

# La Universidad, entre “instruir” para el “trabajo” y “educar” para la “acción”

Martín Emilio Camargo Palencia\*

Artículo de reflexión  
Fecha de Recepción: 10 septiembre 2017.  
Fecha de Aprobación: 15 enero 2017.

## Resumen

Las obras *La condición humana* (Hannah Arendt) y *De la idea de universidad a la universidad de ideas* (Boaventura de Sousa Santos), constituyen el fundamento teórico y conceptual del presente artículo cuyo objetivo central es mostrar que la función de la educación universitaria, además de “instruir” para el “trabajo”, consiste en “educar” para la “acción”. En este sentido se desarrollan las siguientes cuestiones: 1) el *ethos* humanístico de la educación universitaria -investigación, cultura, formación- se encuentra en “lo seco”, 2) los procesos de acreditación de alta calidad contienen unos elementos “totalitarios” -innovación, productividad, competitividad- que condicionan la educación universitaria

y amenazan con la desaparición curricular definitiva de su *ethos* humanístico. A modo de conclusión se plantea la urgencia de reivindicar el *ethos* humanístico de la educación universitaria a través de una específica estructura de saber: filosofía, pedagogía, política. A nivel metodológico, este artículo se vale de la hermenéutica propia de la reflexión filosófica en la cual se dialoga con las teorías existentes con el fin de producir una nueva interpretación del problema que se plantea.

**Palabras clave:** universidad, educación humanística “trabajo”, “acción”.

\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá (Colombia)  
Martincamargo88@yahoo.es



## Introducción

La educación en sí misma es humanística en la medida en que supone un “proceso de formación y de acceso al pensamiento y al saber” (Zuleta, 2004, p.59). Desde esta mirada, educar consiste en un encuentro en el que el profesor humaniza. Educar consiste en humanizar. La idea de encuentro, como lo expone Mario Benedetti en su poema *A la izquierda del roble*, significa reunión, acercamiento, aproximación, pero también desencuentro, divergencia. El término profesor alude a cierto individuo que organiza y potencia el pensamiento con el fin de emanciparlo. Así lo entiende Ranciére (2003) en su libro *El maestro ignorante*, especialmente en el capítulo titulado “De las ovejas y de los hombres”, en el que describe a un profesor que había confundido al pueblo que debía educar con un rebaño de ovejas y, al hacerlo, había elegido un método de enseñanza inadecuado, pues como se sabe, los rebaños de ovejas no se conducen ni pueden llegar a conducirse por sí mismos. En este orden de ideas el verbo humanizar remite a la enseñanza de un conjunto de saberes que, puestos en el escenario de la descripción, el análisis, la interpretación y la reflexión, potencian la imaginación y la creatividad de los individuos (Nussbaum, 2010). Al respecto en el presente artículo se distingue y se reflexiona acerca de la enseñanza de las humanidades como problema de profundas raíces didácticas. Este análisis se hace con el fin de fundamentar, en su desarrollo, el objetivo central que

aquí se plantea: mostrar que la función de la educación universitaria, además de “instruir” para el “trabajo”, consiste en “educar” para la “acción”. El marco teórico y conceptual que fundamenta este planteamiento lo constituyen las obras *La condición humana* (Hannah Arendt)<sup>1</sup> y *De la idea de universidad a la universidad de ideas* (Boaventura de Sousa Santos)<sup>2</sup>. De la primera obra se usan como categorías analíticas los conceptos “trabajo” y “acción”:

Trabajo es la actividad que corresponde a lo natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un “artificial” mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad”. [...] “La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo (Arendt, 2005, p.35).

De la segunda obra se asume la siguiente idea: la actual crisis de la educación universitaria, más allá de las exigencias que le hacen, por un lado las políticas economicistas estatales en términos de cobertura, financiamiento y calidad, y por otro lado la sociedad en términos de formulación de propuestas para

1 Hannah Arendt (1906-1975), fue una filósofa judía de ascendencia alemana. En los últimos tiempos su obra ha despertado un creciente interés en los círculos académicos del mundo dada su cercanía temática y problemática frente a la actual crisis de sentido de la política y de la filosofía, cuestión a la que Arendt, en el marco de sus investigaciones sobre los regímenes totalitarios del siglo XX, especialmente el nazismo, aporta desde sus reflexiones sobre la vida, la muerte y el poder absoluto.

