

## HUMANIDAD-ES:

Pistas para pensar algunos sentidos de enseñar a ser Ser Humano

Carlos Andrés Arango Lopera\*

*Caarango@udem.edu.co*

*La vida solo consiste en escapar de una celda que odiamos  
hacia otra que todavía tenemos que aprender a odiar*  
**Franz Kafka**

### RESUMEN

La educación superior en Colombia se ha dedicado, en las últimas décadas, a la preparación de profesionales para el ámbito laboral. Este hecho innegable evidencia un cambio de ruta en la misión que históricamente ha tenido la Universidad como institución social. Este ensayo intenta reflexionar este hecho desde pistas que conduzcan a horizontes de sentido, para preguntarse sobre el lugar que la formación en humanidades ocupa en la universidad; se trata de la versión escrita de una charla que con el mismo título dio el autor en el marco del Encuentro Pedagógico celebrado los días 24 y 25 de julio de 2008 en la sede de la Corporación Universitaria Remington.

### PALABRAS CLAVE

Educación superior, Humanidades, Enseñanza, Trabajo.

---

\* El texto fue presentado en el marco del Encuentro pedagógico Corporación Universitaria Remington en agosto de 2008. El autor es Comunicador Corporativo de la Universidad de Medellín y candidato a Maestría en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, se desempeña como docente e investigador en la Universidad de Medellín, Universidad San Buenaventura, Colegiatura Colombiana, Corporación Universitaria Remington, ITM y en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

## ABSTRACT

In the last decades, colombian superior education has focused in the professionals preparation for the labor scope. This imminent fact demonstrates a route diversion in the mission that historically has had the University like social institution. This article tries to study from its tracks for to think this fact: analyzes the place that the formation in humanities occupies there; it is a written version from the offered conference by the author, with the same title, in the Pedagogical Encounter, July 24 and 25 in 2008 at the in Corporation Remington University.

## KEY WORDS

Colombian superior education, Humanities, Teaching, Work training

### 1. AMBIENTACIÓN: LA NUEVA CARA DE UN VIEJO PROBLEMA

*Había empezado la vida henchido de buenos propósitos, y ansiaba que llegase el momento de llevarlos a la práctica y hacerme útil a mis semejantes. Ahora, todo se ha venido abajo; en vez de la serenidad de conciencia que me permitiría mirar el pasado con satisfacción y extraer de él la promesa de nuevas esperanzas, me sentía atenazado por el remordimiento y el sentimiento de culpa, que me arrastraban a un infierno de torturas imposible de describir con palabras*  
**Mary Shelly, Frankenstein**

En términos de sus funciones constitutivas, la universidad tiene la misión esencial de investigar los problemas del entorno, enseñar a sus estudiantes a entender e intervenir dichos problemas, y llevar a la sociedad en la que se inscribe, propuestas concretas que de manera directa se conviertan en modos de lectura y metodologías de intervención de esos fenómenos<sup>1</sup>. De una universidad se esperan no únicamente profesionales que desde sus ejercicios profesionales actúen en dichas situaciones, sino que también se espera de ella un papel activo respecto de las formas en que ocurre lo social, lo político, lo cultural y lo económico. Se sabe que estas acciones reciben el nombre de investigación, docencia y extensión, y que dicha mirada pareciera no decir nada específico sobre la condición propia de quienes investigan, enseñan y extienden en la universidad; sin embargo, el ser humano es la referencia obligada porque es desde él que nace la necesidad de la educación para la mejora de las condiciones de vida. Es decir, el punto sobre el que gravita la

institución universitaria es el ser humano; no estamos hablando de un *deber ser*; se trata, mejor dicho, de un principio de realidad: sin seres humanos, no habría quién enseñara, quién investigara ni quién aprendiera; no habría universidad.

Otra idea que suele dejarse a un lado es la aspiración a universalidad que esta institución tiene por su naturaleza misma. Así, ya desde la semántica, su nombre invita a abrirse al universo, a la comprensión de lo macro, de lo global, de las interacciones entre los sistemas a gran escala. Una mirada general (no *genérica*) es la única que asegura la circulación vital del saber.

