

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR

Las humanidades
en la
UTB

Serie Institucional UTB

OS

Christian Schumacher

Guillermo Serrano

Mariana de Castro



Ediciones
Tecnológica de Bolívar
CARTAGENA DE INDIAS

Las humanidades en la UTB

Las humanidades en la UTB

Guillermo Serrano
Christian Schumacher
Mariana de Castro



Ediciones
Tecnológica de Bolívar
CARTAGENA DE INDIAS



CAMPUS CASA LEMAITRE

Calle del Bouquet, Cra. 21 n° 25-92, Manga
PBX (575) 6606041 FAX (575) 6604317
Cartagena de Indias D. T. y C. (Colombia)

CAMPUS TECNOLÓGICO

Parque Industrial y Tecnológico Carlos Vélez Pombo
Km. 1, Vía a Turbaco
PBX (575) 6535331 FAX (575) 6619240 A. A. 1372
Cartagena de Indias D. T. y C. (Colombia)

© Ediciones Unitecnológica, 2011

Edición al cuidado de
Tatiana Grosch Obregón

Cubierta
Paolo Angulo

Diseño y diagramación
Luz Samanda Sabogal Roa

Impreso en Colombia por
Javegraf

ISBN: 978-958-8387-44-4 (papel)

ISBN: 978-958-8862-71-2 (digital)

Primera edición, abril de 2011

www.utb.edu.co

Todos los derechos reservados. Esta es una publicación de Ediciones Tecnológica de Bolívar. Se prohíbe la reproducción total o parcial de su contenido, la recopilación en sistema informático, la transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, por registro o por otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los editores.

CONSEJO SUPERIOR

JAVIER FÉLIX ZUREK GARCÍA-HERREROS
Presidente

CARLOS FERNANDO GEDEÓN JUAN
Vicepresidente

GERMÁN SPICKER GUZMÁN
MARCELA ARIZA CORENA
ACOPI

ORLANDO CABRALES MARTÍNEZ
JAVIER FÉLIX ZUREK GARCÍA-HERREROS
ANDI

ANA MARÍA SARABIA ACOSTA
RAFAEL ABONDANO CAPELLA
CAMACOL

ALFONSO SALAS TRUJILLO
RAMÓN LEÓN HERNÁNDEZ
Cámara de Comercio de Cartagena

ARTURO CEPEDA FACIOLINCE
CARLOS FERNANDO GEDEÓN JUAN
FENALCO

ROBERTO MANUEL GONZÁLEZ POSADA
CARMEN HERNÁNDEZ MERLANO
Representantes de los egresados

ENRIQUE VANEGAS CASADIEGO
Representantes de los profesores

CARLOS EDUARDO FERNÁNDEZ BÁRCENAS
Representante de los estudiantes

PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
Rectora

ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ
Secretaria del Consejo Superior

CONSEJO ACADÉMICO

PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
Rectora

PAOLA AMAR SEPÚLVEDA
Vicerrectora Académica

VIVIANA LONDOÑO MORENO
Vicerrectora Administrativa

ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ
Secretaria General

PATRICIA VELÁSQUEZ RODRÍGUEZ
Directora de Planeación y Gestión de la Calidad

JAIRO GUTIÉRREZ DIAGO
Director de Investigación e Innovación

JOSÉ LUIS VILLA RAMÍREZ
Decano de Ingeniería

JUAN CARLOS ROBLEDO FERNÁNDEZ
Decano de Economía y Negocios

JAVIER SANÍN FONNEGRA
Decano de Ciencias Sociales y Humanas

JORGE LUIS MUÑIZ
Decano de Ciencias Básicas

GLORIA ISABEL BAUTISTA LASPRILLA
Decana de Estudios Técnicos y Tecnológicos

MÓNICA ALCALÁ NARVÁEZ
Directora de Bienestar Universitario

DANILO LUSBIN ARIZA RÚA
AARÓN ESPINOSA ESPINOSA
Representantes de los profesores

SUSANA SCHOTBORGH GUZMÁN
RAFAEL AUGUSTO FLÓREZ QUINTERO
KEITY MARCELA LÓPEZ PÁJARO
Representantes de los estudiantes

CONSEJO ADMINISTRATIVO

PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
Rectora

PAOLA AMAR SEPÚLVEDA
Vicerrectora Académica

VIVIANA LONDOÑO MORENO
Vicerrectora Administrativa

ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ
Secretaria General

PATRICIA VELÁSQUEZ RODRÍGUEZ
Directora de Planeación y Gestión de Calidad

JUAN CARLOS MANTILLA GÓMEZ
Director de Servicios Informáticos

SILVIA MONTIEL NIETO
Directora Financiera

KARINA CHALELA TAWIL
Directora de Servicios Administrativos

GILDA ROSA NAVARRO GUARDO
Directora de Gestión Humana

EDGAR ESPITIA BOCANEGRA
Director de Planta Física

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	15
LOS COMIENZOS	17
LA REFORMA CURRICULAR DEL 2006.....	21
Las humanidades y el concepto de formación.....	22
El ideal de formar hombres y mujeres con un sentido histórico.....	30
El ideal de una inteligencia compasiva y sensible.....	33
El ideal de mujeres y hombres conscientes de su carácter moral	35
El ideal de hombres y mujeres con visión cosmopolita.....	36
El plan de estudios de humanidades de la Universidad Tecnológica de Bolívar	37
Materias a cargo de la Coordinación de Humanidades en el Ciclo de Formación Básica.....	39
Ciclo Básico de Humanidades	43

HACIA UN <i>CORE CURRICULUM</i> Y UN CANON INSTITUCIONAL	47
CONSIDERACIONES	49
Relevancia.....	49
Identidad.....	50
Diversidad.....	50
Canon	51
Competencias	51
PROPUESTA.....	53
Los seminarios.....	55
DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	59
A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	61

PRESENTACIÓN

Este documento es parte de la serie documental que la Universidad Tecnológica de Bolívar ha trabajado con motivo del proceso de autoevaluación con miras a la acreditación institucional. En este documento se describe el proceso de consolidación de la oferta de cursos de humanidades para la población estudiantil general, desde sus inicios hasta la transición hacia un núcleo curricular basado en la lectura y discusión de algunos de los grandes libros de la cultura de Occidente, por un lado, y en el desarrollo de competencias académicas generales, por el otro lado.

LOS COMIENZOS

La UTB ha sido desde su nacimiento, en el año 1971, una universidad con un fuerte acento técnico científico, esto como consecuencia de su origen empresarial, pues la Universidad buscaba responder a las necesidades de las industrias y empresas del entorno Caribe. Sin embargo, desde su fundación la Universidad Tecnológica de Bolívar entendió la importancia que para sus estudiantes, docentes y directivos representa la formación humanística. Fue así como, desde un principio, dentro de sus programas se incluyeron cursos que promovían la ética, la comunicación, la conciencia ambiental y, en general, confrontaban a los futuros profesionales con las peculiaridades de su contexto, con el pensamiento racional y estético, con los discursos culturales y con las distintas visiones humanas.

Esta preocupación de la UTB por la enseñanza de las humanidades se fortaleció en el año 1987 cuando, con la asesoría de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, se realizó un rediseño curricular ampliando los cursos de humanidades y diseñando programas de motivación y capacitación dirigidos a docentes en relación con las humanidades. En ese entonces, se implementaron los microcurrículos como estrategias pedagógicas y metodológicas para fortalecer el desarrollo de los cursos. Estos

microcurrículos se desarrollaban en dos fases: una, en la que se hacía una plenaria, generalmente con un docente invitado de prestigio nacional; y otra, en la que cada docente, en su asignatura, discutía las conclusiones en el aula. Entre los cursos desarrollados por los microcurrículos se encontraban, entre otros, epistemología, problemas contemporáneos, historia del conocimiento científico, axiología y ética, y el arte como manifestación de la cultura. Puede decirse que la estrategia pedagógica de estos cursos se convirtió en el antecedente más remoto, dentro de la Tecnológica, de la actual Cátedra Transparencia, seminarios, tertulias, simposios y foros alrededor de los aspectos y temas de interés humanístico.

En ese entonces, los cursos de formación socio-humanística estaban adscritos a la Facultad de Economía y, desde allí, se intentó fortalecer la presencia de los mismos en todos los programas de la Universidad. En 1992 se fundó la Facultad de Psicología. En 1996, por una exigencia del ICFES, fue necesaria la apertura de una Facultad de Ciencias Básicas. Con ello, la responsabilidad y la coordinación de la formación humanística pasaron a formar parte de las funciones de la nueva Facultad.

