano y la autarquía dialogante de los saberes.

En este capítulo, el lector encontrará ideas que le ayudarán a comprender cómo la Universidad Santo Tomás, heredera de la tradición dominica y tomista, propende por la formación humanística, permitiéndole al estudiante reconocerse a sí mismo como ser humano, con una tarea específica para realizarse como persona y crear relaciones más justas con los otros y con el entorno natural. A lo largo de estas páginas, en primer lugar, se hará una introducción a la historia y desarrollo de las humanidades en la universidad de la Edad Media, especialmente orientada a la misión de los frailes dominicos. En segundo lugar, se hará un recorrido por el legado de algunos de los grandes filósofos humanistas del Renacimiento. Por último, se perfilarán algunos aspectos de la formación humana integral de la USTA y su respuesta al momento histórico presente.

Historia del humanismo en las universidades de la Edad Media

Las primeras universidades nacieron en Europa en el siglo XIII, ya a finales de la Edad Media, momento en el que los pensadores y humanistas medievales iniciaban cambios que serían el comienzo de un nuevo periodo histórico: el Renacimiento, que fue fruto de la difusión de la

idea del humanismo y que determinó una nueva concepción del hombre, del mundo y de Dios. La Universidad de París en el siglo XIII fue considerada el centro intelectual más importante de toda la cristiandad. A esta universidad ingresaban estudiantes de todas las regiones de Europa, y su grupo de profesores estaba integrado por maestros de Italia, como Santo Tomás y San Buenaventura; de Alemania, como Alberto Magno; de Inglaterra, como Roger Bacon, y de Escocia, como Juan Duns Escoto, entre otros. Reconocida y enriquecida con el conocimiento de sabios maestros de toda Europa, la Universidad de París nació con el apoyo de la Iglesia, como evolución de las escuelas catedrales o monacales, que con el tiempo pasaron a ser instituciones civiles.

El método de enseñanza se basaba en el *comentario* y la *questio*, expresados en la dialéctica y la oratoria, que a su vez se fundamentaban en la *lectio* (lección magistral de un tema) y la *disputatio* (discusión en la que se exponía una tesis con argumentos a favor o en contra). Esta estructura puede apreciarse en los artículos de la *Suma teológica* de Tomás de Aquino. La universidad de la Edad Media debía encaminarse hacia la unidad del saber, aunque tenía varias facultades y una doble unidad: la corporativa, conformada por profesores y estudiantes (*universitas magistrorum et studentium*), y la del saber o saberes (*studium generale*).

La universidad, a lo largo de la historia, ha girado en torno a diversos pensamientos y teorías, algunas de las cuales han permanecido, mientras que otras desaparecieron rápidamente, determinadas por el momento histórico en que surgieron, en el caso del humanismo este ha logrado perdurar en el tiempo. La universidad fue el espacio propicio para que se desarrollaran las ideas que hoy en día han tomado fuerza en las diferentes áreas del conocimiento; pero más que una doctrina, el humanismo es una reflexión filosófica que le da al hombre un valor espiritual como parte de la humanidad. De este concepto se desprende, en primer lugar, el humanismo como ideal de vida, comprendido como el pleno desarrollo de las virtudes humanas. En segundo lugar, aparece el antropocentrismo, es decir, “el hombre como la medida de todas las cosas”. En tercer lugar, con el humanismo aparece también el concepto de *humanidades*, que según la filosofía alemana comprende las ciencias humanas o ciencias del espíritu.

Del origen de la universidad en la Edad Media se concluye que el humanismo, en su forma histórica, se remite a fuentes griegas y al paradigma de hombre, educación y cultura de aquel entonces (*paideia*):

El primer humanismo, el romano, y todas las especies de humanismo que desde entonces hasta ahora han aparecido, suponen como sobreentendida “la esencia” general del hombre. El hombre es considerado como *animal rationale* [...] todo humanismo o se funda en una metafísica o se convierte a sí mismo en el fundamento de una metafísica. (Heidegger, 1990a, p. 74)

Asimismo, la teología cristiana asumió el ideal humanístico de la Antigüedad desde una nueva perspectiva dialéctica; el desarrollo de la cultura cristiana condujo a la creación de los métodos de dos grandes pensadores cristianos, San Agustín y Santo Tomás. Sin embargo, el humanismo no es una visión enteramente religiosa, puesto que históricamente implica muchos matices que expresa de manera adecuada Philippart:

El humanismo es un movimiento de espíritu, a la vez estético, filosófico, científico y religioso, que comenzó en Italia en el siglo XIV, vivió con vida desigualmente brillante desde el siglo XV en Francia, España, Países Bajos, Alemania, Inglaterra, y en otras regiones de Europa, especialmente en Hungría y Polonia, se desarrolló plenamente en el siglo XVI para agotarse, finalmente, en el XVIII, en una nueva corriente de pensamiento y de arte. Preparado desde largo tiempo antes por las corrientes sucesivas de la cultura medieval e intensificado por la difusión y el gusto de las obras griegas y latinas, se caracteriza por un esfuerzo, a la vez individual y social, unas veces apasionado y otras crítico, susceptible de revalorizar al hombre y su dignidad, gracias a la penetración directa real y vivificante de la cultura antigua en la moderna. —Esta descripción quedaría más completa si se añade el influjo que el pensamiento cristiano medieval siguió ejerciendo, implícita o explícitamente, en muchas de las mejores manifestaciones del humanismo—. (Citado en Fraile, 1985, p. 24)

La naturaleza humana y la razón son las columnas de la cultura griega. Ambas llegaron a ser conceptos centrales para Santo Tomás a través del aristotelismo. Como consecuencia, nos vemos conducidos a declarar que existe en Santo Tomás, para decir lo mínimo, un fuerte elemento de humanismo, no solo en el sentido de la tradición clásica y del efecto profundo que sobre él ejerció, sino también en el sentido más específico, pues su pensamiento es metódico y racionalizado, porque se adhiere al concepto clásico de la naturaleza humana, al concepto del hombre como un ser racional (Jaeger, 1980, p. 76).

El movimiento humanístico del Renacimiento tuvo como soportes el trabajo colectivo de una inmensa cantidad de traductores, el culto por las bibliotecas, la invención de la imprenta, la ampliación y expansión de las universidades, el surgimiento de grandes tutores y las múltiples asociaciones humanistas que florecieron en los diversos países. “El humanismo más que en las universidades, se desarrolló en numerosas asociaciones y academias, con los nombres más pintorescos, en que se congregaban los aficionados al arte, a las bellas letras y a la filosofía” (Fraile, 1985, p. 42).

Algunos grandes filósofos humanistas del Renacimiento

El humanismo en el Renacimiento, como formación educativo-cultural (*paideia*) se revivió y expresó como una nueva tendencia cultural, que evocaba todas las memorias del ámbito de la aristocracia comercial de Italia. Así, fue un gran movimiento cultural que pretendió rescatar y divulgar la *humanitas* y la *paideia* de Grecia y Roma. Este humanismo que nació en paralelo con la tradición escolástica y caballeresca, retomó y recogió fiel y totalmente los textos originales de las letras y la filosofía grecorromana, como tarea colosal y colectiva de grandes filósofos y traductores, que poco a poco se fueron alejando de la cosmovisión cristiana y de la escolástica medieval. Entre estos pensadores tenemos a Tomás Moro, Tommaso Campanella y Miguel de Cervantes. Asimismo, en la Universidad de Salamanca, o Escuela de Salamanca, aparecieron figuras como Francisco de Vitoria, Domingo de Soto y Guillermo Suárez.

El humanismo renacentista, dada su amplitud y complejidad, se fue convirtiendo además de en un movimiento cultural, en una nueva *paideia*, que se relacionaba con temas y problemas de carácter filosófico, político, ético, educativo y estético. De ahí que la formación humanística del Renacimiento prolongó la tradición de la cultura retórica (cultivada intensamente por los padres griegos y latinos en cuya línea se destacaron fundamentalmente San Agustín y San Juan Crisóstomo), el arte de hablar y escribir bien, cuyos modelos clásicos inspiraron una especie de humanismo filológico de talante erudito y normativo, en especial por el enorme influjo de las obras de Cicerón.

Sin embargo, si se entiende el humanismo en términos generales como el empeño destinado a que el hombre esté en libertad de asumir su humanidad y en ello encuentre su dignidad, entonces, según se entienda la *libertad* y la *naturaleza* del hombre se comprenderá de un modo u otro el humanismo. Igualmente difieren las vías de su realización. El humanismo de Marx no necesita retornar a la Antigüedad, ni tampoco el humanismo que entiende Sartre por existencialismo. En este sentido amplio, también el cristianismo es humanismo, en cuanto, según su doctrina, lo que importa es la salvación del alma (*salus aeterna*) del hombre, y la historia de la humanidad está en el marco de la historia de la gracia (salvación).

A pesar de que todas estas clases de humanismo son tan diferentes en cuanto a su fin, fundamento, forma, medios de realización y doctrina, todas ellas coinciden en que el *homo humanus* está determinado por una ya establecida interpretación de la naturaleza, de la historia, del mundo y su fundamento, es decir, del ente en general. Así, todo humanismo se funda en una metafísica o se convierte a sí mismo en la base de una metafísica (Heidegger, 1990a, p. 373).

El humanismo de este periodo apareció en la Nueva Granada con los conquistadores y como un reflejo del siglo XVI. Se dio a conocer específicamente con la primera escuela de latín, que se abrió en Santafé en 1553, en el convento de los frailes de la Orden de Predicadores, a la que ingresaban los hijos de los conquistadores y ciudadanos del reino.

La enseñanza de las humanidades en la Orden de Predicadores

Con el descubrimiento de América, y dadas las circunstancias de ese momento histórico, aparecen dos grandes pensadores y defensores de los derechos humanos: los dominicos Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas. Con las enseñanzas de Francisco de Vitoria y las propias de la época nace la escuela teológica y jurídica de Salamanca, que dicta las leyes para las Indias Occidentales. Francisco de Vitoria fue un pedagogo del Renacimiento, con un gran conocimiento de la filosofía escolástica renovada y el humanismo de Tomás de Aquino. Vitoria encuentra los límites del poder civil en los derechos de los ciudadanos, derechos inherentes a la misma naturaleza humana. Tomando las ideas de Aristóteles y Santo Tomás, Francisco de Vitoria analiza cómo el hombre es un ser social por naturaleza y cómo de esa naturaleza social nace la sociedad civil, que salvaguarda y conserva la misma humanidad.

Francisco de Vitoria formuló el principio pedagógico del derecho a la comunicación: todos los seres humanos tenemos derecho de sociedad y de comunicación natural, base epistemológica y social de lo que ahora llamamos “sociedad del consenso” o construcción de la verdad dentro del colectivo racional. Este es en definitiva un patrimonio intelectual y moral no solo de la comunidad dominica, sino de la Universidad Santo Tomás, de los claustros universitarios y de la humanidad (Universidad Santo Tomás, 2010, p. 90). Ello ratifica, además, la idea de que el humanismo es parte esencial de la universidad y de los universitarios.

De ahí que podamos hablar del humanismo tomista y su presencia ideológica en la historia de América Latina (Orozco y Munévar, 2013). Sobre este tema se destacan algunas de las reflexiones más importantes de los sermones de fray Antonio de Montesinos, que tratan sobre la presencia del humanismo cristiano en la época de la colonización y su compromiso con la defensa de los derechos humanos. El sermón de Montesinos aporta a la defensa de los derechos y al respeto de la dignidad humana.

El mayor logro de los sermones de fray Antonio de Montesinos es haber motivado la polémica sobre la justicia o injusticia de la conquista

de América. Estos fueron pronunciados en un ambiente muy especial, la ciudad de Santo Domingo, capital de la isla conocida en ese entonces como La Española. La reducción demográfica de la población indígena, la exclusión y el maltrato son, sin duda, una de las páginas más polémicas de la conquista de América.

Los dominicos no eran ajenos a dicha realidad y el sermón de Montesinos en la época de Adviento encendió la gran disputa y el despertar de las conciencias de los misioneros. Este proceso más tarde inspiraría una verdadera causa en la búsqueda de una reconversión colonial, tendiente a humanizar y a regular, según criterios de justicia y humanismo, las relaciones entre españoles y aborígenes en América.

El sermón que el dominico fray Antonio de Montesinos pronunció en aquel lejano Adviento de 1511, y que más tarde fray Bartolomé de las Casas reporta en su *Historia de las Indias*, es el preámbulo del proceso de la defensa de los derechos humanos en favor de los indígenas.

Fray Bartolomé de las Casas fue uno de los pioneros de la justicia social en América durante la conquista y el primero en atreverse a expresar que los indígenas eran seres humanos como los europeos y que tenían los mismos derechos. Al lado de Bartolomé de las Casas estuvo un grupo de frailes dominicos del convento de la isla de Santo Domingo, quienes denunciaron el maltrato a los indígenas y su exterminio.

Todo esto nos invita a reflexionar sobre nuestras raíces históricas, culturales e ideológicas en la construcción de nuestra identidad y en la solución de los problemas actuales. El padre Lacordaire O. P., en Francia, a partir de 1824, con el desarrollo de sus ideas pedagógicas y su pensamiento liberal, con sus enseñanzas y escritos, reivindicó el papel que desempeña la Iglesia y las instituciones educativas dominicas en busca de la libertad. Reconcilió, en su tiempo, la patria, la ciencia y la libertad con la fe católica. La vigencia de su pensamiento liberal, humanista y pedagógico en las circunstancias históricas que vivió radica en su apertura al diálogo, la protección de los derechos y de las libertades religiosas y educativas.

Igual que en el pasado, en la Universidad Santo Tomás sigue estando presente el humanismo y la ciencia en la formación de una sociedad justa y en constante desarrollo, en concordancia con esto, es

fiel a los principios del humanismo cristiano tomista y propende por una formación humana integral.

La Universidad Santo Tomás fue una de las primeras en América, fundada por los frailes predicadores de Santo Domingo, adoptó el tomismo como fundamento académico en una época en que nuestras instituciones coloniales apenas comenzaban a consolidarse. Es la universidad más antigua de Colombia, se fundó en 1580, y en su *Estatuto orgánico* establece que se trata de una “universidad de estudio general”, lo cual indica que se concibe como una institución que se abre a la totalidad de lo real para asumir toda verdad, fundada en el diálogo de los saberes universales de la teología y la filosofía, para alcanzar una visión general sobre el hombre y el mundo que ilumine los demás saberes. Así como el término *estudio general* implicaba en la universidad medieval que no había discriminación de profesores o estudiantes por su nacionalidad o cultura, en la Universidad Santo Tomás tampoco se discrimina ni por el origen social, nacional o cultural, ni se hace distinción de creencias, raza, género u orientación sexual.

La Universidad es el claustro donde se reúnen “diversas disciplinas científicas, técnicas, tecnológicas y humanísticas, por exigencia intrínseca de su finalidad universalista, orientada hacia el hombre y a la humanización de la vida y para responder a las necesidades más apremiantes de su entorno” (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 20), y no por meras razones de conveniencia administrativa. La finalidad universalista dinamiza el *estudio general*; además, las necesidades apremiantes del entorno convocan a todos los saberes especializados. Los saberes generales interactúan con los especializados de manera orgánica e interdisciplinaria, pues estos se guían por la comprensión de la totalidad, y se alimentan de las conclusiones científicas y la experiencia de su aplicación tecnológica en contextos diversos.

La Universidad Santo Tomás ha vivido numerosos acontecimientos en su historia, desde su fundación en Bogotá hasta el día de hoy. En el año 1580, mediante la bula *Romanus Pontifex*, el papa Gregorio XII erigió en el Convento del Rosario de Santa Fe la Universidad de Estudios Generales. Siguiendo el curso de la historia, en el año de 1608 se fundó el Colegio Santo Tomás. Más tarde, en 1624, el colegio

se fusionó con la Universidad de Estudios Generales, con lo cual nació el Colegio-Universidad Santo Tomás. A finales del periodo colonial, en el año de 1626, la institución pasó a llamarse Universidad Tomística y se denominaron tomistas a sus estudiantes y egresados. La fusión completa se logró en junio de 1639 y el 4 de agosto de ese año se hizo pública la conversión del Colegio Santo Tomás en universidad. Durante casi tres siglos la institución ha sido una fuente inagotable de pensamiento y cultura, y formó a numerosas generaciones de neogranadinos, entre los personajes ilustres egresados de sus aulas se destacan: Atanasio Girardot, José María Castillo y Rada y Camilo Torres.

En 1965 eran tan favorables las circunstancias, que con las voces de 262 estudiantes, la Universidad Santo Tomás pudo romper cien largos años de silencio —que parecían definitivos— y obtener, poco después, la aprobación canónica. En 1966 recibió la aprobación oficial, en acto solemne, el propio presidente de la República leyó el decreto restaurador, en el cual se reconocieron los cursos y se inauguraron sus facultades. Así, la Universidad Santo Tomás abrió definitivamente sus puertas.

Tras el reconocimiento como universidad, luego de su restauración (fundación) mediante el Decreto 1772 del 11 de julio de 1966, el Gobierno nacional y el Ministerio de Educación facultaron a la Universidad y la autorizaron para “conferir títulos y grados académicos, continuando así la tradición humanística y científica de la antigua *alma mater*” (p. 11). De este modo se prolongó la idea, formulada según el sentir del rector restaurador, de la Universidad como “albergue de la ciencia, de la investigación y del saber profesional [...] al servicio de los estudiantes, cuya ‘formación de técnicos profesionales’ debe articular el saber científico con el ‘humanismo integral’” (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 47).

Para prolongar el legado del pensamiento humanista, la Universidad adoptó la teología y la filosofía de la liberación en 1974, atendiendo el momento histórico que vivía América Latina con los filósofos y teólogos de la liberación, quienes con su reflexión sobre la situación de pobreza y opresión del pueblo latinoamericano propusieron como necesarias las nociones de intersubjetividad y alteridad, para el enriquecimiento de la persona y la sociedad. Enrique Dussel, el máximo exponente de la filosofía de la liberación, orientó el existencialismo hacia la ética y

la alteridad. Se propuso demostrar que el hombre —como un yo individual— necesita de la alteridad del otro para reconocer su propio yo en la pluralidad del entorno. Teniendo en cuenta estos planteamientos, la Universidad vio la necesidad de unificar la formación humanística en una sola instancia, a la que le dio el nombre de Departamento de Filosofía y Cultura Teológica, adscrita a la Facultad de Filosofía, en la sede de Bogotá (Universidad Santo Tomás, 2014).

En conclusión, la orientación y reflexiones de la teología de la Liberación de varios teólogos de América Latina, la pedagogía de Paulo Freire, la misión de fronteras de la Orden de Predicadores —enmarcada en la justicia social, la paz y la solidaridad— y la doctrina social de la Iglesia son los principios rectores de la Universidad Santo Tomás, y especialmente de la Facultad de Filosofía. Asimismo, dieron origen a nuevas tendencias filosóficas y teológicas, que enriquecieron el quehacer pedagógico. Lo anterior también condujo a que se pensara en nuevas didácticas y formas de enseñanza y aprendizaje, así, la Universidad propuso una modalidad para llegar a las comunidades que no tenían acceso a la educación superior, dando respuesta a las necesidades nacionales y regionales, con pertinencia, coherencia, flexibilidad y sentido social.

Este nuevo modelo de educación llevó a implementar la propuesta pedagógica de la educación desescolarizada a partir de los principios filosóficos del humanismo cristiano tomista, que orientan la filosofía de la educación abierta y a distancia en la USTA. En 1975, en el marco del modelo educativo pedagógico de la Universidad, especialmente a partir de las tendencias innovadoras de la Facultad de Filosofía y las sugerencias del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) para aplicar en Colombia el sistema de enseñanza a distancia de educación superior, directivas y docentes se dieron a la tarea de estudiar las experiencias europeas del modelo de universidad a distancia y con ello lograr orientar esta modalidad, como una respuesta a las necesidades más apremiantes del entorno social y regional e innovando en las aplicaciones pedagógicas contemporáneas. De esta manera nació el Programa Académico de Enseñanza Desescolarizada, creado por el Consejo de Provincia de San Luis Bertrán de Colombia (según el Acta n.º 38 del 13 de octubre de 1975). De este modo

comenzó a funcionar en Colombia el primer Programa de Educación Superior a Distancia totalmente desescolarizado, con sus propios textos escritos y el material didáctico elaborado por los docentes, con la orientación y principios de la filosofía institucional y del humanismo cristiano tomista.