Ese marco general de comprensión de la institución universitaria deriva de su historia misma; mas en los últimos tres siglos ha habido un par de cambios importantes que han generado preguntas serias sobre la manera como el ente universitario debería seguir interactuando con la sociedad que lo inventó. La aparición de las denominadas *profesiones liberales* es uno de esos hitos. Después de ellas, la universidad ha devenido en una suerte de lugar donde se forman trabajadores que ingresen al mercado laboral<sup>ii</sup>. Ello, realmente, significa una ruptura con su tradición misma, pues lo que había obligado su existencia más que el asunto del empleo era la posibilidad de comprensión del mundo en el que se vive. De paso hay que aclarar que el problema del empleo es, también, un problema reciente, de unos dos siglos de existencia; antes, la gente vivía del comercio y de los oficios (según la vocación de las ciudades donde viviera). Por eso, si hoy se nos hace normal ver a la universidad como un centro de preparación de trabajadores que procuran ingresar al sector productivo para obtener empleo, es importante recordar que no siempre fue así.

De tal manera que, luego de ese cambio, la demanda por parte del entorno de profesionales capacitados para operar los procesos y los procedimientos del mundo empresarial se ha hecho cada vez más apremiante. Ante dicha demanda, la universidad, como institución social que es, ha renunciado a su propia vocación y ha ido retirando de sus proyectos formativos la presencia de

las materias que habían estado presentes porque aseguraban esa comprensión del universo que antes era su promesa. Este cambio se sintió, en Colombia, en la década de los años setenta con el auge de la industrialización propio de dicho período. Los cursos de literatura, cosmología, filosofía, historia, fueron cediendo paso a la cada vez más creciente demanda de materias *prácticas*. Pero tanto en la demanda del entorno, como en la reacción de la universidad, puede apreciarse un evidente maniqueísmo a la hora de afrontar el problema, que siempre se planteó como la lucha entre la teoría y la práctica. Los empresarios parecían decir que no les servían de mucho unos empleados que supieran la historia completa de la filosofía pero que no tenían ni idea de programar una máquina. El desconocimiento de la naturaleza humana en esta decisión es evidente: el ser humano es un ser preparado para el hacer, el sentir y el pensar; pero la universidad decidió centrarse sólo en el hacer<sup>iii</sup>.

Paradójicamente, lo que siguió a esa época tampoco fue satisfactorio. Durante los años setenta, ochenta y noventa, estuvieron las universidades concentradas en la formación de individuos laborales, preparados para responder preguntas y salir a conseguir empleo. Pero a principios de los noventa aparecieron dos nuevos problemas. De un lado, eran profesionales bastante limitados en su comprensión del entorno, a quienes un mínimo cambio en las variables les causaba un verdadero caos; del otro, el ingreso del país a un sistema de apertura económica hizo que las empresas tuvieran que replantear sus modos de operar<sup>iv</sup>. Como durante tanto tiempo tuvieron el monopolio en sus sectores, no había necesidad de innovación, y en consecuencia los empleados se acostumbraron a hacer las cosas siempre igual. Cuando llegó la competencia de mercados, ni las empresas ni los empleados estaban preparados para el cambio y la innovación, pues en cuestión de meses se pasó de un paradigma reactivista a uno que reclamaba la proactividad como condición esencial de la supervivencia.

Ante el fracaso de la formación de hacedores, la universidad, jalonada por las directrices ministeriales, así como por los procesos de acreditación de la calidad, la consolidación del sistema de créditos, el aunado grito por la

flexibilidad curricular, y otras exigencias externas fuertes, fue obligada a incluir de nuevo la formación en humanidades<sup>v</sup>. En ese punto nos encontramos ahora; sin embargo, pareciera que el problema continúa porque se sigue planteando en términos de la oposición del hacer y del saber.

La ruta para la integración de las humanidades en un proyecto formativo parte, necesariamente, de la discusión de unos puntos clave, algunos de los cuales pretende recordar este trabajo, que se propone rastrear sentidos posibles a lo que pueda significar enseñar a ser Ser Humano, es decir a lo que pueda implicar la formación en humanidades.

## 2. PISTAS Y SENTIDOS: LOS CAMINOS DE LA HUMANIDAD.

*Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda ahí, es directo, lineal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, podríamos decir, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, de terceros y cuartos, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes hasta que se pierden de vista, el sentido de cada palabra se parece a una estrella cuando se pone a proyectar mareas vivas por el espacio, vientos cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones...*

**José Saramago, Todos los nombres**

Para empezar digamos que el significado es un asunto del entendimiento, mientras que el sentido pertenece a la comprensión. Hay una manera fácil de reconocer dicha diferencia: si alguien preguntara en qué mundo vivimos, posiblemente las respuestas de la geografía, o de la física del universo –que apuntan al entendimiento- no le sean suficientes<sup>vi</sup>. Esta aclaración ayuda a dar un paso: comprender una cuestión es, en esencia, reconocer los términos en que está planteada y sondear, desde allí, caminos para intentar acercamientos a las respuestas. En este caso, a la pregunta *qué lugar otorgarle a la enseñanza de las humanidades en la educación superior*, vamos a esbozar unos horizontes de sentido que contienen pistas importantes para la respuesta (y la propuesta).