2 Boaventura de Sousa Santos (1940-), es un sociólogo portugués cuyas indagaciones apuntan a rescatar y revalorizar las experiencias humanas como centro de gravedad de la cultura y la sociedad. En este contexto investigativo la educación universitaria suscita una singular importancia toda vez que el autor la considera motor de emergencia de experiencias políticas, científicas, sociales y culturales.

su transformación profunda a nivel político, económico y social, está asociada tanto a su rigidez funcional y organizativa como a su resistencia al cambio (Boaventura, 2012). En este sentido se problematiza las siguientes cuestiones: 1) el *ethos* humanístico de la educación universitaria –investigación, cultura, formación– se encuentra en “lo seco”, 2) los procesos de acreditación de alta calidad contienen unos elementos “totalitarios” –innovación, productividad, competitividad– que condicionan la educación universitaria y amenazan con la desaparición curricular definitiva de su *ethos* humanístico. Cada una de estas cuestiones conforma uno de los apartados de este artículo, respectivamente *El “trabajo” y la “acción” en la modernidad: una mirada desde Hannah Arendt*, *El “trabajo” y la “acción” en la educación universitaria moderna: una mirada desde Boaventura de Sousa Santos*, *La universidad: más allá de una educación para la supervivencia*, *El problema de la enseñanza de las humanidades y las humanidades como problema: esbozo de una propuesta*. A modo de conclusión se plantea la urgencia de reivindicar el *ethos* humanístico de la educación universitaria a través de una específica estructura de saber: filosofía, pedagogía, política. A nivel metodológico, este artículo se vale de la hermenéutica propia de la reflexión filosófica en la cual se dialoga con las teorías existentes con el fin de producir una nueva interpretación del problema que se plantea.

## El “trabajo” y la “acción” en la modernidad: una mirada desde Hannah Arendt

*Experiencia y comprensión* son dos ideas centrales en el pensamiento de Hannah Arendt. Ambas ideas están ligadas por un lado a las prácticas totalitarias gubernamentales –en especial las del nazismo– de las cuales Arendt fue testigo durante la Segunda Guerra Mundial, y por otro lado a su amplio conocimiento de la tradición filosófica y política de la cultura occidental. De acuerdo con Valencia (2004), esta ligazón fue lo que llevó a Arendt a intentar comprender el sentido filosófico y político de los regímenes totalitarios del siglo XX. De esto dan cuenta sus libros *Los orígenes del totalitarismo* (1951) y *La condición humana* (1958). En el primero Arendt concibe el totalitarismo como un período histórico moderno que tiene sus raíces en el antisemitismo y el imperialismo y en el cual se realiza la dominación absoluta de los seres humanos por parte de un proyecto o modelo político que niega el valor propio de la vida humana bajo la pretensión de organizar, “No a las clases, como los antiguos partidos de intereses de las Naciones-Estados continentales; no a los ciudadanos con opiniones acerca del gobierno de los asuntos públicos y con intereses en éstos, como los partidos de los países anglosajones” (Arendt, 1982,p.425), sino a las masas entendidas como puro número y mera sumatoria de individuos incapaces de organizarse

políticamente con base en el interés común (Arendt, 1982). En el segundo libro arriba referenciado, Arendt “rescata” al hombre masa de su pensar y actual “banales”, de su ausencia de identidad, condición en la que lo ha puesto la estrategia totalitaria, a saber, soledad y aislamiento. El instrumento de este “rescate” es el concepto de *acción* entendido como la única actividad exclusiva de los hombres en términos de su condición de seres plurales, es decir, de seres iguales en tanto que pertenecen a la misma especie pero diferentes en el pensar y en el actuar. Como lo evidencia Campillo (2013), en el pensamiento filosófico y político de Arendt la “acción” no solo pone al hombre en la historia, en la memoria, sino que le exige una nueva idea de historia, esto es, la historia como construcción, como espacio de crítica y autonomía. Al respecto Arendt considera que, desde el punto de vista práctico gubernamental, los procesos de la modernidad contienen unos elementos totalitarios *-fabricación, dominación, violencia-* que alteran la condición humana a la que define como el conjunto de aquellas actividades a través de las cuales el hombre se ha dado la vida en la tierra: la *labor*, referida al proceso biológico del ser humano, el *trabajo*, correspondiente al uso del hombre de materiales naturales para producir objetos duraderos, y la *acción*, entendida como la única actividad que es propia de los hombres y que se realiza sin la mediación de objetos o materia en la pluralidad: “Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es

específicamente la condición *-no sólo la conditio sine quanon, sino la conditio per quam-* de toda vida política (Arendt, 2005, p.35).