La excelente acogida que tuvo el novedoso sistema permitió que se creara, con motivo de la restauración general de la Universidad Santo Tomás en julio de este mismo año, el Centro de Enseñanza Desescolarizada (CED), organismo independiente de la Facultad de Filosofía, adscrito a la Vicerrectoría Académica, orientado a la programación de la enseñanza a distancia de la Universidad Santo Tomás (1986) y que hoy hace presencia en varias regiones de Colombia.

La organización del Centro de Formación Humana Integral de la USTA y su respuesta al momento histórico

La razón de ser de la formación humanística de la Universidad Santo Tomás se fundamenta en la identidad y en la misión peculiar de su proyecto educativo y en el pensamiento del humanismo cristiano de santo Tomás de Aquino. Asimismo, la filosofía educativa está orientada a la formación integral de la persona para que, de esta manera, articule el saber científico y el saber obrar moral. En síntesis, se fomenta la integración dialógica entre ciencia y conciencia, entre razón y fe.

Según el pensamiento de Santo Tomás la enseñanza se trata más de un acompañamiento que de un transmitir el conocimiento. Esta concepción educativa respeta profundamente al estudiante y apunta a su desarrollo de una manera humana; es decir, el proceso educativo se centra en darle la posibilidad a este de formarse en las tres dimensiones humanas: sensibilidad, inteligencia y razón.

Con la apertura del CED se dio inicio a una segunda etapa de la Facultad de Filosofía y del área de humanidades. Como ya se mencionó, sus inicios tuvieron relación con el periodo de la filosofía de la liberación. La docencia no solo fue entonces el espacio de reflexión de los problemas del hombre, sino de la búsqueda para la transformación de la realidad y del compromiso social. De esta manera la Facultad de

Filosofía, el área de humanidades y el CED se convirtieron en una escuela filosófica, en comunidad académica bajo el liderazgo de su maestro y gestor Joaquín Sabalza, O. P., y el vicerrector académico José Luis Sanz Tena, O. P. Con el Acuerdo n.º 11, del 11 de agosto de 1974, el Consejo Superior tomó la decisión de unificar la formación humanística de la Universidad en un solo departamento, con el nombre provisional de Departamento de Filosofía y Cultura Teológica, adscrito a la Facultad de Filosofía.

Es interesante resaltar cómo el CED se apropió del enfoque que la USTA le daba a la formación humanística y trató de orientarlo, junto con la Facultad de Filosofía, hacia la perspectiva “latinoamericana”, entre las décadas de 1960 a 1990. Finalmente, el modo como se han seguido tratando los principios del humanismo cristiano tomista brindan un marco de reflexión y orientan la interacción con la realidad de manera ética, creativa y crítica frente a las diferentes situaciones de desigualdad social que se presentan en el país. En ese contexto, la formación integral por la que propenden esos principios se expresa en la intervención de líderes para que contribuyan al desarrollo humano y social de las regiones donde actúan los estudiantes de la División de Educación Abierta y a Distancia.

Fruto de los procesos académicos en la Universidad, especialmente en la Facultad de Filosofía, el Centro de Enseñanza Desescolarizada y el área de humanidades, se constituyó un equipo de trabajo para pensar la formación humana integral en las condiciones locales y globales para el futuro profesional de la USTA. Como consecuencia, el plan de estudios propuesto para todos los programas académicos de la Universidad incluyó espacios académicos en los que se trataba el tomismo, la antropología, la cultura teológica, la filosofía política y la ética. Los docentes, por su parte, desarrollaron guías de estudio para la orientación de estos espacios académicos.

Más tarde y gracias a la experiencia adquirida, se redactó el Acuerdo n.º 19 del 24 de agosto de 1993, el cual implementó de forma oficial la formación humanística en epistemología. Igualmente se incluyó la formación física integral, el dominio de una segunda lengua y la proyección social para todos los programas académicos. En el año 2000 se hizo una reestructuración, de la cual surgió el Departamento de

Humanidades y Formación Integral, cuyo fin era centralizar los procesos formativos humanísticos.

Además de consolidar la interdisciplinariedad y transversalidad de sus cursos, los estudiantes de todos los programas de las dos modalidades, presencial y a distancia, deben participar en los espacios académicos de formación humana integral. En este sentido, se reafirma que desde la modalidad de educación abierta y a distancia se

fortalece el humanismo al promover en el enfoque pedagógico de todos los programas, la recuperación de la condición de la persona como ser humano, con posibilidades de autodeterminación, con valores y responsabilidades para consigo y la sociedad en general. Promueve la búsqueda de la verdad, no solo en la exploración del conocimiento, sino en la aplicación de principios, en cuanto la verdad cognitiva pueda ser incorporada a la práctica real de la problemática de una región. (Orozco y Acevedo, 2009, p. 28)

A partir de la reflexión de la Mesa Nacional de Humanidades y según el Acuerdo n.º 28 de 2013, se reglamentaron y establecieron los espacios académicos para pregrado y posgrados de las dos modalidades de educación de la USTA, con un valor de dos créditos académicos cada uno, siendo estos Filosofía Institucional, Antropología, Epistemología, Cultura Teológica, Ética y Filosofía Política. Asimismo, para todos los programas de posgrado de las sedes y seccionales de la USTA se asignó un espacio académico para Humanismo, Sociedad y Ética, bajo la responsabilidad del Departamentos y el área de Humanidades, con un valor de dos créditos.

La intención del proyecto educativo institucional, según lo explicita la misión de la Universidad, consiste en orientar su acción a la formación de profesionales “de inteligencia clara y abierta”, para quienes “es indispensable poner en la base de su proceso formativo una concepción de la vida humana” (2010, p. 47). En este sentido, la apuesta de la Universidad es pluralista, toda vez que la ciencia por sí misma no constituye “la base exclusiva del proceso formativo; porque de ser así, la Universidad formaría personas de mirada estrecha (reductiva), aptas para juzgar todo desde el ángulo de su especialidad científica,

ciegas para otros aspectos de la realidad” (2010, p. 48). La apuesta curricular de la Universidad Santo Tomás no implica, sin embargo, oposición alguna entre humanismo y cultivo de las ciencias; al contrario, el desarrollo armónico de estas constituye uno de los fundamentos de la formación profesional. El currículo articula a nivel académico conciencia y ciencia, las cuales se desarrollan en toda universidad de estudio general. Precisamente por esto, el “estudio general” lo construyen la Facultad de Filosofía y los Departamentos de Humanidades, Idiomas y Ciencias Básicas (Universidad Santo Tomás, 2010).

Según la Universidad, la formación integral se plantea desde la definición tomista de educación, con la cual se revela el “estado perfecto de hombre en cuanto hombre”; es decir, en cuanto ser racional, capaz de autodirigir su vida y de intervenir como agente de convivencia. Lograr esa madurez racional y esa capacidad autodirectiva —que también se conoce como “estado de virtud”— es, en otras palabras, alcanzar la formación integral. Esta permea la formación profesional, potencia el poder unificador de la inteligencia, la razón y la voluntad, y fusiona la vida vegetativa, la vida sensitiva, el vigor físico, la sensibilidad, el gusto estético, la vida emocional, la intuición, la fe, la vida espiritual, la vida social y la vida comunitaria. Hablar de humanismo en la Universidad Santo Tomás no se reduce a la concepción antropocéntrica de la modernidad, al individualismo del liberalismo económico, al sujeto de los posestructuralistas o la igualdad de los comunistas, sino que se trata de la persona en cuanto ser humano, con todo lo que ello implica, y que no se puede definir, sino significar desde su comprensión: *persona es relación*.

Para desarrollar este proceso, la Universidad propone que el educando integre los siguientes hábitos operativos: desarrollo de la inteligencia, cultivo de la ciencia, conquista de la sabiduría, aptitud para obrar moralmente —prudencia, justicia, fortaleza, templanza—, cultivo del arte —actitud para hacer, crear y producir— (Universidad Santo Tomás, 2004), además del cultivo de las tres virtudes del hombre cristiano —la fe, la esperanza y el amor universal—. En consecuencia, los ejes articuladores se orientan hacia la formación de las dimensiones humanas: sensibilidad, inteligencia y razón y de las dimensiones de la acción humana: comprender, hacer, obrar y comunicar. Esto con el fin

de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que conlleven a la formación de los estudiantes como personas y profesionales. De ahí que los ejes articuladores integren los distintos cursos, contenidos y actividades de los espacios académicos propuestos en el área de humanidades con las demás áreas del conocimiento, para formar hombres y mujeres comprometidos con la construcción de la paz.

Conclusión

El tema del humanismo entendido como corriente histórica o estilo de pensamiento es una cosa,; las *humanidades* o formación *humanística* en las universidades es otra, aunque es verdad que guardan relación. Las humanidades tienen que ver con el propósito de complementar la capacitación o formación científico-tecnológica con una formación filosófica muy básica, que está presente con mayor o menor amplitud en los programas de educación superior, especialmente en las instituciones dirigidas por comunidades religiosas u organizaciones con una orientación ideológica definida, centrada en el humanismo y la formación ética.

La filosofía del humanismo cristiano tomista ha orientado a la Universidad Santo Tomás en estos temas a lo largo de su historia, en la época colonial y en la época actual de la restauración, filosofía que hoy está presente en el proyecto educativo institucional, al pretender articular ciencia y conciencia, que en síntesis es el proyecto de la educación en la universidad. Además, este es un proyecto urgente dadas las condiciones en que vive el hombre de hoy, en un mundo cambiante que se ha deshumanizado a pesar de toda la ciencia y la tecnología que le han brindado unas mejores condiciones de vida, pero que tiene una actitud individualista y egoísta de su propio entorno. A partir de esta reflexión vale la pena preguntarse: ¿cuáles son las dimensiones que desarrolla el estudiante de la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Santo Tomás en el proceso de su formación humana integral?

La respuesta a esta pregunta crucial reside en si nuestra institución ofrece una educación integral en la que se articulan los contenidos de las áreas de humanidades y las áreas del conocimiento específico,

para que el estudiante desarrolle su ser personal y se proyecte como un ciudadano de bien.

Dar respuesta a esta pregunta, además, implica el reconocimiento de nuevas formas de relación, una nueva forma de ser y estar en el mundo, de ahí que los contenidos y la justificación de los espacios académicos se conciban como lugares propicios para la reflexión del obrar personal y profesional en aras de fomentar actitudes comprometidas a la luz del pensamiento humanista. De esta manera, podemos definir a la persona como un ser pluridimensional, ya que el desarrollo de sus dimensiones le permiten llegar a la integralidad de su ser, de allí que parte de la misión de la USTA sea “formar líderes con sentido crítico y compromiso ético”.

Ahora bien, surge otra pregunta: ¿qué se entiende por *integral* en la Universidad Santo Tomás? Se entiende, según hemos visto, el desarrollo continuo de las potencialidades del ser humano que lo orientan hacia la búsqueda de una vida plena, el proceso educativo permanente e inacabado de la formación que contribuye no solo a desarrollar sus competencias profesionales, sino también a forjar en él nuevas competencias y actitudes intelectuales, nuevas formas de vivir en sociedad a partir de la significación de los valores de la justicia, la solidaridad, el respeto, el reconocimiento de la diferencia, el sentido del bien común y las nuevas formas de relación con el mundo en que vivimos, con los otros y la sensibilidad de la ética del cuidado y de la vida. Se trata, así, de un ser humano con capacidad de conocer, comprender y actuar con coherencia.

A partir de las circunstancias en que vivimos en el siglo XXI, en la División de Educación Abierta y a Distancia la comprensión estaría dada por el proceso articulador de todas las áreas de la formación en la ciencia y la conciencia frente a la responsabilidad social. La División de Educación Abierta y a Distancia sigue su búsqueda y su reflexión sobre cómo formar hoy a las personas para una sociedad donde los ciudadanos sean hombres y mujeres de bien, que se preparen para responder a los retos de los nuevos tiempos, donde se implemente la cultura de la paz, con un enfoque del bien ser y del buen vivir.

Para ampliar la perspectiva vista desde la Universidad Santo Tomás, y desde una visión más secular, pasando por un esbozo histórico

del humanismo, el siguiente capítulo nos propone una reflexión sobre el gran reto de la humanización como la tarea de los educadores del siglo XXI, y por ende el reto de asumir el compromiso de la formación humanística de los futuros profesionales en cualquier ámbito académico, como una tarea educativa que no solo compete a los programas de humanidades y ética, sino a todos los docentes y profesionales. Lo anterior se plantea teniendo en cuenta que, en su ser y quehacer, todo aquel que cumpla la función docente es quien debe procurar una formación integral como especialista en la formación de personas, de profesionales íntegros, con una enorme responsabilidad humana y ética con el proyecto de vida, y comprometido con la construcción de una sociedad que responda a los desafíos y problemas de la deshumanización de este siglo.

Bibliografía

- Ballén, J. (2013). Humanismo, universidad y educación. *Análisis: Revista colombiana de humanidades*, (82).
- Flórez, C., Barrientos, E., Moreno, M., Plazas, D., Rodríguez, E. y Sánchez, T. (2010). *El Departamento de Humanidades y Formación Integral en la Universidad Santo Tomás*. Recuperado de <https://urlzs.com/nwfDD>
- Fraile, G. (1985). *Historia de la filosofía, III*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Haar, M. (1990). *Heidegger et l'essence de l'homme*. Grenoble: Millon.
- Heidegger, M. (1990a). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Sur.
- Jeager, W. (1980). *Humanismo y teología*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Orozco, L. (2008). La formación integral: Mito y realidad. *Universitas: Revista de ciencias sociales y humanas*, (10), 161-186.
- Orozco, T. y Acevedo, A. (2009). *Metodología de educación a distancia*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Orozco, T. y Munévar, S. (2013). *Filosofía institucional*. Bogotá: Ediciones USTA. Recuperado de <https://urlzs.com/mwrE8>
- Ramírez, A., Rodríguez, J. y Merchán, L. (comps.) (2016). *El sentido de las humanidades en la educación superior*. Bogotá: Ediciones USTA.

- Rodríguez, E. (2005). *Teoría y práctica pedagógica en Tomás de Aquino*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Rodríguez, E. (2008). ¿Qué es el humanismo?: Problemática de la formación humanística. *Análisis: Revista colombiana de humanidades*, (72), 89-104.
- Sánchez, M. (2016). *Educación para la cultura de paz*. (2.^a ed.). Bogotá: Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás (2004). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás (2010). *Proyecto educativo institucional*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás (2018). *Estatuto orgánico*. Bogotá: Ediciones USTA.
Recuperado de <https://urlzs.com/6vK2X>

La universidad y las humanidades: un compromiso complejo

PATRICIA ILSE RICARDO CALZADILLA *

Es necesario que en América Latina se formen más ingenieros, médicos, científicos, tecnólogos y no tantos sociólogos, economistas, historiadores y filósofos. Esta idea tiene bastante acogida en algunos espacios. Intelectuales, funcionarios, así como políticas de Estado hacen eco de esta perspectiva como horizonte salvador de las distintas sociedades del continente. Incuestionablemente, los profesionales de las ciencias exactas son necesarios para el progreso, el bienestar y el aseguramiento de la vida en el planeta; pero ¿qué pasa con la otra parte de la balanza, esa en la cual se ubican los convencidos de estudiar las disciplinas de las ciencias sociales, aquellos que desde distintas perspectivas se cuestionan sobre el ayer, el hoy y el mañana? En la actualidad las temáticas propias de las humanidades se ven relegadas, y se desestiman esas materias que deben formar de manera íntegra al ser humano para hacerlo pensar sobre su condición: la humana.

* Investigadora del proyecto “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1” y profesora 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.

Por tanto, sería edificante contar con una sociedad en la que se pudieran encontrar ingenieros-músicos, historiadores-biólogos, médicos-filósofos o periodistas-informáticos. De seguro, en su actuar como profesionales habría un reconocimiento más comprensivo del otro, una sensibilidad especial ante los acontecimientos del mundo circundante y, por tanto, el trabajo devendría en realización humana y no en mercancía. Esta sensibilidad demanda tiempo, una educación en valores, en gustos estéticos y en la identificación del ser en su contexto.

En relación con ello, Armando Poratti, en su texto *Teoría y práctica políticas en Platón* (2006), comenta que para el filósofo griego:

la música en la educación, en el teatro, en la guerra misma permeaba el *ethos* político griego, es el núcleo de la educación porque impresiona al alma y la hace sensible a la belleza estético-moral mediante un vínculo previo a la razón, que luego será reconocido por esta. (p. 58)

Otra perspectiva, esta un poco más práctica, es la de valorar los saberes humanísticos como herramientas que les permiten a los profesionales ser mejores líderes, cualquiera que sea su campo del saber, pues si se cuenta con un cuerpo argumentativo y comunicativo robusto, ello permitirá convencer y, por tanto, hacer de las ideas catalizadores de cambios.

Las valoraciones presentadas deben ser horizontes a tener en cuenta por las universidades, casas de altos estudios que preparan al ser humano para una nueva etapa de su vida: la de ser profesionales, esa “mayoría de edad” en la que se espera que los hombres y mujeres sean conscientes de sí mismos y de su realidad.

En relación con ello José Martí (1883), en una síntesis magistral da respuesta a la pregunta de para qué se educa:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida. (p. 281)

Hoy, en un escenario marcado por la inmediatez de los cambios y el reconocimiento abrumador de la acumulación como valor social, es un reto para las universidades demostrar por qué son importantes las humanidades. Deben convencer a la sociedad, al Estado, a los estudiantes y en muchas ocasiones a ellas mismas. Pero, entre todos estos actores, lo más importante será fascinar a los estudiantes con esos temas que les permitirán soñar con un mundo mejor. Finalmente son ellos los herederos de una realidad en constante necesidad de transformación, en sus manos está que sea para bien o para mal.

A primera vista podría parecer que las instancias que tienen poder en la sociedad no aprecian en la actualidad la importancia de las humanidades. Ello es una falacia, en todos los tiempos, quienes han ejercido el poder han reconocido que el conocimiento de la historia, de la política, de la literatura, de la filosofía, así como de los demás saberes propios de las humanidades, son eficaces armas ideológicas para dominar o sublevarse contra el dominio (esta segunda posibilidad siempre ha sido tomada en cuenta por los grupos de poder). Los saberes humanísticos permiten interpelar y analizar críticamente la vida social, económica y política de un país.

Por ello las humanidades son dosificadas, para lo cual es evidente que se trazan diversas estrategias: restar importancia a los temas humanísticos empoderando más el conocimiento en ciencias y tecnologías, disminuir las carreras de ciencias sociales, no realizar un proceso de familiarización con estas temáticas desde los primeras etapas de enseñanza o hacerlo de manera formal, no con una secuencia con la que se pueda apreciar una progresión en estos estudios (ello para los sectores sociales más humildes y hasta para los medios, pues a los sectores de un estatus económico, y sobre todo cultural, más alto si se les garantiza en su formación un conocimiento efectivo de los mismos). En otros casos los temas son seleccionados según la perspectiva ideológica de la sociedad o del sector social al que vayan dirigidos, entre muchas estrategias más.

A lo largo de la historia los llamados humanistas, y por tanto los temas relacionados con las humanidades, han tenido que batallar con los poderes establecidos, pues no siempre han valorado su presencia. Es otra invención creer que es hoy cuando se encuentran en crisis los

filósofos, los literatos, los políticos o los economistas. En distintas épocas muchos de estos humanistas fueron rechazados y sus obras, prohibidas, así fuera el escenario las mismas universidades, pues las ideas pedagógicas, filosóficas y políticas que planteaban asestaban duros golpes a las doctrinas que justificaban el poder y proponían nuevos horizontes para las sociedades de su tiempo. Alberto Magno, santo Tomás de Aquino, Tomás Moro, Galileo, Hobbes, Rousseau, Marx, Nietzsche, son ejemplos que muestran este panorama.

Del legado humanístico que no se debe olvidar

A partir del siglo XIII, en los inicios de las universidades medievales, comienza a gestarse en Europa un ambiente académico-cultural que será la fragua de un nuevo pensamiento que rescatará el legado clásico (Grecia y Roma), dando paso posteriormente al movimiento renacentista. Un primer momento de cambio se puede ubicar en la alta escolástica. Pensadores como Alberto Magno, Pedro Abelardo, Tomás de Aquino y Guillermo de Ockham fueron más allá de utilizar el pensamiento de Platón y Aristóteles para justificar los fundamentos de la Iglesia católica, se cuestionaban la relación y los límites entre razón y fe, provocando con ello disímiles polémicas dentro de la institución, y lo más importante, haciendo notar, todavía con elementos religiosos, que la razón era un medio liberador para el hombre.