Enunciemos de una vez la **tesis** de este ensayo: el asunto no es si dejar o quitar las cátedras de humanidades, sino qué papel cumple la formación que éstas procuran en el proyecto formativo de la universidad entendida como institución social. Se ha dicho “formación”; es decir, el problema está en cómo la universidad se asegura de formar –dar forma- a profesionales transformadores; cómo se va a garantizar a ella misma y al entorno que la condición de persona, de ser humano, del estudiante que ingresa a la institución se ve transformada significativamente porque en ella se adquiere los elementos conceptuales, y se familiariza con los aptitudinales y actitudinales propios de su condición de ser Ser Humano. De ahí que, en este trabajo, se mencionan cuatro recorridos básicos, los cuales se pueden entender como campos dinámicos en los cuales ya hay coeficientes relacionables con la cuestión, pensada directamente en el ámbito de la Corporación Universitaria Remington.

## 2.1. La promesa Remington: poder estudiar para poder trabajar.

*La receta facilista de hacer de cada persona un empresario y de cada profesión una cantera de tales se nos presenta inocua*

**Gilberto Vásquez Ramírez**

Promesa (única) de venta es aquella fórmula, consigna, valor agregado o política que se le propone al prospecto o posible cliente. Ésta es la definición del Mercadeo para el concepto de “Promesa de venta”. Desde la mirada de la comunicación y de la pedagogía, la promesa envuelve, sintetiza y proyecta lo más decantado del proyecto educativo institucional; en ella se presentan ya todas las características que procura en el desarrollo de su plan formativo. De ahí lo delicado que es erigir una promesa, cualquiera que sea, porque ella será, en un futuro inmediato, el parámetro desde el cual todos los públicos de la organización evaluarán-avalarán su hacer. Así, la promesa se vuelve un factor crítico de éxito.

La Corporación Universitaria Remington promete "Poder estudiar para poder trabajar"; ésa es una promesa de venta que no se puede renunciar, y que invita a repensar el lugar que en ella ocupa la formación humanística (promesa a la que de preguntársele, es también la síntesis de un proyecto formativo). El hecho de que la promesa apele al **trabajo** ubica en la mente de quien la percibe un lugar bastante concreto en la suma de promesas que otras instituciones le ofrecen. Y por eso mismo envuelve un delicado compromiso: ¿es el trabajar la única dimensión por la cual se puede valorar el proyecto formativo Remington?

Ahora bien, la manera como la institución defina el Trabajo, y la dimensión que éste ocupa en la vida del ser humano pueden ser factores clave a la hora de comprender el sentido de esa promesa. No se puede olvidar que el trabajo es una de las maneras como el sujeto logra establecer sus relaciones con la cultura; es decir, no se trata sólo del empleo, sino de una de las rutas más importantes que el sujeto contemporáneo tiene como plataforma de sentido para su existencia.

Igualmente está la opción del empresarismo, no sólo como colección de cursos de emprendimiento (que tantas veces dictan quienes nunca han tenido una empresa propia), sino como verdadero modo de ser y estar en el mundo: el emprendimiento no es solo una lista de trámites legales para abrir nuevas empresas, sino una manera clara, precisa, concreta de constituirse como sujeto en la vida actual.

Sobre el modo de afrontar la promesa, hay que recordar que las promesas institucionales y los enfoques pedagógicos se han resuelto, básicamente, de dos maneras. De un lado, la instauración de cátedras que desde el impartir contenidos tratan de resolver determinados componentes específicos –o vacíos- del pénsum; del otro, la tendencia a “transversalizar” dichos conocimientos<sup>vii</sup>. Mal entendidas, cualesquiera de las dos resulta un peligro. De un lado, algunas instituciones resuelven que como uno de sus valores es la “Libertad”, entonces debe existir una cátedra con ese nombre. Así que se

nombra a un profesor y se diseña un microcurrículo; como la clase se programa en las mismas condiciones que las otras (como Contabilidad, Resistencia de materiales, Electricidad II...), se tiende a pensar que en ese curso se va a enseñar a “ser libres”; y por lo tanto la práctica pedagógica de una materia que se basa en la dimensión del *ser*, se convierte en la misma práctica didáctica de una que busca enseñar un *hacer*. Las contradicciones para estudiantes y profesores son evidentes: cómo, por ejemplo, calificar la libertad; o la ética...

