



Praxis Filosófica
ISSN: 0120-4688
praxis@univalle.edu.co
Universidad del Valle
Colombia

Vargas, Julio César
DE LA FORMACIÓN HUMANISTA A LA FORMACIÓN INTEGRAL: REFLEXIONES SOBRE EL
DESPLAZAMIENTO DEL SENTIDO Y FINES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Praxis Filosófica, núm. 30, enero-junio, 2010, pp. 145-167
Universidad del Valle
Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209019322008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**DE LA FORMACIÓN HUMANISTA A LA FORMACIÓN
INTEGRAL: REFLEXIONES SOBRE EL DESPLAZAMIENTO
DEL SENTIDO Y FINES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR^{*†}**

**From Humanistic-Formation to Integral-Formation:
Reflexions about the Displacement of
Superior Education's Sense and Aims**

Julio César Vargas

Universidad del Valle

RESUMEN

En el actual panorama de la educación el concepto de formación humanista o clásica ha perdido vigencia en favor de la denominada “formación integral” y del énfasis en garantizar la calidad de los procesos institucionales de educación. En primer lugar, este artículo describe los rasgos esenciales de la formación humanista. En segundo lugar, examina los argumentos que hablan a favor de los objetivos de este tipo de formación. Finalmente, en tercer lugar, pondera los conceptos de “calidad de la educación” y de “formación integral” mostrando los riesgos que lleva consigo haber perdido del horizonte los ideales del humanismo.

Palabras clave: Formación humanista, formación integral, calidad de la educación, educación superior.

ABSTRACT

In the actual Education's Outlook the concept of humanistic or classic Formation has lost validity face to the so-called *Integral-Formation* and the Emphasis to guarantee the Education's institutional process Quality. This Article, in first place, describes, the essential Features of humanistic Formation. In second place, it examines the Arguments which talk in favor of the *Humanistic-Formation's* aims. Finally, in a third place it ponders the *Education's Quality* and *Integral-Formation* concepts showing the Risks

^{*} **Recibido** Marzo de 2010; **aprobado** Mayo de 2010.

[†] Este texto forma parte de la investigación *Reflexiones sobre la formación humanista y formación basada en competencias*, inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle.

which takes to have lost from the Horizon the humanistic Formation's Ideals.

Key-Words: Formation, Integral-Formation, Education's Quality, Superior Education.

146

Tras examinar la manera como las universidades colombianas, privadas y públicas, expresan su misión y sus proyectos educativos, se puede constatar que recurrentemente aparece en ellas la denominada “formación integral”, entendiendo por ésta el criterio general de que sus respectivos procesos educativos están en pos de una educación que vincule aspectos diversos como la formación profesional, la apropiación de valores éticos, estéticos y democráticos. Sin embargo, si se considera de cerca el concepto de “formación integral” poco o nada tiene que ver con lo que se ha denominado “formación clásica, humanista o liberal”. En las últimas décadas las políticas educativas de la educación en general, y en particular de la educación superior, han sufrido un cambio debido a las exigencias de la globalización, lo cual lleva a erigir a la “calidad” como el criterio fundamental que debe orientar los procesos educativos, apoyado en principios como la flexibilidad, la integralidad, la pertinencia social y la interdisciplinariedad, los cuales difieren en buena medida de los valores que orientaban la formación hasta hace algunas décadas. La valoración que se realiza actualmente a la educación superior tiene que ver más con la cualificación de los resultados, que deben poder ser observados continuamente y, sobre todo, ser objeto mensurable o controlable mediante procesos estratégicos de planeación y de evaluación.

Este trabajo se propone realizar un contraste entre la manera como la tradición clásica o humanista concibe la formación personal y los principios básicos que orientan la formación basada en la “calidad” y en las “competencias”; se busca realizar un balance en términos de establecer cuáles son las ganancias y pérdidas que lleva consigo el modelo de la cualificación de la educación.

La primera parte presenta los rasgos centrales de la formación humanista o clásica. La segunda parte intenta establecer hasta qué punto se puede hablar del fin de las humanidades o del agotamiento de su sentido. La tercera parte tiene por tema las exigencias propias de la “calidad” como concepto básico de la educación en la denominada sociedad del conocimiento. En esta parte se examinarán las relaciones entre “calidad” de la educación y formación integral, para concluir con un balance en términos de los peligros que lleva consigo el desplazamiento de la formación clásica de los currículos, a favor de la denominada formación basada en “competencias” y de la formación

“integral”. Estas consideraciones permiten sostener que la formación humanista es un aspecto fundamental de la educación universitaria; si ésta se elimina o se ofrece superficialmente, la formación universitaria queda al nivel de una institución profesionalizante y por eso estaríamos ante el problema de la pérdida de principios éticos y políticos, tal es el caso de la responsabilidad que cada ciudadano debe tener consigo mismo, con sus conciudadanos y con el mundo en general. Asimismo, el detrimento de la formación o educación humanista reduciría los espacios que permiten reflexionar sobre los problemas propios de una visión educativa limitada a la especialización.

1. Rasgos esenciales del concepto de Formación

Gadamer en su obra central “Verdad y método” propone que la formación es “el más grande pensamiento del siglo XIX” y presenta a este concepto, junto con el gusto, el sentido común, el tacto y el juicio, como uno de los pilares del humanismo moderno (Gadamer, 1990, 15). El concepto de formación pertenece a la esencia de la “humanitas”. De acuerdo con Gadamer la formación es el concepto clave que permite distinguir las ciencias naturales de las ciencias del espíritu, o como se dice en nuestro medio: las humanidades. En este contexto, cabe advertir que se debe distinguir entre la tradición de la “humanitas” y la defensa de una teoría humanista basada en la existencia de una naturaleza humana única y de carácter universal. Esto último supone partir de una preconcepción sobre el ser esencial de lo humano, una suerte de antropología en la que el ser humano resulta ser el centro del cosmos, y por tanto, la medida de todas las cosas (Arendt, 1993, 171-177).

Si bien es cierto que el concepto de formación tiene relación con el concepto de *paideia*, esto es, el proceso espiritual e histórico seguido por los griegos para configurar su visión del ser humano; la *paideia* no constituye un proceso de formación subjetivo, sino que está indisociablemente ligado a la vida de la comunidad (Jäger, 1992, Vergara, 1988). Sin embargo el origen del concepto de formación se remonta a la mística de la baja edad media y está referido al proceso mediante el cual cada ser humano se configura según la imagen de Dios que lleva en sí y que debe desarrollar. Este concepto fue vertido por la tradición humanista renacentista, en términos de formación de los afectos y de la razón, hasta ser asumido y desarrollado por la ilustración del siglo XVIII. El concepto de formación (*Bildung*) nace en estrecha relación con el concepto de ilustración y de cultura, hasta que en el contexto del romanticismo alemán del siglo XIX se

amplía a las esferas de la estética, la pedagogía y aún la política (Vierhaus, 2002 y Gadamer, 1990, 15-47). En lo que sigue no nos detendremos en la evolución histórica de este concepto, sino que describimos sus rasgos esenciales.