De acuerdo con todo lo anterior, para Arendt (2005) los elementos totalitarios en mención y que problematizan la condición humana en la modernidad, se expresan en primer lugar en la sustitución del “trabajo” por la “labor”, con lo cual el “trabajo” del hombre ya no tiene el propósito de fabricar objetos durables sino desechables, haciendo emerger de este modo una cultura del consumo y de la subsistencia básica; en segundo lugar la sustitución de la “acción” por la “fabricación” en dos sentidos, por un lado cuando a través de la técnica la última toma las características de la primera *-imprevisibilidad, irreversibilidad, incertidumbre-* produciendo formulas y procedimientos cuya aplicación podrían llegar a destruir la humanidad, y por otro lado cuando la “acción” toma las características de la “fabricación”, esto es, *dominación, violencia, razón instrumental*. En este contexto, por ejemplo, los datos, estadísticas y encuestas, ponen en tela de juicio la crítica y el debate desplazando la política, la pluralidad, la palabra y la búsqueda de lo nuevo. La dominación económica y gubernamental, con su respectiva dosis de violencia, aparecen desplazando la esfera pública a la esfera privada. Se produce así, inicialmente, la derrota del hombre de “acción” frente al *homo faber*, es decir el hombre que trabaja en el sentido de “fabricación”, y finalmente, la superposición del *animal laborans* frente al *homo faber* (Arendt, 2005).<sup>3</sup>

3 Cabe anotar que otro de los conceptos clave en el pensamiento filosófico y político de Hannah Arendt es la noción de *libertad*, a la que entiende no como mera elección sino como la capacidad del hombre de trascender a través de sus actuaciones bajo la consideración de los límites a las que estas deben someterse si se piensa en sus consecuencias nefastas para la humanidad.

En suma, en la modernidad asistimos más a una sociedad de masas subsumida en la administración y la burocracia que a una sociedad de “acción”, es decir, despolitizada. Para Arendt (2005) esto contiene tres graves peligros: *la alienación del mundo*, en la que el hombre no reconoce otra realidad que la de sus propios productos en los que se ve reflejado así mismo; *el descubrimiento del punto de Arquímedes*, en el cual la ciencia, en la medida en que ha aprendido a ver la tierra desde el universo, tiende a ver a los hombres como ratones de laboratorio cuya conducta puede medirse a través de datos y cifras estadísticas; *lo universal y la ciencia natural*, el interés latente del hombre en transformar la condición humana a través de procesos tecnológicos genéticos (Arendt, 2005).

### El “trabajo” y la “acción” en la educación universitaria moderna: una mirada desde Boaventura de Sousa Santos

La universidad ha sido referente de problematización para quienes la hemos vivenciado como profesores y para quienes se han aproximado a ella en calidad de estudiantes y luego como eventuales conferencistas y catedráticos. Este hecho permite afirmar que estudiantes y profesores, incluso los esporádicos visitantes, aunque con distinto nivel de autoridad intelectual, pueden hablar, decir algo sobre la universidad bien sea sobre sus relaciones con la sociedad, sobre su función social, política y cultural, sobre su misión y visión pedagógica

e investigativa, y en general sobre su *ethos* humanístico. Desde estas perspectivas, en distintas épocas y en el contexto de coyunturas históricas diferentes, se ha problematizado la universidad, en el caso de Europa, por ejemplo, *La idea de universidad* (John Henry Newman, 1801-1890), *El porvenir de nuestras escuelas* (Friedrich Nietzsche, 1844-1900), *La idea de universidad en Alemania* (Karl Jaspers, 1883-1969), *Misión de la universidad* (José Ortega y Gasset (1883-1995), *La universidad: realidad problemática* (Julián Marías, 1914-2005), *La universidad sin condición* (Jacques Derrida, 1930-2004). En América Latina también se ha problematizado la universidad, tal es el caso de *Universidad y sociedad* (Rafael Gutiérrez Girardot, 1928-2005) y *La universidad en un mundo de tensiones* (Risieri Frondizi 1910-1985).