En esta etapa se fortalecieron algunos de los cursos que se venían desarrollando desde hacía varios años y se abrieron unos nuevos. Entre los cursos que los estudiantes debían matricular se encontraban: comunicación y lenguaje, ambiente y desarrollo, lógica, Constitución Política y civismo, ética y axiología, y profesionalismo.

El segundo semestre del año 2002 se convirtió en el nuevo (aunque no el último) momento de transformación en la formación socio-humanística de la UTB. El rediseño curricular de la institución, basado en los principios del aprendizaje integral, interdisciplinario, contextualizado, transversalizado, globalizado y significativo, supone una puesta a punto de todos los procesos pedagógicos de la UTB, y la formación socio-humanística

no podía ser la excepción. Por ello, a partir de aquel rediseño curricular las humanidades adquirieron gran importancia en el ciclo básico de todas las carreras de la Universidad.

El acento que en dicho diseño tuvieron las asignaturas de humanidades fue el de servir específicamente a la formación de habilidades básicas de pensamiento relacionadas con la lectura y la escritura, así como el afianzamiento de la formación ética y política de los estudiantes que ingresaban a la UTB. En este rediseño del 2002, las materias consideradas de humanidades que debían tomar los estudiantes de todas las carreras eran:

1. **Habilidades de pensamiento.** Una asignatura situada en el primer semestre que procuraba entrenar a los estudiantes en las habilidades básicas de pensamiento que les iban a ser indispensables en su vida universitaria: observar, clasificar, analizar, sintetizar y argumentar. La enseñanza se impartía por medio de talleres prácticos y lúdicos en los que se procuraba que los estudiantes, además de entrenarse en cada una de estas habilidades, vieran que ese aprendizaje puede ser emocionante y creativo.
2. **Expresión oral y escrita.** Asignatura situada en el segundo semestre en la que se enseñaban técnicas para la elaboración de textos escritos universitarios y presentaciones orales.
3. **Introducción a la filosofía.** Esta materia estaba situada en el segundo semestre y buscaba servir de introducción a los problemas y métodos tradicionales de la filosofía. El curso comenzaba preguntándose por la naturaleza de la filosofía como actitud frente a los problemas teóricos y como actitud frente a la vida. Tras ello se abordaban preguntas elegidas por su cercanía con la vida de jóvenes universitarios y al mismo tiempo por su universalidad.

dad y vigencia: la pregunta por la realidad, la pregunta por el conocimiento y la pregunta por la acción humana y la libertad.

4. **Ética y profesionalismo.** Estaba situada en el sexto semestre. En esta materia se hacía una reflexión sobre los problemas que implica la fundamentación filosófica de la moralidad y del carácter moral. Se presentaba una visión general de las corrientes de pensamiento que han presentado argumentos para justificar los juicios morales y se presentaban luego diferentes momentos de aplicación de la moralidad a la vida personal y profesional en dos grandes bloques: la ética y el respeto a la vida; la ética y su aplicación a la economía.
5. **Constitución política y civilidad.** En esta materia se presentaba una breve historia de la Constitución Política de Colombia, de sus motivaciones políticas y filosóficas. Esto con la idea de formar una cultura política básica en los estudiantes que les permitiera comprender el sentido que tiene la democracia tal como ella se expresa en la Constitución Política.

En el año 2004 se crea la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, que dirige los esfuerzos de las carreras de Psicología, Comunicación Social y la Coordinación de Humanidades. La creación de la Facultad respondía a la idea de la necesidad de comprender los esfuerzos en la formación humanística desde una visión más holística en la que se hiciera patente con mayor claridad la relación que tienen las humanidades no solo con las ciencias sociales, sino con las ciencias en general y con la formación personal y profesional de cualquier ser humano.

En el año 2005, la Facultad obtuvo el registro calificado de los dos programas que la conformaban y también del nuevo programa de Ciencia Política, que recibió estudiantes desde enero del 2006.

LA REFORMA CURRICULAR DEL 2006

Desde sus orígenes, en la UTB ha habido una preocupación por evaluar los procesos académicos. Tal intención se enfatizó desde el año 2003, no solo por una necesidad interna sino como resultado de las políticas estatales de evaluación de la educación superior. Tanto para la obtención de los registros calificados de todas sus carreras, como para la obtención de la acreditación de máxima calidad, para el año 2006 la UTB contaba con información actualizada sobre el rendimiento académico de los estudiantes y sobre la elaboración y la puesta en marcha de sus políticas académicas en cinco programas de pregrado. Con base en los análisis que se hicieron con esta información, fue intensamente discutido el énfasis que debía darse a la enseñanza a todos los niveles, y se consideró que la UTB debería definirse a sí misma como una *universidad de investigación* y que, por tanto, los programas de pregrado debían revisarse y rediseñarse de acuerdo con este propósito. En términos generales había dos motivos por los que esta definición justificaba el rediseño: en primer lugar, hacer los planes de estudios más ágiles y flexibles, de tal modo que permitieran una mayor y más fluida articulación con estudios de postgrado investigativos; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se debía hacer un esfuerzo por de-

purar los planes de estudio con un énfasis marcado en la formación de habilidades básicas; esto es, sin descuidar los contenidos disciplinares especializados, no poner el acento de la formación en ellos sino en las habilidades que les permitan a los estudiantes acceder a los temas especializados en virtud de sus hábitos investigativos ampliamente practicados durante el pregrado.

Durante todo el año 2005 y buena parte del 2006 se realizó el proceso de rediseño curricular en el que todas las carreras de la UTB participaron y pusieron en común acuerdo las políticas y lineamientos de sus decisiones con respecto a los planes de estudios. Uno de los puntos centrales que fueron debatidos a lo largo de este par de años fue el de la función de las humanidades en la formación de los estudiantes universitarios. En este documento se busca precisamente explicar los cambios en el sistema general de asignaturas de humanidades con base en las motivaciones académicas que los justificaron.

LAS HUMANIDADES Y EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

La preocupación por las humanidades en la *formación* de estudiantes universitarios alude a las preguntas básicas acerca de los propósitos generales de la educación. Surgen entonces preguntas fundamentales tales como: ¿Qué relevancia pueden tener los estudios humanísticos para la formación de un joven del siglo XXI? ¿Qué se puede esperar de la educación universitaria con respecto a la formación del carácter intelectual y moral de los estudiantes? ¿De qué modo se pueden expresar adecuadamente los ideales formativos en los planes de estudio, las materias y las clases que los componen?

La naturaleza fundamental de estas preguntas obliga a una reflexión sobre la naturaleza de la *formación*. Para ello se presenta brevemente a continuación la caracterización del origen del

matiz pedagógico que adquiere el concepto de *formación* en Alemania en el siglo XIX, basado en la presentación que de ello hace el filósofo alemán Hans Georg Gadamer, en el segundo apartado de la primera parte de su célebre obra *Verdad y método*, con la idea de que proporcione algunos elementos para una concepción general de las humanidades en un proyecto educativo universitario.

Gadamer, al revisar la historia del concepto de *formación* (en alemán *Bildung*), señala cómo se enfatiza el matiz pedagógico específico que actualmente tiene a partir de las discusiones de los teóricos de las llamadas ciencias del espíritu en Alemania en el siglo XIX, que buscaban encontrar un campo autónomo para las mismas en contraposición al modelo de las ciencias físico-naturales. Frente a las tendencias de ciertos representantes de las ciencias sociales a auto comprenderse según el modelo inductivo de las ciencias naturales, el cual reduce la investigación a los hechos comprobables y verificables conforme a un método, las ciencias del espíritu (es decir la historia, la filología, la misma filosofía) ven la necesidad de apelar en sus investigaciones a una especie de *sentido* histórico, en el que no solo se observan los hechos sino que se entra en diálogo con la tradición. Al hacerlo se ve que la tradición no es sólo una conformación de hechos sino de sentidos. Los hechos *expresan* esos sentidos y lo que hay que investigar es, por tanto, el sentido que expresan los hechos y no los acontecimientos por sí mismos. Esto significa que, si bien en la historia hay que apelar a los datos, no es suficiente con ello sino que hay que hacer la tarea de interpretar, de encontrar el sentido de las fuentes históricas y filológicas, y que para ello no es suficiente una educación matemática o en técnicas de investigación experimental, sino que es necesario *formarse* un sentido histórico. Es, en parte, de la conformación de dicho sentido histórico de lo que se empieza a hablar con el concepto de *formación*.