1.1. Formación como ampliación subjetiva de horizontes

La formación es un proceso subjetivo que posee una mayor amplitud que el aprendizaje de una profesión o la capacitación para el aprendizaje de algunas técnicas; mediante la formación la persona realiza una transformación permanente de sí misma, en orden a alcanzar la madurez de sus capacidades espirituales y corporales, de tal manera que gracias a un trabajo armónico logre llevar un modo de vida que le resulte satisfactorio¹ y desde el cual contribuya –de acuerdo con sus propias posibilidades– a la construcción del mundo al que ella pertenece. En este sentido, Scheler define la formación como una categoría ontológica que tiene que ver con la constitución del ser humano, de la persona: “formación es una categoría del ser, no del saber y vivir. Formación– es un carácter que ha devenido, transformación de la totalidad humana” (Scheler, 1947, 5).

Mediante la formación el ser humano asciende a un estado que le permite ponderar el ser propio de los asuntos de los que se ocupa. Esto es posible gracias a que la formación permite ampliar los horizontes de tal manera que se gana lo que podríamos denominar “principio de realidad”, esto es, la capacidad de juzgar el ser propio de las cosas, superando la actitud de examinar los asuntos introduciendo criterios de valoración externos al tema, los cuales la mayor parte de las veces coinciden con los intereses personales. Ciertamente, el acceso a los objetos siempre está determinado por la perspectiva del observador, sin embargo la formación permite aclarar – al modo de un saber reflexivo – la perspectiva desde la cual se está observando y los límites de la misma.

Por eso, la visión global que se gana mediante la formación habilita para “distinguir lo esencial” (Hegel, 1997, 58) y deslindarlo de los intereses personales que si bien determinan el objeto, con todo ellos mismos no hacen parte del carácter real del objeto. A esta condición se accede mediante el trabajo, de tal manera que el juicio de un objeto que se ponga a consideración es acertado si tiene un carácter mediato, es decir, la persona formada no se siente autorizada a hablar de cualquiera cosa con la misma propiedad; al respecto advierte Hegel que “un ser humano formado conoce a la vez los límites de su propio juicio” (Hegel, 1986a, 260). Esta visión es

¹ El grado de satisfacción personal depende de cada quien y no puede ser impuesto desde fuera, pues este es un proceso que, a diferencia de la educación institucionalizada o formal, no concluye en un punto definido, ni con resultados mensurables.

resultado del trabajo, de la interacción con el objeto, en la que se gana una nueva representación de éste, que supera la primera impresión basada en los datos meramente perceptivos, y por esta vía logra dar cuenta de su ser propio en relación con su contexto. Este procedimiento equivale, en cierto modo, a lo que Piaget denominó “descentración”, es decir, la capacidad que adquiere un sujeto para no quedarse con los simples datos sensitivos proporcionados en una situación perceptiva, sino el salto que logra dar para ganar una representación global de la situación.

De este modo, la formación requiere de “trabajo”, pero no en el sentido artesanal o industrial del término, es decir, por trabajo no se entiende la actividad que obedece a un modelo o plan estratégico dirigido a lograr metas. Por eso, no es del todo acertado representar el proceso de formación bajo la imagen del artesano que construye una escultura, pues la formación es un proceso cuyo fin y consecuencias no solo son desconocidas, sino que son imprevisibles. El trabajo es parte constitutiva de la formación en cuanto busca construir, mediante el trato con el objeto, una nueva representación de éste y, por eso mismo, gracias a que se amplía la visión sucede simultáneamente el fortalecimiento de la persona. Se gana el conocimiento de lo esencial, de lo importante y por eso la persona formada, tiene carácter porque “sabe lo que quiere”, en cuanto distingue lo esencial, lo relevante, de lo superfluo o que lleva a la dispersión.

La formación requiere de una capacidad de abstracción o de tomar distancia respecto de la manera como se ofrece el objeto inmediatamente a la experiencia, lo cual permite, gracias al horizonte en que el objeto aparece, pensar lo no dado, lo que no aparece: las posibilidades propias del objeto en relación con su contexto. Esta mirada amplia es la que le permite a la persona formada tener una visión de mayor alcance que las prácticas especializadas de su profesión u oficio; una mirada amplia que, de todos modos, no está desarticulada de este saber propio de la profesión; por eso, de lo que se trata es más bien de un ascenso a la totalidad, de una apertura al mundo². Este proceso no es de confundir con la erudición, sino que consiste en el reconocimiento de las propias posibilidades en relación al todo, en identificar los alcances de la propia perspectiva o del “conócete a ti mismo” socrático.

² En este sentido, anota John Stuart Mill: “El límite superior del conocimiento humano no es saber solamente una cosa, consiste en combinar el conocimiento detallado de una o unas cuantas cosas con el conocimiento general de muchas cosas. Por conocimiento general no entiendo unas cuantas impresiones vagas (...). Tener un conocimiento general de un tema es conocer solamente sus verdades importantes, pero no en forma superficial sino a cabalidad, de modo que se tenga una concepción precisa de los principales aspectos del tema, dejando los detalles menores a quienes lo requieran debido a los propósitos de su ocupación particular” (Mill, 2004, 216-217).

La apertura al mundo es uno de los rasgos esenciales de la formación. Se forma quien busca ampliar su perspectiva subjetiva o familiar, gracias al *amor mundi* (Scheler, 1947, 5). El mundo se ofrece como una realidad compleja: en primer lugar como el horizonte universal de toda experiencia posible y constituye a la vez la condición fundamental que determina el sentido que adquiere cada objeto que aparece a la conciencia. El mundo, horizonte general de toda experiencia, determina la manera como se nos ofrecen los objetos, esto es, mediante modos habituales de presentación, gracias a los cuales éstos aparecen como familiares o extraños. Pero, el mundo se caracteriza también por tener una dimensión objetiva o física y otra de carácter plural, en la que se desarrollan las relaciones interpersonales (Arendt, 1993, 206-207). Según Hegel, desde una perspectiva formal, a la esencia de la formación pertenece el movimiento de retraimiento hacia lo extraño: hacia lo desconocido... el lugar virtual que ofrece el arte, la teoría, o simplemente lo novedoso. Pero este movimiento requiere de un retorno al mundo circundante, al punto de partida. El objetivo de este retraimiento de lo familiar hacia lo extraño es menos la apropiación de un saber o de ciertos contenidos, al modo de un experto, que la transformación de los criterios que sirven para dar cuenta de los objetos ya conocidos, de forma tal que lo objetivo sea aprehendido en su ser propio. Esto se ejemplifica en la obra de arte que en lugar de buscar la mimesis se aleja de la realidad, pero para permitir que el espectador retorne ella con una mirada mordaz y con capacidad de refigurar su experiencia de mundo.