La otra tendencia funciona en el sentido negativo de ésta. Al detectar que la Ciencia es un pilar fundamental en la formación que procura el PEI, se resuelve que todas las materias deben estar atravesadas por la Ciencia; “Porque la ciencia es transversal”, se dice. Entonces se encarga a todos los profesores, de todas las materias (hasta Deportes) que deben incluir la enseñanza de la Ciencia. Como es de esperar, habrá profesores más preparados para asumir este reto que otros, por lo cual posiblemente el de Química inicie su materia con una reflexión sobre la historia de la alquimia y el encanto que ésta le producía a los primeros científicos; el de Filosofía dirá que desde las discusiones platónicas la *Episteme* se asume como un modo de conocimiento, al que los modernos llamarán Ciencia. Pero los profesores de Gastronomía, Música, Arquitectura o Artes Escénicas, tal vez no estuvieran preparados para el asunto, por lo cual no saldrán bien librados si, por ejemplo, plantean un dilema como ¿es la música una ciencia o un arte?, pregunta de la que los estudiantes podrían deducir que una ciencia no podría ser un arte, ni viceversa. El peligro de la *transversalización* (de la ética, la libertad, la comunicación, la investigación, la escritura...) es que no le duele a nadie y nadie define ni los criterios ni las estrategias para pensarla e implementarla.

Si la promesa básica de la Remington se establece en el trabajo, toda la estructura administrativa y académica de la universidad debería estar convirtiéndose en una experiencia significativa a tal efecto. Porque una universidad no enseña únicamente a través de lo que los profesores colocan en el tablero y preguntan en los exámenes. Hay toda una serie de espacios, comportamientos, modos de hablar, que construyen dominios simbólicos en los



cuales circula información tanto o más impactante que la del aula. A esto se le puede llamar currículo oculto (o como sea) pero comprende todo aquello que la institución enseña cuando no cree que está enseñando. Dicho en otras palabras, si la promesa es estudiar para prepararse para el trabajo, la universidad entera debería transpirar ese mismo mensaje (aquí sí se habla directamente de un *deber ser*).

## 2.2. Sentidos provenientes de la tensión propia de la “enseñabilidad”

*Mientras estaba enfermo, mis compañeros habían leído Emilia Galotti e Intriga y amor, de Schiller, y teníamos que entregar un trabajo sobre esos libros. Así que tenía que leerlos, pero siempre iba dejándolo para más adelante. Cuando por fin tenía tiempo para leer, ya se había hecho tarde y estaba cansado, de modo que al día siguiente no me acordaba de lo que había leído y tenía que volver a empezar.*

*-¡Léemelo!*

*-Léelo tú misma, te lo traeré*

*-Tienes una voz muy bonita, chiquillo. Me apetece más escucharte que leer yo sola.*

*-Uf..., no sé.*

*Pero al día siguiente, cuando fui a besarla, retiró la cara.*

*-Primero tienes que leerme algo.*

*Lo decía en serio. Tuve que leerle Emilia Galotti media hora entera antes de que ella se metiese en la ducha y luego en la cama. Ahora ya me había acostumbrado a las duchas y me gustaban. Pero con tanta lectura se me habían pasado las ganas. Para leer una obra de teatro de manera que los diferentes personajes sean reconocibles y tengan un poco de vida, hace falta un cierto grado de concentración. En la ducha me volvían las ganas. Lectura, ducha, amor y luego holgazanear un poco en la cama: ése era entonces el ritual de nuestros encuentros.*

**Bernhard Schilink, El lector**

¿De qué hablamos cuando decimos que *enseñamos* y que *aprendemos*? Urge continuar la reflexión sobre el problema de la enseñanza. Evidentemente hay temas que se enseñan más fácil que otros, áreas más “didactizables” que otras, y niveles de formación que facilitan o complejizan menos o más la labor de enseñar; sin embargo, enseñar, en el sentido pleno, absoluto y completo de la palabra, no existe; no, al menos, si se cree que todo lo que dice el profesor y queda en el estudiante es, de por sí, un aprendizaje.