De otra parte, la vinculación con la sociedad y la realización individual tienen que ver con la *formación* del carácter. Sin embargo, dicho carácter no es meramente una disposición del individuo a conocer y seguir reglas, sino que alude a una pertenencia profunda y reflexionada a la sociedad en virtud de la cual las leyes tienen legitimidad moral. Es decir, la realización del proyecto ilustrado de ciudadanos que son capaces de pensar por sí mismos y de autodeterminarse. La formación del carácter, por su parte, no es un resultado del adoctrinamiento en el que se repiten las fórmulas morales, sino que requiere de madurez racional para comprender los motivos que generan las normas y la posibilidad de estar de acuerdo con ellas como resultado de una deliberación acerca de su legitimidad. La formación del carácter se enlaza entonces con la comprensión profunda de la cultura: en alemán, la palabra *Bildung* significa «tanto el proceso por el cual se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto», como nos aclaran en una nota Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito, traductores de *Verdad y método*¹.

En el siglo XIX, pensadores como Wilhelm von Humboldt y G. W. F. Hegel usan el concepto de *formación* dejando al margen las connotaciones que puede tener como conformación *externa* de una cosa y más bien hablan de la *formación* como «...algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre».² La humanidad misma de cada individuo no es algo formado naturalmente, algo dado, sino algo que se conquista a partir de la relación

¹ Gadamer, Hans Georg (1960). *Wahrheit und Methode (Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica)*. Salamanca: Sígueme, 1991. Nota 11. Pág. 38.

² Gadamer, Hans Georg (1960). Op. Cit. Pág. 39.

de ese individuo con la cultura. La *humanidad* es, por tanto, un proyecto que se realiza individual y colectivamente en cada hombre y en cada comunidad. No se nace plenamente hombre sino que nos hacemos en la medida en que nos acercamos a la vida espiritual y ética de nuestra tradición. Se piensa entonces en el ideal de un hombre formado, lo cual se revela en el carácter y la sensibilidad de los individuos: «Pero cuando en nuestra lengua [el alemán en el caso de Humboldt] decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter».³ Se piensa entonces que el hombre formado, culto, no es solamente una persona erudita, sino sobre todo una persona que expresa en su comportamiento su capacidad de comprenderse históricamente como hija de su tiempo.

Hegel, por su parte, considera que ese ascenso a la humanidad consiste en realidad en un ascenso a la generalidad. Esto significa que un hombre llegue a comprenderse no como mero individuo aislado histórica y socialmente, sino que se comprenda a sí mismo desde la perspectiva de su género. Su género es el género humano y la comprensión de sí mismo desde un punto de vista general es el que le permite verdaderamente entenderse como miembro de una comunidad ética a la cual pertenece por una tradición que él comprende como propia, y que por esa razón es vinculante; es decir, no comprende las leyes de su comunidad como imposiciones externas, sino que las ve como expresión del espíritu que ha conformado su propia realidad. Esto no implica necesariamente un inmediato asentimiento ante la tradición, pero sí la comprensión de los motivos a partir de los cuales esa ley puede tener sentido. Sólo entonces puede ser

³ Humboldt, W. von, *Gesammelte Schriften* VII, I, 30. (Citado por Gadamer, Op. Cit. Pág. 39).

aceptada o cuestionada, pues ya no se es ciego ni ajeno frente a ella.

El salto a la generalidad requiere una capacidad de abstracción desarrollada que les permita a los individuos pasar desde la perspectiva de sus circunstancias privadas a la comprensión de las circunstancias de la comunidad concreta a la que pertenecen. Esta necesidad no está restringida a la formación teórica, sino que tiene que ver con todos los seres humanos y en todos los campos de acción. El salto a la generalidad implica un sacrificio del punto de vista particular; ello en términos prácticos significa poder sacrificar los deseos individuales en virtud de las necesidades generales. Esto último no es indispensable solamente en el campo moral, sino que se manifiesta también en el trabajo, que para Hegel es deseo inhibido. La formación que se da por medio del trabajo, de acuerdo con Gadamer, Hegel la llama formación práctica: «Formando el objeto, y en la medida que actúa ignorándose y dando lugar a una generalidad, la conciencia que trabaja se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad»; o como dice Hegel, formando a la cosa se forma a sí misma. La idea es que, en cuanto que el hombre adquiere un «poder», una habilidad, gana con ello un «sentido de sí mismo».⁴ El trabajo forma en la medida en que aparta a los individuos de sus intereses privados para adquirir el punto de vista de la comunidad en la cual los objetos que forma su trabajo tienen sentido. Al mismo tiempo, los individuos ya no son solo Pedro o Luis, sino el panadero, el albañil, el ingeniero, el economista, lo cual es también adquirir un punto de vista general que implica la comprensión de una tradición y de los intereses que en la comunidad le dan sentido a esos oficios. Las profesiones, cuando se asume el punto de vista del profesional, llevan

⁴Gadamer, Op. Cit. Pág. 41.

necesariamente a tener que considerar el punto de vista político y ético en el cual la conformación de las obras profesionales adquiere su finalidad.

El punto de vista general es de todos modos extraño a la conciencia cotidiana no formada, y por eso para la formación se requiere del extrañamiento para reconocerse a sí mismo gracias al encuentro con lo diferente. Ello se hace patente en la formación teórica:

...pues el comportamiento teórico es como tal siempre enajenación, es la tarea de «ocuparse de un no-inmediato, un extraño, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento». La formación teórica lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, lo objetivo en su libertad, sin interés ni provecho propio.⁵

Es por ello que Hegel recomienda el contacto con el mundo antiguo por sernos lo suficientemente lejano como para producir la enajenación de nosotros mismos. La enajenación es indispensable en la medida en que antes de ella hay una especie de ceguera como resultado de la vinculación unidireccional con la propia historia e intereses. Quien no ha salido de su propio punto de vista sufre de una especie de ingenuidad que le hace ver la realidad tal como ella se presenta a primera vista, sin la densidad que le da sentido.

Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar; es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo

⁵ Gadamer, Op. Cit. Pág. 42.

desde el ser otro. (...) Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres. Hegel acentúa el hecho de que es en este su mundo donde un pueblo se da a sí mismo la existencia. Lo que él es en sí mismo lo ha elaborado y puesto desde sí mismo.

Con ello queda claro que no es la enajenación como tal, sino el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación.⁶

Como vemos, la formación implica una confrontación con lo ajeno que alude a muchos campos: desde las matemáticas como lenguaje extraño en el que se funda un modo de comprender general hasta el arte como un modo de pensar y sentir ajeno en el cual el espectador al mismo tiempo se siente enajenado (por ver una cosa extraña) y reconciliado con su verdadero ser (por ver algo que tiene la forma de un pensamiento y unos gestos auténticamente humanos). Sin embargo, no se trata de quedarse en el extrañamiento, sino de ir a lo extraño y desde allí regresar a sí mismo. La vuelta sobre sí mismo ocurre en el momento del reconocimiento, como cuando en un viaje se ven las costumbres extranjeras y no sólo se admiran las diferencias sino que ello permite poner en perspectiva los propios hábitos y preguntarse por su sentido. Ese viaje se constituye así en una autocrítica. Lo mismo sucede con el enfrentamiento con el pasado y lo que en él hay de extraño y, al tiempo, de propio.

⁶Gadamer, Op. Cit. Pág. 43.

El resultado más acabado de este proceso se manifiesta en unas competencias para enfrentar los hechos históricos o las perspectivas teóricas, no como si ya se las conociera, sino como fenómenos que pertenecen a tradiciones en las cuales el sujeto se reconoce como un momento de ellas. Eso permite evaluar lo que en esas teorías hay de novedad, lo que le deben a la tradición, o incluso lo que en ellas es caduco.

Esta breve presentación del sentido de la formación permite estructurar una visión general de la respuesta a algunas de las preguntas que abrieron este apartado: ¿Qué relevancia pueden tener los estudios humanísticos para la formación de un joven del siglo XXI? ¿Qué se puede esperar de la educación universitaria con respecto a la formación del carácter intelectual y moral de los estudiantes? ¿De qué modo se pueden expresar adecuadamente los ideales formativos en los planes de estudio, las materias y las clases mismas que los componen?

El siglo XXI es un reto en muchos sentidos para la educación. Se trata de una sociedad cuya complejidad la hace inabarcable en modelos racionales. Sin embargo, la dificultad del análisis no puede sencillamente llevarnos al bloqueo y la inacción. En realidad ninguna sociedad ha podido crearse a sí misma desde una total comprensión de su situación histórica presente. Esa comprensión siempre es parcial, pero indispensable para buscar consensos sobre unos objetivos generales básicos a dónde se desea llegar. En la educación se manifiesta siempre la tensión entre donde estamos y a dónde queremos llegar, y si bien lo primero puede cambiar intensamente, no necesariamente lo segundo tiene que estar cambiando al mismo ritmo. A partir de ideales vinculantes es posible elaborar una visión general ideal de un proyecto educativo, que no por ser ideal ha de ser insensato o irrealizable, y mucho menos inútil. Algo habrá de ingenuidad, por supuesto, pero toda educación requiere fe en el futuro y aunque a toda fe se le podrá criticar alguna ingenuidad,

no por eso deja de tener valor lo que se ha conseguido en virtud de esa fe.