Entre estas personalidades, sobresale el pensamiento de Santo Tomás, quien mostró una clara identificación con los conceptos aristotélicos. En el orden político expresó ideas progresistas para su tiempo, las cuales mostraban un horizonte diferente en relación con los fundamentos que justificaban el poder político para entonces y muchas de las cuales han pasado a la posteridad. Así, consideraba que la soberanía es patrimonio del pueblo, el poder de manera inmediata está en el pueblo que por naturaleza tiene inclinación a vivir en una sociedad organizada; para que ello se logre, cede este poder de decisión al monarca o príncipe. Por ello el gobernante, de manera mediata, ostenta el poder. De ahí que, según Santo Tomás, el gobernante esté encaminado a la búsqueda del bien común. Esta perspectiva fue inspiradora para los filósofos que siglos después perfilaron la

teoría del *contrato social*, como una nueva manera de demostrar el origen del poder político.

Como heredero del periodo anterior, a principios del siglo XIV aparecieron las primeras manifestaciones del humanismo en Italia, con las obras de escritores como Dante Alighieri, en cuyo texto, *La Divina Comedia*, ya se veían las nuevas ideas que iban en contra de los criterios de la Iglesia y a favor de la libertad de conciencia. Las nuevas expresiones artísticas, y los cambios económicos, sociales y políticos que se fueron dando en Europa perfilaron el gran movimiento cultural que estremeció la historia de la humanidad: el Renacimiento. En él, las obras de los escritores humanistas, expusieron las ideas burguesas sobre la vida y el papel del hombre en la sociedad, atacando las concepciones de la Iglesia y del sistema feudal. En esta época aparecieron los textos de nuevos pensadores que, como Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro, señalaron críticas a la sociedad de entonces. También Maquiavelo, quien hablaba de las leyes y regularidades que explican los cambios políticos, y cómo se debe mantener y adquirir más poder.

Si el hombre era el principal ejecutor de las grandes transformaciones que se daban en ese momento (llegada de la imprenta a Europa, nuevos inventos tecnológicos, hallazgos científicos, el descubrimiento de América, entre otros), entonces el eje del mundo debía ser el hombre mismo, por lo que a partir de entonces la sociedad debía reconocer que el ser humano ocupaba un lugar fundamental.

Para finales del siglo XVII y durante el siglo XVIII tuvo lugar otro gran momento de cambio en la cultura universal: la Ilustración. La crisis de entonces repercutiría en las ideas de la época. Surgió así un movimiento filosófico que llegó a constituir una evolución definitiva en el pensamiento económico, político y social, el cual consideraba que el hombre podría llegar a dominar las fuerzas de la naturaleza, lo que constituiría la base fundamental del desarrollo de la sociedad. Esta filosofía humanista se caracterizó por las críticas al régimen feudal absolutista, el reconocimiento a la burguesía como sector social necesario para liderar los cambios y el enfrentamiento contra la Iglesia católica.

Entre los filósofos más destacados de este periodo se encontraban John Locke, Montesquieu, Voltaire, Diderot y Adam Smith, quienes

planteaban la aspiración de la gran burguesía. Este movimiento fue la expresión de una situación de crisis con amplísima connotación política. Dentro de las propuestas trascendentales de cambio se encontraban: fundamentar el origen del poder político por medio de la teoría del contrato o pacto social, cambio de la monarquía absoluta a una monarquía constitucional, la implementación de la tripartición de poderes como mecanismo necesario para el equilibrio estatal y limitante del Estado despótico, el ejercicio de la democracia representativa o de la democracia directa, y la defensa de los derechos naturales de libertad e igualdad jurídica. De este modo se fue conformando en parte de la sociedad europea una mentalidad más liberal.

El recuento histórico anterior muestra cómo el pensamiento humanístico y sus representantes siempre han confrontado diferentes poderes. Ello no impidió que estas propuestas rebasaran las fronteras del tiempo, las geográficas y las más difíciles de cambiar, las mentales. Hoy estas ideas forman parte de las actuales prácticas sociales, económicas y políticas. Por ello, es necesario apreciar el legado humanístico como conocimiento que permite tener una visión del mundo abarcadora, con la que el ser humano se sitúa en una sociedad globalizada sin renunciar a sus raíces y a las ideas primigenias que dan sustento a la realidad.

La universidad y las humanidades en el contexto actual

La educación, las universidades y en ellas las humanidades están regidas en la actualidad por modelos que impone el mundo globalizado, donde el equilibrio de poderes y el reconocimiento a la diversidad no son las características que distinguen el proceso. La globalización imperante es excluyente y se inspira más en la acumulación de riqueza para unos pocos y no en el impulso de los valores que humanizan a la persona. Ante este panorama, solo el reconocimiento real del pluralismo cultural y la apuesta por soluciones ingeniosas que permitan salvar la identidad de los países de menor poderío económico posibilitará que estos no se sometan al dominio de las culturas hegemónicas.

Las tendencias actuales de la educación superior responden a los patrones que orienta el mercado. En este contexto se presenta como

nuevo paradigma educativo, en el que los procesos educativos se complejizan por la rapidez con que se dan los cambios en la información y en los medios tecnológicos. Esta situación muestra un tránsito hacia nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con la sociedad del conocimiento, Manuel Castells (2002) plantea que “se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información” (p. 1). El autor también valora cómo la sociedad del conocimiento está centrada en la capacidad de innovar y crear valor con velocidad sobre la base de la rápida actualización del conocimiento en diversos ámbitos por medio del aprendizaje.

Un papel significativo en este panorama se encuentra en los nuevos conceptos y posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP). Las TIC han permitido un tipo de educación que demandan estos tiempos. Ejemplo de ello es la educación virtual y a distancia que tiene una presencia significativa en casi todos los países. Para algunos expertos la educación superior se encuentra en un proceso de transición de la modalidad presencial a la virtual, lo importante es que en esta nueva perspectiva no se pierda la excelencia en la educación. John Daniel, exsubdirector general de educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), quien es citado por López Segrera (2009) plantea con relación a esto que

[...] El uso de la televisión, la teleconferencia, los videos, y las formas más sofisticadas de *e-learning*, han dado en estas universidades una adecuada respuesta al eterno triángulo de acceso, calidad y costo. A su juicio, solo a través de las TIC se podrá enfrentar la expansión cuantitativa de la matrícula universitaria, en especial en los países del sur. (p. 8)

Otra situación a la que están avocadas las universidades actualmente es dar respuestas efectivas a disímiles funciones que demandan los mecanismos internacionales que evalúan a las instituciones de educación superior: interdisciplinariedad, procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, docencia, investigación, extensión social, sistema de aseguramiento de la calidad, internacionalización, entre otras funciones académicas y de gestión. Ello tiene una incidencia en el rigor académico de los distintos programas que ofertan las universidades. López Segrera (2009) da su punto de vista en relación con los paradigmas que están siguiendo las universidades hoy en día:

Por otra parte, es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de categoría mundial (*World Class Universities*), en referencia a aquellas con una excelencia reconocida mundialmente (Yale, Harvard, Oxford, La Sorbona, Tokio...). Sin embargo, los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores, en ocasiones difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autónomo. Más importante que tener los indicadores de las *World Class Universities*, o tener un premio Nobel, es garantizar la existencia de buenas escuelas de medicina y programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para lograr un nivel adecuado de capital humano y social, esto es, de recursos humanos en condición de generar desarrollo con equidad. (p. 10)

Las características explicadas anteriormente corresponden a la realidad que viven la mayoría de las universidades. Ante ello las humanidades muestran sus propias metamorfosis. Para el politólogo Atilio Borón (2006) la situación es poco alentadora:

[...] ¿Será posible concretar este proyecto de renovación del pensamiento crítico en el seno de la academia? Mi opinión, la opinión de un hombre formado desde muy joven en el mundo académico, es que no. Que la academia, es decir, las universidades y los centros de investigación regidos por el código de la academia, ha sufrido

un proceso involutivo que la ha tornado sumamente refractaria a todo pensamiento crítico, a toda heterodoxia, y que solo le permite asimilar y aceptar a quienes, con razón y mucha ironía, Alfonso Sastre denomina “intelectuales bienpensantes”. Es decir, gentes a las que jamás se les pasaría por la cabeza tener el atrevimiento de desafiar los saberes establecidos y los poderes que sobre ellos se levantan. El mundo de la academia —y las universidades son sus principales bastiones— es un mundo de “disciplinas” rígida y artificialmente separadas; de carreras que ofrecen conocimientos fragmentados y, por lo tanto, inútiles; de interminables evaluaciones de informes y proyectos a cargo de “pares” que valoran la tarea de sus colegas en función de estrechísimos criterios disciplinarios y burocráticos, y en no pocos casos esgrimiendo el instrumental del análisis de “costo-beneficio” como si este fuera un método adecuado para apreciar la fecundidad de un pensamiento. La academia se ha convertido en un gueto separado del resto de la vida social, en un mundo que no acepta como válido sino el estilo de trabajo y los contenidos que derivan del paradigma teórico-metodológico dominante [...].

Lo planteado por el profesor Atilio Borón es real, pero no por ello los convencidos de la necesidad del estudio de las humanidades podemos renunciar al estudio de las mismas, al espíritu crítico que de ellas se deriva y a la perspectiva de contagiar a colegas y estudiantes de la importancia de que estas temáticas formen parte de nuestras vidas. Relacionado con ello analiza López Segrera (2009):

No podemos ignorar que la hegemonía indiscriminada del mercado puede llevarnos a un punto de no retorno. Es necesario construir el futuro sin modelos rígidos, pero mediante la práctica de valores y principios incontestables como la democracia, la solidaridad, los derechos humanos, la preservación de la biodiversidad y todo aquello que contribuya a frenar las tendencias encaminadas a la destrucción del ser humano y de su hábitat. Solo como ruptura con el pensamiento único y con las tendencias dominantes el futuro

adquiere sentido, es decir, a través de construcciones alternativas a lo que es hegemónico hoy. (p. 12)

¿Cuáles son esas condiciones que no deben quedar a la sombra y que permitirían una mejor comprensión y provecho de las humanidades? Hoy los estudiantes ingresan a la educación superior con falencias en las temáticas propias de las humanidades. Las mismas forman parte de los currículos desde los primeros niveles de enseñanza (los estudiantes de primaria y bachillerato reciben Filosofía, Español, Ética, Religión, Democracia, entre otras), la dificultad radica en que no existe una continuidad escalonada de estas temáticas, con la que se demande, por parte de los planes de estudio y de las instituciones educativas, profundidad en el abordaje de las mismas.

La situación incide cuando los alumnos llegan a la Universidad, pues es sabido que los espacios académicos que abordan este tipo de temáticas son valorados como rellenos. No es lo mismo la motivación que pueda tener una persona para profundizar en un contenido que le es familiar, que ve como necesario, a uno que se asuma como una imposición y con el cual no se identifica. El estudio de las humanidades debe ser una pasión y como toda pasión debe ser cultivada.

En el libro *La civilización del espectáculo*, Mario Vargas Llosa (2012) trae a colación la valoración que hacen algunos autores en relación a qué entender como alta cultura. Se aprecia en el texto, cómo, para algunos autores, la alta cultura solo es posible para un sector de la sociedad, que por su origen de clase tiene acceso a la más exquisita educación desde los primeros años de la infancia, como si ello fuero un requisito *sine qua non*:

[...] La ingenua idea de que, a través de la educación, se puede transmitir la cultura a la totalidad de la sociedad, está destruyendo la “alta cultura”, pues la única manera de conseguir esa democratización universal de la cultura es empobreciéndola, volviéndola cada día más superficial. Así como la existencia de una élite es indispensable, según Eliot, a su concepción de “alta cultura”, también lo es que en una sociedad haya culturas regionales que nutran a la cultura nacional y, a la vez, que formen parte de

ella, existan con su propio perfil y gocen de cierta independencia [...]. (p. 52)

Pareciera que esta visión de privilegio fuera estimada por aquellos que deben decidir las políticas educativas en los países en vías de desarrollo, pues no se exige ni se invierte de igual manera en los distintos planteles educativos para favorecer el conocimiento en literatura, filosofía, historia, artes plásticas o música. Ello es limitar la humanización de la sociedad.

Otro tema que debe ser tenido en cuenta para el rescate con rigor de las humanidades es preguntarse cuáles son las motivaciones que animan a los profesores que imparten estas materias. Vemos, en algunos casos, que la repetición de conceptos o la narración de sucesos descontextualizados son vías utilizadas en los procesos de enseñanzas. Inevitablemente un contenido presentado sin referentes de causa y efecto desmotivará al más entusiasta de los estudiantes. El profesor de humanidades, como todo docente, debe actualizarse en su área de conocimiento y, además, mostrar compromiso con la realidad de su tiempo. El profesor Martín Emilio Camargo (2011) en relación con ello explica:

[...] ayer y hoy el trabajo recae sobre el maestro. Dicho trabajo es complejo pero posible. Para tal efecto se requiere de un *nuevo maestro universitario de humanidades*, que resignifique en la teoría y en la práctica a la universidad misma en relación con la sociedad, esto es, un maestro en constante actividad crítica, creativa y ética frente a problemas de fondo como la autonomía universitaria y las políticas educativas estatales, la libertad de cátedra y la investigación, el origen y sentido de la academia, etc., es decir, un maestro verdaderamente humanista [...]. (pp. 109-110)

La investigación es un aspecto a analizar en cualquier diálogo afín con la universidad, ella es la fuente nutricia de la academia. En relación con esta función sustantiva, los docentes que imparten humanidades, así como los demás docentes, viven una tensión entre tiempo y generación de nuevo conocimiento, pues se ven abocados a múltiples

responsabilidades que impiden de manera genuina el trabajo creativo, que aporte al mejoramiento real de los procesos docentes-educativos. En muchos casos, la repetición de lo ya dicho por otros autores se convierte en el mecanismo de escape ante las exigencias de entregas de los productos investigativos.

Los retos son muchos, pero el compromiso con las humanidades es vigente. Los humanistas de todos los tiempos se han enfrentados a los molinos. Sería sombrío un panorama donde estas temáticas se minimicen. Aquellos que no reconozcan la trascendencia de las mismas, ¿qué sociedad defenderán?, ¿en qué creerán?, ¿qué soñarán?

Bibliografía

- Borón, A. (2006). Las ciencias sociales en la era neoliberal: Entre la academia y el pensamiento crítico. *Tareas*, (122), recuperado de <https://urlzs.com/6Xzct>
- Camargo, M. (2011). Universidad y humanidades: La enseñanza de las humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y de poder. *Cuestiones de filosofía*, (13), 97-112.
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <https://is.gd/HzE4t8>
- López, F. (2009). Educación superior y sociedad del conocimiento: Tendencias actuales. *Revista Temas*, (57), 4-15.
- Martí, J. La escuela de la electricidad. *Centro de estudios Martinianos*. Recuperado de <https://is.gd/staw7D>.
- Poratti, A. (2006). Teoría y práctica políticas en Platón. En A. Boron (ed.), *La filosofía política clásica, de la Antigüedad al Renacimiento* (pp. 35-98). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

PARTE II
EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Reflexiones para la construcción de una educación para la paz

TRINIDAD OROZCO FORERO*

La educación es el arma más poderosa que
puedes usar para cambiar el mundo.

NELSON MANDELA

A lo largo de la historia humana siempre ha existido un anhelo y un interés por la paz. “Hutchinson (1986) advierte que las nociones religiosas y seculares de la paz son tan antiguas como las instituciones de la guerra” y los interesados por la educación para la paz tienen “una deuda considerable con las ideas cosmopolitas y con las preocupaciones éticas por la paz de los siglos anteriores” (citado en Hicks, 1993, p. 23).

Los muchos episodios de guerra que hemos atravesado a lo largo de la historia han ocasionado grandes pérdidas para la humanidad, y esta experiencia ha creado la necesidad de la paz. En el presente escrito se hará una breve presentación de algunos de los conflictos más significativos de la historia, particularmente en América Latina, para contextualizar con ello parte del conflicto colombiano y así sustentar,

* Par académico del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional y coordinadora 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.

a partir de esta breve exposición la necesidad de plantear una educación para la paz, siguiendo a algunos autores representativos como Montessori y Piaget, entre otros.

Las guerras, en mayor o menor medida, tienen consecuencias no solo en el lugar en el que se sufren sino en otras regiones del planeta, aunque estas no participen directamente. En el caso de la Segunda Guerra Mundial, cuyas causas fueron políticas, económicas e ideológicas, el impacto en América Latina no fue tan grande, a pesar de haber sido la guerra más cruenta de la historia.

Durante la Guerra Fría, la rivalidad entre la entonces Unión Soviética y los Estados Unidos se vio reflejada en las dictaduras de América Latina durante la década de 1970. Así, se crearon tensiones en la región cuando se intentaron implantar modelos ideológicos, lo cual tuvo como consecuencia la participación de los Estados Unidos en la organización y financiación de los golpes de Estado ocurridos en algunos países de América Latina, para evitar la llegada y propagación del enemigo: el comunismo.

La resistencia al autoritarismo tuvo características específicas en cada país. Diferentes factores incidieron en el fin de las dictaduras militares, como la crisis económica mundial en la década de 1980, además de la formación de movimientos de solidaridad y denuncia de las violaciones a los derechos humanos al interior de muchos países signados por las dictaduras y los conflictos internos, como las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina. Por otra parte, desde el exterior, los exiliados también promovieron movimientos para denunciar los abusos de autoridad. Esto originó que las dictaduras se desestabilizaran una a una y que la transición al sistema democrático avanzara con firmeza. A partir de los años ochenta y comienzo de los noventa, la democracia volvió a la región por medio del voto popular, así, por primera vez en dos largas centurias, la mayoría de los presidentes latinoamericanos surgieron de procesos electorales. Y el acto de sustituir pacífica y constitucionalmente a los gobernantes nos acercó a las naciones civilizadas del mundo globalizado.

En ese mismo periodo, en Colombia, se realizó la Constitución de 1991, la cual incluyó elementos de cambio para corregir la situación de exclusión social y política de diversos grupos. Desde la perspectiva

actual, se puede considerar que esas acciones promovían la paz al dar y reconocer derechos a diversas minorías y comunidades, que antes se encontraban excluidas.

¿Cómo se debe concebir la paz en la construcción de una educación para la paz?

En línea con la problemática que tratamos aquí, creemos que el concepto de paz no debe ser concebido como la ausencia de guerra, sino desde una perspectiva más amplia: la paz debe entenderse como el sentido de justicia social, satisfacción de necesidades básicas, autonomía, solidaridad, integración y equidad (Acodesi, 2003). De la misma manera, la concepción de *conflicto* debe ser más amplia para que este no se relacione solamente con la confrontación armada, y se pueda observar desde otros aspectos (social, político, económico) y considerar alternativas diferentes a la violencia para su solución.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial se inició un periodo más complejo de la violencia en Colombia. En la obra *La Violencia en Colombia*, monseñor Guzmán, Fals Borda y Eduardo Umaña Luna (1962) realizan una descripción y análisis de los antecedentes históricos de la violencia y del inicio de esta a finales la década de 1940. En este estudio se describen tres factores de la primera ola de La Violencia:

Una equivocada estrategia política enfrentó ferozmente los partidos tradicionales al prospectar la campaña electoral de 1949 basándola en tres factores determinantes: (a) estabilización del grupo conservador en el poder, con exclusión del contendor liberal; (b) utilización de la Policía en una campaña de persecución, innegablemente pensada y planeada desde altas esferas del Gobierno, (c) declaración de la resistencia civil por el partido liberal perseguido, la que pronto se tradujo en acción de grupos armados. (Guzmán, Fals Borda y Umaña, 1962, p. 43)

La disputa entre liberales y conservadores tuvo repercusiones sobre todo en el campo, lo que posteriormente dio origen a la formación de los diferentes grupos armados que han participado en el conflicto armado.

Al hablar de conflictos en América Latina, podemos referirnos al caso de algunos países centroamericanos, en los cuales se dieron procesos de paz. Estas experiencias pueden servir para compararlas con el caso colombiano y establecer si se realizaron cambios en pro de la paz o si, por el contrario, las desigualdades sociales y la pobreza siguen manteniéndose. Además, pueden servir como ejemplo de las acciones desarrolladas en la búsqueda de una educación para la paz.