Desde luego, muchas escuelas pedagógicas tendrán diferentes visiones sobre el asunto, pero si se cree que enseñar es (solo) transmitir, y que transmitir garantiza asimilar, reconocer, entender y comprender, es seguro que no existe

la enseñanza. Cualquier ser humano podría hacer la comparación entre lo que le han enseñado y lo que ha aprendido; y muchos de los aprendizajes que le han resultado más importantes para la vida, no siempre provienen de enseñanzas memorables. Por el contrario, tantas veces los mayores esfuerzos en el enseñar, conducen a los menores intereses en el aprender: la relación entre ambos no es lineal; es fractal, compleja; en ocasiones se aprende "a pesar" de que se ha enseñado; en otras, se le toma amor a un saber por la forma como éste nos vinculaba con alguna persona.

El aprendizaje se mide en la memoria, pero también en la incorporación que de un conocimiento elabora alguien, y sobre todo de la manera como en una situación particular lo utiliza para resolver algún problema. En este último aspecto enfatiza el término "competencia". Es el hacer, en contexto, el que define buena parte del aprender. Así que, al estar en lugares y tiempos diferentes, los criterios para valorar el aprender son difíciles. Un aprendizaje significativo es aquel que, posiblemente fue simple información entendida en un determinado momento pero que, al haber sido estratégico en una situación puntual, sirvió para comprender algo<sup>viii</sup>. Todos hemos aprendido, pero no todos hemos aprendido todo de manera significativa.

La situación se complica si pensamos en la enseñanza de la humanidad, del aprender a ser Ser Humano. Porque los indicadores de si alguien sabe o no hacer un balance de prueba, o un test de laboratorio son tangibles, mientras que asuntos como la ética, la estética, la cosmología, la epistemología plantean cuestiones bastante menos verificables. Una característica fundamental de las humanidades, que heredan de la filosofía, es que no están hechas para responder sino para comprender los términos en que preguntan; así que no preguntan qué hora es, sino qué es el tiempo<sup>ix</sup>. El asumir interrogantes de fondo lleva a una necesidad de argumentar, comparar, reflexionar, socializar, repensar, leer, escribir... en otras palabras, involucra una serie de competencias que funcionan en espiral: van y vuelven cada vez sobre un objeto de estudio, pero cada que lo retoman están en la capacidad de entenderlo con nuevas referencias. Ésa es la razón por la cual se resuelve más

fácil cuál es el estado de Pérdidas y Ganancias, pero no se tienen respuestas definitivas sobre lo que significa *ganar* y *perder*.

Si no están diseñadas para proveer respuestas a corto plazo, es posible que algunas personas vean las humanidades como un “relleno”<sup>x</sup>. Y la consecuencia es que, o no le prestan atención (cuando son estudiantes) o las sacan de los planes de estudio (cuando son administradores de la educación).

Lo cierto es que la cuestión no es si los p<sup>é</sup>nsum necesitan o no cátedras de humanidades, sino *qué formación en humanidades deseamos para qué tipo de proyecto formativo*. En nuestro caso (retomando algo del punto anterior) dado que las humanidades no están concebidas para brindar información útil y rápida (que usualmente se convierte en inútil, también rápidamente), debemos preguntarnos qué lugar en ese *Estudiar para Trabajar* van a ocupar. Si lo único que *sirve* es aquello que provee certezas inmediatas, órdenes puntuales, rutinas específicas, respuestas únicas, está claro que las humanidades *no sirven*; y lo mejor: no aspiran a servir. En cambio, si se está dispuesto a la pregunta, al intercambio de ideas, a la innovación, a la capacidad del asombro, las humanidades facilitan ciertos modos de comprender la realidad que hacen menos idiotas a quienes toman decisiones y menos ciegos a quienes las obedecen.

### 2.3. Sentidos sobre la condición de ser Ser Humano

*La luna ignora que es tranquila y clara  
Y ni siquiera sabe que es la luna;  
La arena, que es la arena. No habrá una  
Cosa que sepa que su forma es rara.  
Las piezas de marfil son tan ajenas  
Al abstracto ajedrez como la mano  
Que las rige. Quizá el destino humano  
De breves dichas y de largas penas  
Es instrumento de Otro. Lo ignoramos;  
Darle nombre de Dios no nos ayuda.  
Vanos también son el temor, la duda  
Y la trunca plegaria que iniciamos.  
¿qué arco habrá arrojado esta saeta  
que soy? ¿Qué cumbre puede ser la meta?*

Aquello que nos hace humanos es un asunto que no se puede enseñar como se enseña carpintería o electrónica. En principio, porque no se nace humano; ésa es una condición a la que hay que llegar; es algo a lo que se logra a través de la interacción con los semejantes. La historia de la Literatura y del Cine están llenas de maravillosos ejemplos de seres cuya condición humana queda limitada o expandida. Tarzán podría ser uno de los más emblemáticos: el perder a sus padres, el quedarse en medio de la selva, lleva a un estado fronterizo entre la humanidad y el salvajismo. Y si ello nos evidencia desde los bordes la fragilidad de la condición humana, es precisamente porque a diferencia de otros seres vivos, el ser humano es un ser que se pregunta por sí mismo, por sus posibilidades, por su pasado y su futuro; es un ser que busca un lugar en el mundo<sup>xi</sup>.