En este movimiento, en la construcción de la *humanitas* consiste el carácter edificante de la formación. A juicio de Hegel, en el arte se realiza la *formelle Bildung*, en cuanto que no ofrece contenidos con estatuto de verdad o dogma, sino que sirven de medio para la formación de lo humano, y esto a través de la reconfiguración de la visión, del modo de aprehender el carácter real del objeto. Al respecto sostiene el filósofo colombiano Javier Domínguez que “la formación es de por sí algo *formal*. A ello se debe que lo que queda de la educación, en la que hay tanta insistencia en los contenidos que enseña, es justamente la formación, pues formación es lo que uno se ha incorporado como forma de pensar y de vivir luego de haber dejado la escuela o el cobijo de la familia.” (Domínguez, 2008, 9).

El retraimiento respecto de lo familiar y la confrontación con lo extraño forman parte esencial del proceso de formación; en el siguiente apartado examinaremos en qué medida este movimiento enriquece la vida personal.

1.2. Formación y experiencia de lo extraño

La confrontación con lo extraño hace parte fundamental del movimiento propio de la formación. Lo extraño se presenta como aquello opuesto a lo familiar: los objetos con los que nos relacionamos en la vida cotidiana resultan familiares porque estamos habituados a sus modos de aparecer, es decir, podemos prever cómo se comportarán, o qué aspecto tendrán si los giramos o les damos la vuelta. Lo propio o familiar funge como punto de referencia desde el cual les es posible a los individuos orientarse respecto de lo desconocido o de lo extraño. De este modo se establece una asimetría en la que siempre hay una tendencia a que lo propio y lo familiar prevalezca sobre lo extraño. Lo extraño se percibe como una dimensión que desborda la esfera de lo familiar y que se presenta como la trascendencia que si bien es distinta de lo propio, sin embargo puede llegar a enriquecerla.

La experiencia de lo extraño se realiza a partir de tres niveles: 1) como aquello que puede perturbar el orden al que estamos acostumbrados, así por ejemplo cuando no encontramos un objeto donde lo habíamos dejado habitualmente o cuando un objeto conocido muestra una característica inesperada. 2) como perteneciente a una dimensión estructural. Esto sucede cuando reconocemos una dimensión sobre la cual no tenemos dominio y respecto de la cual no nos sorprende su manifestación, como sería el caso de escuchar una lengua extranjera sin entender el sentido expresado por sus hablantes 3) como una dimensión radicalmente ajena a la comprensión en general, por ejemplo los acontecimientos que siempre desbordan la propia existencia como el sentido de la muerte y del nacimiento (Waldenfels, 1998).

Que al proceso formativo le es inherente llevar a cabo la experiencia de lo extraño se puede mostrar del siguiente modo:

1. Avanzar conscientemente en un proceso de formación exige valentía, una actitud que va más allá de la curiosidad. La persona formada ha corrido el riesgo de confrontarse con lo extraño para dejarse “decir algo” de él, para conocer su carácter novedoso, el cual puede ser o bien benéfico o bien adverso. Waldenfels distingue entre dos tipos de actitudes en relación con lo extraño: de una parte, aquella que busca *definir* lo extraño (desde el punto de vista del “qué” o de su ser esencial); de otra parte, la actitud que busca dar cuenta de *la experiencia* de lo extraño. En este último caso se respeta su fenomenalidad, pues se quiere dar cuenta de su modo propio de presentarse; lo cual quiere decir que no se intenta determinarlo desde las propias categorías y prejuicios, sino de entender el asombro o

miedo que provoca. En este sentido, lo extraño tiene una dimensión cautivante y que puede despertar una suerte de llamado, y por eso está asociado a la vocación.

2. La formación tiene que ver con la “experiencia de lo extraño”, en cuanto que no se realiza al modo de una producción racional: planeada según modelos. La formación no corresponde a una planeación (estratégica), sino que tiene un componente de “aventura” (Simmel, 2001), en cuanto que no es posible prever el curso que llevará la vida en ese proceso. Al igual que la aventura la formación exige abandonar una posición de instalación, de tal manera que quien se embarca en ella pone en juego a la totalidad de su existencia personal. La confrontación con el futuro incierto y abierto a lo extraño hace parte de la experiencia de formación. Si bien el futuro es esperable mediante la expectativa, no es totalmente predecible, y en esta medida alberga lo “extraño”, lo contingente. Al respecto cabe recordar que uno de los rasgos propios de la contingencia es que se sustrae al orden conocido, a lo esperable.

Por eso, la formación debe tener presente siempre no solo el orden de lo necesario, de lo controlable, sino una visión más amplia que le dé margen a la *contingencia*, al *fracaso*. Formar en la competencia y para el éxito es una ilusión, ya que el fracaso también enseña y no solo desde el punto de vista del ensayo y error que permite reorientar un proyecto estratégico; el fracaso y la contingencia hacen parte constitutiva del proceso del crecimiento espiritual, en el que está en juego un proyecto de vida. Por eso, se puede afirmar que no hay desarrollo personal en el que no haya habido un traspie y que pierde más quien por temor a fracasar, no arriesga. Al respecto sostiene Waldenfels que “el cojear del espíritu del que habla Pascal es una de las características del espíritu humano, no un defecto suyo” (Waldenfels, 1998, 97).

Que la contingencia hace parte del proceso de formación, permite sostener que el inicio y la orientación de la formación no tienen que ver con la “voluntad” como acto racional y estratégico que se dirige a fines preestablecidos, sino que tiene que ver directamente con las pulsiones y pasiones, que se orientan permanentemente a una idea.

3. La formación también se puede entender como una desinstalación respecto de lo familiar, que lleva consigo una relativización de las propias convicciones y prejuicios. Este desplazamiento sucede

al modo de una “descentración” que le permite a cada persona identificar su propia posición respecto del mundo familiar y a la vez establecer que no existe un orden único, una doctrina que abarque todos los demás órdenes posibles, sino una pluralidad de órdenes, con lo cual está siempre abierto el campo para lo novedoso, el acontecimiento, lo extraordinario. Hegel, Stuart Mill y Gadamer insisten en el aprendizaje de una segunda y tercera lengua, especialmente del griego y el latín como vía para ganar esta objetivación respecto de lo familiar (Hegel, 1986a, 314; Mill, 2004; Gadamer, 1990). Pues, en primer lugar, el trato con los antiguos exige una descentración, una mirada diferente respecto de las propias opiniones y convicciones: lo que parece a primera vista obvio, visto desde la perspectiva de otras culturas no lo es tanto. En segundo lugar, el trato con los acontecimientos fundantes de la propia cultura, permiten una mejor comprensión de la historia y son la base para la reconciliación; entendida esta última como la explicitación del sentido de las acciones y acontecimientos y la aceptación de la irreversibilidad del actuar humano³.