Vale la pena resaltar algunas de las características de la sociedad contemporánea, que afectan todas las manifestaciones sociales y culturales y que hacen más fácil y al tiempo más difícil proyectos de carácter ideal: el extremo desarrollo de la lógica del mercado y del capital; la velocidad y la intensidad del desarrollo tecnológico, en particular de las telecomunicaciones; la crisis de los grandes relatos justificadores de la vida personal y social.

Las manifestaciones de estas realidades económicas y sociales son visibles en todos los ámbitos sociales, y en la educación se manifiestan de muchas maneras. Frente al impulso de este mundo, del cual la universidad contemporánea es un momento y una manifestación, las ideas sobre la formación encarnan ideales educativos para jóvenes del siglo XXI. A continuación intentamos enunciar estos ideales y la explicación de por qué aún los creemos vigentes en el presente.

EL IDEAL DE FORMAR HOMBRES Y MUJERES CON UN SENTIDO HISTÓRICO

Uno de los problemas que ha generado la extrapolación de la lógica del mercado a las instituciones educativas consiste en que se ha hecho de la utilidad económica el criterio único con el cual evaluar al hombre mismo y sus acciones y, por ende, la utilidad económica se ha convertido en el criterio con el cual evaluar también los proyectos educativos: «Se llegó, así, a concebir la educación como una enorme empresa de producción de plusvalía, pues el hombre educado, es decir, hecho útil o convertido en útil, a lo que solo hay un paso, se convertía en la

creación de valor, que revertía abstractamente a la vida social en forma de bienestar y cohesión».⁷

El desarrollo económico y moral, se cree, proviene del hombre educado en cosas útiles. Ese hombre produce más ciencia, más tecnología y, por supuesto, más dinero, lo que se espera que por sí mismo genere el avance moral de la sociedad. El progreso tecnológico se asocia así al progreso moral: hombres educados para el trabajo son buenos ciudadanos. Pero el liberalismo económico extremo genera un estilo de competencia económica muy alejado del ideal moral ilustrado de no usar a los seres humanos como meros medios. Y así, intentando hacer realidad el proyecto economicista de la Ilustración, se termina por traicionar los ideales éticos de la misma:

La misma razón instrumental que trabajaba en el proyecto economicista de la Ilustración acabó por reducir la pedagogía a una técnica omnipotente de adaptación al sistema productivo y participación en sus circuitos, pervirtiendo conjuntamente la ética en la identificación satisfecha con el orden político/democrático del bienestar social. La utopía de la educación universal ha generado así la antiutopía de la administración universal.

No es extraño, pues, que la escuela en Occidente, donde se ha desarrollado más a fondo la experiencia ilustrada, presente un panorama decepcionante. La institución escolar, vacía de toda significación ética, funciona como una empresa de adoctrinamiento cultural y habilitación técnica. Este vaciamiento tecnológico de la enseñanza le ha hecho perder toda su tarea formativa, para organizarse según el espíritu y los criterios de la actividad indus-

⁷ Cerezo Galán, Pedro, «Escuela y democracia», en: Koniecki, D. y Gómez Caffarena, J. (eds.), *Los valores éticos en la nueva sociedad democrática*, Madrid: Fundación Friedrich Ebert/Instituto Fe y Secularidad, 1985. Pág. 149.

trial. Surge así la idolatría de los programas, la primacía de las técnicas pedagógicas y el espíritu metódico, la evaluación de los resultados y la optimización de los recursos, la beatería de los «tests» y el furor reglamentista frente al carácter humanístico de la formación.⁸

El problema de este *vaciamiento tecnológico* del que habla Cerezo es que deja los planes de estudio también vacíos, en el sentido de que se forma solamente para un trabajo técnico; que promueve la idea de que de las disciplinas científicas y de las profesiones sólo interesa saber «lo último», como si lo último se pudiera entender autónomamente como una fórmula industrial, y no fuera necesario entenderlo en un horizonte en el cual lo último lo es porque viene de lo que está al comienzo y en el medio. Se vacía así del sentido social e histórico que tiene el trabajo humano y de este modo se profundiza la alienación técnica desde la misma escuela. Así mismo, este tipo de educación evade la discusión filosófica e histórica sobre sus orígenes y sus fines por ser «especulativa» y no llevar a conclusiones definitivas. Se descarta la discusión argumentada porque obliga a los estudiantes a permanecer en la incertidumbre de la reflexión, lo cual puede llegar a ser agotador, confuso y, en última instancia, peligroso por criticar la legitimidad de la estructura de poder, de sus reglas y expresiones.

La tendencia ahistórica en la educación contemporánea no es fácilmente revertible, pues de una educación humanística no se ven resultados económicos medibles a corto plazo; sin embargo, consideramos sus efectos más importantes que los mismos resultados económicos, en tanto que el sentido histórico podría permitir lo que el adoctrinamiento ciego no consigue: la

⁸ Cerezo Galán, Pedro, Op. Cit. Pág. 150.

comprensión del propio entorno y su apropiación. No podemos esperar la identificación o la crítica de los estudiantes con el mundo Caribe, si no saben su historia; y lo mismo podemos decir del país y de la cultura occidental en general. Habrá por tanto que mantener viva la idea ilustrada de la autonomía moral, pero rodeándola de los elementos sociales y culturales que le dan sentido: tenemos que enseñar historia y filosofía en todas las carreras, y no sólo enseñarlas, sino explicar que se enseñan porque asumimos que todas las ciencias son ciencias humanas, pues son hechas por hombres y para hombres, y no tienen su sentido ni por el conocimiento en sí mismo, ni por el dinero en sí mismo, aunque ambas cosas vengan con ellas.

Adicionalmente, se debe insistir en que el trabajo conforma a la subjetividad y a la cultura; quien aprende a cultivarse aprende a aprender de su experiencia profesional y a disfrutarla plenamente. Ese aprendizaje no solo lo conforma a sí mismo, sino que le permite hacer aportes significativos a la sociedad. Es crucial que los estudiantes comprendan que hay que evitar una práctica meramente instrumental de la profesión. Hay que lograr un compromiso radical con ella como forma de cultivo personal y social, y ello solo se logra poniéndola en el ámbito que le corresponde: en la sociedad y en la historia.

EL IDEAL DE UNA INTELIGENCIA COMPASIVA Y SENSIBLE

La interpretación de la inteligencia como destreza para el cálculo o como capacidad para recordar datos limitó la inteligencia a actividades que, aunque valiosas por sí mismas, son ciegas si no están determinadas por fines humanos. Comprender inteligentemente es mucho más que calcular o recordar. En la comprensión, además de los conceptos, están vinculadas las emociones y las sensaciones de situaciones históricas concretas.

Una educación para seres humanos debe intentar comprender al ser humano en su plenitud, lo que implica siempre una disposición afectiva de la conciencia, que no está separada de su condición racional. El compromiso que cada quien tiene con su felicidad privada, al ser examinado, revela los múltiples lazos que tiene con la felicidad de grupos sociales en los cuales se desarrolla la vida. La misma idea de *virtud* entre los griegos, tal como lo muestra Aristóteles, debe ser comprendida como *excelencia de una acción* en el horizonte de una comunidad, y no como una mera satisfacción individual sin contexto social e histórico. Un gran pianista no puede serlo sin una tradición de pianistas que le permitan reconocerse, o sin un público, grande o pequeño, en el cual su virtuosismo sea significativo. Por esto la idea de un ser que calcula muy bien cómo hacerle daño a la comunidad en la que vive, no se ajusta a la idea de una persona inteligente, en la medida en que comprende el cálculo instrumental pero se equivoca radicalmente respecto de la racionalidad práctica moral; esto es, no entiende para qué hay que obrar, se equivoca con respecto a los fines, lo cual es más grave que equivocarse respecto de los medios.

La inteligencia que comprende los fines es compasiva y sensible porque es en la relación con el grupo humano de los que están cerca emocionalmente, sea este el que sea, en donde se encuentra la posibilidad de la realización personal por medio de la acción libre, que es el fin. Es muy difícil que haya felicidad sin actividad libre, pero tampoco hay sentido para la actividad libre sin relaciones profundas y gratificantes con los otros. Por eso se equivocó el liberalismo clásico al extremarse y considerar a los individuos como entidades racionales aisladas que tenían que defender su espacio privado a toda costa ante la intromisión del poder del Estado; era necesario buscar independencia y emancipación individual, pero teníamos que seguir estando cerca y, sobre todo, debíamos aún querernos unos a otros. La

libertad, entendida como una total autonomía en la que, en virtud de su mantenimiento, se diluyen los vínculos emocionales con los otros, no tiene sentido porque es en el contexto de esos vínculos en el que tiene importancia la acción libre.