Porque lo humano viene de afuera: es el otro el que me reconoce como humano; por lo tanto, la condición de ser Ser Humano pasa por la mirada, la voz y el recuerdo de otro; otro que me toca, me habla, me inquiere, me nombra, me mira; es decir, otro que me reconoce. Asociamos la palabra "humano" (como adjetivo) cuando queremos caracterizar esos comportamientos que reconocen al otro, y que le facilitan el camino de ser humano. De tal manera que la humanidad implica sociedad, vida en colectivo, y ello implica unas renunciaciones que históricamente hemos admitido como necesarias para la convivencia.

Ese lugar en el mundo se construye a partir de certezas e incertidumbres. El ser humano es el único que admite ambas cosas; sabe que hay verdades y mentiras, pero tiene que estar preparado para conocerlas, para apropiarse de unas y descartar otras. Así mismo, el ser humano concibe lo posible y lo imposible, y ambos hacen parte de su dominio de realidad, aquel en el cual se inscriben las cosas que cuentan a la hora de tomar decisiones sobre sí mismo y sobre el entorno.

En efecto, la posibilidad de concebirse a sí mismo como individuo, de separarse del entorno, le lleva a ser consciente de una subjetividad, es decir, de una propia manera de ser uno mismo<sup>xii</sup>. Y precisamente el propósito de toda formación, como lo recordará Gadamer<sup>xiii</sup> es ayudar a cada cual en el camino de ser él mismo. De ahí que las humanidades juegan un papel decisivo en las pautas, valores, preguntas, cuidados e historias pertinentes para la construcción de ese camino, un camino que sólo cada uno de nosotros puede construir o reconstruir.

Lo cual exige hablar del lugar de la pregunta en la vida humana y en la formación para la humanidad: ella es la que abre el mundo de las certezas para convertirlo en mundo de posibilidades. La pregunta tiene el poder de devolver las cosas, de replantearlas, de reconsiderarlas. De abrirlas a otras posibilidades, de darle matices. Quien pregunta admite que el estado actual de cosas se presenta de una manera, pero que bien podría presentarse de otra. Ahí es donde las letras, la narrativa (oral, escrita o visual) entran a ampliar el mundo como campo de existencias posibles, pues la ficción, tan antigua como el hombre, parte de la pregunta ¿qué habría sucedido si...? Y con esta clave inicia ensayos, titubeos, experimentos que, tal vez no sean ciertos pero son posibles. Eso es justamente lo que ha permitido que la literatura haya adelantado tantos hechos que luego fueron reales: la invención humana, toda, está hecha de la misma materia; por lo tanto, la imaginación literaria es la misma que ha creado la política, la estética, la filosofía, la ciencia...

Con todo, si bien las humanidades no pueden "enseñar" (al menos del mismo modo) a ser éticos, justos, políticos, diplomáticos... (ni lo pretenden), hay asuntos frente a los cuales la ciencia, la técnica y la tecnología, no alcanzan a responder satisfactoriamente a las preguntas vitales del ser humano. La literatura lleva siglos ensayando historias posibles que recrean escenarios donde no caben ni las preguntas de la ciencia ni las respuestas de la tecnología. Es decir, han generado escenarios de sentido. En cualquier caso, la lección de las humanidades, si algo así puede definirse, es la de permitirle al ser humano reconocer toda una tradición de pensamiento e invención de la

cual él puede servirse en cualquier momento; si el ser humano es el único que tiene cultura, en el sentido de significados que le ayudan a pensarse en el mundo, podríamos decir que las humanidades le ayudan a conocer claves de acceso a la cultura.