Dada la realidad de las luchas y los conflictos, la Unesco centra su perspectiva de la educación para la paz en: (1) la comprensión internacional y la conciencia supranacional; (2) la enseñanza relacionada con el sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales, y (3) la enseñanza relacionada con los derechos humanos. Estos aspectos están, además, vinculados con la Declaración de los Derechos Humanos⁴. A partir de estos elementos aparece una propuesta en la educación que enlaza la perspectiva de varios pedagogos, quienes ven en esta una alternativa para crear verdaderas mentes, conciencias y corazones de paz.

María Montessori, desde su preocupación por la salvación de la humanidad, empezando por la niñez, propone resolver los conflictos sin acudir a la violencia, como una manera para alcanzar una paz duradera y estable. En el contexto de la culminación de la Segunda Guerra Mundial, ella precisa que los derrotados se convierten en una carga y un obstáculo, y que los vencedores deben ayudarles en su recuperación.

Montessori considera urgente la reconstrucción de la psique de la humanidad y para ello, según su apuesta, hay que partir del niño, estudiarlo en su individualidad e independencia (Montessori, 1934, pp. 21-24, 33). Así, manifiesta que quienes quieren la guerra preparan a los jóvenes para luchar; pero los que quieren la paz han descuidado a los niños y adolescentes, pues no han logrado organizarlos para esta causa. Según Montessori, la educación debe alcanzar la importancia social que merece, convirtiéndose en la mejor estrategia para conseguir la paz. Para ello, la educación debe lograr un gran desarrollo y

4 En 1948 con la Declaración de los Derechos Humanos, la enseñanza acerca de estos se integra en los programas de educación y se complementan con los derechos de los niños.

nivel de excelencia, como el de los armamentos. De la misma manera, indica que solo habrá progreso cuando haya conciencia de que la educación es el gran armamento para la paz, la salvación de la humanidad y la civilización.

La educación para la paz es, pues, una tentativa de responder a los problemas del conflicto y la violencia en diversas escalas, que van desde lo global a lo local, de lo colectivo a lo individual. Esta se constituye en una esperanza para crear futuros más humanos y justos. Desde esta perspectiva la educación para la paz parte de un paradigma transformador de la educación, que suscita tanto el interés como la dedicación de pedagogos y psicólogos humanistas (entre ellos Jean Piaget y Paulo Freire).

Jean Piaget, uno de los más influyentes psicólogos del siglo XX, escribió en 1931 un ensayo sobre el papel que le corresponde a la educación frente a la compleja situación vivida entre las dos guerras mundiales. La verdadera tarea de la educación para la paz reside en el papel que le otorgaba Piaget a la escuela ante el auge del autoritarismo. Hoy en día ello implica desarrollar competencias ciudadanas que nos ayuden a formar niños y jóvenes capaces de convivir con sus semejantes sin recurrir a la astucia y al atropello. Al respecto, Piaget escribió:

Que cada uno, sin abandonar su punto de vista, y sin tratar de suprimir sus creencias y sus sentimientos, que hacen de él un hombre de carne y hueso, apegado a una porción delimitada y viva del universo, aprenda a situarse en el conjunto de los otros hombres.
(citado en De Zubiría, 2015, p. 14-15)

Esto implica que la educación, durante un periodo de guerra, debe cultivar en los estudiantes la tolerancia y la empatía. Hoy sus ideas tienen vigencia frente a las situaciones de conflicto y violencia que viven nuestros pueblos.

Por su parte, Paulo Freire (1921-1997), uno de los mayores y más importantes pedagogos del siglo XX, a partir de su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre maestros y estudiantes. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos en todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo

transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas, y su figura es un referente constante en la política liberadora y en la educación. Paulo Freire, en 1964, mientras estaba refugiado en Chile, participó en diversos planes del Gobierno democristiano de Eduardo Frei, con el programa de educación para adultos y la reforma agraria. En Chile escribió su obra *Pedagogía del oprimido*, cuyo contenido fue revolucionario en ese momento histórico:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1970, p. 55)

La metodología de Freire surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. Por ser una pedagogía basada en la experiencia está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y a su reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo dinámico y su desarrollo como una constante reformulación.

En la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en noviembre de 1995 por la Conferencia General de la Unesco, se redactó el documento *Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*, en el cual se afirma que la educación para la paz consiste en

fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las actitudes que permiten responder a sus retos. Lo cual exige la preparación de ciudadanos para que sepan manejar las situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para el ejercicio de responsabilidades individuales. Esto unido al reconocimiento del valor del

compromiso cívico de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad justa y democrática. (Unesco, 1994, p. 8)

Años más tarde, Johan Galtung (1997) escribía: “Educar para la paz es enseñarle a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo” (p. 13). La alternativa es otorgarle un papel más relevante al arte, ya que a través de este se sensibiliza y se hacen evidentes diversas problemáticas.

La Unesco, cuyo cometido fundamental es construir los “baluartes de la paz en la mentes de los hombres” (1945, p. 7), busca la cooperación internacional en la formación de competencias ciudadanas. Por esto la paz no puede construirse y asegurarse con esquemas económicos, con propuestas políticas ni con fórmulas o recomendaciones, sino con principios éticos compartidos y valores que propicien la convivencia, la tolerancia, la justicia y la participación, que sirvan de estímulo y fundamento en el presente y a las futuras generaciones.

En Colombia, las propuestas de la ciudad educadora fueron acogidas a mediados de los años ochenta en medio de las discusiones del llamado Movimiento Pedagógico Nacional. Uno de sus objetivos fue hacer una reflexión atenta sobre el impacto de la educación en la transformación de las prácticas culturales que soportaban la sociedad. Esta se hizo a partir de la escuela como espacio que cambia a los hombres que han de cambiar a la sociedad. La reflexión recuperaba la vocación del maestro como un intelectual de la cultura, de ahí que este replanteamiento de la cultura ciudadana se diera en la ciudad de Bogotá en los años noventa, durante la alcaldía de Antanas Mockus, quien propuso un programa amplio de cultura pública, que aunque al inicio no fue bien recibido, tuvo un impacto progresivo en todos los ciudadanos, hasta convertirse en una gran experiencia de una nueva cultura pública urbana.

El ejemplo de Bogotá, desde el planteamiento de Mockus, permite ver que, para la promoción de una educación para la paz, los actores e instituciones implicados deben ser diversos y de diferentes ámbitos. Es decir, una educación para la paz no puede depender únicamente de la escuela como institución ni la responsabilidad debe recaer únicamente

en el maestro. Se necesita incluir a las familias, las universidades, las empresas, los medios de comunicación y principalmente al Estado, para la promoción de políticas desde lo público y lo privado que generen las condiciones de una cultura de paz.

La propuesta “Bogotá, una gran escuela”, y más específicamente el programa “Escuela, ciudad, escuela: otra forma de aprender”, pretende transformar las relaciones entre la escuela y la ciudad, cualificar el currículo, enriquecer los planes de estudio y mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, mediante el desarrollo de proyectos y expediciones pedagógicas que permitan hacer de Bogotá y sus diferentes escenarios verdaderos objetos de investigación, conocimiento y aprendizaje, en donde niños y jóvenes tengan experiencias “vivenciales” con el arte, la ciencia, la tecnología, la cultura, el deporte, la empresa, los problemas sociales y ambientales de la ciudad (Secretaría de Educación Distrital, 2006).

En síntesis, la educación para la paz ha de ser un esfuerzo para armonizar las distintas tendencias y consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir, dando confianza y autoridad a las personas y a las sociedades, superando desconfianzas y ayudando a comprender las diferencias, percibiendo la realidad del mundo desde una manera global que pueda ser compartida por todos.

Ómar Calderón (2011), en el texto *La educación pública, entre el servicio y el derecho: Una política pública en contravía del derecho a la educación*, explica claramente la diferencia entre considerar la educación un derecho o un servicio. Si se concibe como un derecho, el Estado debe garantizar su cabal cumplimiento, su calidad y salvaguardar su dignidad. Cuando esta se concibe como un servicio, se convierte en una mercancía, lo que limita el acceso solo para quienes tienen los medios económicos para adquirirla. Calderón indica que el Estado ha endosado su obligación al sistema privado, de ahí las políticas educativas en torno a la calidad del servicio, que pretenden medir más la eficiencia y su naturaleza que los fines de la educación.

Si se concibe la educación como un derecho humano, la política educativa debería formularse e implementarse como el espacio propicio para promover los derechos humanos y, desde esta perspectiva, la educación se convertiría en el medio que propende por el desarrollo

y la dignidad humana. Solo así la educación será un derecho y, a la vez, un instrumento de transformación social y de construcción de paz.

La educación superior debe continuar con el proceso iniciado en la escuela y la familia en pro de una cultura para la paz. Así, no se puede pretender que desde las universidades se generen cambios si este proceso no ha iniciado desde antes. La responsabilidad está en la formación de profesionales conscientes de la situación del país y que afronten los cambios en la sociedad con responsabilidad.

En los últimos años, en la educación superior ha surgido la preocupación por la formación integral de los profesionales en el ámbito personal y profesional. Ello es necesario si se quiere recuperar la formación humana y ética, y lograr de este modo subsanar las causas de la violencia, expresadas como la “falta de democracia” y la “crisis de valores” que impiden la construcción de una sociedad en la que sea posible la justicia y la equidad. Ante este panorama vale la pena preguntar: ¿qué podemos hacer los docentes de humanidades para reforzar la apropiación de valores y la cultura de la paz por parte de los estudiantes?

Nuestra humanización y la humanización del mundo nos exigen abrirnos a los otros en una acción participativa. La concepción educativa de Santo Tomás nos brinda un paradigma para afrontar tanto las dimensiones que deben ser acompañadas por el docente como el proceso en el cual se desarrollan. Es claro que se trata más de un acompañamiento, que de un transmitir conocimientos; así, el maestro procura que en el estudiante se desarrolle la ciencia de una manera análoga a la que posee él mismo. “Su acción es parecida a la del médico quien, no obstante que actúa exteriormente, ayuda a la naturaleza a obrar internamente y a restablecer la salud” (Abbagnano, 2008, p. 182). Esta concepción educativa respeta profundamente al estudiante y cree en él, además, apunta al crecimiento del hombre de una manera humana; es decir, el proceso educativo se centra en que el estudiante se forme y desarrolle las tres dimensiones humanas: sensibilidad, inteligencia y razón.

La *sensibilidad* es la capacidad que tenemos los seres humanos para percibir la realidad, descubriendo todo aquello que afecta en mayor o menor grado al desarrollo personal, familiar y social, nuestro y de los

demás. La formación de la sensibilidad es de vital importancia para el crecimiento de la persona, pues con ella se da el reconocimiento de la corporeidad del hombre y se educa precisamente su dimensión corpórea; asimismo, orienta sus sentidos y sentimientos para no actuar por impulso o por emociones, sino para hacerlo de modo correcto y así hallar adecuadas soluciones a los múltiples problemas que surgen en el cotidiano vivir.

Frente al aumento del individualismo las personas se vuelven indiferentes a las situaciones de otros seres humanos y grupos. No es fácil entender por qué en algunas de nuestras actitudes y actuaciones no hemos avanzado suficiente en busca de esa sociedad que todos anhelamos, donde la compasión, la caridad, la solidaridad humana y la paz rijan nuestra convivencia. De ahí que el papel de la educación sea el de sensibilizar de cara a los otros y orientar al estudiante para que logre darle el sentido que busca a su vida.

La *inteligencia* es el conjunto de habilidades y capacidades del ser humano que le permiten razonar y pensar, elaborar la cultura, desarrollar la ciencia, la tecnología y las relaciones sociales, entre otras. La formación de la inteligencia, del conocimiento, de la sensibilidad, de lo físico, de lo perceptible se pasa al conocimiento intelectual. Mientras que la formación de la inteligencia reproduce, copia y percibe, el conocimiento intelectual apunta al descubrimiento de la verdad de las cosas (Beuchot, 1992, p. 90). La formación de la inteligencia es la capacidad de comprender conceptos estableciendo proposiciones y conclusiones. Gardner (2008) indica que la inteligencia es la “capacidad para resolver los problemas cotidianos”. Por esto, el propósito del maestro como modelo de paz es buscar metodologías que posibiliten la formación en una cultura para la paz, ya que la crisis de la humanidad es su carencia.

La *razón como facultad del ser humano de pensar y reflexionar* es lo que tienen los seres humanos en común, dice Fernando Savater (1997), y la educación humanista “consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente”. Estos planteamientos sobre la formación de las dimensiones humanas son válidos hoy para fomentar una cultura de la paz y, además, formar mentes y corazones abiertos,

con lo que se propicie un sentido del respeto por las capacidades y la humanidad del hombre como especie, y dejar en el estudiante la idea de que la evolución humana es un proceso que no ha terminado. “La propuesta de formación integral es una clara afirmación por una perspectiva antropológica que reconoce al ser humano como un ser posible solo en la medida en que vive la integralidad de sus posibilidades” (Orozco y Munévar, 2013, p. 81).

En el año 2015, con el Decreto 1038, el Gobierno nacional de Colombia lanzó la Cátedra de la Paz, que se debe implementar en todas las instituciones de educación del país, la cual tiene como objetivo fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la cultura de la paz en todos los procesos educativos de nuestro país. El decreto establece doce temas, de los cuales cada institución, según su consideración, debe escoger dos, estos son: justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica⁵, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, y proyectos de vida y prevención de riesgos. Por esto la Cátedra de Derechos Humanos comienza a tener fuerza en los diferentes niveles de educación de las instituciones en el país, como una reflexión para el respeto del derecho humano a la paz y a la democracia. El fin es lograr que los estudiantes de todas las edades puedan convertirse en ciudadanos con una buena educación y cultura, con espíritu crítico, solidarios, éticos y comprometidos. Frente a este reto el docente no solo debe prepararse desde la pregunta por los contenidos, sino desde la reflexión por las didácticas que le permitan construir experiencias pedagógicas significativas para que los estudiantes, en este proceso conceptual, interioricen y pongan en práctica los aprendizajes que serán vitales en sus relaciones y en la convivencia cotidiana.

5 Elizabeth Jelin analiza el papel de la memoria después de las dictaduras en el Cono Sur, en la conmemoración de fechas y eventos realizados durante estos periodos, y explica la función que la memoria ha tenido desde la restauración de la democracia frente a los hechos sucedidos durante los regímenes militares.

Para finalizar esta reflexión, queremos concluir con algunos interrogantes: ¿cuál es el compromiso de todos los docentes frente a la educación para la paz? ¿Hoy es posible una educación para la paz? ¿Cómo y quién educa para la paz? ¿Qué valor le da la sociedad y la educación colombiana a la formación de las dimensiones humanas? ¿Qué herramientas y escenarios ha generado el Estado para la construcción de una educación para la paz? En la actualidad todos hablamos de paz, queremos la paz y anhelamos la paz, por lo tanto, es responsabilidad de todos propiciar espacios y ambientes de paz en el lugar en el que nos encontremos.

Continuando con la reflexión de la educación para la paz, en el próximo capítulo se presenta la fundamentación epistemológica que orienta y argumenta la comprensión de este tema tan importante dentro del proceso educativo, que posibilita en los estudiantes y en la misma sociedad una cultura de paz, con la apropiación de una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de conocer sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas y los grupos a nivel local, regional y nacional.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (2008). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de la Cultura Económica.
- Acodesi (2003). *Hacia una educación para la paz: Estado del arte*. Bogotá: Acodesi. Recuperado de <https://is.gd/VD7TjH>
- Beuchot, M. (1992). *Introducción a la filosofía de Tomás de Aquino*. 2ª. ed. México: Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.
- Calderón, O. (2011). *La educación pública, entre el servicio y el derecho: Una política pública en contravía del derecho a la educación*. Ciudad: Editorial.
- De Zubiría, J. (11 de junio de 2015). ¿Es posible una educación para la paz? *Semana*, recuperado de <https://is.gd/5N7gju>
- Decreto 1038 de 2015 (25 de mayo de 2015), por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial* n.º 49 522. Recuperado de <https://is.gd/TxKvPl>

- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1997). *La educación para la paz*. Ginebra: Unesco.
- Gardner, A. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Guzmán, G., Fals Borda, O. y Umaña, E. (1962). *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Herrera, S. (2013). *Educación para la paz: Cátedra de la Unesco de Filosofía para la Paz*. Ciudad: Editorial.
- Hicks, D. (comp.) (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Ediciones Trota y Ministerio de Educación y Cultura.
- Jelin, E. (comp.) (2006). *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Labrador, C. (2000). Educación para la paz, cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos educativos*, (3), 45-68.
- Ministerio de Cultura (2001). *Cátedra para la cultura de paz desde la diversidad y la creatividad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Montessori, M. (1934). *Educación para la paz*. Buenos Aires: Errepar.
- Orozco, T. y Munévar, S. (2013). *Filosofía institucional*. Bogotá: Ediciones USTA. Recuperado de <https://urlzs.com/mwrE8>.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Secretaría de Educación Distrital (2006). *Bogotá, una gran escuela*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Fundamentación epistemológica de la educación para la paz: límites y diálogos

CLAUDIA PATRICIA MEJÍA SÁNCHEZ*

Una perspectiva epistemológica construccionista, en la cual se entiende que el sentido de la realidad emerge en la interacción de las personas en medio de las comunidades.

En esta óptica cobra sentido la recolección de los saberes ancestrales, las experiencias de vidas, las fábulas urbanas, las dinámicas académicas y prácticas pedagógicas.

CAROL SOSA Y CLAUDIA MEJÍA

A modo de introducción

El momento histórico que vivimos se caracteriza por un cambio en las maneras de ser, de hacer y de estar. Por ello se hace necesario pensar algunas cuestiones para garantizar que esta época se convierta en un momento especial, un momento para re-crear la identidad y el sentido de pertenencia en un país que vive tiempos difíciles, de vacilación, que mientras pasa por un proceso de construcción de la paz, al

* Invitada por el equipo investigador para contribuir con este capítulo, profesora de medio tiempo 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.

mismo tiempo experimenta injusticias, transgresiones, incoherencias, corrupción, en todos los sectores, desde los más emblemáticos y representativos hasta los más abandonados y marginados.

La educación para la paz es lo común, nos pertenece a todos. Además, como toda práctica educativa se halla inmersa en un proceso cultural del cual deriva su relación necesaria con unos valores y una visión determinada de la mujer, del hombre y la realidad. La educación aparece así como la mediación cultural realizada y prolongada desde un proceso pedagógico, de ahí que

Todo pueblo alcanza un cierto grado de desarrollo cuando se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. En la educación, tal como la práctica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora, que impulsa a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere un grado de mayor intensidad mediante el esfuerzo consciente de su conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin [...]. (Jaeger, 1957, p. 3)

Durante este proceso, la educación en todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una “cultura de paz” (Adams, 2014, p. 25); así, la educación superior establece el propósito de desarrollar espacios de reflexión, de creación, promoción de ideas y canales que favorezcan tal proceso de participación. Este capítulo constituye un acercamiento reflexivo en un ambiente de consenso político, de aplicación de la justicia distributiva, de participación ciudadana y de incertidumbres.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, la educación Superior debe implementar y desarrollar la Cátedra de la Paz, para lo cual se establecen los siguientes principios rectores: “Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos” (Ley 1620 de 2013).

Para cumplir con este objetivo, la educación superior debe generar nuevas relaciones y formas de representación, desarrollar proyectos innovadores y actividades que se ocupen de enraizar la cultura de la paz. Esta cultura está caracterizada por la identidad, el diálogo y la memoria, lo cual dinamiza la transformación de los conflictos en relaciones positivas, además de fomentar los valores necesarios para una paz sostenible, desde la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, la comprensión y la tolerancia. De allí que lo esencial sea impulsar proyectos que puedan “promover una nueva conciencia en torno a lo humano” (Abad, 2012, p. 57). La comprensión de las particularidades de este proceso, invita a “contribuir en la superación de los impactos de los conflictos en la construcción de la paz” (Ospina, 2015, p. 30), desde esta realidad será significativo caracterizar un “comenzar” (Becerra, 2000), un nuevo compromiso desde el diálogo y la comprensión de la historia, resignificando lo común, la pluralidad y la “acción” (Arendt, 2008).

¿Una epistemología de la educación para la paz?