153

4. La formación tiene un componente de aventura, en cuanto exige el valor de trasmontar las fronteras de lo familiar. La aventura presupone una actitud de riesgo y desinstalación, que no se compadece con la metáfora propuesta por Lucrecio, de acuerdo con la cual la sabiduría consiste en la actitud contemplativa del espectador que observa cómodamente naufragar barcos en la mar y caer soldados en la guerra. Por el contrario, el reto que propone la formación consiste en asumir una posición activa para conquistarse a sí mismo. Lo misterioso no solo tiene que ver con lo ajeno, como exterior a nosotros mismos. Como bien lo ha enseñado el psicoanálisis, la experiencia de lo extraño y del misterio también la vivimos cuando volvemos la mirada sobre nosotros mismos: sobre el insondable “pozo del pasado” (Mann, 2002, 15) y sobre nuestro “alter ego”.

Sin embargo, es de tener presente que la formación no equivale a la aventura, pues esta última lleva consigo una interrupción del orden establecido en la vida cotidiana, de un modo semejante a lo que sucede en el sueño; ella funge al modo de un paréntesis que se realiza en la vida y que sin embargo está en estrecha relación con su centro. Para decirlo con Otto Bollnow, “el aventurero busca el

³ Para un mayor desarrollo del concepto de reconciliación *cfr.* Vargas, 2008.

peligro como un estímulo especial y se solaza en él. Se atreve a todo no debido a la finalidad, sino al estímulo” (Bollnow, 1972, 21) En la formación, en cambio, sucede una transformación de la persona, pero ella no se vive como un paréntesis dentro de la vida, sino como su realización responsable en relación con el mundo.

1.3. Formación y educación

Si bien las fronteras entre los conceptos de formación y educación son difusas, con todo es necesario señalar su diferencia y algunos aspectos de convergencia. La educación se refiere al proceso intersubjetivo, mediante el cual una generación transmite a otra los valores, tradiciones y conocimientos que le permitan una apertura al mundo de la vida. La educación tiene que ver con los procesos de socialización que se llevan a cabo en la relación entre un maestro o profesor y un estudiante o aprendiz y que está generalmente referido al proceso de formación entre la niñez y la juventud. A su turno, la formación parece ser un proceso de mayor amplitud que está dirigido en último término a la constitución de la persona y a su posicionamiento en el mundo social y político (Vargas Guillén, 2007).

A pesar de las diferencias, podemos identificar aspectos comunes entre la formación y la educación, el primero de ellos es que ambos conceptos comparten un sentido de responsabilidad con el mundo entorno, social y político. El segundo es que, tanto en la formación como en la educación, tiene lugar el proceso planeado de maduración y desarrollo personal, que se puede realizar en un ámbito institucional. Esta institucionalización se concreta a través de un canon o programas curriculares y esto solo es posible debido a que hay estándares que se pueden traducir en unidades o programas académicos, los cuales a su vez exigen al aprendiz una disciplina personal que le lleve a perfeccionar el dominio de ciertas habilidades básicas, necesarias para el dominio de un oficio o el ejercicio de una profesión. El canon o los planes curriculares forman parte del corazón de las instituciones educativas y son necesarios para organizar y escalonar los diversos niveles de educación de acuerdo con su grado de complejidad. Con todo, se debe tener presente que el sentido de la educación es ofrecer al educando algo más que contenidos teóricos, o el aprendizaje de técnicas; esto tiene que ser complementado con la adquisición de la visión global propia de la formación y con una actitud de compromiso con el mundo entorno, social y político al que pertenece el educando. El concepto “mundo” se entiende aquí, no solo como el horizonte físico y objetivo, que sirve de punto de referencia para la interacción cotidiana entre las personas, sino como el entramado de relaciones que se constituye a través de la comunicación

y que a su vez conforma un espacio público. Este mundo tiene un rasgo histórico, esto es, lo hemos heredado de las generaciones anteriores; de manera que uno de los logros de la educación consiste en ganar claridad sobre la responsabilidad que tiene cada generación de conservarlo y legarlo a las generaciones futuras.

1.4. Educación y formación humanista

La formación y la educación no pueden ser cabales si se limitan a la apropiación de la tradición, de la cultura y desconocen la manera como cada persona se inserta en el mundo al que ella pertenece. La formación exige el tránsito de una vida centrada exclusivamente centrada en proyectos privados, ya sean personales ya sean sociales, hacia una existencia consagrada a la construcción de una “idea”, es decir, de la respectiva comunidad política. Al respecto sostiene el joven Hegel: “Un espíritu grande, como corresponde a la república, pone todas su fuerzas, físicas y morales, al servicio de su idea, todo su campo de acción goza de unidad... La idea del republicano es tal, que sus fuerzas más nobles sin excepción encuentran su satisfacción en el verdadero trabajo...” (Hegel, 1986b, 207)

155

Posee sentido común quien tiene sensibilidad para la construcción de la comunidad, quien reconoce que el mundo se puede conocer tanto por el saber objetivo, basado en representaciones y teorías, propio de la *episteme*, como a través del saber práctico, (*phronesis*) propio de la política y de la estética (Gadamer, 1990, 27). El sentido común es un modo de expresión del *amor mundi*, que se realiza mediante la apertura a la pluralidad de perspectivas. En el espacio abierto del mundo cada perspectiva aparece como una toma de posición mediante la opinión (*doxa*). En este espacio se realiza la libertad, entendida desde su más originaria manifestación como la no inhibición (libertad) del movimiento o desplazamiento, hasta la posibilidad de poner a consideración de otros, de su juicio crítico, a través del discurso la propia posición. La preocupación por preservar y desarrollar este espacio es un aspecto central a la formación y pertenece a su esencia. Por eso, el sentido común es, en términos de Gadamer, “el sentido de lo general y de la comunidad” (Gadamer, 1990, 23)

El sentido común se realiza en la libre confrontación de opiniones. En este proceso juega un papel decisivo la retórica, esto es, la habilidad de presentar la propia opinión ante los otros de un modo verosímil y elocuente, de tal manera que se logre la persuasión. Como lo ha mostrado Hannah Arendt, basándose en la *Crítica del Juicio* de Kant, en este proceso juega un papel decisivo el juicio reflexionante, la capacidad de búsqueda de criterios generales para afrontar nuevas situaciones, debido a que

las normas existentes no ofrecen solución alguna. Quien posee sentido común tiene la capacidad de ponderar justamente la novedad de un asunto particular, de tal manera que la pluralidad de opiniones converge en el juicio propuesto. Asimismo, quien actúa siguiendo el sentido común es sensible ante el *kairos*, es decir, sabe identificar el momento oportuno para intervenir y actuar. De acuerdo con Gadamer el sentido común antes que una “facultad” es una exigencia que debe hacerse a cada ciudadano. La responsabilidad ciudadana consiste en actuar de acuerdo con el principio de la solidaridad moral, es decir, cada ciudadano debe tener un sentido sobre lo justo y lo injusto, sobre lo que resulta conveniente para el “bienestar” (Gadamer, 1990, 37) de la vida de la comunidad.