En general en las anteriores problematizaciones es rastreado características del diagnóstico que hoy es posible hacer de la educación universitaria, la cual, de acuerdo con Boaventura (2012) reviste la complejidad de una encrucijada en la medida en que se encuentra en medio de dos fuerzas antagónicas: la sociedad anti-neoliberal y el arbitrio político del Estado. La primera le exige la construcción de un proyecto socio-cultural y político para la transformación no parcial sino profunda de las estructuras político-económicas de la sociedad; la segunda le restringe su funcionamiento al tiempo que le exige calidad en su educación: cobertura estudiantil e investigación. La universidad, ante este doble desafío, por un lado parece no estar preparada

para afrontarlo, y por otro lado, esta falta de preparación parece que no es coyuntural sino estructural en la medida en que la perennidad de la idea de universidad en occidente está asociada más a su rigidez funcional y organizativa que a su función social, cultural y política. ¿En qué condiciones de posibilidad aparece esta compleja situación de la educación universitaria? La hegemonía de los objetivos de la universidad es la principal condición (Boaventura, 2012). En este sentido es menester recordar que la universidad es una idea que, con funciones similares a las de hoy, ya en 1520 se había materializado en Europa y que, entre 1923 y 1946, fue definida por Karl Jaspers, en Alemania, como “el lugar donde por concesión del Estado y la sociedad una determinada época puede cultivar la más lúcida conciencia de sí misma” (Boaventura, 2012, p.226). De esta definición se desprenderían los tres grandes objetivos hegemónicos de la universidad: *investigación científica, transmisión de la cultura, formación integral*. Estos objetivos son hegemónicos en el sentido de que se resisten a desaparecer a pesar de la asignación de funciones que, en la historia reciente, el arbitrio de la política le ha asignado a la universidad descentrándola de dichos objetivos.<sup>4</sup>

Ahora bien, independientemente de la compatibilidad entre las funciones asignadas a la universidad en tiempo reciente y sus objetivos hegemónicos, lo que ha acarreado la implementación de aquellas es la entrada de la universidad en el escenario de los intereses del mercado económico global. Inmersa

en este contexto, la universidad adquiere el reto de pensarse no sólo desde sus objetivos hegemónicos y tipo de educación que desde estos se concibe, sino desde la dicotomía *educación-trabajo* y, por consiguiente, desde la noción de educación que esta plantea: la educación como “un procedimiento de transmisión de un saber ya adquirido y como un sistema de producción de fuerza de trabajo calificada para una demanda existente en el mercado (Zuleta, 2004, p.59). Al respecto Boaventura (2012) plantea que, especialmente desde finales del siglo XIX, el arbitrio de la política le exige a la educación universitaria que asuma, además de la formación intelectual, la “instrucción” para el “trabajo”. Esta exigencia abrió la brecha entre dos mundos sin ninguna o poca comunicación -“mundo ilustrado”/“mundo del trabajo”- bajo la directriz del arbitrio político que ve estos dos mundos como irreconciliables. Se produce de este modo en la dicotomía en mención una radicalización de sus términos: el “trabajo” como uso de la fuerza física y manejo de los medios de producción pasó a ser trabajo intelectual producto de una formación profesional y se produce con ello la división de la educación en cultura general y formación profesional y, por tanto, el “trabajo” en *trabajo calificado* y *trabajo no calificado*.

Los efectos de esta transformación son evidentes: 1) la educación deja de ser anterior al “trabajo” y pasa a ser concomitante con este por efecto de lo acelerados cambios en los procesos productivos, 2) la

4 En 1987 la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) presenta un informe en el que se puede apreciar el desmonte paulatino de los objetivos hegemónicos de la universidad, desplazados por funciones como la instrucción para el trabajo y la competitividad económica.

formación profesional se entiende como un proceso productivo bajo la premisa de educación permanente, 3) debilitamiento de la relación “trabajo”/empleo dado que deja de tener sentido invertir en la *formación* para un determinado empleo y cobra fuerza la inversión en *instrucción* o especialización para un trabajo específico. Al respecto la respuesta de la universidad ha consistido desde la década del sesenta del siglo XX, intentar hacer compatible en los planes de estudio de sus programas académicos la educación humanística -por lo general demandada por la sociedad anti-neoliberal- y la educación para el “trabajo” exigida por el arbitrio de la política a nivel global. Aunque no siempre infructuoso, este intento ha propiciado en la universidad una tensión permanente entre “el mundo ilustrado” y el “mundo del trabajo” (Boaventura, 2012). El resultado de esta tensión, como lo plantea Hoyos (2010) leyendo la *Carta sobre el humanismo* (Martin Heidegger), es una educación que se encuentra en “lo seco” si se considera la educación como una actividad del “pensar”. Esto se advierte en la universidad de hoy, señala Hoyos (2010), en el trato de racionalidad estratégica que se le da a la educación:

“Así como la filosofía por la nostalgia de poder competir con las ciencias-empírico analíticas olvida de ocuparse del pensar en su elemento, pretendiendo ella misma ser ciencia rigurosa, de la misma manera la educación se ha convertido en técnica teórica, en tecnología educativa, cuya calidad se mide cuantitativamente por competen-

cias, créditos e indicadores de rendimiento, es decir, por resultados” (Hoyos, 2010, p.12).

Esto significa que la educación se ha distraído de su función misma, la condición humana, y se encuentra en “lo seco” porque se ha positivizado, es decir, su calidad se mide bajo los criterios en ella cada vez más universales: productividad y competitividad.

Que la educación universitaria se encuentra en “lo seco” es un hecho que también se evidencia en las transformaciones curriculares que, para Nussbaum (2010), es la condición que ha posibilitado la aparición de la actual “crisis silenciosa” de la educación humanística cuya problemática se centra en el hecho de que “En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario” (Nussbaum, 2010:20). Las raíces de estas transformaciones son tanto políticas como culturales y tienen su fundamento en el desdén con que en cada una de estas esferas se concibe la educación humanística y los elementos que la componen: imaginación, creatividad, rigurosidad, crítica, etc. A nuestro entender esta situación se expresa materialmente en los procesos de *acreditación* que condicionan hoy el funcionamiento de la educación universitaria y en los cuales existen elementos “totalitarios” que agravan la crisis de su *ethos* humanístico y lo ponen en riesgo de desaparecer nominalmente del

currículo.<sup>5</sup> Tales elementos totalitarios son fundamentalmente la *innovación*, la *productividad* y la *competitividad*, que para Hoyos (2010) se manifiestan en la sustitución paulatina de la “formación” por la “instrucción” en el sentido de que se privilegia una “educación para el trabajo” a partir del desarrollo de competencias técnicas específicas en detrimento de las competencias para el desarrollo de aptitudes científico-humanísticas como el asombro, el cuestionamiento y la sospecha. En respuesta a esta problemática, Boaventura (2012) considera que: si lo que se busca es la permanencia de la educación humanística en el currículo universitario, o que por lo menos dicha educación tenga en dicho currículo un espacio de realización reflexiva, es necesario, más allá de la reivindicación política de la idea de universidad del siglo XIX, enseñar la universidad de ideas que aquella noción contiene: la universidad que quisiera pautar la ciencia postmoderna deberá transformar sus procesos de investigación, de enseñanza y de extensión según tres principios: 1) la prioridad de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva sobre la racionalidad cognitivo-instrumental; 2) la doble ruptura epistemológica y la creación de un nuevo sentido común; 3) la aplicación edificante de la ciencia al interior de comunidades interpretativas.

5 Cabe anotar que, independientemente de si la educación humanística figura nominalmente o no en el currículo, dicha educación, en tanto que saber y desde el punto de vista teórico-práctico, no hay manera de desvincularla del hombre pues hacen parte de la experiencia humana.

### La universidad: más allá de una educación para la supervivencia

Con base en lo anteriormente expuesto, la primera condición para *enseñar* la

universidad de ideas es reconocer su *ethos* humanístico, lo cual implica admitir que el sentido de la educación humanística universitaria es orientar la conciencia social, política y moral de los futuros profesionales. El fundamento teórico-práctico de este reconocimiento puede construirse a partir de la distinción que hace Hannah Arendt (2005) entre *labor*, *trabajo* y *acción*. Estas categorías, plantea la filósofa en mención, no pueden distinguirse de manera tajante –especialmente en la modernidad– sino que hay que buscar un criterio respecto de lo que tienen y no tienen en común. Así, por ejemplo, el principal elemento que comparten la *labor* y el *trabajo* está en el hecho de que tienden hacia un *telos* que, en el proceso de su obtención, consume la energía y la fuerza de los individuos: *labor* y *trabajo* están orientados hacia la producción aunque no en el mismo sentido pues, mientras la condición de la *labor* es la misma “vida” en términos de supervivencia (alimentarse, dormir, vestirse, procrear, etc.), la condición del *trabajo* es la “mundanidad” (mundo artificial). En otras palabras, mientras el *telos* de la *labor* es la supresión de las necesidades básicas de la vida de manera cíclica, el *telos* del *trabajo* es la obra. Es claro que lo problemático de la obra no es que sea producto del *trabajo*, pues la finalidad del *trabajo* es la obra, sino su carácter instrumental en tanto que producto:

Los útiles e instrumentos del *homo faber*, de los que surge la más fundamental experiencia de la instrumentalidad, determinan todo el *trabajo* de la fabricación. Aquí sí



es cierto que el fin justifica los medios; más aún, los produce y los organiza (...) Debido al producto final, se diseñan los útiles y se inventan instrumentos, y el mismo producto final organiza el propio proceso de *trabajo*, decide los especialistas que necesita, la media de cooperación, el número de ayudantes, etc. Durante el proceso de *trabajo*, todo se juzga en términos de conveniencia y utilidad para el fin deseado, y para nada más (Arendt, 2005, pp.271-272).

Así pues, lo que Arendt subraya en la distinción labor/ trabajo es, por un lado la capacidad creadora del hombre para fabricar su entorno y, por otro lado, la libertad que tienen para hacerlo. Para Arendt el trabajo, en contraposición a la labor, es un modo de *acción* no alienante. En este sentido distingue entre la libertad propia del trabajo y la libertad propia de la acción. Esta última, a pesar de que es mucho más limitada que la libertad del trabajo, es la que Arendt considera propiamente como la *libertad*.

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido y existirá, no necesitarían del discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas (Arendt, 2005, p.205).

La acción revela, entonces, la cualidad del hombre de “ser distinto”, cuya realización se materializa en la pluralidad, en la iniciativa entendida como búsqueda de lo nuevo bajo la condición de la libertad. Desde esta perspectiva, la educación universitaria, su ethos humanístico, corresponde a la acción en el sentido de formar sujetos políticos, esto es, hombres capaces de reinventar la propia vida y la de los demás desde un nuevo comienzo social. La acción revela que cada hombre no es una repetición de otro hombre sino que es una singularidad en la pluralidad que constituyen los hombres. De ahí que la educación universitaria de hoy no puede reducirse a una educación para la *labor*, o específicamente para el *trabajo*, sino que, como se advierte en el análisis de los autores aquí citados, tiene que ser una *educación del encuentro* de la humanidad, que viabilice los dos polos en tensión: educación para el trabajo y educación para la acción.

### **El problema de la enseñanza de las humanidades y las humanidades como problema: esbozo de una propuesta**

¿Qué son las humanidades? ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de las humanidades en la universidad? ¿Por qué hay que seguir enseñando humanidades hoy? Estas son algunas de las preguntas que conforman el crisol problemático de las humanidades en la educación universitaria y que son formuladas y reflexionadas de manera recurrente en congresos, seminarios,

simposios, etc. Intentar dar respuesta a estas preguntas por separado o en su conjunto es una tarea inabordable si no se comienza por clarificar el *campo intelectual* que constituyen. Según Bourdieu (1970) un campo intelectual está constituido por fuerzas discursivas de producción y de reproducción que se oponen pero también se complementan. Desde esta perspectiva, si se asume la educación humanística como un campo intelectual, se observa que en él confluyen dos fuerzas discursivas principales, a saber, *el problema de la enseñanza de las humanidades* y *las humanidades como problema*. A esta última corresponden todos aquellos discursos que a la base de un constructo histórico, conceptual y teórico, cada autor expresa su perspectiva acerca del sentido de la enseñanza de las humanidades en la educación en todos sus niveles, asunto que, como lo afirma Nussbaum (2010), está en relación con problemas como, 1) el desplazamiento de la enseñanza de las humanidades en el currículo por la enseñanza de saberes más directamente relacionados con la producción económica, 2) la aceptación de la enseñanza de las humanidades por parte de la comunidad estudiantil, 3) el modo en que las políticas estatales sobre educación conciben la enseñanza de las humanidades, en general como “ornamentos inútiles”.