La epistemología se refiere a la teoría del conocimiento que se dirige a examinar las formas de comprensión y sus fundamentos (Cerdas, 2013, p. 192). Hablar de una epistemología de la educación para la paz es plantearse el problema desde la forma en que se concibe —o se puede comprender— tanto el concepto de paz, como las formas para alcanzarla. De modo que la educación para la paz se asienta en un “interés crítico del conocimiento” (Cerdas, 2013, p. 193). Existen diversos tipos de conocimiento, perspectivas e interpretaciones, autores y teorías que permiten desarrollar andamiajes epistémicos en relación con la paz, Boaventura de Sousa Santos propone lecturas particulares para este proceso crítico:

Las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y

discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han doblado. (2011, p. 16)

En este orden de ideas, la recepción, adaptaciones, reconstrucciones y significados de las diversas posturas y lecturas epistémicas representan un conjunto de asimilaciones en las culturas. En esta multiplicidad de visiones se podrían indicar algunas ambigüedades, tensiones o límites, gracias a que algunos autores han llamado la atención sobre una serie de elementos transversales que influyen en este proceso educativo y que bien podrían indicar intereses críticos en torno a la “construcción” del conocimiento, y pueden degenerar los enfoques o hacer sustentables las opciones que se realicen.

Por otra parte, diferentes investigadores, instituciones públicas y privadas que trabajan en pro de los derechos humanos y entidades de educación superior han identificado elementos y lecturas que requieren precisiones a la hora de inclinarse por una de las opciones epistémicas en los escenarios que reclaman la educación para la paz. Se plantean entonces dos lecturas; la primera, es “una concepción más amplia de la paz [no solo como la ausencia de guerra] de manera que se ha llegado al término de *paz imperfecta* haciendo alusión al esfuerzo permanente por su construcción dentro de un mundo siempre cambiante” (Acodesi, 2003, p. 15).

La segunda lectura hace referencia a la comunidad como un ideal para alcanzar un fin, que se guía por las leyes del trabajo y la economía que llevan al éxito, donde se acelera el proceso de producción y organización, de este modo “la democracia, como dispositivo de orden, intentará articular infinidad de voluntades individuales que en principio son ilimitadas, a una voluntad colectiva, que necesariamente impone *límites*” (Acodesi, 2003, p. 51). En el gran horizonte se diluye, se funde, la identidad con principios de carácter universal, que toman fuerza en el auge del desarrollo, los mercados y los individuos. Así, desde esta lectura, surgen dos preguntas, por un lado, ¿por qué seguir leyendo la educación para la paz desde una óptica de lo perfecto, lo acabado, de un objetivo alcanzado? Aunque en una primera instancia no nos sugiera mucho, el intento por desligar la educación para la paz

del pensamiento común de que la paz puede ser construida, terminada y alcanzada resulta tener grandes y serias implicaciones, porque desde allí y en adelante se seguirán leyendo sus planteamientos y apuestas. Por otro lado, la segunda pregunta que aparece es: ¿en qué sentido una aproximación a la epistemología “universal objetiva, neutral e imparcial” (De Sousa, 2011, p. 21) limita la educación para la paz?

Habría que empezar por esclarecer en qué consiste la “idea de paz imperfecta” (Muñoz, 2001, p. 1), quizá, y donde está plasmada con mayor fuerza, es en la reflexión que se genera a partir de la experiencia de diferentes pueblos, en la que se descubren hitos de participación, límites y potencialidades, como apoyo a la generación de fundamentos de la educación para la paz:

Junto a las experiencias de Gandhi y sus seguidores, se encuentran formas de resistencia política y diplomática desarrolladas durante la Segunda Guerra Mundial por países como Dinamarca, Suecia y Noruega contra las tropas alemanas que buscaban invadir sus territorios y buscar más aliados en Europa; la lucha de los movimientos sindicales en los Estados Unidos e Inglaterra; la labor de Martin Luther King, Jr. como activista del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos para los ciudadanos afroamericanos; entre otras que conformaron progresivamente un perfil peculiar de persuasión, resistencia y presión, que de manera popular se denominó como no-violencia. (Ospina, 2015, p. 121)

La fundamentación epistemológica de la educación para la paz tiende a sobrecargarse por la tradición; es decir, allí reside una tensión en la medida en que se habla de esta como un concepto de ciencia y conocimiento, como algo objetivo que no implica acción directa, o porque se fundamenta en la sabiduría, la reflexión, la destreza, el arte y la habilidad, a partir del “verbo *epistamai* que significa ser práctico y ser capaz, entendido, hábil, efectivamente pensar, creer y conocer” (Guzmán, 2001, p. 20). Sin embargo, acrecentar esta tensión no es el cometido de esta reflexión; es, más bien, “saborear” la epistemología de la educación para la paz desde las particularidades humanas y posibles.

En este sentido, “la relación entre episteme y paz significa que sabemos que podemos hacer las paces” (Guzmán, 2001, p. 25). Dedicar e insistir en este tipo de apuestas hace posible la labor “crítico-deconstructiva” (Londoño, M. 2011, p. 10), pensar de otra manera, como lo señala Hannah Arendt. Este pensar de otra manera es lo que se intenta hacer desde la enseñanza de las humanidades para develar e indicar los fundamentos que de alguna manera se perdieron o se han mantenido encubiertos por la tradición, sin ser cuestionados ni comunicados. La educación para la paz sirve como guía para desplegar el esfuerzo por comunicar experiencias desde los saberes locales, que cambian y son sustentables.

Reconocer en este ejercicio la pluralidad, la espontaneidad y la fragilidad humana del proceso lo hace fecundo, en cuanto logra escapar de moldes, controles y de la depredación social y ecológica, que, en definitiva, tratan de afirmar tradiciones dominantes, incrustadas en la historia. El interés crítico del conocimiento, desde sus apuestas fundamentales, se esfuerza en reconocer la pluralidad humana y, por consiguiente, la espontaneidad y las perspectivas no como absolutas, sino como acercamientos que de alguna manera pueden organizar los asuntos fundamentales de la educación para la paz en el contexto colombiano. En otras palabras, este tipo de andamiaje, de disposición, brindará por algún tiempo el significado y compromiso necesarios para dedicarse a “diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro; diferentes formas de organizar la vida colectiva y la provisión de bienes, de recursos, desde un punto de vista económico” (De Sousa, 2009, p. 11).

Se requieren hacer evidentes los “puntos emblemáticos” que dejan las lecturas tradicionalmente dominantes; uno de ellos tiene relación con la concepción de lo bello del periodo medieval, en la cual el mundo de lo teológico sustentaba el pensamiento, los valores y principios que enmarcaban la paz. El ejercicio de una vida dedicada a la contemplación, ausente de la realidad política, era evidentemente una aproximación a la belleza, a la bondad, a la paz como última verdad. La idealización giraba entonces en un mundo bueno, separado de violencias, conflictos y despojos; el espacio de la educación para la paz, desde esta mirada se convierte en un escenario que se aleja de la

realidad social (excepto desde la perspectiva de san Francisco de Asís) y se convierte en un mecanismo para garantizar la contemplación, una vida separada del compromiso, de la “acción política” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 6):

Pero con esta reformulación de la política desde las iniciativas emancipadoras que representan los movimientos populares la filosofía comprometida también redefine la relación específica del filósofo o de a filosofía en particular con la acción política, es decir, su manera de participar en la misma; ya que ello implica por su parte la superación de toda tentación de dirigismo o de actitud paternalista. Se trata de reconocer que el verdadero sujeto histórico de esta política que canaliza la fuerza moral insurgente son precisamente los colectivos en lucha y que, por eso mismo, el compromiso del filósofo se plasma en echar su suerte con ellos [...]. (2006, p. 7)

Un segundo elemento de las lecturas tradicionales sobre lo político, desde el cual se puede enmarcar la educación para la paz, es aquel que identifica la capacidad de actuar humana, entendida no desde el cambio, un “cambio hasta el final” y compartido, sino como un ejecutar órdenes, en el que la disciplina y la voluntad deben ser fortalecidas. Para Platón los que mandan son los que saben, porque poseen un conocimiento superior al de los demás y por tal motivo están destinados a cumplir tal papel, y así mantener en “paz” la *polis*:

La separación platónica de saber y hacer ha quedado en la raíz de todas las teorías de dominación que no son simples justificaciones de una irreductible e irresponsable voluntad de poder. Debido a la conceptualización y clarificación filosófica, la identificación platónica de conocimiento como mando y gobierno, y acción con obediencia y ejecución, rigieron las primeras experiencias y articulación de la esfera política y pasó a ser una gran autoridad para toda la tradición del pensamiento político, incluso después de que hubieran quedado olvidadas las raíces de las que Platón derivó sus conceptos. (Arendt, 1993, p. 326)

Más adelante en la historia se pasa del actuar al hacer, este es el tercer elemento de lectura para identificar una nueva manera de pensar la transformación en la educación para la paz, con implicaciones que conciban un espacio en el que los seres humanos puedan manifestar sus particularidades; en el que se supere la perspectiva según la cual se concibe la política como una estructura con mecanismos que controlan la vida humana a nivel individual y social. Esta noción de educación está viciada por la política, entendida como “un medio para un fin más elevado, fin último” (Arendt, 1997, p. 67). Lo que Arendt critica es tanto el hecho de comprender la política como un medio para otro fin superior, así como la postura de quienes creen que la política está determinada por relaciones de mando y obediencia desde el modelo platónico. Desde este punto de vista se olvida el verdadero sentido de la educación para la paz, entendida como libertad, como libertad de no ser dominado y de no dominar (Becerra, 2000).

El cuarto y último elemento de lectura, que limita la educación para la paz, es negar la pluralidad humana. Esta negación se presenta en lecturas que se ocupan “*del* hombre, puesto que todos sus enunciados serían correctos incluso si solo hubiera un hombre, o dos, únicamente hombres idénticos” (Arendt, 1997, pp. 31-32). La negación de la pluralidad en la educación para la paz sería contraproducente, ya que los conocimientos son la posibilidad de diálogos y opciones episódicas, Boaventura de Sousa afirma:

La injusticia social se basa en la injusticia cognitiva. Sin embargo, la lucha por la justicia cognitiva no tendrá éxito si se sustenta únicamente en la idea de una distribución más equilibrada del conocimiento científico. Aparte del hecho de que esta forma de distribución es imposible en las condiciones del capitalismo global, este conocimiento tiene límites intrínsecos en relación a los tipos de intervención en el mundo real que se pueden alcanzar. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de una incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento e interconectar con ellas en términos de igualdad. En la ecología de saberes, forjar credibilidad para el conocimiento no científico no supone desacreditar el conocimiento científico. Simplemente

implica su utilización contrahegemónica. Consiste, por una parte, en explorar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas. (2010, p. 38)

Desconocer estas lecturas le resta crítica a la fundamentación epistémica de la educación para la paz, es necesario advertir en las diferentes interpretaciones y teorías tradicionales estos elementos, para poder entender los límites y no legitimar posturas que desgastan dicho proceso. Se trata de descubrir, encontrar los hitos y puntos ciegos que han sido olvidados con el paso del tiempo, la cicatriz en la memoria que, al estar sana, tenga la fuerza para enriquecer el sentido crítico en todas las perspectivas y desde diferentes vertientes para posibilitar diálogos que *cuiden* lo común, lo humano.

Las circunstancias actuales demandan esto cada vez más y con mayor urgencia; nada más pertinente que pensar cómo educar para la paz y cómo hacerlo desde el otro, plural, diverso, cambiante. ¿Cómo vivir la educación para la paz en un país con tantas cicatrices que no han terminado de sanar? Esto no es fácil de plantear porque es necesario mantener el equilibrio para no caer en los extremos generalizadores, y no desarrollar procesos desvinculados, aislados o que esquiven perspectivas por no satisfacer lo propio; se trata de brindar posibilidades, elementos, como menciona Boaventura de Sousa, “experiencias de reflexividad”:

La experiencia de reflexividad dialógica-solidaria entendida como proceso investigativo-formador rompe con la figura del científico individual, productor independiente de conocimientos y se relaciona con la construcción de conocimiento vinculada a actores y realidades, a actividades sociales colectivas que demandan y legitiman otro tipo de epistemes y procesos del conocer. (2006, p. 34)

Es importante resaltar que se trata de una mirada diferente que subraye las posibilidades del proceso, donde se puedan integrar y generar las particularidades de experiencias colectivas que permitan, por un lado, desligar concepciones universalistas, tradicionalistas, liberales o

dominantes y, por otro lado, ir más allá de lo evidente o quizá hacer evidente algo que ya está entre nosotros:

Para que haya un proceso interpretativo crítico en el proceso reflexivo-dialógico, se requiere tanto del autoconocimiento, como de la comprensión de la vida ajena, de la interpretación comprensiva de otras historias o formas de ser, estar, sentir y expresar el mundo. Estos procesos toman como ejes la interacción y el diálogo de saberes, donde la hermenéutica colectiva fundamenta, también, la comprensión de las acciones, los relatos y discursos generados en nichos de vida propia y ajena, en nichos de convivencia. (Ghiso, 2017, p. 264)

Se trata entonces de pensar que, así como el ser humano es capaz de *conocerse de nuevo cada día* y asombrarse, puede hacer lo mismo con la educación para la paz desde una perspectiva colectiva. Es un ejercicio que podría estructurar, por decirlo de alguna manera, los pasos que se vienen dando en el proceso de paz; entonces no se trata de brindar soluciones, sino más bien de pensarnos en “paz”, en *colectividad*:

El aprender a vivir tiene como principal fundamento el pleno desarrollo humano, que es en sí un proceso a lo largo de la vida, es una experiencia y un aprendizaje constante, es un proceso dialéctico que comienza por el concomitamiento de sí mismo y se abre después hacia los demás. Este tipo de desarrollo busca que hombres y mujeres desplieguen por completo toda su riqueza, complejidad y emociones, que se reconozca como persona, como miembro de una familia humana y de una colectividad, un ciudadano y ciudadana capaz de generar procesos para el cambio. (Ospina, 2015, p. 127)

Estas perspectivas permiten la articulación, implican rasgos que se irán poniendo de manifiesto en diferentes momentos para advertir los límites y considerar posibles comprensiones en torno a nuestro escenario como comunidad educativa. Por consiguiente, esta reflexión nos llevará a advertir elementos alrededor del diálogo, de la enseñanza de las

humanidades, porque es un tema común, transversal y que nos cuestiona, con el fin de que estas opciones epistémicas nos conduzcan a reconocer lo constitutivo de lo colectivo, de lo común y poder asumir equilibradamente lo que somos, nuestras particularidades y potencialidades; así, acoger lo plural y singular; aceptar que lo “nuestro” nos impulsa, nos nutre.

Rasgos epistemológicos de la educación para la paz

Interés crítico por la educación para la paz

Reconocer los *límites* en los distintos niveles del “interés crítico del conocimiento” (Becerra, 2000, p. 32) es ir develando el fenómeno que podría abarcar las lecturas expuestas anteriormente: la paz imperfecta, el ideal de comunidad, las ambigüedades del fin más elevado y negar la pluralidad que aporta lo humano. Lo plural tiene características que anuncian las particularidades propiamente humanas, las cuales son difíciles de sustentar, pero llevan continuamente a la reflexión porque son complejas, imprevisibles e incontrolables. Pensar en reducir la pluralidad es desconocer lo común y desligarse del ideal propiamente humano, para garantizar un fin que genera relaciones de dominación con lógicas de explotación, que buscan controlar y someter, y que conducen a un *desarraigo* profundamente desalentador.

Implicaciones de la memoria histórica

En uno de los documentos, resultado de la mesa de conversaciones entre el Gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP) y que condujeron al acuerdo final para la paz, se expresa:

En este nuevo escenario será posible aportar a la construcción y preservación de la memoria histórica y lograr un entendimiento amplio de las múltiples dimensiones de la verdad del conflicto,

incluyendo la dimensión histórica, de tal forma que no solo se satisfaga el derecho a la verdad sino que también se contribuya a sentar las bases de la convivencia, la reconciliación, y la no repetición. (Gobierno de Colombia y Farc-EP, 2015, p. 1)

En la educación para la paz un factor determinante es la memoria, que está vinculada a la identidad, a la tierra, a lo colectivo; esta es una manera de enfrentar la realidad, y los intereses respecto a la apropiación y uso de la tierra. Este es el principal obstáculo para el proceso de paz, porque existen actores que buscan desarraigar a la población y desplazarla hacia tierras expoliadas. En este contexto, un pueblo que no tiene una conexión viva con su tierra y que no usa sus recursos, tampoco imprime su identidad en ella; por ende, la dignidad, su participación política y valores serán fácilmente reemplazados y olvidados.

Esta noción de memoria histórica hace referencia a un sistema complejo del establecimiento de formas de creencias, donde se conectan el presente y el pasado. Se trata de la relación entre los seres humanos y que está determinada por vínculos de sangre, de tierra o de pensamiento. Esta relación es orgánica y tiene vida, pues sus miembros dependen de ella, es una raíz común que desde su nacimiento los mantiene unidos por los intereses, deseos y emociones que comparten.

La memoria histórica es una plataforma de reconocimiento, no se queda en nostalgias o ideales según los cuales todo funciona en perfecta coordinación y cooperación. La memoria tiene que ver con el *cuidado* del mundo y de las condiciones que posibilitan el cambio, lo nuevo, la participación, porque puede permitirnos estar dispuestos a actuar y, por ende, a incursionar en nuevas experiencias, cuidar las condiciones que garanticen la continuidad de la acción y la pluralidad humana, en contraposición a la idea de permanencia y añoranza, de donde surge la concepción de que “todo tiempo pasado fue mejor”. Así, lo comunitario fortalece el papel de cada uno de los miembros de la comunidad dentro de ella, permite su unidad y el fortalecimiento de valores.

El cultivo de sentimientos públicos

Cuando el pueblo se arraiga en la tierra empieza a cultivar sus costumbres. Estas prácticas hacen posible la riqueza del territorio, la articulación de decisiones justas y sustentables, y el inicio de interacciones sin fracturas ni despojos, para avanzar hacia el bien común manteniendo lo plural y la libertad como nutrientes del cambio. Con todo ello se logra concebir a Colombia como un país posible y diverso.

Para que el cambio sea sustentable y se mantenga es necesario “cultivar sentimientos públicos” (Nussbaum, 2014, p. 35); es decir, pensar profundamente la “circularidad del sentido” (Nancy, 2003, p. 20), no “un” sentido del horizonte, puesto que, el estar en comunidad en la tierra, el ser con los demás, fuera de sí mismo, inclinado a lo otro, a los otros, nos lleva a pensar en acciones que constituyen y exponen lo originario, lo propio de lo común, con paradigmas de reconocimiento que promueven “una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencia cultural uno está inscrito” (Duch, 2000, p. 101).

Los límites como “posibles” lugares de aprendizaje para una cultura de paz

Sí, es importante comprender retrospectivamente los hechos del pasado, porque es un elemento de la epistemología para la paz. Esto conduce a pensar con interés crítico, a destejer los hilos que conformaron la trama de una cultura despojada del *verdadero sentido* de libertad. Los medios para construir la educación para la paz no se pueden quedar en discursos y acciones para lograr un fin. Resulta imposible predecir lo que sucederá con esta apuesta en una Colombia compartida, ya que su comprensión está limitada porque se trata de asuntos humanos, definidos por el carácter no apropiable y complejo de la acción humana. Así, es difícil predecir o planear este proceso como un “proyecto” concreto, pero sí es posible, de todas maneras, tener un compromiso con la paz, pues tal disposición atraviesa nuestra propia humanidad.

Gestores académicos desde el intercambio de saberes

Desde el diálogo es posible el “intercambio de saberes, para contribuir de alguna forma al enriquecimiento y fortalecimiento del campo de la educación para la paz y que pueda brindar pautas conceptuales y metodológicas para su efectivo rol en situaciones de conflicto armado” (Ospina, 2015, p. 18).

Finalmente, el compromiso como *gestores académicos* implica comprender la educación desde el reconocimiento, y como tal, requiere de cada uno ciertas habilidades para “cultivar la paz”. Así como la agricultura pasa por temporadas de crecimiento y de cosecha y quien cultiva sabe que los terrenos son diferentes y que algunos de ellos serán adversos para su tarea, para lo cual tendrá en cuenta y echará mano de los recursos necesarios para que su cultivo se renueve de forma sustentable, el gestor deberá conocer su campo de acción y las herramientas con las que cuenta para cumplir con su objetivo. Y para que las posibilidades sigan siendo plurales no hay que permitir que ninguna se petrifique instalándose para siempre, pues resultaría innecesario y contraproducente.