Que el sentido común y su respectiva capacidad de juicio no se pueden enseñar deja ver cómo la persona formada se diferencia claramente del experto y del erudito. La formación permite la expresión del criterio personal ante asuntos particulares y esto con tal naturalidad y propiedad que quien lo expresa da muestras de que su opinión ha resultado de su propia elaboración y que no fue aprendida en un texto o en una escuela.

La formación humanista tiene un carácter *moral y político*, que se realiza en un doble nivel. En primer lugar, permite el desarrollo del sentido histórico: de la inserción de cada persona en la cadena de las generaciones. Gracias a esta nueva relación con la historia la persona toma conciencia de que el mundo en el que vive ha sido heredado, que debe ser preservado para las generaciones futuras y de que el sentido de la educación consiste en la apertura de mundo y de horizontes a las siguientes generaciones. Este despertar a la conciencia histórica le facilita a cada individuo su proyección ante los otros, su realización en el mundo mediante tareas concretas de carácter personal: la vocación. La responsabilidad política de la persona formada consiste en contribuir desde su propia perspectiva a la construcción de este mundo, a su compromiso con las siguientes generaciones ordenado a compartirles su experiencia de vida. Esta es la base fundamental para la construcción del “sentido común”, entendido como *amor mundi*, como la actitud de tener un mínimo grado *confianza* en los otros para poder construir comunidad, pero también como apertura a las nuevas generaciones para que renueven, mediante la acción, al mundo. En segundo lugar, la introducción al “mundo” solo es posible mediante el lenguaje, lo cual presupone, la apropiación y dominio progresivo de la lengua materna. En el discurso se realiza la puesta en consideración que cada quien hace ante los otros de sus propias opiniones; en este contexto juega un papel fundamental la retórica. Así, por ejemplo, uno de los grandes descuidos de la educación institucionalizada en las últimas décadas es haber dejado de insistir en la

importancia que tiene hablar y argumentar teniendo presente la diversidad de públicos. Esa habilidad es, sin duda, uno de los componentes centrales de la formación clásica; especialmente si se tiene en cuenta que de este tipo de aprendizaje, del dominio de la retórica y de argumentación, depende la manera como cada quien aparece ante los otros en el espacio público, aún en el campo de las relaciones familiares y privadas en general.

2. ¿El fin de la educación humanista?

No hace falta mencionar la crítica de Foucault a las Ciencias Humanas en su obra “Las palabras y las cosas”, ni la crítica que hace Heidegger al humanismo moderno, para mostrar que la educación humanista está en crisis. En el actual período de globalización los conceptos de formación y educación humanista han caído en desuso, dando paso a una educación basada en “competencias”, o dirigida a garantizar la “calidad” del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este numeral abordaremos los principales argumentos que pretenden dar cuenta de la defunción de la educación clásica o humanista.

En el discurso de recepción del premio Príncipe de Asturias, Doris Lessing presenta el siguiente diagnóstico: “Este tipo de educación, la educación humanista, está desapareciendo. Cada vez más los gobiernos –entre ellos el británico– animan a los ciudadanos a adquirir conocimientos profesionales, mientras no se considera útil para la sociedad moderna la educación entendida como el desarrollo integral de la persona” (Lessing, 2001). El centro de la crítica a la educación clásica es que ella ofrece un saber del cual no se puede disponer fácilmente, pues no permite realizar prácticas con una utilidad inmediata. En la época actual el sentido y los beneficios de este tipo de educación son puestos en duda, pues no responden a los estándares exigidos por la nueva sociedad globalizada, que busca garantizar la calidad de todos los procesos. Las consecuencias de dicha pérdida las describe certeramente Doris Lessing del siguiente modo:

“Hay un nuevo tipo de persona culta, que pasa por el colegio y la universidad durante veinte, veinticinco años, que sabe todo sobre una materia –la informática, el derecho, la economía, la política– pero que no sabe nada de otras cosas, nada de literatura, arte, historia, y quizá se le oiga preguntar: “Pero, entonces, ¿qué fue el Renacimiento?” o “¿Qué fue la Revolución Francesa? Hasta hace cincuenta años a alguien así se le habría considerado un bárbaro. Haber recibido una educación sin nada de la antigua base humanista: imposible. Llamarse culto sin un fondo de lectura: imposible” (Lessing, 2001).

En lo referente a las críticas dirigidas a la cientificidad y a la esperanza que puedan generar las humanidades, en este trabajo revisaremos brevemente algunas de las recientes declaraciones de George Steiner en contra de las humanidades, en las que proclama abiertamente su muerte (Steiner, 2008). Steiner proclama que el futuro de la humanidad está en las ciencias puras (matemáticas, lógica), las ciencias naturales y la tecnología en general. A su juicio, estas ciencias han penetrado los terrenos de las humanidades, con el fin de resolver por fin los grandes problemas metafísicos, tal es el caso del origen de la vida, la naturaleza de la conciencia, el origen del universo, entre otros. La tarea de las humanidades consiste en una simple “manía de anticuario” (Steiner 2008), que se realiza en un culto excesivo a los textos clásicos y en la pasión desmedida por publicar, la mayoría de las veces, interpretaciones irrelevantes de éstos. Según Steiner, en las humanidades no existen criterios para dictaminar la mayor o menor validez de una teoría, de tal manera que se producen discursos gaseosos que en ocasiones proclaman una o varias metafísicas obtusas e ineficaces. El trabajo del humanista es, en definitiva, un trabajo cuyo futuro es la oscuridad: “Y nosotros, los humanistas, caminamos mirando hacia atrás. Intuitiva, irracionalmente, muy pocos de nosotros creemos que vendrá otro Dante, Cervantes, Shakespeare o Goethe; otro Mozart o Bach u otro Miguel Ángel. La verdad es que podría venir mañana, pero no logramos suprimir la intuición de que detrás de nosotros el sol se está ocultando, mientras que en las ciencias el mañana se vislumbra ilimitado” (Steiner, 2008)

Esta crítica a las humanidades se realiza desde una posición maniquea, de tal manera que la luz y el futuro son de las ciencias naturales y exactas, mientras que el quehacer riguroso, que tiene por tema el sentido de la experiencia del mundo y su expresión mediante el lenguaje, queda en ocasiones, fuera de juego. Esta disyuntiva artificial nos recuerda las palabras de otro inglés que también conocía los alcances de los dos modos de cientificidad:

“La cuestión de si se debe enseñar a los clásicos o las ciencias me parece –lo confieso– muy semejante a una disputa sobre si los pintores deben cultivar el dibujo o el color o, para usar un ejemplo pedestre, si los sastres deben hacer abrigos o pantalones. Sólo puedo replicar con la pregunta ¿Por qué no ambas? ¿Algo puede merecer el nombre de buena educación si no incluye la literatura y también la ciencia?” (Mill, 2004, 213)

Por ello, en este trabajo no nos detendremos en esta falsa disyuntiva, sino que dirigimos la atención a una de las críticas centrales de Steiner, pues tiene que ver directamente con el problema de la formación: “Aquellos que

torturaban por la mañana cantaban en la noche a Schubert y leían a Rilke y a Goethe. Ninguna formación artística en poesía, ninguna sensibilidad musical o estética parece detener la barbarie total. Las Humanidades coexisten íntimamente con lo inhumano, en demasiadas ocasiones son el ornamento de la bestialidad que las rodea. El gran pensador Walter Benjamin, a quien mató el nazismo, escribió que en la base de toda obra de arte yace algo inhumano. No le creímos. Hoy sabemos cuánta razón tenía” (Steiner, 2008).