La cuestión de *las humanidades como problema* se ha abordado en este artículo de manera implícita o explícita según lo vea el “ojo ilustrado” del lector, a partir de la problematización de la educación universitaria en

términos de su *ethos* humanístico histórico, en particular el proveniente de la universidad del siglo XIX que evidencia Boaventura (2012). En este sentido hace falta señalar el contenido sustancial de la cuestión en referencia: enseñanza, humanidades. Este último término se entiende aquí como una disciplina cuyo saber pone al hombre como centro de las preocupaciones teórico-prácticas pero no como medio sino como fin en sí mismo, es decir, “lo que concierne a la historia de la verdad en relación con la cuestión del hombre, de lo propio del hombre, del derecho del hombre, del crimen contra la humanidad, etc.” (Derrida, 2002:12), lo cual en principio debe hallar su lugar de debate incondicional en la universidad. El término enseñanza, en cambio, hace referencia a una actividad que, pensada en el espacio de la educación universitaria, constituye una tarea específica en la medida en que requiere de un dispositivo pedagógico (contenidos) y didácticos (recursos) en el que la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje son indisolubles: hay por lo menos dos sentidos del término enseñanza, se enseña cuando se tiene la intención de enseñar y efectivamente se logra que la gente aprenda, pero también se enseña cuando existe la intención de enseñar algo específico y, en efecto, se logra que la gente aprenda lo que se quería que aprendiesen (Hirts, 1977, p.308).

De acuerdo con lo anterior, en general la enseñanza y el aprendizaje son actividades polimorfas, es decir, se puede enseñar de muchas maneras pero también se puede aprender de otras

tantas maneras sin que necesariamente exista la “intención” de enseñar: “Puede uno aprender cosas por ensayo y error, por descubrimiento u observación, porque se lo digan a uno y de muchas otras maneras” (Hirst, 1977, p.308). ¿Qué es entonces lo que a las múltiples maneras de aprender las convierte en casos específicos de aprendizaje? La respuesta pasa por el hecho de que así como la enseñanza se distingue de otras actividades de naturaleza semejante por su intención o preocupación por el aprendizaje, del mismo modo el aprendizaje referido a la educación se caracteriza de otros aprendizajes por su intención o finalidad (Hirst, 1977). ¿Cuál es la intención que caracteriza al aprendizaje en el aula como tal?

La finalidad o la mira del aprendizaje, sugiero, es siempre una realización específica, o estado final. Hay muchos estados finales: creer algo que uno creyó antes, saber algo que uno ignoraba, ser capaz de hacer algo que uno no podía hacer, adquirir un hábito que uno no poseía, etcétera. A consecuencia del aprendizaje puede uno conocer una teoría científica, saber montar en bicicleta, saber calcular una raíz cuadrada, enterarse de que Enrique Octavo tuvo seis esposas, apreciar las sinfonías de Beethoven, o cumplir escrupulosamente los compromisos contraídos (Hirst, 1977, p.309).

El anterior planteo contiene varios puntos cardinales que son cardinales para abordar *el problema de la enseñanza de las humanidades*. En primer lugar el “estado final” que supone el aprendizaje equivale a un estado nuevo

de la persona que aprende; en segundo lugar, no todo aprendizaje implica un resultado positivo en términos de conocimiento científico; en tercer lugar, lo que se aprende no necesariamente es una verdad o un conocimiento específico de algún saber. Esto significa que la enseñanza de un campo de saber requiere de la construcción de un lenguaje propio en sentido pedagógico y didáctico. En efecto, no es lo mismo enseñar y aprender matemáticas que enseñar y aprender geografía. Tampoco es lo mismo enseñar en la escuela que enseñar en la universidad. En esta “enseñar significa ponerse frente a una disciplina, en sus conceptos, en sus campos teóricos, en sus enlaces y límites, en sus familiaridades epistemológicas, en su pragmática, en su sentido, y enseñarla, hacerla inteligible y comprensible” (Páez, 2010, p.18).

En el caso específico de la enseñanza de las humanidades en la educación universitaria, no existe todavía un “lenguaje propio” sino más bien una dispersión pedagógica y didáctica. Esto no es extraño pues habitualmente en el ámbito universitario la enseñanza de las humanidades queda bajo el criterio de una didáctica general que insiste en la búsqueda de recursos, estrategias y “formulas” de enseñanza al modo de un recetario rígido. En este punto estamos frente a una actividad que es anterior al aula pero que encuentra en esta su realización, esto es, *planear la clase* según sea lo pertinente: temas, textos, conceptos, talleres, etc., y el orden de aparición de éstos en la clase. Como Páez (2010) sugiere hacerlo,

---

La finalidad o la mira del aprendizaje, sugiero, es siempre una realización específica, o estado final. Hay muchos estados finales: creer algo que uno creyó antes, saber algo que uno ignoraba, ser capaz de hacer algo que uno no podía hacer, adquirir un hábito que uno no poseía, etcétera.