Para ello cabe recordar que “Las Epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (De Sousa, 2011, p. 38). Las destrezas que requieren desarrollarse aquí deberán establecer correlaciones, para que se advierta el intercambio de saberes; no solo se trata de hablar de paz, porque la memoria, la historia, son narraciones que, tras indagar en las colectividades, conducen a encontrar las raíces originariamente comunitarias. La gestión comprende —además del manejo de recursos institucionales, financieros, humanos y técnicos— nuevos aprendizajes, con distintos intereses en el conocimiento crítico, que lleven a analizar las tensiones entre los procesos internos marcados por la falta de propuestas sociales coherentes y la exclusión económica, política y cultural. Es urgente generar *perspectivas* renovadas, que permitan inferir y se ajusten a las nuevas necesidades, que comprendan diálogos, lo plural, lo comunitario como la “propiedad”, como lo que

constituye; en otras palabras, se trata de potenciar el intercambio de saberes de un modo tal que de él se puedan aprender posibles formas de ser en comunidad.

En virtud de lo anterior, identificar propuestas de educación para la paz en el contexto latinoamericano es la apuesta del siguiente capítulo, lo cual exige la formación de sujetos políticos con la peculiaridad de pensar críticamente y con nociones articuladoras en los diferentes niveles formativos. Dicha articulación se entreteje con las políticas educativas, con la construcción de propuestas propias que propendan por la identidad latinoamericana, con un referente histórico, sociopolítico y con la prospectiva que requiere la realidad nacional desde postulados éticos y participativos.

Bibliografía

- Abad, I. (2012). *Justicia transicional en tiempos del deber de memoria*. Bogotá: Temis.
- Acodesi (2003). *Hacia una educación para la paz: Estado del arte*. Bogotá: Acodesi. Recuperado de <https://is.gd/VD7TjH>
- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: Una utopía posible*. Ciudad de México: Herder.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*, 3. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2008). *Labor, trabajo, acción. Una conferencia: De la historia a la acción*. Ciudad de México: Paidós.
- Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: Fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 24(1-2), 189.
- De Sousa, B. (2006). *Conocer desde el sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Bogotá: Plural.

- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur: Utopía y praxis latinoamericana. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (54), 17-39.
- Duch, L. y Mèlich, J. (2000). *Escenarios de la corporeidad: Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de <https://is.gd/9o7c4H>
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 255-264.
- Gobierno de Colombia y Farc-EP (2015). Avances de la discusión del punto 5: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. *Comunicado conjunto* n.º 53. Recuperado de <https://is.gd/BhrYnt>
- González, A. (2011). *Hannah Arendt, el pensamiento y el mal* (tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1620 de 2013 (15 de marzo de 2013), por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. *Diario Oficial* n.º 48 733. Recuperado de <https://is.gd/LGJgza>
- Londoño, M. (2011). *La comunidad de nos-otros: Repensar el ser en común en Hannah Arendt a partir de la acción y la pluralidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Valencia: Universidad de Granada.
- Nancy, J. (2003). *El sentido del mundo*. Buenos Aires: La Marca.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, (11), 93-125.

- Ospina, J. (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados* (tesis inédita de doctorado). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, España.
- Quintero, C. y Mejía, C. (2016). Clases de costura, tejidos y puntadas. *Análisis*, 48(88), 129-144.

Propuestas de educación para la paz en el contexto latinoamericano

PATRICIA ILSE RICARDO CALZADILLA*

Después de guerras, revoluciones, conflictos armados, las sociedades donde estas situaciones acontecen deben sanar su espíritu unificando el tejido social. Para ello, pensadores de todas las épocas han considerado la educación como el caudal que, orientado coherentemente con la realidad nacional, puede permitir superar las contradicciones económicas, políticas y sociales de los países. Desde esta perspectiva, la educación para la paz no puede ubicarse en una etapa o nivel de estudios puntual, ni su calidad debe ser diferente según el estrato social al que vaya dirigida. A todo el sistema educativo, desde la primera enseñanza hasta los estudios de posgrado, le corresponde estar articulado en pro de la construcción de una nueva realidad. Asumir de manera fragmentada estrategias para una educación para la paz determinaría la repetición de fenómenos como la exclusión, la violencia, la falta de igualdad y de oportunidades.

* Investigadora del proyecto “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1” y profesora 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.

Por ello, las experiencias educativas latinoamericanas que se comparten en el presente capítulo muestran la vocación por una educación con una sistematicidad en los distintos momentos o etapas por las que transita en su desarrollo el ser humano y hacen evidentes un interés por una formación para todos. El objetivo primordial de estas propuestas es la construcción y el mantenimiento de la nación, con valores e identidad propia.

Estas vivencias comprenden demandas puntuales que responden a contextos diversos. Así, es necesario tener en cuenta el referente histórico desde el que tienen lugar las propuestas educativas que se presentan. Al referirse a la manera como debemos acercarnos a la historia, el profesor Prieto señala:

Su sentido debe ser razonado, porque los hechos en su importancia y cronología no se estructuran espontáneamente, como así tampoco se relacionan los elementos generales, particulares y singulares. La vinculación entre todo lo acontecido se realiza al aplicarse la lógica como reflejo de la realidad. Pero siempre desde de un punto de vista dado [...]. Por ello los razonamientos pueden ser diversos, pues cada individuo tiene sus especificidades innatas, además de encontrarse sometido a la influencia del medio social. Y toda diferencia territorial, económica, política o social implica existencias distintas, las cuales luego se expresan en características psicológicas nacionales, regionales, de clase o grupos, que revelan las formas de vida y pensamiento de cada cual. Por eso la explicación de lo ocurrido se realiza mediante interpretaciones que dejan saber la concepción del mundo o ideología que se posee, así como los intereses que se defienden. (2005, p. 1)

Vale la pena llamar la atención sobre los contrastes y similitudes que se perciben en unas y otras concepciones educativas, en relación con el reconocimiento que hacen las mismas de la realidad nacional, los postulados éticos y los sujetos que van a estar llamados a participar en estos proyectos educativos.

En perspectiva histórica

Mirando al pasado para poder construir el presente reconocemos cómo los pensadores latinoamericanos del siglo XIX e inicios del siglo XX tenían en común una pasión por la función civilizadora de la educación, que permitiera cristalizar las ventajas que irradiaban las ideas de la libertad, el progreso, el hombre y la razón.

La historia de Hispanoamérica experimentó una transición desde todos los ámbitos con los procesos independentistas. La educación no fue ajena a estas transformaciones y entre las nuevas alternativas que se aprecian en el periodo podemos señalar las modificaciones en los contenidos y las formas de transmisión del saber. El cambio de mentalidad, la transformación ideológica, también formaba parte de las estrategias que llevarían a nuevos horizontes y que debían complementar los cambios políticos y económicos que se iban logrando. Para llevar a vías de hecho las transiciones que se querían, era necesario saber, y así establecer las decisiones políticas más oportunas.

Las diferentes inclinaciones mostraron distintas perspectivas para la educación: para unos, la prioridad era renovar de manera profunda la pedagogía a utilizar, apreciaban la necesidad de implementar métodos científicos de enseñanza, a la usanza de Inglaterra y Estados Unidos, con la conveniente incorporación del trabajo físico y del trabajo intelectual. Así, la actividad educativa debía desprenderse de los antiguos métodos religiosos escolásticos-metafísicos, que se implementaron durante el periodo colonial, donde la repetición y el uso de complicados silogismos tenían un lugar preponderante. Los métodos por los que se apostaba en las nuevas repúblicas pretendían la innovación educativa desde la experimentación y la búsqueda del conocimiento empírico. En este aspectos fueron muchas y variadas las oposiciones que se sucedieron entre los distintos grupos políticos que tenían la potestad de decidir sobre la importante cuestión entre laicismo y religión en la educación.

En otra perspectiva, el tema que inquietó a políticos e intelectuales del siglo XIX en relación con la manera de encausar la educación de las jóvenes repúblicas fue el fundamento ético, social y estético que debía seguirse. O todos los sujetos iban a estar llamados a participar

en estos proyectos educativos y de nación, o se continuaría con la visión de una educación que solo garantizara una enseñanza de calidad para un sector de la sociedad (aquellos que provenían de la aristocracia nacional).

En relación con este empeño, el profesor Ángel Villarini expone las siguientes razones para demostrar la particularidad del proceso de constitución de la filosofía educativa en Latinoamérica:

1. En Latinoamérica la filosofía educativa responde a la necesidad de completar el proceso de emancipación de nuestros pueblos (tanto en el sentido externo de la nación frente a otras naciones, como en el interno de la ciudadanía, es decir de las libertades civiles, los límites del Estado y el gobierno democrático, la teoría-práctica de la educación será eminentemente político-liberadora.
2. En Latinoamérica la filosofía educativa responde a la necesidad de sustituir el *ethos* religioso por el laico.
3. Porque el “hombre” americano es proyecto inconcluso, la filosofía educativa será antropológica.
4. Porque en Latinoamérica se da la urgente necesidad de acelerar el proceso histórico económico y crear una civilización industrial que saque de la pobreza, la educación será utilitaria. (2002)

A pesar de estas intenciones, el tema educativo siempre ha sido un empeño difícil. Muchas de las experiencias no daban cabida a parte de su población (ni a indios, ni a esclavos, ni a otros sectores marginados). Este aspecto es significativo si se tiene en cuenta que para el momento histórico la mayoría de los países latinoamericanos, inspirados en el positivismo con su carga de evolucionismo social, buscaban homogenizar sus patrones de conducta y tipos étnicos, con el objetivo de lograr el anhelado progreso. Todo ello determinó unos profundos procesos de desarraigo.

A partir de este panorama se buscó, por parte de destacados intelectuales latinoamericanos, una propuesta educativa que permitiera repensar lo acontecido en la historia de América con instrumentos y

conceptos propios. Ejemplo de ello son: Simón Rodríguez (Venezuela), José Martí (Cuba), José Enrique Rodó (Uruguay), Eugenio María de Hostos (Puerto Rico), José Vasconcelos (México) y Paulo Freire (Brasil). Estos pensadores reflexionaron y propusieron cambios trascendentales en el tema de la educación, pues los enfoques sobre el problema educacional estuvieron subordinados al análisis de las peculiaridades y necesidades específicas de nuestros países.

México

La Revolución mexicana marcó un hito en la historia latinoamericana. A partir de la Constitución mexicana de 1917 las transformaciones políticas, sociales y económicas fueron trascendentales, tanto para el contexto nacional como para los demás países del continente, que vieron en esta nueva propuesta un ejemplo a tener en cuenta en la construcción de las sociedades de la primera mitad del siglo XX.

Las transformaciones se fueron sucediendo no sin contradicciones en las propuestas políticas, unas fueron referentes a las que se les dieron continuidad, en otros casos fueron modificadas. Lo que no se desvió de este empeño fue la necesidad de establecer las bases de una nación que no repitiera las continuas guerras civiles que la habían azotado durante el siglo XIX. La conciencia de nación, guiada por un ideal de progreso, siempre fue un horizonte a seguir por el pueblo mexicano y los distintos gobiernos de turno que se sucedieron durante el periodo, así sus tendencias políticas miraran desde distintas orillas.

El liderazgo de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinó un momento de trascendental importancia para la educación en México. Promovió la alfabetización para todos a nivel nacional y concibió un plan para elevar la cultura de toda la población mexicana. En relación con ello Gamboa explica:

Esta gran operación por la cultura nacional tenía varios aspectos, entre los que se contaban la educación indígena para asimilar a la población marginal; educación técnica que creara recursos humanos para el campo y la industria, educación rural para elevar el nivel de vida del campo mexicano y un sistema de creación de

bibliotecas y edición de libros para popularizar la cultura. También se buscaba difundir la idea de una cultura nacional que sirviera para unir a los diferentes grupos sociales, separados en ese momento por los resultados de diez años de lucha. Después de tomar la Secretaría de Educación, Vasconcelos dijo en un discurso que “el destino llevaba a un filósofo a la magna tarea de educar a un pueblo”. La obra que inició Vasconcelos transformó la historia de la educación en México ya que los problemas de la educación interesaron gracias a su influjo a toda la vida nacional.

Las políticas educativas, desde el inicio del proceso de construcción de la nueva realidad mexicana, tuvieron presente la importancia de rescatar el campo y su gente, pues los avances en la vida rural determinarían el impulso definitivo para el progreso económico del país. La misión educativa para las zonas rurales mostró disímiles estrategias, la mayoría con un sentido humanitario significativo. Un primer logro fue la reforma rural, que desde una fecha tan temprana como 1917 ya mostraba al mundo el carácter nacional y social de la Revolución mexicana. A partir de este momento las reformas rurales se convirtieron en una meta a lograr en la mayoría de los países latinoamericanos.

Ejemplos de políticas educativas, nacidas en estas primeras décadas después de la Revolución, y que tenían el objetivo de llevar la enseñanza a los lugares más apartados del país, fueron: el proyecto Maestro Misionero, la creación del Departamento de Escuelas Rurales, el establecimiento de centros educativos como la Casa del Pueblo y la Escuela Central Agrícola, así como la instauración de las escuelas de circuito, entre muchas iniciativas que buscaron solucionar la escasez de maestros y la necesidad de educar a campesinos, obreros e indígenas.

Otro espacio protegido por el Estado mexicano fue la recuperación y el desarrollo de la cultura nacional, pues reconocía en la cultura un medio para plasmar los valores estéticos y éticos que se nutren y a la vez inciden en el entramado social. Lo simbólico en la existencia social es reconocimiento del aspecto emocional de una sociedad, de la convivencia social y sus normas. Para ello se crearon nuevos organismos que promovieron la identidad nacional. Así lo expone Gamboa:

Con la fundación de la SEP, en 1921, el modelo educativo mexicano comenzó a tener forma. Sus tres primeros departamentos, el escolar, el de bibliotecas y el de bellas artes, sufrirían modificaciones en el régimen de Cárdenas, con la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el Instituto Nacional Indigenista (INI), organismos más especializados en determinadas ramas del quehacer cultural de México. La creación de dichos institutos daría pie a grandes investigaciones sobre la realidad cultural de nuestro país, y a su vez fueron la cuna de grandes pensadores, como Eulalia Guzmán, Alfonso Caso, Ignacio Bernal y otros, que se abocarían a la ardua tarea de rescatar del olvido el pasado indígena y colonial. También estos organismos ayudaron a la creación de museos en donde se preservó mucho del patrimonio cultural de la nación. (2006, p. 49)

Dentro de esta dimensión cultural, un papel significativo lo desempeñó el arte mexicano, el cual fue al rescate de lo más autóctono del país, buscando un sentido de identidad que justificara la unidad nacional. La identidad se presenta, en este caso, como conciencia que dignifica el sentido de ser y de estar de los mexicanos. Sin dudas, el camino recorrido durante las primeras décadas después de la Revolución mexicana fue definitivo para el logro de estos resultados.

Un ejemplo de estos logros fue el movimiento muralista mexicano, el cual se convirtió en una expresión de unificación nacional, traspasando las fronteras del arte para también asumir protagonismo en la educación y la política. El movimiento defendía una nueva estética que brindaba a la sociedad una conciencia más clara de identidad, y su influjo llegó a todos los sectores de la colectividad mexicana.

Vinculando el pensamiento de Rodolfo Kusch al proceso artístico que tuvo lugar en México durante la primera mitad del siglo XX, podría valorarse cómo el arte se convierte en un conducto que permite una reconstrucción del pasado desde el reconocimiento de lo americano y con incidencia en el presente:

En este sentido la estética subvierte a la historia, o mejor dicho la mejora en tanto es el rastreo de lo formal en el pasado y en

función del presente [...]. Es la historia como estética del pasado y esta como drenaje de la plenitud vivida en el pasado como mito y que se hace necesario en un presente sin finalidad como el nuestro [...]. (2000, p. 787)

Cuba

El Estado cubano, desde 1961, trazó una política educacional de continuo perfeccionamiento que tuvo como principio rector el derecho a la enseñanza gratuita de todos los ciudadanos. Hay que considerar en el análisis que este desarrollo en el sector tuvo como fecha de referencia 1959, cuando el 50 % de los niños en edad escolar no asistía a las escuelas, solo existían 170 000 aulas —se necesitaba el doble—, las escuelas estaban ubicadas en las zonas urbanas o semiurbanas y más de diez mil maestros carecían de empleo.

La campaña de alfabetización fue el primer gran impacto de la estrategia en educación, acción llevada a cabo en solo un año (1961) y que permitió eliminar el analfabetismo en el país. A partir de ahí se estableció el sistema nacional de becas para más de cien mil estudiantes procedentes de todos los rincones del país, se realizaron campañas para que se cursara del sexto al noveno grado en el sector obrero-campesino en la educación de adultos, se efectuó una amplia reforma universitaria, se construyeron miles de nuevas aulas y se priorizó y aceleró la formación de maestros, entre otros muchos esfuerzos.

Otro principio fundamental estuvo basado en la estrategia de que el futuro del país tenía que ser necesariamente un futuro de hombres y mujeres de ciencia, por ello se estimuló e impulsó la creación de centros de investigación, la investigación científica como parte orgánica de la actividad académica universitaria vinculada a las necesidades de la nación y del desarrollo científico-técnico contemporáneo y el posgrado en todas sus modalidades.

En adelante, para este recorrido, se toma como referencia la información recopilada por los investigadores José Pedro González González y Raúl Reyes Velázquez (2010), en su trabajo *Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959*. Según ambos autores, la

enseñanza cubana se organizó mediante el Sistema Nacional de Educación, entendido como un conjunto de subsistemas articulados de forma orgánica bajo la orientación rectora de los Ministerios de Educación y Educación Superior. Tanto la educación primaria como la secundaria fueron obligatorias.

Dentro del sistema de referencia, el primer peldaño correspondía a la educación preescolar, en el que sobresalían los círculos infantiles (jardines de la infancia) orientados fundamentalmente a madres y padres trabajadores. Aquí también se incluyeron las “vías no formales” que se desarrollaron en los hogares, en especial desde el programa Educa a tu Hijo, orientado por expertos en metodologías y especialistas del Ministerio de Educación, con el fin de que los hijos que por diversas razones no eran enviados por sus padres a los centros antes mencionados pudieran recibir la educación inicial.

El segundo escalón le correspondía a la enseñanza primaria, con seis grados. El nivel medio se iniciaba con la secundaria básica, que abarca de séptimo a noveno grado. Esta etapa preparaba a los educandos para la continuidad de estudios en el nivel preuniversitario (bachillerato) y para la enseñanza técnico-profesional, a la cual se accedía atendiendo al interés vocacional y al escalafón según el rendimiento académico.

Destacan González y Reyes (2010) cómo la educación superior fue el peldaño más alto del sistema educativo cubano dirigido metodológicamente por el ministerio correspondiente. En el país se estudiaban, en las modalidades de curso regular diurno, por encuentros y a distancia, más de ochenta carreras de perfil amplio; es decir, enfocadas a la solución de problemas generales y básicos de la profesión, lo cual se complementaba con el posgrado en sus instancias de especialización, maestrías y doctorados y que constituye un nivel superior de actividad científica.

La nación contaba con una red de más de sesenta universidades y centros de investigación repartidos por todo el territorio nacional. Este sistema de enseñanza ha graduado a más de un millón de profesionales y es responsable de que uno de cada siete trabajadores del país sea universitario.

Otra área de interés es el subsistema de educación especial de Cuba, que atiende a escolares con retardo mental o en el desarrollo

psíquico, sordos, hipoacúsicos, ciegos, débiles visuales, sordo-ciegos, autistas, personas con problemas de lenguaje, limitaciones físicomotoras y con trastornos de la conducta.

Un complemento indispensable en la educación cubana, explican los profesores González y Reyes (2010), han sido las actividades educativas extracurriculares, que los estudiantes, principalmente de primaria, secundaria y preuniversitaria, realizaban fuera de las clases de manera alternativa. Los círculos de interés eran proyectos creados, en general, dentro de una escuela o aula sobre diversos temas, con aplicaciones futuras que preparaban a los estudiantes para afrontar distintos retos. Funcionaban como una vía para orientar la vocación y potenciar el talento, la inteligencia y la creatividad en niños y adolescentes. Muchos de estos círculos fueron creados o impartidos por especialistas en ambientes destinados al aprendizaje eficiente. A la actividad antes señalada se sumaron los instructores de arte, como parte de un proyecto destinado a divulgar la cultura general entre los estudiantes, mediante clases y talleres de danza, canto, artes plásticas, música, historia del arte, entre otras materias.