La buena educación debe incluir, por tanto, arte, literatura e historia, porque en ellas se expresa la inteligencia compasiva; y no en abstracto, sino en la complejidad de las relaciones humanas, que son las que le dan contenido y permiten comprender su importancia. Arte, literatura e historia permiten tener nuevos sentimientos, hacer más compleja la gama de reacciones y emociones que el mundo despierta.

EL IDEAL DE MUJERES Y HOMBRES CONSCIENTES DE SU CARÁCTER MORAL

Para el mundo Caribe la fuerza de la comunidad cercana no es algo que haya que promover externamente: está dentro de él. Sin embargo, se necesita un paso adicional para pasar de la perspectiva de la comunidad local a la de la humanidad. No es sencillo para ninguna cultura ni para ningún individuo tratar de ponerse a pensar según el punto de vista del género humano, como sugiere Hegel. Hay que poder desprenderse de los intereses privados inmediatos y considerar las acciones desde el punto de vista del otro, sea el otro quien sea, también quien vive en otro país, o incluso aquel que aún no ha nacido. A esa capacidad y hábito de juzgar y actuar conforme al juicio general (universal), se le llama carácter. No se trata de que una persona sea «buena gente» por tener una naturaleza afable, sino de que actúa como debe cuando se presenta la ocasión, independientemente de cuál sea su disposición anímica. Quien es moralmente íntegro tiene carácter.

No se puede decir que existan hombres que hayan actuado correctamente toda la vida. Sin embargo, no es necesario que

existan hombres perfectamente íntegros para considerar a la integridad como un modelo de conducta; pues de ella depende en buena medida la posibilidad de estar adaptado a la vida de la comunidad en la que, como se ha intentado mostrar, es posible la realización personal por medio de la acción libre. Ahora bien, la formación de un carácter íntegro no comienza en la universidad, pero la universidad debe proveer elementos que permitan comprender y argumentar acerca de las razones que fundamentan la elección del carácter íntegro como modelo de conducta. En otras palabras, la universidad no es en donde se enseñan las pautas morales, pero es donde se puede abordar la ética en tanto que discusión racional acerca de la moralidad desde una perspectiva adulta. Además, por supuesto, la universidad debe proponerse ser ejemplo de integridad en lo que a una institución educativa le corresponde.

EL IDEAL DE HOMBRES Y MUJERES CON VISIÓN COSMOPOLITA

El cultivo de sí no puede reducirse a un entrenamiento encerrado de los propios talentos, porque solo se tiene verdadera noticia de ellos y de sus alcances en el horizonte más amplio del mundo. El cultivo de sí debe incluir el extrañamiento, la diferencia con lo propio y la vuelta sobre sí mismo con las ganancias de lo ajeno. En esto se mantiene vigente la idea hegeliana de formación: para ascender a la generalidad hay que adquirir una capacidad de abstraerse de las propias circunstancias, y para ello hay que adquirir el hábito de pensar abstractamente. Pensar en abstracto no significa que se está por fuera del mundo o que la práctica desaparece. De hecho el tema del pensamiento abstracto puede ser el mismo mundo y las acciones. Por tanto, el pensamiento abstracto tiene la posibilidad de ser la guía normativa de la práctica.

El hábito de pensar abstractamente no es resultado exclusivo del aprendizaje de las matemáticas y de la lógica, aunque evidentemente se deben incluir como elementos centrales de un currículo básico destinado a formar hombres con un amplio mundo; también con este propósito deben incluirse la filosofía, como forma de abordar problemas teóricos desde un punto de vista conceptual, y las materias que enfrenten a los estudiantes con otras culturas y épocas de tal manera que se puedan comprender a sí mismos como un momento del pensamiento humano y no como la expresión definitiva del mismo. En este aspecto el arte juega un papel decisivo en la medida en que en él están instalados sensiblemente mundos culturales que conservan toda la riqueza y la complejidad de las culturas que los han engendrado. Lo ideal sería que todos los estudiantes pudieran viajar a otros países y vivir la diferencia; pero mientras esto no sea posible hay que promover que sean los lenguajes escritos y audiovisuales los que les permitan salirse de sí mismos, de sus barrios, de su ciudad, de su país y de su tiempo como unidad última en la cual se encuentra la realidad inmediata.

EL PLAN DE ESTUDIOS DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR

La formulación de estos ideales generales para la formación explica la conformación de la estructura curricular de las asignaturas de humanidades para todas las carreras de la Universidad Tecnológica de Bolívar, a partir del rediseño del 2006.

En primer lugar se insistió en que había que diferenciar de un lado a las asignaturas en las que la prioridad de enseñanza es un conjunto de habilidades destinadas a mejorar el desempeño básico de los estudiantes en la vida académica en general, y del otro, a aquellas materias cuyos contenidos son propiamente

humanísticos. Esto requiere una explicación. Las habilidades de lectura y escritura, por ejemplo, tradicionalmente son enseñadas por profesores de humanidades; sin embargo, dichas habilidades no tienen por qué estar dirigidas, ni primero ni principalmente, a la comprensión de temas de las ciencias humanas, sino que comprenden temas de todas las disciplinas. Así, por ejemplo, en las clases de habilidades de pensamiento destinadas a desarrollar la capacidad argumentativa es perfectamente posible que, si el curso está destinado a estudiantes de ingeniería, se elijan como ejercicios textos provenientes de artículos y temas relacionados con la disciplina específica. La lógica de la argumentación, por tanto, si bien puede ser enseñada por profesores de humanidades, no tiene por qué considerarse como parte de los créditos de humanidades, sino como parte de los créditos de la formación básica de su propia carrera. Esta aclaración es importante pues, si se consideran este tipo de asignaturas como humanísticas, no queda espacio en los planes de estudios para incluir las asignaturas cuyos contenidos provienen de las ciencias humanas. En este último caso lo que termina sucediendo es que se subordina a las humanidades a la enseñanza de técnicas de apropiación del lenguaje que, por muy necesarias que pueden ser en la vida universitaria, no reemplazan la reflexión filosófica, histórica o artística.

Como consecuencia de lo anterior se diseñó un plan curricular que incluía cuatro asignaturas obligatorias dentro del currículo básico de todas las carreras destinadas al entrenamiento de las habilidades básicas de lectura y escritura y a la discusión sobre la vida moral y política de los estudiantes. Se piensa en que sean diseñadas y dictadas por la Coordinación de Humanidades, pero no se las considera propiamente materias humanísticas. A este grupo de materias las llamamos *materias a cargo de la Coordinación de Humanidades en el Ciclo de Formación Básica*. Adicionalmente, se habló de un abanico de electivas propiamente

humanísticas entre las cuales los estudiantes deben elegir tres que deben tomar a lo largo de toda la carrera. A este conjunto de electivas se le llamó *Ciclo Básico de Humanidades*. A continuación nos detendremos en el contenido de ambos grupos de asignaturas.

MATERIAS A CARGO DE LA COORDINACIÓN DE HUMANIDADES EN EL CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA

Las materias a cargo de la Coordinación de Humanidades en el Ciclo de Formación Básica de todas las carreras fueron diseñadas con la idea de entrenar las competencias básicas con relación a la lectura y la escritura y de confrontar al estudiante con reflexiones básicas de tipo moral y social. Estas asignaturas provienen todas del antiguo plan, pero se plantearon modificaciones a los contenidos y métodos de enseñanza de cada una de ellas.

Habilidades de pensamiento: Antes del rediseño la materia incluía ejercicios para entrenar habilidades básicas de pensamiento que iban a ser indispensables en la vida universitaria: observar, clasificar, analizar, sintetizar y argumentar. Ante el peso que esta última habilidad tiene en la interpretación de textos académicos, así como en la sustentación de ideas y en las discusiones de la vida cotidiana, se decidió privilegiar la enseñanza de la lógica de la argumentación con el fin de entrenar a los estudiantes en el reconocimiento, elaboración y evaluación de argumentos. Así, actualmente la materia es concebida como un taller de argumentación en el cual se abordan toda clase de textos, en los que se busca desentrañar su estructura argumentativa, sus principales estrategias retóricas y se aspira a poder hacer una evaluación lógica de su corrección argumentativa. Se espera también que el estudiante logre elaborar argumentos pro-

pios sobre los cuales él mismo esté en condiciones de evaluar su solidez.