Esta indicación de Steiner suscita la siguiente reflexión: en primer lugar, efectivamente bajo el rótulo de “humanismo” muchas veces se puede producir una deformación: la ilusión de “saber” por el mero hecho de aprender eruditamente algunas doctrinas o “historias”. En este sentido, cabe anotar que algunas instituciones educativas se valen del rótulo de “humanismo”, para justificar su quehacer empresarial: crecer económicamente a costa del bajo salario de sus profesores y de ofrecer una educación de baja calidad. En segundo lugar, la crítica de Steiner advierte que no basta tener una sensibilidad para las humanidades, esto es, para la literatura y la poesía, la historia, la música y el arte en general. Se puede dar el caso de que alguien tenga un agudo sentido artístico, conozca bien la historia, la filosofía y con todo este conocimiento no haya logrado permear la esfera íntima de la persona. Esto se puede ver bien representado en el relato de Oscar Osorio “El cronista y el espejo” (Osorio, 2008) La novela cuenta la historia de un profesor universitario con estudios en teoría literaria, y que posee un conocimiento que no le ha permitido confrontarse consigo mismo. Con el ánimo de por fin saltar a la fama inicia una crónica sobre la vida de un mafioso, quien resultó ser un compañero de su infancia, vivida en la década de los setenta en un pueblo de la provincia colombiana. La reconstrucción de esta historia hace las veces de reflejo (de “espejo”) que le permite al cronista dirigir la mirada hacia el período mítico de la infancia, el cual había pretendido borrar totalmente de la memoria e iniciar una nueva vida en la ciudad. Osorio muestra que la realización de esta crónica es quizás el auténtico trabajo formativo que hace Oskar, el profesor de literatura, pues el conocimiento de la teoría literaria, de la lingüística y de las humanidades en general no le bastó para lograr mirarse a sí mismo y para descifrar su propia historia. Del mismo modo, uno de los momentos centrales del relato de Osorio es cuando presenta al mafioso Nebrio, alias Machete, como un ser sensible, amante de la música y capaz de armonizar los “rituales de sangre con la poesía” (Osorio, 2008, 101), de masacrar al son de la poesía de León de Greif, de Vallejo, entre otros.

Estas imágenes representan muy bien los grados de barbarie a los que llegó el siglo XX. El centro de la denuncia es que la ilustración, entendida como la apropiación de contenidos teóricos básicos y como el ejercicio autónomo de la razón lógica e instrumental, como tal no es condición suficiente para la conformación del espíritu humano. La enseñanza en sí misma no garantiza la formación, para ello se requiere, como bien lo planteó, Aristóteles el desarrollo de la virtud ética, de la *areté* (Aristóteles, 1970, II, 1103a15-1103b). Esta última es una disposición que se adquiere mediante el ejercicio y la costumbre, lo cual remite en último término al *ethos*, a las prácticas habituales que la comunidad ha sedimentado y que inciden en la formación de las jóvenes generaciones. La virtud ética exige algunos hábitos cuya base está en la vida familiar que rodea la infancia, pasando por una educación orientada al respeto al otro y a su diferencia, a la tolerancia y a la construcción de la vida de la comunidad. Sobre esta base Adorno señala una de las metas centrales de la educación actual: “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación... el que se haya tomado tan escasa conciencia de esa exigencia, así como de los interrogantes que plantea, muestra que lo monstruoso no ha penetrado lo bastante en los hombres, síntoma de que la posibilidad de repetición persiste en lo que atañe al estado de conciencia e inconsciencia de estos” (Adorno, 1967, 111).

Con esto, Adorno está indicando que lo decisivo no solo es que no haya otro gran genocidio, sino principalmente que se debe evitar la deformación, o la construcción de una “conciencia cosificada”, aquella condición subjetiva que impide valorarse a sí mismo como persona y ver al otro como alguien infrahumano: un animal, un sapo, una cosa. La insensibilidad ante el sufrimiento del otro, la frialdad, es propia de una conciencia de sí pobre, de una subjetividad que no ha logrado construirse y dimensionarse, a través del trato con los otros. Pero, este desvío no se le puede atribuir, como lo hace Steiner, al humanismo, sino que es consecuencia de la modernidad; una época que no propicia la conformación de sociedades políticas, sino de masas, en las que se privilegia el desarrollo de intereses privados; en la sociedad de masas el individuo es visto como un átomo, como alguien cuyo ser está construido previamente a las relaciones que establece con los otros. En este tipo de sociedades se logra la conformación de mecanismos de cohesión y de control, de tal manera que el individuo se identifique plenamente con el grupo al que pertenece, sin que esto le permita ni actuar, ni tomar iniciativas de transformación, ni reflexionar, es decir, tomar distancia crítica ante las normas que se erigen en la sociedad. Esto es lo que Arendt denunciaba como la incapacidad para pensar propia de Eichmann y de los funcionarios del totalitarismo.

3. La calidad de la educación y la formación integral

En el panorama general de las actuales políticas de educación los principios básicos de la formación humanista entendida como el compromiso que asume cada persona con la configuración de una visión global de la realidad y con la construcción de un mundo social y político de carácter plural, en el que la historia tiene una importancia fundamental, no juegan un papel relevante. En efecto, en tanto las leyes y normas que expresan las políticas educativas, como en los proyectos educativos de las instituciones que las realizan, aparece explícitamente la palabra “formación integral” y se hace alusión a la importancia de la formación estética, ciudadana y disciplinar. Sin embargo, no parece haber suficiente claridad respecto de la manera como se integran estas dimensiones y de qué manera se hacen efectivas en el currículo. En este apartado intentaremos establecer un balance respecto de qué se gana y qué se pierde en la nueva concepción de la formación, o mejor la educación basada en la calidad.

La situación actual de “Globalización” ha tenido como consecuencia, en el campo de la educación formal, una nueva serie de exigencias, de tal manera que una persona no se puede considerar formada si no ha adquirido un conocimiento básico en los siguientes campos: a) Tecnologías de información, sistemas e internet. Acceso a redes y sistemas de información. b) Dominio del inglés como lengua académica. c) Flexibilidad entendida como la capacidad de adaptación a la cambiante oferta laboral y al rápido avance de las tecnologías. d) disposición para una capacitación permanente con resultados visibles a corto plazo.