Un recorrido por los logros de la educación cubana muestra que es digna heredera del pensamiento del filósofo y educador cubano Félix Varela. Jorge Ibarra Cuesta, en su texto *Varela, el precursor*, comenta la posición del presbítero en relación con su propuesta educativa: “[...] si bien encomendaba al Estado enseñar determinados valores dominantes en la sociedad; por otra, destacaba la importancia de que se reconocieran los valores propios de la colectividad y no se impartiesen enseñanzas ajenas a sus intereses” (2008, p. 283).

Las dos experiencias expuestas muestran cómo los retos son inherentes a cualquier proceso de paz. Las prácticas relacionadas con una educación para la paz y que hoy recogen sus frutos no perdieron de vista aspectos como:

- La educación concebida desde una perspectiva dialéctica con nuevas cualidades y, sobre todo, con una visión del mundo mucho más abarcadora, pero que no renuncie a sus raíces y sus esencias del hombre como centro y transformador trascendental de su entorno.

- La necesidad de trazar estrategias que permitieran mayor inclusión, promoviendo una comprensión de la sociedad en su multiplicidad, como punto de encuentro de la identidad nacional.
- El fortalecimiento del desarrollo de la autonomía y la valoración constructiva.

Un acercamiento a estos antecedentes nos permite reconocer cómo en estos casos se asumió con nuevos bríos la propuesta educativa. Estos son precedentes que nos enlazan con la reflexión y práctica del proceso educativo actual. El ejercicio de repensar sobre las ideas y políticas que han acompañado, guiado y dado sentido a los cambios socioculturales en esta parte del continente contribuye a promover un pensamiento que se vincule con lo más auténtico de América Latina.

Habiendo presentado estas reflexiones acerca de experiencias específicas de educación para la paz en el contexto latinoamericano, en el siguiente capítulo se profundizará en algunos aspectos teóricos relacionados con el lugar de la educación y la escuela como ejes articuladores de las principales transformaciones que se requieren a nivel social y que, solo desde las instituciones es posible gestarlos por medio de acciones programáticas, intencionadas y, sobre todo, ancladas a posturas críticas que permitan devolverle el protagonismo a la persona, de manera que asuman una visión diferente que se traduzca en un compromiso con la construcción de la paz, teniendo como requisito la comprensión del contexto sociocultural.

Bibliografía

- Acha, J. (1979). *Arte y sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Amador, J. (2008). *Problemáticas de las identidades culturales*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Escobar, A. y Álvarez, J. (2001). *Política cultural y cultura política*. Madrid: Taurus.

- Gamboa, J. (2006). *La Revolución mexicana y sus políticas educativas*. Recuperado de <https://is.gd/Ytksx8>
- González, J. y Reyes, R. (2010). Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 13-35.
- Guerra, S. (2006). *Breve historia de América Latina*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Ibarra, J. (2008). *Varela, el precursor: Un estudio de época*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Kusch, R. (2000). *Obras completas, IV*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Laplantine, F. y Nouss, A. (2008). *El pensamiento del mestizaje: Una explicación para comprender, un ensayo para reflexionar*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Parekh, B. (2005). *El multiculturalismo*. Madrid: Ediciones Itsmo.
- Prieto, A. (2005). *Ideología, economía y política en América Latina: Siglos XIX y XX*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Villarini, A. (16 de enero de 2002). Sobre la actualidad de Hostos. *Universia Puerto Rico*, recuperado de <https://is.gd/gEDKHP>

Estrategias y metodologías de educación para la paz en la educación superior colombiana

PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ*

Introducción

En los meses más recientes, el pueblo colombiano ha sido testigo de una serie de acciones que han tenido por objeto terminar el conflicto armado que tanto sufrimiento ha causado. Estas acciones se han entendido desde varias perspectivas y, por supuesto, han generado una serie de reacciones del todo diversas, ya que algo tan importante como la paz tiene repercusiones en todos los ámbitos sociales. De hecho, es posible sostener que la guerra no es un asunto que concierne exclusivamente a los agentes armados o a los implicados de manera directa en el conflicto. Al contrario, todos los miembros del país tienen algo que ver, de una u otra forma, con la experiencia del conflicto.

* Investigadora del proyecto “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1” y profesora 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.

De lo anterior se deduce que el ámbito educativo no es ajeno al proceso de paz. Por eso, el presente capítulo pretende, en un primer momento, mostrar algunos hitos históricos que dieron origen y permitieron la consolidación de la llamada educación para la paz, para así entender cómo esta educación no es un fenómeno que surgió de la nada, sino que contó con la influencia de distintos movimientos y personas. Posteriormente, se evalúan los referentes teóricos que ayudan a comprender la educación para la paz desde una perspectiva amplia. Allí se presentarán aportes provenientes de diferentes disciplinas a partir de categorías relacionadas con la paz, la educación y la religión. En tercer lugar, se proponen algunas líneas de acción que pueden permitir que la educación para la paz se haga realidad en los escenarios universitarios. Por último, se ofrece un breve ejercicio conclusivo que, lejos de dar por terminada la discusión, pretende abrir las perspectivas para reflexiones posteriores.

Antecedentes de la educación para la paz

La pregunta acerca de las implicaciones que tiene la educación en la experiencia social de la paz no es nueva. Al contrario, a lo largo de la historia ya han existido varios postulados pedagógicos que han vinculado de una u otra forma la dimensión pacificadora que puede llegar a tener la acción educativa (Rodríguez, 1995). Por eso, para formular alguna reflexión en torno al tema que convoca el presente texto, es preciso contar con unas nociones generales que permitan entender los principales desarrollos de la educación para la paz (Jares, 1999).

En tal sentido, conviene anotar que estas ideas pondrán las bases para que posteriormente se estructure la disertación, teniendo en cuenta el aporte histórico de distintos pensadores a la luz de la situación por la cual está pasando el país. Los procesos de negociación con los grupos al margen de la ley, que han dado como resultado la dejación de las armas por parte de las Farc-EP y los diálogos preliminares con el Ejército de Liberación Nacional (ELN), se han convertido en un capítulo especial en la historia de una nación que ha sido víctima del vejamen de la violencia por varias décadas. Sin embargo, no se debe olvidar que toda esta serie de acontecimientos, así como sus consecuencias,

requieren de un ejercicio reflexivo que oriente las acciones futuras para construir una sociedad pacífica. En el ámbito europeo se presentó una situación de esta magnitud tras los terribles sucesos acaecidos en las dos guerras mundiales que, en la primera mitad del siglo XX, llenaron de muerte al Viejo Continente (Jonas, 2014).

En primer lugar, cabe destacar el movimiento iniciado por el pensador estadounidense John Dewey, el cual fue conocido en los años subsiguientes como *escuela nueva* (Herrera, 1999). Dicho nombre pretendía marcar una diferencia clara frente a la *escuela tradicional*, que hasta el momento era el sistema educativo imperante. Bajo la influencia de corrientes de pensamiento relacionadas con el pragmatismo, el empirismo y el neopositivismo, la escuela nueva partió de una comprensión extremadamente optimista del ser humano, por lo cual fijó su interés en la formación y desarrollo de las capacidades del estudiante. De ahí que este sea el protagonista absoluto de la dinámica de enseñanza-aprendizaje y la escuela se entienda como una entidad al servicio de la persona y no al revés. Se inserta aquí, de manera especial, la dimensión social de la educación, toda vez que se reconoce en ella un objetivo claro: la transformación de los espacios sociales a partir de lo aprendido en la escuela. María Montessori se convirtió en una de las más insignes representantes de la escuela nueva.

Merece la pena mencionar aquí uno de los movimientos generados por la ola de renovación pedagógica de la época: la llamada *escuela moderna*, fundada por el pedagogo Celestin Freinet (Palacios, 1984). Su deseo más profundo era entender la sociedad desde una perspectiva popular, por lo que la escuela debía tener una relación directa con los entornos políticos, económicos y, sobre todo, familiares. Incluso se llegó a formular la conveniencia de que los docentes participaran de manera abierta en las distintas luchas sociales. Si la paz y la equidad de la sociedad se alcanzan gracias a la adecuada acción pedagógica, es del todo viable afirmar que las instituciones educativas son agentes de cambio social real. El fenómeno experiencial, el proceso de ejercitación y la acción misma de las personas se convertirían así en la evidencia más clara de la adquisición del conocimiento.

Otro momento importante en la estructuración de la educación para la paz es la creación de la Sociedad de las Naciones, también

conocida de manera popular como la Liga de las Naciones, en abril de 1919. La intención de la fundación de este organismo internacional fue promover la seguridad de todos los países a través del cuidado de la integridad individual y el arbitraje en cuestiones como el desarme y los conflictos. De una de sus conferencias generales surgieron lineamientos que subrayaban la importancia de ponderar la unidad internacional en medio de un mundo convulsionado por la guerra y su consecuente falta de sensibilización. Se habló, además, del rol que tenía el currículo a la hora de consolidar cierto patriotismo no radical, organizar la educación centrada en los ambientes familiares y fortalecer la autonomía tanto de los individuos como de los colectivos (Acodesi, 2003).

Dentro del campo organizacional a nivel internacional, son varias las entidades que, tras la catástrofe de las guerras mundiales, han aportado en mayor o menor medida a la educación para la paz. El Consejo de Europa y la Unesco, por ejemplo, postulan que los contenidos de la educación deben tener en cuenta la importancia de los derechos humanos de cara a la solidaridad entre naciones, cada vez más necesaria. Para lograrlo, es urgente que se forme en la comprensión de nociones fundamentales, como el sentido democrático de los Estados, la inalienabilidad de la libertad y la dignidad de todo ser humano, el horizonte de justicia como fundamento del tejido social y la consecución de la paz como objetivo de los grupos humanos (Monclus y Saban, 1999).

Muchos son los pensadores representantes de diversas disciplinas que con su trabajo han contribuido a la educación para la paz (Rodríguez, 1995). Por la limitación del presente trabajo, no sería posible abordar las posturas de todos ellos. Baste con mencionar a dos personas que, desde distintos escenarios, optaron por repensar la educación teniendo en cuenta el valor de la paz. En primer lugar hablemos de Paulo Freire, educador brasileño que propuso el cuestionamiento académico (la pregunta) como base de su ejercicio pedagógico (Palacios, 1984). Para él, el estudiante tiene un lugar tan importante en la dinámica de enseñanza que es preciso que su voz siempre sea escuchada por el docente. Propone la necesidad de combinar la dimensión de lo práctico, lo reflexivo y lo teórico si se quiere obtener una educación de valía. En segundo lugar está Mahatma Gandhi, líder religioso de la India que popularizó el concepto de no-violencia por medio de

acciones concretas y dicientes. Esta no-violencia es mucho más que la oposición a los actos de agresión, puesto que requiere la consideración de un ser humano que entienda de forma distinta las relaciones sociales (Acodesi, 2003).

Referentes teóricos en la educación para la paz

La intención del presente apartado es delimitar algunas nociones teóricas que permitan comprender lo que se ha etiquetado con el rótulo de *educación para la paz*. Como toda formulación teórica, el aporte presentado carece de cierta parcialidad, en cuanto depende de los límites puestos por los enfoques trabajados, el contexto histórico en el cual se hace la reflexión y las experiencias personales de quien sintetiza. Por tanto, las siguientes páginas deben entenderse en su justa proporción, en medio de un proceso general que está desarrollándose paulatinamente.

Para alcanzar el fin propuesto, se tuvieron en cuenta argumentos clasificados en tres campos diferentes. En primer lugar, se consideran algunas reflexiones en torno a la concepción de paz desde un sentido amplio del término. En un segundo momento, se revisa la manera en que el concepto de paz hace presencia en la educación. Por último, se hace un acercamiento al papel que desempeña el cristianismo frente al ejercicio de la educación para la paz. Este último apartado, lejos de tener un propósito de corte apologético o confesional, aspira a hacer evidentes las implicaciones que la religión tiene todavía hoy en la sociedad colombiana. En efecto, los miembros de las diferentes denominaciones cristianas no solo se encargan de realizar un amplio cubrimiento de las necesidades educativas del país a través de instituciones de educación básica, media, secundaria y profesional, sino que también repercuten considerablemente en la vida social de Colombia⁶.

6 Piénsese, por ejemplo, en la responsabilidad que ciertos grupos cristianos tuvieron en los resultados del Plebiscito realizado el 2 de octubre de 2016 o temas álgidos como lo son la eutanasia, la legalización de uniones entre personas del mismo sexo y el aborto.

Hacia una nueva comprensión de la paz

Una fuerte corriente de pensamiento, extendida de forma global en la gran mayoría de las personas, entiende la paz en un sentido negativo, esto es, como ausencia de guerra. En este orden de ideas, la paz sería el tiempo intermedio entre dos momentos identificados como conflictivos. De ser así, la vida pacífica tendría un carácter interino, puesto que el estado de paz estaría a merced del siguiente acto de violencia. La paz así asumida implica dos dinámicas. La primera de ellas tiene que ver con un movimiento endogámico del grupo: se tiene una preocupación por mantener la armonía de los miembros del colectivo, para que entre ellos no exista conflicto que ponga en tela de juicio la convivencia. La segunda dinámica se manifiesta de manera exógena, es decir, en la forma de defensa que se asume ante los peligros que pueden venir de medios ajenos al grupo humano. Como se ve, uno de los ejes que articula la paz negativa tiene que ver con un permanente estado de alerta y zozobra ante cualquier alteración de las condiciones de paz (Joblin, 1990).

A pesar de su popularidad, la noción de paz antes descrita ha sido criticada por no pocos académicos. Se propone repensar el concepto de paz con la finalidad de que este resulte mucho más abarcador o, si se quiere, completo (Solís y Peñas, 1995). La vivencia de la paz no se puede limitar exclusivamente a una no-presencia de guerra, ya que entonces se dejarían de lado dimensiones del ser humano que también tienen que ver con el problema de la paz. Por eso, se requiere repensar también la noción de violencia: más que un acto concreto de agresión al otro, la violencia es un fenómeno. La teología católica de América Latina comprendió que el pecado no solo era un momento concreto en el que el creyente rompía cierto acuerdo moral, había una experiencia de pecado general presente en la sociedad que hacía que ella misma fuera pecaminosa por naturaleza (Gutiérrez, 2009). Con las debidas precauciones, es posible hacer la misma aseveración en lo que a la violencia estructural se refiere. Entonces, se puede afirmar que la violencia es aquella experiencia permanente en la que el ser humano se ve limitado en distintos niveles de su existencia (Acodesi, 2003).

A partir de lo dicho, se ofrece una concepción de paz que se relaciona con aquella posibilidad que tiene el ser humano de ser el artífice de su historia, concebida esta como el escenario en el cual construye el máximo desarrollo y ejercicio de todas sus dimensiones. Adicionalmente, como parte de un colectivo (llámese familia, círculo de amigos, empresa, religión, ciudad o país), el ser humano manifiesta la paz en el momento que propende por el bien común y encamina sus acciones a cooperar en la consecución de un objetivo futuro que asegure el bienestar de todos. Se habla entonces de una noción de paz que halla su punto de partida en la consolidación antropológica del individuo hasta llegar a la experiencia en una megacomunidad (Joblin, 1990).

De manera formal, esa megacomunidad se identifica con el Estado. Según varios filósofos contemporáneos, el Estado debe garantizar los medios suficientes para la existencia y supervivencia de la dimensión ética de sus integrantes (Vattimo, 1991). Ahora bien, la dinámica social actual es una muestra de que esta concepción es utópica, sobre todo si se tienen en cuenta los distintos problemas públicos a los que los países se enfrentan. Los procesos de avance técnico y científico, junto con los consecuentes impactos climáticos y el establecimiento de un sistema político basado en el consumismo extremo, han producido un ambiente humano en el que incluso los valores son una posibilidad de negocio. La supremacía de la producción ha desplazado la dignidad humana hasta sus más bajos estándares (Vattimo, 1990).

En un contexto así, el interés por ampliar el concepto de paz tiene el enorme reto de proponer un modo de vida (personal y social) que consiga ofrecer posibilidades distintas a las personas para que puedan superarse a sí mismas. En la cultura de la violencia, entendida desde una perspectiva maximalista como se dijo previamente, se postula una cultura de paz. Se llega así a la consideración de la paz en sentido positivo⁷, es decir, como una paz integral que afecta todos y cada

7 Merece la pena destacar la realización del IV Simposio Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades, cuyo tema principal es la educación y la interculturalidad. Este evento es una muestra clara del viraje que la educación tiene paulatinamente (véase <https://is.gd/NF8S8C>).

uno de los espacios existenciales de la persona. Se pueden distinguir entonces cuatro expresiones de la paz humana (Acodesi, 2003): (1) el psicopacifismo, comprendido como el estado de paz que el sujeto tiene consigo mismo; (2) el sociopacifismo, entendido como la relación pacífica con los demás miembros de la sociedad; (3) el ecopacifismo, asumido como la paz presente entre el individuo humano y los otros seres que componen la naturaleza, y (4) el holipacifismo, interpretado como una postura pacífica acorde al sistema de comunicación e interacción mundial propuesto por la globalización.

La educación como acción promotora de paz

Recopilar todos los referentes conceptuales de la educación para la paz resultaría desbordante. Con el simple hecho de fijar la mirada en la experiencia de Oriente ya habría suficiente material para numerosos trabajos de investigación (Acodesi, 2003). En cuanto a Occidente se refiere, la situación no es nada diferente. Empero, resulta valioso nombrar a cuatro figuras sobresalientes de la reflexión pedagógica en esta parte del mundo (Palacios, 1984):

- Comenio, para quien debería existir algo similar a un conocimiento universal que hiciera las veces de elemento cohesionador de la humanidad.
- Rosseau, quien postuló el utopismo pedagógico, el cual aspiraba a que la educación fuera la opción más viable para alcanzar la transformación social.
- Kant, cuya reflexión sobre la ética soportada en la razón pretendía que la ejecución de los actos humanos no dependiera de la costumbre, el temor o la conveniencia.
- Tolstoi, con su apuesta por la educación que promueve la no-violencia.

Dentro del panorama de las críticas recientes al sistema educativo tradicional, salta a la vista el relevante lugar que han tenido las perspectivas

que pretenden hacer del quehacer pedagógico un esclavo de los intereses económicos y, en consecuencia, un preservador de los estilos de vida hegemónicos que han edificado la crisis actual de la sociedad. Pareciera que la educación se dedicó a perpetuar el empobrecimiento de una gran cantidad de personas en favor de pocos. Aquí, la percepción de la paz es sumamente valiosa, ya que brinda la oportunidad de retomar el sentido público de la educación: la paz vincula a todos los ciudadanos y, por ende, no puede dejar de lado los sufrimientos de la humanidad. Los saberes universitarios se han de proyectar como un medio de fortalecimiento del sentido democrático de las naciones, para que se puedan integrar las múltiples culturas que componen los países (Ceballos, 2013).

Como se puede llegar a pensar, una concepción de la educación de tal naturaleza implica necesariamente llevar la formación escolar más allá de los límites que demarca el aula. Es preciso hacer una formulación pedagógica que permita la interacción del estudiante con lo político, lo cultural, lo económico y lo religioso; ya que solo así podrá relacionar el conocimiento con situaciones reales. La transformación social es posible en la medida en que las personas saben qué hacer en determinadas situaciones y no porque tengan una serie de conocimientos teóricos sin ninguna clase de aplicación concreta. Nace entonces la necesidad de que los procesos educativos estén transidos por un sentido crítico que, en su momento, capaciten a las personas para reconocer las crisis de su entorno e identificar qué situaciones problemáticas no permiten el avance de la sociedad (Mayor, 2003). El mejoramiento del tejido social depende de manera directa de la identificación de aquellos cánceres que obstaculizan el desarrollo de los pueblos. Posteriormente, se requerirá la formación en resolución de conflictos, para que el estudiante no se limite a ver los problemas, sino que actúe de manera eficaz (Montiel, 2013).

Antes de concluir este apartado, es procedente dedicar un par de comentarios a la identidad de ese otro gran protagonista del proceso educativo: el docente. Si la educación para la paz cambia la estructura tradicional de la educación, entonces el papel del docente también deberá modificarse. En este esquema se debe abandonar la concepción de que el docente es un ser sabio omnisapiente, que vierte el conocimiento

sobre los alumnos, entendidos como receptáculos vacíos. Más bien, el profesor es un agente que promueve el diálogo, el cuestionamiento permanente y la observación de nuevos horizontes de sentido. De lograrlo, podrá educar a personas con sentido de libertad e independencia de los medios de comunicación o las influencias negativas del medio (Ceballos, 2013).