---

“con el mismo entusiasmo y dedicación como los amantes de la cocina *preparan* un plato. Los trucos, los tiempos, los secretos, los menurjes, los adornos, los utensilios, las especias, etc.” (31). En este artículo se propone cambiar las rígidas formulas didácticas por la flexibilidad aprendida de las recetas. En concreto se plantea construir a partir de éstas una didáctica de las humanidades con “lenguaje propio”. Al respecto Alejandro Cerletti, en sus análisis sobre la enseñanza de la filosofía nos presenta algunos elementos que sirven de base a nuestra propuesta. Desde la perspectiva de Cerletti (2008) habría que considerar la configuración de un campo conceptual de tres dimensiones -filosofía, pedagogía, política- que permita estructurar la enseñanza de las humanidades en torno a un tipo de maestro que se aventuran a pensar filosóficamente: el ejercicio reflexivo acerca de qué es lo que enseño y cuál es su sentido conlleva a reflexionar sobre cómo comunicar dicho conocimiento en términos de sus marcos conceptuales, temáticos y problemáticos. En esto consiste la actividad de *pensar*: en intervenir creativamente, de manera original, la realidad y los saberes establecidos considerados hegemónicos en las prácticas políticas, culturales, sociales, etc., (Cerletti, 2008) con el objeto de producir, en palabras de Arendt (2005) “lo nuevo”. Este es el papel y función de la universidad sin *condición* que Derrida (2002) plantea desde el debate y la universidad de ideas que a criterio de Boaventura (2012) hay que enseñar hoy.

## Conclusiones

En tanto que supone un proceso de formación y de acceso al pensamiento y al saber, la educación en sí misma es humanística. Desde este punto de vista educar significa humanizar. Consiste en un encuentro en el que hay espacio para la pluralidad, la divergencia y la emancipación. Hoy sin embargo, este tipo de educación está en “lo seco” dadas las transformaciones económicas que demandan del arbitrio de la política reformas que pongan a la educación a la vanguardia del mercado global que exige producción de fuerza de trabajo en detrimento de la formación de sujetos políticos. Tal es el caso de la universidad contemporánea, sumergida en una compleja situación: “instruir” para el “trabajo” y la fabricación o “educar” para la “acción” del pensamiento.

Usando como herramienta analítica los marcos conceptuales de las obras *La condición humana* (Hannah Arendt) y *De la idea de universidad a la universidad de ideas* (Boaventura de Sousa Santos), en este artículo se ha mostrado cómo los objetivos hegemónicos de la universidad - *investigación científica, transmisión de la cultura, formación integral*- han cedido paulatinamente tras el advenimiento de las funciones asignadas por la política del mercado global: instrucción para el trabajo y la competitividad económica. Esto sugiere la estructuración de propuestas en torno a la educación humanística en la universidad. Aquí se ha bosquejado algunos rasgos de

la propuesta de Alejandro Cerletti respecto de la enseñanza de la filosofía, a saber, filosofía, pedagogía, política, los cuales bien pueden usarse a manera de base conceptual en la construcción pedagógica y didáctica de un “lenguaje propio” en materia de la enseñanza de las humanidades en la universidad.

## Referencias

- Arendt, H. (1982). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid. Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- Boaventura De Sousa, S. (2012). “De la idea de universidad a la universidad de ideas”. En: *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona. Laia.
- Campillo, N. (2013). *Hannah Arendt: lo filosófico y lo político*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires. Zorzal.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid. Trotta.
- Hirst, P. (1977). ¿Qué es enseñar?. En: *Filosofía de la educación* (Comp. R.S. Peters). México. F.C.E.
- Hoyos, G. (2010). Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización. *Cuestiones de filosofía*, (12). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0n12.2010.661>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires. Katz Editores.
- Páez, E. (2010). *A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula*. Tunja. Editorial UPTC.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona. Laertes.
- Valencia, H. (2004). *Hannah Arendt: una vida del siglo XX*. Bogotá. Panamericana.
- Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia: un campo de combate*. Medellín. Hombre Nuevo Editores.