Composición de textos científicos: En el caso de esta asignatura se modificó el antiguo nombre de expresión oral y escrita por composición de textos científicos, para dar un mensaje claro sobre el objetivo final que se quiere alcanzar con la materia. Sin embargo, se concibe que este objetivo solo pueda ser alcanzado tras un largo proceso de entrenamiento intensivo, no sólo a lo largo de los pocos meses del semestre sino con base en el esfuerzo constante durante los cuatro años de la formación profesional. Ello implica el compromiso de los profesores de todas las materias de exigir un nivel de calidad de la escritura que obligue constantemente a los estudiantes a enfrentar sus dificultades con la redacción de textos científicos.

Esta asignatura se considera una continuación práctica de habilidades de pensamiento. Respecto de sus contenidos en ella se entrenan, en primer lugar, las convenciones generales de escritura en castellano en lo que tiene que ver con ortografía, gramática y sintaxis. El objetivo de esta primera parte es que el estudiante comprenda la estructura general de las frases en castellano y sea capaz de elaborar oraciones sencillas y claras. De allí se aborda la composición de párrafos, por medio del entrenamiento en estrategias generales para identificar las frases fuertes o centrales que guían los párrafos. Más adelante se busca que el estudiante comprenda los textos como unidades en las que todos los párrafos tienen algo que ver con los demás. Se le muestra como modelo básico la estructura de introducción, cuerpo y conclusión de tal manera que sea capaz de estructurar escritos sencillos con esta plantilla básica. No se trata de decirles a los estudiantes que solo así se puede escribir, sino de que puedan ajustarse, en principio, a la estructura más sencilla para después, si viene al caso, la puedan modificar en variantes más complejas.

Se retoma entonces el tema que fue trabajado en habilidades del pensamiento cuando se les muestra que en la elabo-

ración de escritos con pretensiones académicas es necesario argumentar las afirmaciones problemáticas. Con estas ideas generales, que han empezado a aplicar por medio de los ejercicios constantes que se les solicitan en clase, es factible ofrecerles una visión muy básica de la estructura general del artículo científico y de los protocolos con los cuales se suelen escribir este tipo de textos. El ejercicio final es la elaboración de un primer informe de investigación basado en datos y temas que el profesor aporta a los cuales el estudiante debe darles la estructura de un artículo científico.

Constitución Política y civilidad: La integración social de los ciudadanos no es, ni tal vez ha sido nunca, un asunto meramente jurídico sino que se requieren competencias que permitan una participación efectiva en la vida democrática. Se requiere conocer el contexto político, los deberes y derechos civiles y las formas de participación democráticas. Sobre cómo lograr la integración democrática de los ciudadanos dice Daniel Filmus:

La complejidad del mundo actual y el nuevo papel que desempeña el conocimiento colocan en peligro de exclusión a quienes no acceden a los saberes que les permitan comprender y participar en los nuevos procesos sociales de fin de siglo. ¿Existe otra institución que no sea la escuela y que esté en condiciones de crear, recrear y transmitir los saberes y valores que se requiere para la integración social? Nos animamos a plantear que no.⁹

Al referirse a la escuela no solo se debe entender la primaria y secundaria, sino que la universidad tiene la misión especí-

⁹ Filmus, Daniel, «Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral», en: Kliksberg, Bernardo, *La agenda ética pendiente en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Banco Interamericano de Desarrollo, 2005. Pág. 156.

fica de hacer una valoración crítica de las formas de discusión y participación democrática. En tal sentido hay una misión política específica de la universidad que hace parte de su responsabilidad social: ser parte vital de la conciencia política.

Ética y profesionalismo: El hecho de pertenecer a un mundo laico y pluralista no invalida la necesidad del ejercicio de la racionalidad práctica; al contrario, lo enfatiza en la medida en que las valoraciones éticas aún requieren ser vinculantes y no pueden obtener su fundamentación en una tradición religiosa, por más que dicha tradición sea compartida por la mayoría de los miembros de una comunidad. De otra parte, aunque la crítica filosófica de los principios de moralidad no es indispensable para asumir de forma consciente su ejercicio (no todas las personas íntegras deben haber ido a la universidad para formar su carácter moral), esta crítica puede aportar puntos de vista que amplíen los factores que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar los criterios de moralidad y, gracias a ello, corregir prejuicios equivocados o, al menos, hacer conscientes a los sujetos de las implicaciones morales que tiene asumir un determinado punto de vista en términos éticos.

Adicionalmente, los avances tecnológicos y la condición global de la cultura han creado retos al discurso moral para los cuales es necesario un debate de sus fundamentos conceptuales, del cual debe participar la universidad. En particular al respecto de la noción misma de responsabilidad, tal como señala François Vallaëys:

La responsabilidad, en la era de la tecnociencia planetaria, no es solo individual, sino social y global, porque muchos de los daños lo son, como es el caso de los daños tecnológicos, los riesgos nucleares, las crisis financieras, etc. Esta nueva responsabilidad pide una nueva sensibilidad ética por lo ajeno y abstracto (sensibilidad frente a lo que puede suceder en otra parte del mundo, sensibilidad

frente a lo que las cifras estadísticas significan). El progreso ético, durante los últimos siglos, condujo a la superación de la moral particular de grupo y dependiente de una visión religiosa del mundo, hacia un universalismo humanista, laico y transcultural. Hoy en día, se trata de hacer de este humanismo universalista una nueva sensibilidad del mundo, vasto y complejo, entretelado de estructuras y reacciones en cadena que, por muy abstractas que puedan aparecer cuando uno las explica, deben tener la misma capacidad de llamarnos la atención y la compasión como lo que sucede en nuestra casa o nuestro barrio. El espíritu ilustrado del siglo XVIII enfrenta aquí un nuevo reto de hacerse cercano y empático a lo más alejado y abstracto.¹⁰

Esta discusión conceptual debe implicar de forma central la discusión sobre los *fin*es del actuar humano como contexto a partir del cual los hombres y sus acciones tienen sentido. Esto como corrección a la lógica omnipresente del mercado que puede hacer a las personas concebirse a sí mismas como meros clientes de la educación y del mundo, y no como hombres y mujeres que se están educando para ejercer su libertad.

CICLO BÁSICO DE HUMANIDADES

Las electivas del Ciclo Básico de Humanidades fueron diseñadas con los lineamientos de los ideales aquí expuestos. Se agruparon de acuerdo con la disciplina de las humanidades que tradicionalmente guía la reflexión sobre estos temas, pero se piensan como materias cuyos contenidos muchas veces traspasa-

¹⁰ Vallaeys, François, «Enseñar la ética y el desarrollo en la universidad en la era planetaria», en: Kliksberg, Bernardo, *La agenda ética pendiente en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica y Banco Interamericano de Desarrollo, 2005. Pág. 357.

san los límites de las disciplinas. Como se trata de electivas, la flexibilidad y movilidad son unos de los factores de su capacidad para ofrecer un panorama amplio de las humanidades, por eso en este documento se hará una presentación no de las asignaturas específicas sino de los *grupos* de asignaturas más generales sobre los cuales se moldea la oferta para los estudiantes, que se modifica de un semestre a otro.

Electivas relacionadas con la filosofía: Son asignaturas que pretenden servir de iniciación al pensamiento filosófico desde sus aplicaciones en problemas que demandan la aclaración de modelos conceptuales. La intención es que los estudiantes practiquen el estilo de reflexión universal y abstracta, que conlleva la comprensión teórica de la realidad. Como se señaló en el apartado sobre los ideales del proyecto educativo del cual el plan de estudios de humanidades es una expresión, la filosofía promueve precisamente el extrañamiento frente a lo inmediato. Esto permite que los estudiantes se vean forzados a salirse de sí mismos y de este modo adquirir lo que Hegel llamaba el ascenso hasta la generalidad.

Electivas relacionadas con las ciencias sociales: Las ciencias sociales aportan una perspectiva rigurosa de los problemas sociales y culturales gracias a la cual se enriquece la comprensión de la cultura propia y extraña. Debe haber entonces una importante oferta en el área de historia, del Caribe, de Colombia, de Latinoamérica y del mundo. Así mismo, debe haber asignaturas en las cuales se presentan los nudos problemáticos de la sociología, la antropología, la psicología, la comunicación social y la ciencia política, al igual que sus métodos de investigación. Se espera que el contacto con estas disciplinas sirva para cuestionar los provincialismos y las ingenuidades del pensamiento de los estudiantes.