Estas exigencias han incidido en la reorientación de los procesos educativos y en la reformulación de sus principios, de tal manera que desde los dos últimos decenios se ha empezado a enfatizar la importancia de la flexibilidad curricular y pedagógica, la pertinencia social y académica, la interdisciplinariedad y el desarrollo de las “competencias” como criterio de evaluación institucional. Basta revisar la literatura sobre políticas educativas de las dos últimas décadas para identificar que en todos sus niveles, básico, medio y superior, se ha perdido de vista el sentido originario de la formación clásica, y se ha dado paso a garantizar la “calidad” donde el eje lo constituye el ajuste institucional a estándares externos que determinan: a) el cumplimiento de la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) el valor o representación político y social de la institución y c) la pertinencia social de los productos de la educación. Este cambio de enfoque ha tenido un especial impacto en la educación superior, en tanto que el quehacer académico de las universidades ya no se legitima con base

en la tradición académica y en las prácticas educativas institucionales que hasta hace unas décadas resultaban incuestionables, sino en la denominada “pertinencia”, esto es, en la manera como inciden la investigación y la docencia en la sociedad; en otro términos, la legitimidad del quehacer académico reside en el beneficio que le debe prestar la universidad a la sociedad.

Este nuevo enfoque genera una tensión entre dos polos que determinan el diseño curricular: de una parte, nos encontramos ante la propuesta de que el currículo debería orientarse a la enseñanza de los problemas básicos de la respectiva disciplina y de sus interrelaciones con otras disciplinas; de otra parte, hay quienes creen que el currículo debe ofrecer a los estudiantes especialmente el saber necesario para poder competir en el mercado laboral. En este último caso desvirtúa el quehacer académico, pues si se reconfigura el currículo permanente de acuerdo con las exigencias del medio, la formación estaría siempre rezagada en relación con la dinámica de cambios propia de la sociedad. Esto se evidencia especialmente en el campo de las tecnologías, cuyo desarrollo y transformaciones son tan veloces que la formación recibida en estas áreas, por ejemplo en el área de la informática, en el curso de un lustro o de una década se torna insuficiente. Por eso, si la institución universitaria se limita a educar para responder a una demanda cambiante, pierde su carácter formativo específico (Misas, 2004, 107ss). Prueba de ello es que en los últimos años han surgido universidades netamente empresariales, tal es el caso de la Universidad McDonald’s, Toshiba, Sanitas, entre otras. En el primer caso, se tiene la ventaja de realizar una formación basada en los principios fundamentales del conocimiento, cuya comprensión y dominio resultan fundamentales para estar a la altura de cualquier tipo de transformación e innovación que suceda en los ámbitos social y tecnológico.

Como bien lo ha señalado Orozco, el criterio de la “educación de calidad” no se deja objetivar fácilmente, pues está siempre en función de lo que el evaluador entienda por dicho concepto (Orozco, 2003, 121-134). Desde una perspectiva universalista la “calidad” se refiere a atributos que debe tener un ente para aproximarse a su estado ideal o protípico; sin embargo, esta perspectiva conceptual desconoce el contexto que determina al objeto, lo cual resulta decisivo al momento de la evaluación. Esto deja ver que no disponemos de una definición universalizable sobre lo que sea la calidad de la educación, pues en su valoración intervienen siempre los intereses de quien está evaluando. Para efectos de aclarar una perspectiva que garantice el rigor en los procesos de autoevaluación voluntaria o acreditación, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) opta por una concepción de la

evaluación de la calidad, dirigida especialmente a la manera como cada institución educativa organiza, planifica y evalúa los procesos curriculares (CNA, 2003). Así mismo, tiene en cuenta si las instituciones educativas disponen de una infraestructura adecuada y si ofrecen las condiciones que garanticen a los estudiantes y profesores adelantar cabalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción de la calidad de la educación parece razonable, en cuanto que exige a las instituciones que sus procesos educativos deben realizarse de acuerdo con estándares mínimos. El problema está cuando el concepto de “calidad” se asocia con la tesis de que la educación es semejante a un proceso de producción, cuyos resultados pueden ser evaluados en términos de “competencias”. La vaguedad de esta visión lleva consigo el hecho de que las instituciones universitarias asuman modelos de carácter empresarial, al servicio de las necesidades del mercado laboral; de acuerdo con este modelo, y después de visitar, como par académico enviado por el CNA, dos programas académicos de pregrado de sendas universidades de Bogotá, pude escuchar en el contexto de las exposiciones administrativas expresiones como la siguiente: “el estudiante y los profesores son los clientes de nuestra institución”. De acuerdo con esta perspectiva, el mercado laboral es la instancia que legitima y a la que debe servir la educación universitaria. Así, por ejemplo, en las memorias de un seminario latinoamericano sobre el “currículo basado en competencias” vemos expresada la siguiente tesis: “[...] la opción por una educación basada en competencias resitúa a la universidad, le modifica su función social, la obliga a entrar en la lógica de la sociedad de consumo, a gestionar saberes, para su pronta utilización, a estar directamente concatenada al sector productivo, lo cual genera un nuevo posicionamiento en su entorno” (Cabrera y González, 2006, 17).

De acuerdo con esta concepción la “calidad” pasa a ser una mezcla confusa entre los criterios dirigidos a cuantificar las “competencias” al mejor estilo taylorista y los criterios propios de la denominada “formación integral”. Así, este último concepto queda reducido a una fórmula vacía, pues si bien se plantea el desiderátum de la unidad entre la formación disciplinar, la formación estética y la cultura ciudadana, sin embargo, queda sin responder la pregunta sobre cómo están integradas. Igualmente, la pregunta sobre el ser propio de lo “integral” queda sin resolver; cuando éste se intenta describir se olvida, en primer lugar, que la simple adición de componentes no conforma el todo y, en segundo lugar, que a la cabalidad de la formación se llega mediante un proceso teleológico, en el que la persona va construyendo su perfil de acuerdo con sus intereses y bajo la vastísima influencia del medio. La formación no consiste en un proceso

en el cual se ofrece en primer lugar el objeto “formación disciplinar”, y a este se añade luego el componente “estético” y luego el “político”. De ahí el gran interrogante sobre cómo resguardar el denominado “componente humanístico” en la educación universitaria. De qué manera ofrecer, por ejemplo, a un ingeniero, a un médico, una formación humanista, sin que esto signifique la oferta de teorías accesorias, que a lo sumo sirven para adquirir una cultura general.