A parir de la síntesis precedente, es preciso, en este punto de la reflexión, hacer una diferenciación del todo útil. Por un lado, es viable hablar de pensar una educación sobre la paz. Esta apuesta formativa tendría por objeto informar acerca de la paz desde una visión objetivadora, esto es, cumpliendo con una serie de contenidos conceptuales que ofrezcan nociones claras del problema en cuestión. Por otro lado, es posible generar una educación para la paz, es decir, generar estrategias pedagógicas que le permitan al estudiante ir más allá de lo meramente conceptual y llegar a tomar una postura crítica frente al tema, de tal suerte que consiga orientar sus actos en pro de la consecución de la paz (Acodesi, 2003).

La fe y la educación para la paz

La religión cumple una función relevante en el desarrollo que puede llegar a tener la educación para la paz. En efecto, la religión, de manera especial el cristianismo, ocupa todavía un lugar muy importante en la sociedad latinoamericana: muchas de las festividades nacionales son de tipo religioso y, al mismo tiempo, la vida cotidiana en sí misma está transida por el sentido de lo trascendente. Esto puede ser negativo en la medida en que ciertas concepciones de la religión posibilitan la justificación del dolor y el sufrimiento. A esta clase de modelos de fe les caería muy bien el calificativo de *opio*, tan famosamente pronunciada por Marx (Metz, 2007).

Sin embargo, existen otros parámetros desde los cuales es posible entender la experiencia de fe. Así lo demuestran, por ejemplo, la práctica que los jesuitas se han encargado de propagar en todos los sitios en los que hacen presencia (Acodesi, 2003). En esta clase de concepción, Dios se presenta como un ser que basa su manifestación en el amor por lo diferente (la creación), la misericordia ante las limitaciones de

lo *criatural* y la cercanía a la historia humana. Estas nociones son llevadas a la realidad por medio de proyectos de desarrollo comunitario que vuelcan en actos tangibles la acción salvífica que la fe profesa.

Uno de los personajes contemporáneos que, desde el ámbito católico, ha incluido en su discurso el valor de la paz ha sido el papa Francisco. Ha sido una figura que, a causa de su particular manera de ser, ha cautivado a públicos que hasta hace un par de años se consideraban adversos a todo lo relacionado con lo eclesiástico. Esta sensibilidad del papa ha permitido que muchas personas, creyentes o no, se inclinen a verlo como un líder religioso que, más allá de ser una figura sagrada intocable, se presenta como un interlocutor de aquellos cuyas voces no son escuchadas. Se hace evidente que se le demanda a la Iglesia una intervención más clara en los conflictos armados que desangran el planeta, y es que cómo no hacerlo, si en Occidente el cristianismo se ha postulado en muchos escenarios como el promotor y defensor de los derechos humanos, la igualdad y la fraternidad entre todos aquellos que componen la familia humana y, más recientemente, los seres vivos en general (Francisco, 2015).

Si el papa ha tomado una postura crítica ante las situaciones esbozadas en las páginas precedentes y, de manera específica, frente a los conflictos bélicos que azotan distintos puntos geográficos del planeta, el llamado cristiano de a pie también lo ha de tener. Porque si bien es cierto que la Iglesia cuenta con una estructura jerárquica definida, también lo es que las responsabilidades que se desprenden de la vivencia del Evangelio afectan a todos los miembros del cuerpo eclesial. Por lo anterior, la pregunta que surge entonces se dirige hacia el papel que debe desempeñar el seguidor de Jesús ante los casos dramáticos de conflicto y guerra que se presentan en el mundo. Con ello no se pretende ignorar a los miembros de otras religiones; sin embargo, como ya se dijo, la importancia numérica y social que ha tenido el cristianismo en América Latina es innegable, y hace que el interés se fije justamente en esta religión. Ahora bien, estos postulados se pueden aplicar a cualquier movimiento religioso que de forma legítima busque el desarrollo del ser humano (Pérez, 2014).

La Iglesia está llamada a formar a los creyentes, no solo en lo relacionado con la liturgia o los contenidos dogmáticos de la fe, sino

también en la estructuración de elementos suficientes para que puedan adoptar un postura ante la realidad en la cual están insertos y modificarla de manera directa en pro de la paz. Los cristianos, lejos de ser personas cómodas que alimentan cualquier clase de sistema opresor, podrían hacer frente a las condiciones de violencia que se han vuelto cotidianas. Aún más, en virtud de la formación recibida, estarían en condiciones de reconocer y repudiar el engranaje político y económico que lleva a que la mano de un sujeto se levante en contra de otro (Sobrino, 1985).

El cristiano puede postularse como mediador capaz de impactar de manera positiva en los procesos de resolución de conflictos. Sus opciones de vida deben llevarlo a construir un escenario de diálogo que, antes de contribuir a los intereses particulares de cualquiera de los bandos, ha de procurar la consecución del bien común. Aquí, la dimensión universal o católica del cristiano es un punto de referencia importante: al estar bautizados, más allá de su raza o cultura, todos hacen parte de una sola Iglesia, y en la medida en que todo ser humano es reconocido como hijo de un mismo Padre, los intereses nacidos del nacionalismo, partidismo o cualquier otro *ismo*, deben ponerse en segundo lugar (Bonnin, 1982).

Ciertos espacios eclesiales ya han dado pasos firmes en el aporte a la paz. Cabe destacar aquellos sectores religiosos que han hecho de la gestión educativa la plataforma adecuada para promover la formación de un ser humano que responda a los contextos contemporáneos. La Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi), por ejemplo, ha articulado el contenido científico de las asignaturas tradicionales con las reflexiones y prácticas que han de acompañar todo conocimiento. Para enfocar el aprendizaje, el contexto particular de los estudiantes adquiere una importancia suprema, de tal suerte que la experiencia personal llega a enriquecer los conocimientos que se adquieren en el aula⁸.

8 Para conocer el conjunto de elementos que componen la propuesta pedagógica de la Acodesi véase <https://is.gd/j9pdwx>.

Líneas de acción de la educación para la paz

La postulación rígida de principios universales es el talón de Aquiles por medio del cual la violencia tiene cabida en las sociedades (Joblin, 1990). Pensar en afirmaciones que son entendidas y aplicadas de la misma forma por todos, en cualquier sitio, atenta contra la capacidad que tiene cada ser humano de crear su propio universo simbólico. El problema que está en la base de la violencia es, en este sentido, el del choque que ocurre cuando dos universos simbólicos diferentes se encuentran frente a frente, lo cual pasa en todos los niveles sociales. La manera como interactúa lo diferente con cualquier sistema no debe ser descartada sin más. Antes bien, ha de ser el primer paso para lograr entender la dialéctica entre paz y guerra.

La comprensión de la paz conlleva la comprensión de la vida. Por un lado, se entiende la vida propia como un don que puede ser llevado a su máxima potencialidad. Por otro lado se valora la vida del otro como una oportunidad de enriquecimiento y convivencia. Como consecuencia de ambos factores, la paz abre la dinámica de construcción de un nuevo tejido social que valora en su justa medida las relaciones entre las personas. La paz se convierte así en un fenómeno cultural que abarca desde la manera en que un ser asume su propia existencia hasta las repercusiones éticas y morales que comprende la vida al interior de una cultura, consolidando el respeto hacia la celebración, la organización familiar, la estructuración del proyecto de vida, la diversidad y las cosmovisiones (Mayor, 2003).

La educación para la paz reformulará también el papel que desempeña lo cotidiano en la vida de las personas. Tradicionalmente se ha entendido la rutina como algo negativo que destruye la vitalidad y la creatividad de las personas (Rodríguez, 1995). Sin embargo, la paz se construye desde lo cotidiano, con los actos sencillos que la dinámica pedagógica hace evidente en su quehacer diario. Por lo anterior, retomar el sentido positivo de lo rutinario ayudará a dotar de valor las acciones que, por más simples que parezcan, pueden llegar a tener repercusiones de gran valor. De hecho, para ello se deberá tener en cuenta la cultura de los *mass media*, que ha demostrado que la accesibilidad a la información y la rapidez de la misma es una de las herramientas

más útiles para *viralizar* iniciativas de la más diversa índole. La educación para la paz no podrá desarrollarse de espaldas a los avances de los medios de comunicación (Solís y Peñas, 1995).

El sentido de responsabilidad que una adecuada educación para la paz requiere pasa necesariamente por la consideración de la singularidad de los individuos que hacen parte de la acción educativa, quienes algún día conformarán la sociedad que eventualmente deberá enfrentar diversos conflictos. La memoria entra a formar parte fundamental del quehacer educativo, en la medida en que pone en evidencia la necesidad de una mirada dialogal y sistémica a la hora de promover la paz. Dialogal porque debe entrar en contacto con los demás a sabiendas de lo problemático que ha sido el rechazo en tiempos anteriores. Sistémica porque debe articular las distintas aristas que componen una misma situación conflictiva (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

Se considera oportuno que la educación para la paz, entendida como parte de los desarrollos que se llevan a cabo dentro del aula de clase, trascienda este escenario. En otras palabras, la educación para la paz no se circunscribe únicamente al ejercicio docente. Antes bien, ella debe estar dispuesta a articularse de manera directa con la investigación y la academia, puesto que las dinámicas propias de la producción de conocimiento abren el panorama epistemológico. El avance permanente del intelecto humano implica que los responsables de los procesos pedagógicos se actualicen constantemente y vayan a la par con los descubrimientos contextuales o científicos, sin dejar de lado la realidad social⁹.

En este orden de ideas, el docente de la sociedad contemporánea se enfrenta a varios retos¹⁰, los cuales pueden ser sintetizados en cuatro acciones fundamentales (Acodesi, 2003):

9 Se puede ver un ejemplo de un programa educativo que agrupa elementos como la dignidad de la persona, la formación ciudadana, el bien común y el desarrollo sustentable en <https://is.gd/aOCdII>

10 En el siguiente enlace se pueden encontrar numerosas noticias que dan cuenta de diversos avances en torno a experiencias pedagógicas desde el campo de las ciencias sociales: <https://is.gd/kOnZKh>

- Educar a partir de una perspectiva que incluya las dinámicas mundiales, ya que como parte de un mundo globalizado no se puede dejar de lado esta perspectiva (Monclus, 2008), y paralelamente las experiencias locales, puesto que cada estudiante apropia y aplica el conocimiento de la paz según su historia de vida particular.
- Abrir las puertas de las instituciones educativas para que a ella puedan entrar representantes de todos los sectores sociales, que estén en condiciones de enriquecer el quehacer pedagógico. A partir de esta apertura, la institución entrará en una lógica de asociación con otras organizaciones que aporten en mayor o menor medida al ejercicio docente. Esto incluiría, además, que los proyectos de educación para la paz se lleven también a los espacios no formales, puesto que por medio de ellos se tiene acceso a un público al que no llega la educación formal.
- Establecer una cultura de formación permanente que conduzca a los docentes a estar actualizados a nivel conceptual y pedagógico, de manera continua (Ceballos, 2013).
- Ejecutar los procesos formativos en las bases de las comunidades, ya que si solamente se dirige la educación a las altas esferas de la sociedad no habrá entonces un adecuado ejercicio pedagógico. Para esto conviene aprender a usar las plataformas virtuales que ofrece la tecnología¹¹, que permiten llegar a públicos diversos.

Como colofón de la disertación, conviene afirmar que el análisis acerca de la educación para la paz se ha diversificado a tal punto que es posible diferenciar varios enfoques, tales como el culturalista, el pragmático, el curricular y el liberacionista (Acodesi, 2003). A pesar de sus

11 Para conocer algunas reflexiones sobre la implicación que tiene la tecnología en los procesos educativos véase <https://is.gd/thAU45>

diferencias intrínsecas, podría asegurarse que el fin del utilitarismo¹² denunciado previamente es una de las ideas comunes en todos ellos. Para lograr superarlo se requiere explorar de manera rigurosa los conceptos de guerra y paz, para, en un segundo momento, comprender la serie de obstáculos que interfieren en la consecución y conservación de la paz en los ámbitos nacionales e internacionales. El punto de llegada de estas acciones ha de ser la resolución efectiva de conflictos y, al mismo tiempo, la propuesta de pautas con miras a la construcción de un mundo más justo (Montiel, 2013).

Conclusiones

El mundo contemporáneo ha mostrado que la antiquísima pregunta por la paz encuentra cada vez más obstáculos para ser respondida. Estamos inmersos en una sociedad en la cual la abundancia de puntos de vista, sumada a la progresiva desaparición de instancias reguladoras absolutas, ha llevado a que el relativismo sea la norma común. Pocos se atreven a sostener que algún postulado, independientemente de su contenido, tenga validez universal. Más bien, se comprende que las afirmaciones de los sujetos están supeditadas al universo simbólico en el cual se desarrollan y, por consiguiente, su valor semántico es perceptible solamente dentro de un parámetro de significados previamente establecido. De ahí que convivan, no sin choques, propuestas pacificadoras tan disímiles como la de la ONU y la del Estado Islámico.

Sin embargo, la búsqueda de la paz sigue siendo un imperativo humano. Ella es como la olla de oro al final del arcoíris: presumimos su existencia y tenemos algún indicio de cómo encontrarla, pero cuando parece que estamos más cerca se esfuma nuevamente de la vista. Por eso, hay toda una serie de herramientas a las que el individuo puede recurrir a la hora de buscar la paz. Entre ellas se destaca la educación como dimensión intrínseca de la persona, que cuenta con las condiciones para acceder a nuevos conocimientos. La educación permite que los

12 Para conocer más acerca de la relación entre educación y utilitarismo véase <https://is.gd/4jPdp0>.

grupos humanos caminen hacia la comprensión del mundo a partir de la cultura que ellos mismos van creando. En este sentido, la consecución de la paz también pasa por un ejercicio educativo intergeneracional que vive de la memoria y se proyecta hacia el futuro (Metz, 2007).

A pesar de esto, es evidente que varios grupos de personas han convertido la paz en un objeto del que se puede sacar provecho personal de tipo económico. La consecución del poder a través de la manipulación está a la orden del día. Baste recordar aquí el fenómeno mediático que algunos sectores políticos colombianos provocaron para hacerse publicidad a partir de los procesos de paz y, lo que es peor, de las víctimas del conflicto armado. Su búsqueda les lleva a edificar un castillo estructurado, adornado y protegido por el engaño, la mentira y la falsedad. Obtener y conservar el poder se han vuelto sinónimos de hipocresía y egoísmo: el bien de unos pocos se alcanza por medio del daño a multitudes. La ceguera que produce la experiencia del poder hace que se olvide la fraternidad y solo se piense en el triunfo personal.

Este panorama se desenvuelve de tal forma que quienes resultan ser los primeros afectados son nada más y nada menos que los inocentes. En efecto, ya sea por alguna clase de limitación económica o social, por la falta de posibilidades para tener una legítima defensa o por carecer de notoriedad pública, son justamente los desheredados del mundo los que se encuentran en el último eslabón de esta cadena de males. El sufrimiento del inocente se levanta entonces como un clamor hacia el ser humano, ya que de sus acciones dependerá el curso de la historia. La responsabilidad recae sobre la libertad del individuo que, condicionado por el concurso de la libertad de los demás, ha de procurar establecer una sociedad con valores diferentes (Gutiérrez, 2009).

Pero, entonces, ¿qué hacer? Si para el mundo antiguo uno de los castigos más grandes que había era la *damnatio memoriae*, esto es, la supresión de cualquier elemento que le permitiera al pueblo recordar al sujeto, hoy la justicia solo puede alcanzarse a partir de un adecuado ejercicio de la memoria. Recordar ya no es un acto de personas nostálgicas que mantienen su juventud a partir de la remembranza del pasado, es una acción revolucionaria en la medida en que permite reconstruir el camino andado con el fin de no repetir los mismos errores. La consigna “Prohibido olvidar” se convierte así en un estandarte

que, al reconocer el inmenso poder que esconde la memoria, puede llevar a que abramos los ojos ante los valores de plástico que se nos quieren imponer como verdad absoluta. Y allí, precisamente, la educación se inserta como uno de los factores más importantes para fortalecer el acto de memoria.

Ahora bien, si antes se había dicho que la educación era una herramienta indispensable en la búsqueda de la verdad, hay que reconocer que ella puede llegar a ser, al mismo tiempo, un vehículo de manipulación. La educación para la paz deberá no afiliarse a colectivos ideológicos que tergiversen sus propósitos, ya que esto generaría nuevos modos de exclusión y violencia. Los intereses personales de quienes detentan el poder (o aspiran a tenerlo) deben estar alineados a un proyecto de nación que organice las dimensiones que la componen en torno a un objetivo común: la paz. Si otros son los ideales, la educación perderá el rumbo.

Conviene en este punto traer a la memoria a Casandra, aquella mujer de la mitología griega que contaba con el don sobrenatural de ver el futuro, pero que, dada la envidia de algunos dioses, había sido condenada a vagar por el mundo con la terrible condena de no lograr que nadie le creyera. Su castigo consistía en que, a pesar de tener razón con sus predicciones, nadie daba crédito a sus palabras. Pues bien, es triste notar que muchos modelos de educación para la paz son la Casandra de nuestros días. Numerosos profesores han levantado su voz en contra de las dinámicas sociales que generan opresión, daño ecológico, injusticia, pobreza y marginación, pero son muy pocos los que realmente han sido escuchados. Estas voces han sido silenciadas y tildadas como incoherentes o irracionales. Sin embargo, el tiempo se ha ido encargando de mostrar cuánta razón había en ellas.

El mundo actual necesita volcarse hacia todas las Casandras que caminan por las calles, que se aventuran a formar a pesar de las dificultades, que siguen de pie en medio de la dificultad. Es más, si la sociedad aspira a ser testigo de un futuro en el cual no haya que soportar más las debacles que nos muestra el presente, debe voltear la mirada hacia quienes de una u otra manera sientan su protesta en contra del orden establecido. La evidencia que han dejado las manifestaciones pacíficas docentes de los últimos tiempos muestra cómo la educación

ansía buscar salidas a los atolladeros que el sistema social ha producido. Por eso, más que nunca, la paz se postula como el medio a través del cual es viable soñar un país diferente.

La paz, concebida como construcción del ser humano en, desde y para su contexto es posible desde la elaboración reflexiva y analítica que hace el autor del siguiente capítulo, en el cual nos presenta de manera rigurosa su lectura a partir de la idea del sentido de lo humano, desde el arriesgado término paz líquida, hasta la posibilidad que tiene la formación académica de intervenir para que el sujeto repercuta socialmente con su ejercicio profesional. En el ambiente del posacuerdo que acompaña el día a día de los colombianos en la actualidad, es importante confrontar, cuestionar y, por qué no, escudriñar sobre el papel de las humanidades en la formación académica de tantos seres humanos que aún sin pedir las, las aceptan porque hacen parte del currículo de sus instituciones. Probablemente el siguiente capítulo permita redescubrir un campo fértil.

Bibliografía

- Acodesi (2003). *Hacia una educación para la paz: Estado del arte*. Bogotá: Acodesi. Recuperado de <https://is.gd/VD7TjH>
- Bonnin, E. (ed.) (1982). *Espiritualidad y liberación en América Latina*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Ra Ximhai*, 1(9), 35-48.
- Francisco (2015). *Carta encíclica Laudato si: Sobre el cuidado de la casa común*. Recuperado de <https://is.gd/ABGlxy>
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo Memoria Histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Gutiérrez, G. (2009). *Teología de la liberación: Perspectivas*. Salamanca: Sígueme.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Un reto en el nuevo milenio*. Madrid: Popular.
- Joblin, J. (1990). *La Iglesia y la guerra: Conciencia, violencia y poder*. Barcelona: Herder.
- Jonas, H. (2014). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24.
- Metz, J. (2007). *Memoria passionis: Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- Monclus, A. (2008). *Educación para la paz: Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona: CEAC.
- Monclus, A. y Saban, C. (1999). *Educación para la paz: Contenidos y experiencias didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Montiel, F. (2013). *Educación para la paz: Una propuesta en cinco pasos*. Ciudad de México: Friedrich Ebert Stiftung.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pérez, V. (2014). *La búsqueda de la armonía en la diversidad: El diálogo ecuménico e interreligioso desde el Concilio Vaticano II*. Navarra: Verbo Divino.
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos.Tau.
- Sobrino, J. (1985). *Liberación con espíritu*. Santander: Sal Terrae.
- Solís, L. y Peñas, M. (1995). *Educación para la paz*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

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 profirieron 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

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 autocritica 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 autocritica, 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