Electivas relacionadas con las artes: Los objetos artísticos expresan una forma particular, única, de manifestación del

espíritu de los individuos y los pueblos. La realidad sin las artes es más pequeña, pues las obras de arte son objetos en los cuales habita un potencial de sentidos que no tienen los demás objetos. Pero las artes no solo sirven un propósito de esta manera descrito como «cognoscitivo», sino que también aportan a lo que se llama la educación sentimental, muchas veces poco valorada en los ámbitos universitarios. Los sentimientos, y dentro de ellos la sensibilidad estética, forman parte esencial de la cultivación de la persona integral. Se espera, por tanto, que el contacto que tengan los estudiantes con el arte por medio de su historia les permita no solo enriquecer su visión del mundo sino también enriquecer la manera como experimentan la realidad sensible.

HACIA UN *CORE CURRICULUM* Y UN CANON INSTITUCIONAL

Una vez consolidado el conjunto de electivas del Ciclo Básico de Humanidades, en el año 2007 se inició una reflexión acerca del mismo, especialmente orientada a entender las tensiones entre las pretensiones de un ciclo básico y la realidad de un conjunto de electivas que, si bien contaban con una justificación clara, en la práctica resultaban variables y poco relacionadas entre sí. ¿Qué visión de la cultura transmitían estas asignaturas? ¿Qué competencias culturales generales y específicamente académicas fomentaban en los estudiantes?

En el transcurso de estas reflexiones se volvió a ponderar, entre otras, la cuestión de la lectura de textos originales y fundamentales también como parte de la reflexión general de la Universidad en torno al nuevo modelo educativo. La lectura de textos es, sin duda, un componente indispensable de la formación universitaria, sin embargo, la lectura de textos no disciplinarios, que pertenecieran al ámbito general de la cultura y que describieran de manera compleja el trasfondo de los debates de las disciplinas, no tenía en el currículo un espacio claramente definido. En ese sentido, entonces, para fomentar la apropiación de la cultura por medio de las asignaturas de humanidades

como ejercicio de activa deliberación sobre los grandes debates de la historia de las ideas, se concibió una reforma del ciclo básico, basada en la lectura de grandes textos y en el debate de los problemas y las posturas en ellos contenidos. Como resultado tangible de esta reforma debía generarse, al final, una versión del «canon institucional», un conjunto de problemas, temas y textos que la Universidad, o más bien, los profesores y los estudiantes, consideran que forman el núcleo esencial de una formación universitaria integral.

CONSIDERACIONES

Esta reforma parte del reconocimiento de la importancia de una educación amplia e integral. El marco general en el que se desarrolla esta propuesta es el de la educación liberal basada en la lectura y discusión de grandes libros.

El paradigma de la educación liberal tiene una larga y fructífera tradición. Dentro de esta tradición, y no obstante el consenso general sobre las metas y los métodos de la educación liberal, las instituciones de educación superior tratan de encontrar su propia versión del paradigma, que dé respuesta de manera precisa y clara a las particularidades de su contexto y momento histórico. En lo que sigue a continuación, se presentan las consideraciones especiales que enmarcan esta propuesta específica.

RELEVANCIA

De acuerdo con el Padre Rafael Castillo (citado por la Rectora Patricia Martínez), «Cartagena no puede dar pasos hacia adelante si no da pasos hacia adentro». Aplicado a los estudiantes y al perfil del egresado de la Universidad Tecnológica de Bolívar, esto significa que la Universidad debe ofrecerles a sus

estudiantes una educación relevante para su entorno. El estudiante egresado de la UTB no sólo debe haber realizado «un paso hacia adelante» en el aprendizaje de su profesión sino que además debe haber hecho «un paso hacia adentro», reflexivo de su condición humana. Debe haberse visto confrontado con lo que significa ser humano en Cartagena, no sólo ingeniero, administrador o comunicador, etc. En ese sentido, el programa de educación humanística debe reflejar la manera específica en la que se manifiesta la condición humana en Cartagena, para que los estudiantes puedan dar ese paso «hacia adentro».

IDENTIDAD

Durante su travesía por la Universidad, el estudiante se encuentra en un momento crítico de su vida, en el que experimenta y define varias de sus identidades y roles sociales. Por un lado está la identidad profesional, que no sólo se representa por unos contenidos curriculares sino por toda una actitud hacia la sociedad y por una postura frente a la vida laboral. Por el otro lado, están las múltiples identidades que nacen con los roles que los estudiantes asumen una vez se insertan de pleno en la sociedad: ciudadanos cartageneros y colombianos, hombres y mujeres, colegas, jefes y subordinados, etc. El programa de educación humanística debe ayudarles a los estudiantes a identificar y afianzar estas múltiples identidades y esos múltiples roles.

DIVERSIDAD

En Cartagena, la cuestión de la identidad no es simple ya que su población es diversa, Colombia de por sí es un país de mestiza-

je. En Cartagena, la multiplicidad de raíces no sólo se configura en un problema de identidad personal sino también en una cuestión de convivencia, de modos de vida, de futuros posibles. Un programa de educación humanística que refleje de manera relevante la vida cartagenera debe permitirles a los estudiantes explorar las múltiples identidades culturales y étnicas que conforman la diversidad específica de esta ciudad, de Colombia y de la región en un mundo globalizado.

CANON

La tradición educativa que enmarca esta propuesta está fundamentada en la lectura de «grandes libros». Sin embargo, hay más grandes libros que cursos en un programa de pregrado; por esta razón surge el problema de la selección de los libros y de la creación de un «canon» institucional. La idea que guía este esfuerzo de selección es que el estudiante promedio estudia una carrera durante cuatro años, mientras que los docentes estudian toda su vida. Por eso, la selección de los libros debe ser cuidadosa, ya que el estudiante pronto ingresará al mundo laboral y sus contactos con los grandes libros se harán más esporádicos. ¿Qué libros leer cuando sólo hay una oportunidad? Un programa de educación humanística debe proveer los criterios de selección que le permitan a la institución definir su propio canon que responda a las cuestiones de identidad y relevancia al mismo tiempo que conserve el ideal de la universalidad de cualquier canon.

COMPETENCIAS

La educación en las artes liberales no es solo una educación en contenidos sino también en ciertas «artes»: leer, escribir, pen-

sar críticamente, relacionar ideas de diferentes ámbitos entre sí y con cuestiones prácticas, emitir juicios de valor sustentados y equilibrados, etc. Un programa de educación humanística debe educar al estudiante para que se convierta en un maestro de estas artes; es decir, debe desarrollar no sólo un conocimiento del mundo sino también las herramientas y las competencias intelectuales y emocionales necesarias para poder interactuar con el mundo de manera autónoma y reflexiva.

PROPUESTA

La travesía «hacia adentro» lleva a la pregunta: ¿Qué significa ser cartagenero o cartagenera? Esta pregunta es difícil de responder por su carácter general y su formulación vaga e imprecisa. Conviene entonces preguntarse quizá de manera más específica: ¿Qué caracteriza lo particular de la condición y experiencia humana en Cartagena? Esta propuesta responde la pregunta por medio de un conjunto de categorías que definen el modo de vida del estudiante y futuro profesional cartagenero, de la siguiente manera:

- **La ciudad**

Cartagena es, sin lugar a dudas, una ciudad. Las murallas, los barrios, la arquitectura militar y el acceso restringido por tierra y por mar definen de manera clara un adentro y un afuera, con límites específicos y claros. Como consecuencia, Cartagena es ciudad también en el sentido político: su gobierno local cuenta con una larga trayectoria de autonomía. De cierta manera se puede afirmar que Cartagena es «la más ciudad» de todas en la Costa Caribe colombiana y posiblemente una de las ciudades emblemáticas de la región. Ser cartagenero, entonces, significa ser ciudadano.

- **El mar**

Para Cartagena, el mar es más que simplemente un factor geográfico o una fuente de sustento: es la puerta al mundo. Cartagena no podría existir sin mar porque no es un lugar que se basta a sí mismo: es un lugar que conecta rutas marítimas. Ser cartagenero, entonces, significa ser vecino simultáneo de Sevilla o Barcelona en España, de La Habana en Cuba, de Veracruz en México y de Gorée en Senegal, y, en épocas más recientes, ser vecino de los principales puertos del mundo globalizado.

- **Las raíces**

Dada esta condición de enlace global, Cartagena tiene múltiples raíces. Los legados son varios, por razones diversas y en épocas diferentes: el indígena caribe, el europeo español, el africano ecuatorial, el árabe mediterráneo, etc. Ser cartagenero, entonces, significa ser multicultural y sincrético.

- **La tierra**

La tierra incide en la historia cartagenera de varias maneras. Por un lado, constituye el *hinterland* (el interior) de la ciudad, su fuente de recursos y de población, pero también es una fuente alterna importante de influencia social, económica y política. Por el otro lado, la tierra es la otra gran conexión de Cartagena con el mundo, esta vez con el relativamente pequeño mundo del «resto del país», Colombia. Esta conexión no es sólo geográfica y no se remite solamente a vías y puentes. Es también una conexión ideológica y política; para Colombia, como nación, la tierra es una de las fuentes de identidad más importantes y también fuente de tensiones centenarias. Cartagena y los cartageneros, por vía de esta conexión, participan de estas identidades y de estas tensiones.