#### 2.4. Los sentidos extraviados del macro-proyecto educativo de Colombia

Un sistema escolar se puede entender (¿también?) como un dispositivo en el cual, durante una gran cantidad de tiempo, unas personas acceden a las significaciones del mundo, claro está, desde la visión particular de algún poder. Una razón tan fuerte como ésta lo pone al nivel de uno de los dispositivos de poder con que un Estado esgrime sus fuerzas. Por eso no se puede pensar el sistema educativo de un país aislado de un proyecto de nación. En otras palabras, el modelo educativo de un país responde a la pregunta qué ciudadano necesita ese estado para conformar (en ambos sentidos) su nación. Particularmente en Colombia, los diseños educativos que llegan incluso a dilucidar “estándares”, es decir, a fijar contenidos específicos –al menos hasta la educación básica secundaria- no cuentan con modelos que respondan muy claramente a qué educación se necesita para formar qué ciudadano; el vacío, cabe aclarar, no está en el modelo educativo sino en la relación de éste con el enunciado de ciudadano ideal; porque no hay un enunciado tal. De ahí que exista una tendencia firme a estar cambiando rumbos cada década, lo cual arroja unos resultados alejados del ideal; la situación no se ha mostrado como crítica, sin embargo, porque tampoco hay indicadores claros para medir el ideal, ni el grado de lejanía respecto de éste.

Es ya un lugar común decir que la salvación de los problemas de un país la da la educación; pero conviene también preguntarse de cuál educación estamos hablando<sup>xiv</sup>. En Colombia tal vez sabemos qué educación queremos (aunque pareciera mostrarlo el hecho de que ya está suficientemente diseñada, al menos hasta la básica secundaria), pero no cómo ésta nos ayuda a caminar hacia el país que queremos. Por eso vamos y volvemos sobre la misma (falsa)

dicotomía: educamos técnicos o formamos ciudadanos; entonces, de la educación "por logros" volvemos a la "de artes y oficios", y de ésta a la "de competencias", y cambiamos de modelo educativo con una facilidad increíble.

De ahí que nos quede difícil saber si necesitamos o no las humanidades. Con un agravante: en caso de respuesta negativa, las razones esbozadas serían pobres; en caso de respuesta afirmativa, también: parece no ser muy claro qué formación humanística requieren nuestros profesionales y, en muchas universidades, el asunto se resuelve con algunas cátedras que tienen las mismas condiciones de las demás.

En un escenario así, vale la pena recordar que históricamente cuando en un país han faltado referentes macro que vengan *desde arriba*<sup>xv</sup> es decir, desde el estado, las organizaciones ciudadanas o privadas han sido útiles al momento de consolidar iniciativas de cambio, o de perspectivas de acción, *desde abajo*.

Así las cosas, con un país no muy claro en materia de articulación entre macro y micropolíticas educativas, con el reto fuerte de la diversidad de sus regiones, con la necesidad urgente de descentralizar los contenidos, los enfoques y la administración como tal; con la ausencia imperdonable de definir cuál es el ciudadano ideal que requiere, y cuál es el camino educativo y político que le proveerá; con un sector privado necesitado de la innovación que le permita expandirse a otros mercados; con una economía cuyo crecimiento está por debajo de los niveles necesarios; todo en un país socialmente dividido y culturalmente incomprendido... se tiene que abrir el espacio para pensar seriamente qué ser humano vamos a formar, y de qué manera las humanidades van a garantizar las vías de acceso a una cultura de lo universal que le permita a los nuestros entrar en franca conversación con la tradición y con el mundo actual. De seguro no hay mejor plataforma que la Universidad para atender esos asuntos que nos hacen ciudadanos del mundo

## Bibliografía

- ÁNJEL, José Guillermo. Comunicación, espacios y ciudad. Medellín: Editorial UPB, 2003. 135 p.
- ARGÜELLO, R. Estética y comunicación. Bogotá: Unisur, 1995. 236 p.
- BOTERO, Darío. LA universidad de utopía. **En:** Revista:Universidad de Medellín. No. 69. (1999) P. 48-58.
- CORTINA, Adela. Razón comunicativa y responsabilidad solidaria: Ética y política en K.O. Apel. Salamanca: Sígueme, 1995. 275 p.
- DELGADO, Manuel. El animal público. Barcelona: Anagrama, 1999. 219 p.
- ECHEVERRÍA, J. Ontología del lenguaje. Madrid: Dolmen, 2002. 433 p.
- ECO, Umberto. El superhombre de masas. México: Mondadori, 2005. 193 p.
- GADAMER, H.G. Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Tomo 1. 4 ed. Salamanca: Sígueme, 1991. 687 p.
- GÓMEZ, Carlos (editor). Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX. Madrid: Alianza, 2003. 312 p.
- GONZÁLEZ, Jesús. El discurso televisivo: Espectáculo de la posmodernidad. Madrid: Cátedra, 1995. 166 p.
- LIPOVETSKY, Gilles. El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Barcelona: Anagrama, 1994. 172 p.
- LYOTARD, J. Por qué filosofar. México D.F.: Paidós, 1992. 164 p.
- MACINTYRE, Aslaidair. Tras la virtud. Barcelona: Crítica, 2001. 350 p.
- VÁSQUEZ, Fernando. La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación. Bogotá: PUJ, 2002. 252 p.
- VÁSQUEZ, Ramírez. El futuro incierto del profesional de hoy. En: Revista Universidad de Medellín. No. 70 (mayo 2000). Pg. 86-92.
- WITTGENSTEIN, L. Conferencia sobre ética. Disponible en [www.librostauro.com.ar](http://www.librostauro.com.ar). [Consultado abril 12 de 2006]
- ZULETA, Estanislao. Arte y filosofía. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2001. 246 p.