- **La travesía vital («Self»)**

Los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar son cartageneros que gozan de un privilegio especial y poco común: pueden forjar su destino por medio de una educación superior. Esta no es una tarea fácil y si no se adelanta con un mínimo de autoconciencia, fácilmente fracasa. ¿Qué significa forjarse un destino? ¿Cómo se puede entender una vida como una travesía? ¿Qué significa —y qué hay que hacer— para convertirse en la persona que uno quiere ser? ¿Cómo determinar quién se quiere ser? Estas son preguntas universales que cada estudiante debe ponderar.

Las categorías arriba mencionadas forman un conjunto que abarca lo más significativo de la experiencia humana del estudiante cartagenero. Un programa de educación humanística estaría completo si ofrece oportunidades de reflexión sobre estas categorías. Sin embargo, para los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar falta una categoría, la que expresa el carácter utópico del proyecto de formación que han elegido: un proyecto de formación de carácter científico-tecnológico. Es utópico porque no forma parte de las tradiciones de la ciudad, sin embargo, es imperioso que forme parte de su futuro. Por eso, esta propuesta incluye, para efectos de la discusión, una sexta categoría:

- La ciencia y la tecnología

LOS SEMINARIOS

Se propone dedicar un seminario de lectura y discusión de grandes libros a cada una de las categorías arriba mencionadas. En

lo que sigue a continuación, se presenta una lista preliminar y abierta a la discusión de textos culturalmente ricos que podrían formar parte del canon institucional.

Leer la ciudad

La ciudad en la historia: Sus orígenes, sus transformaciones y sus perspectivas, Lewis Mumford

Génesis (La torre de Babel, Sodoma y Gomora)

Historia de la guerra del Peloponeso, Tucídides

Antígona, Sófocles

De la clemencia, Séneca

Política, Aristóteles

Nomoi – De las leyes, Platón

Diario del año de la peste en Londres, Daniel Defoe

Utopía, Tomás Moro

Los viajes de Gulliver, Jonathan Swift

Noticias de ninguna parte, William Morris

Chambacú, corral de negros, Manuel Zapata Olivella

Oliver Twist, Charles Dickens

Tres tristes tigres, Guillermo Cabrera Infante

Rayuela, Julio Cortázar

La hoguera de las vanidades, Tom Wolfe

Leer el mar

La odisea, Homero

Diario de a bordo, Cristóbal Colón

Cartas de viaje, Amerigo Vespucci

Moby Dick, Herman Melville

Benito Cereno, Herman Melville

Las Encantadas, Herman Melville

El viaje del Beagle, Charles Darwin

La sirenita, Hans Christian Andersen
El viejo y el mar, Ernest Hemingway
El bote abierto, Stephen Crane
Con la soga al cuello, Joseph Conrad
Relato de un naufrago, Gabriel García Márquez
Mapas de navegación globales y regionales, históricos
y actuales
Documentales sobre la vida marina

Leer la tierra

Génesis (Caín y Abel)
Viaje a las regiones equinocciales del Nuevo Continente, Alexander
von Humboldt
Orgullo y prejuicio, Jane Austen
Manuela, Eugenio Díaz
Los pasos perdidos, Alejo Carpentier
En noviembre llega el arzobispo, Héctor Rojas Herazo
Cien años de soledad, Gabriel García Márquez
Facundo, Domingo Faustino Sarmiento
Naufragios, Álvar Núñez Cabeza de Vaca
La vorágine, José Eustasio Rivera
Doña Bárbara, Rómulo Gallegos
Las uvas de la ira, John Steinbeck

Leer las raíces

La invención de América, Edmundo O’Gorman
Changó el gran putas, Manuel Zapata Olivella
Popol Vuh, tradicional
La Biblia, tradicional
El Corán, tradicional
El reino de este mundo, Alejo Carpentier

El Quijote, Miguel de Cervantes

El camino hambriento, Ben Okri

Leer la vida

Tono Bungay, H. G. Wells

Un señor muy respetable, Naguib Mahfuz

Grandes esperanzas, Charles Dickens

La ciudad y los perros, Mario Vargas Llosa

Antes del fin, Ernesto Sábato

Confesiones del estafador Felix Krull, Thomas Mann

Leer la ciencia y la tecnología

Elementos, Euclides

Física, Aristóteles

Sobre los cuerpos flotantes, Arquímedes

Sobre las revoluciones (de las orbes celestes), Nicolás Copérnico

Principios matemáticos de filosofía natural, Isaac Newton

Tratado sobre la luz, Christiaan Huygens

El origen de las especies, Charles Darwin

¿Qué es la vida?, Erwin Schrödinger

Los físicos, Friedrich Dürrenmatt

Homo Faber, Max Frisch

El mito de la máquina, Lewis Mumford

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Esta reforma curricular se implementó de manera paulatina en varios semestres. En el primer semestre del 2008 se desarrolló una asignatura, «Leer la ciudad», como proyecto piloto. En esta asignatura se experimentó con la selección de textos y con la metodología de trabajo en clase. Con base en las experiencias de este primer piloto, en general exitosas, se amplió la oferta de grupos para «Leer la ciudad» y paulatinamente se comenzaron a ofrecer «Leer la tierra», «Leer el mar», «Leer las raíces», hasta finalizar la implementación con «Leer la vida» y «Leer la ciencia y la tecnología». Al finalizar la implementación de esta reforma, aproximadamente el 80% de las electivas pertenecen a este currículo nuclear.

Adicionalmente, y para fortalecer la pedagogía correspondiente al nuevo modelo pedagógico, algunas asignaturas obligatorias fueron rediseñadas para incluir la lectura y el debate sobre textos culturalmente ricos; estas asignaturas son «ética y profesionalismo» y «Constitución Política y civilidad».

Durante todo el proceso, el aporte de los profesores del programa ha sido crucial e invaluable. En varias ocasiones, en reuniones convocadas para ese fin, se discutieron las finalidades pedagógicas del ciclo básico, las metodologías y los procesos de evaluación del estudiante, los contenidos y los textos de cada una de las asignaturas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Coincidimos con Kant cuando afirmaba que la educación es el tema más importante con el cual se enfrenta la humanidad, pues para pensar la educación hemos de examinar nuestra naturaleza, nuestros aciertos y errores, y tratar de conservar lo que de nosotros mismos consideramos valioso y tratar de corregir en otros lo que para nosotros mismos no hemos logrado. En otras palabras, en la educación el espíritu humano intenta no solo sobrevivir, que no es poco, sino además mejorarse.

Al explicar los lineamientos teóricos generales que motivaron el rediseño curricular de las humanidades en la UTB, nos vimos abocados a examinar nuestras convicciones sobre el proyecto de humanidad por el cual debemos hacer una apuesta como universidad en nuestro tiempo; lo cual, lo sabemos, es apelar a unos tipos ideales de hombres y mujeres que consideramos que podrán vivir con más felicidad y libertad personal y social.

No creemos que este modelo esté terminado, pero dejamos en este documento testimonio de lo que queríamos lograr, para hacernos responsables de ello, y para que quienes nos sigan lo examinen y ese examen les sirva para imaginar su propio futuro.

Este libro
se terminó de imprimir en Javegraf,
en el mes de abril del 2011,
Bogotá, Colombia

La preocupación por las humanidades en la formación de estudiantes universitarios alude a las preguntas básicas acerca de los propósitos generales de la educación. Surgen entonces preguntas fundamentales tales como: ¿Qué relevancia pueden tener los estudios humanísticos para la formación de un joven del siglo XXI? ¿Qué se puede esperar de la educación universitaria con respecto a la formación del carácter intelectual y moral de los estudiantes? ¿De qué modo se pueden expresar adecuadamente los ideales formativos en los planes de estudio, las materias y las clases que los componen?

En este documento se describe el proceso de consolidación de los cursos de humanidades que la Universidad Tecnológica de Bolívar ofrece a todos sus estudiantes, desde sus inicios hasta el actual programa dedicado a la lectura y discusión de grandes libros de la cultura de Occidente, por un lado, y al desarrollo de competencias académicas, por el otro.

UTB, LA PRIMERA UNIVERSIDAD ACREDITADA DE CARTAGENA
Fundada en 1970

www.unitecnologica.edu.co



Ediciones
Tecnológica de Bolívar
CARTAGENA DE INDIAS

ISBN 978-958-8387-44-4



9 789588 387444