## Notas

---

<sup>i</sup> CISA, Agustín. Funciones de la universidad como organización. Revista de la Facultad de Derecho, Universidad de la República Oriental del Uruguay. No. 152pg:11-20.

<sup>ii</sup> Una interesante reflexión, en: BOTERO, Darío. La universidad de utopía. Revista: Universidad de Medellín. P. 48-58. 1999

<sup>iii</sup> Una mirada, desde la literatura, la provee Darío Jaramillo, en su novela «Memorias de un hombre feliz», en la cual un destacado ingeniero mecánico ha descubierto que la única manera de recuperar su felicidad es matar a su esposa. Lo que nos interesa aquí es el trasfondo que construye Jaramillo, en el cual logra mostrar la fusión entre cuerpo y máquina, representados en la débil figura del ingeniero protagonista de la historia, y la máquina que él ha instalado en esa gran empresa siempre en expansión. El recurso narrativo de asociar la esposa-enemiga con la empresa-amiga logra un mensaje impecable: la capacidad técnica de las personas no garantiza cosa alguna sobre su responsabilidad con el otro.

<sup>iv</sup> Cfr. MARÍN, Henry. La necesidad del enfoque cultural y de aprendizaje para el cambio. **En:** Organización de aprendizaje, cultura organizacional, gerencia del cambio. Medellín: Impregón, 1998. Pg. 23-28.

<sup>v</sup> Cfr. IESALC y UNESCO. La educación superior en Colombia. Bogotá, abril de 2002. Consultado en línea: julio 28 de 2008. Disponible en: [www.universia.net.co/docentes/view-document/documento-102.html](http://www.universia.net.co/docentes/view-document/documento-102.html)

<sup>vi</sup> SAVATER, Fernando. El porqué de la filosofía. **En:** Las preguntas de la vida. Barcelona: Ariel, 1999.

<sup>vii</sup> Una importante experiencia de construcción de la historia del diseño curricular en Colombia se está edificando actualmente en WikiLearning.com. Se pueden consultar los diferentes wikis que allí están construyendo diferentes profesores y estudiantes de pedagogía en Colombia. Palabras clave para ingresar en el motor de búsqueda: "historia", "diseño curricular", "colombia".

<sup>viii</sup> MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje Significativo: Fundamentación teórica y estrategias facilitadoras. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

<sup>ix</sup> Cfr. *Por qué filosofar*, de J. Lyotard, en la bibliografía.

<sup>x</sup> La etimología de esta palabra, de uso bastante peyorativo, advierte una certeza: re-lleño significa que, antes de su incursión, ya estaba lleno; es decir: completo, cierto, satisfecho, terminado...

<sup>xi</sup> Recientemente el cine animado "infantil" nos da otro ejemplo: Bee Movie (Steve Hickner y Simon J. Smith, 2007), cuya protagonista es una abejita no muy segura de querer trabajar toda la vida en el mismo cargo. La fábula es una forma narrativa que al personificar insectos, objetos y animales, nos habla mucho del modo de ser *humano*.

<sup>xii</sup> Una excelente lección de identidad se puede vivir en dos novelas clave de Italo Calvino: El barón rampante, y El caballero inexistente. Por su parte, El cuento de la Isla Desconocida, es uno de los relatos en el que José Saramago más fino ha apuntado en la cuestión del ser uno mismo.

<sup>xiii</sup> Cfr. concepto de "formación", en GADAMER, George, 1991. Ver bibliografía.

<sup>xiv</sup> Cfr. OSPINA, William. Las auroras de sangre. Bogotá: Norma, 2007.

<sup>xv</sup> HABERMAS, Jürgen. Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos, 1992. 181 p.