Con base en lo anterior, al momento de realizar un balance sobre la introducción del concepto “calidad”, y de los consiguientes principios de integralidad, flexibilidad, pertinencia, interdisciplinariedad, entre otros, en el contexto educativo, se pueden puntualizar lo siguiente:

En primer término, al considerar la “calidad” como un criterio fundamental de la evaluación de la educación, se gana una visión diferente de los procesos curriculares y administrativos, en la que prima la eficiencia y se pone de nuevo en cuestión el problema de la eficacia, es decir, se renueva la pregunta por la legitimidad y sentido del quehacer académico. Esto lleva a que las instituciones cualifiquen sus procesos, a que ofrezcan mejores condiciones en diversos niveles tales como, la infraestructura, los procesos de gestión administrativa y curricular, lo cual redundará en beneficio de la comunidad académica en general. Además, la relación de las instituciones educativas con el medio social al que pertenecen exige ser repensada y si es el caso reorientada.

En segundo lugar, se corren los siguientes peligros:

- a. Centrar la formación en las “competencias” puede conducir a una visión profesionalizante de la educación, esto es, dirigida especialmente a responder a la demanda laboral de la sociedad, a formar expertos o especialistas, quienes muy probablemente no dispondrán de un criterio suficiente para juzgar las consecuencias éticas y políticas de sus actos.
- b. Restringir el sentido de la formación o educación humanista al contenido de un paquete de asignaturas inconexas con el corpus disciplinar degrada su ser propio, su función crítica y reflexiva que le permite a los discentes acceder a horizontes más amplios que el saber disciplinar y tomar posición respecto de las consecuencias éticas y políticas de su quehacer profesional. Esto impide que los profesionales asuman actitudes de incondicionalidad y servilismo en relación con el sistema político y económico.

- c. La educación basada en competencias, que está en pos de la eficacia plena, del éxito, conduce a la pérdida del sentido de la “contingencia y de la finitud”. Como lo hemos mostrado arriba la formación no puede planificarse totalmente, de manera que el fracaso, “lo que resulta siendo”, también hace parte del aprendizaje. Por eso, ante la visión de la formación por “competencias” que privilegia una concepción de la temporalidad basada en la eficacia del aprendizaje mediante técnicas didácticas que lo aseguren, habría que contraponer una visión de la temporalidad que privilegie el *kairos*: la visión del tiempo que está abierta a la transformación, al futuro y a la contingencia. Al respecto Smith advierte lo siguiente: “Aún más que eso, el Mito está en el corazón de nuestro sentido de la tragedia y tiene la vital función de recordarnos que no tenemos la potestad de lograrlo todo. Por naturaleza nos esforzamos en progresar, por construirnos baluartes (nuestras posesiones, nuestro proyecto de vida e incluso nuestras relaciones) contra los designios negativos del destino, pero el sentido de la tragedia puede rescatarnos de la peligrosa suposición de que podemos hacernos perfectos a nosotros mismos. No es que el desastre suceda simplemente por estar en el lugar y tiempo equivocados, es que somos propensos a confiar en demasía (la *hubris* griega) en nuestras capacidades: nuestras proezas intelectuales y nuestra habilidad para hacer que el mundo responda a nuestra voluntad. La contingencia del mundo estriba en su poder para mostrarnos que nuestras expectativas son a menudo baldías, especialmente donde están más firmemente ancladas y con las bases más racionales” (Smith, 2006, 2).

En definitiva, la formación humanista hace parte del núcleo central de la formación universitaria, pues sin ella no sería posible que el estudiante acceda a un estado de vida que le permita tener horizontes amplios y que a la vez le posibiliten comprometerse en la construcción del mundo social y político. Esto se realiza a través de una actitud que permita mirar más allá de los propios intereses y vivir en términos éticos: construir un *ethos*, no solo universitario, sino también político, en el que se recupere la confianza mínima y el respeto a la pluralidad, esto es, al vecino, al conciudadano para poder vivir en comunidad. La concepción de la educación centrada exclusivamente en la cualificación de sus procesos y en el servicio al sector empresarial, no contribuye a ello. La formación “integral” es mucho más que la simple suma de contenidos disciplinares y su carácter esencial tan solo se realiza en relación con un auténtico *ethos* universitario que sepa poner en diálogo las diversas formas y métodos disciplinares.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (1967): “Erziehung nach Auschwitz“, en: *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, eds. Heinz-Joachim Heydorn, Wilhelm Gaede, Gernot Koneffke, Hans Rauschenberger, Ernst Schütte, 111-123. Frankfurt a. M.: Diesterweg-Verlag.
- Arendt, H. (1993): *La Condición Humana*, Barcelona, Paidós.
- Aristóteles (1970): *Ética a Nicómaco*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Bollnow, O. (1972): “Atrevimiento y problemas en la educación”, en: *Educación*, Tübingen, pp. 16-30.
- Bustamante, G. (2004): “La moda de las competencias”, en: *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Ed. Guillermo Bustamante, Volumen II, 11-36, Bogotá, Alejandría libros.
- Cabrera, K. y González, L.E. (2006): *Currículo universitario basado en competencias*, Barranquilla, Centro universitario de desarrollo andino, Universidad del Norte.
- 166 Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2003): *Lineamientos para los programas de acreditación*, Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación.
- Domínguez, J. (2008): “Arte como *formelle Bildung* en el mundo moderno en la estética de Hegel”, *Estudios de Filosofía*, 37: 201-222, http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=-36282008000100010&script=sci_arttext (Recuperado el 18 de mayo de 2009).
- Gadamer, H.G. (1990): *Wahrheit und Methode*, Tübingen, J. C. B. Mohr.
- Hegel, G.W.F. (1986a). “Gymnasialreden“. En: *Heidelberger Schriften (1808-1817)*. Frankfurt: Suhrkamp.
- (1986b): *Frühe Schriften*, Frankfurt, Suhrkamp.
- (1997): *Berliner Antrittsrede*, en: *Berliner Schriften (1818-1831)*, Hamburg, Felix Meiner Verlag.
- Hoyos, G., Serna Arango, J. y Gutiérrez, E.F. (2007): *Borradores para una filosofía de la educación*, Bogotá, Siglo del Hombre.
- Jäger, W. (1992): *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lessing, D. (2001): “Discurso al recibir el premio príncipe de Asturias”, <http://fundacionprincipedeasturias.org/multimedia/83/> (Recuperado el 15 de julio de 2009).
- Mann, T. (2002): *José y sus hermanos. Las historias de Jacob*, Madrid, Punto de lectura.
- Mill, J.S. (2004): “Contenido y alcance de la educación liberal”, *Revista de Economía Institucional*, 6, No. 11: 209-228.
- Misas, G. (2004): *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Orozco, L.E. (2003): “La calidad de la educación. Más allá de toda ambigüedad”, en: *Educación superior, calidad y acreditación*, Consejo Nacional

de Acreditación, Tomo I, 121-134, Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación.

Osorio, O. (2008): *El cronista y el espejo*, Cali, Botella y Luna.

Scheler, M. (1947): *Bildung und Wissen*, Frankfurt am Main, G. Schulte.

Simmel, G. (2001): "La aventura", en: *Sobre la aventura*, Barcelona, Península.

Smith, R. (2006): "Abstracción y finitud: educación, azar y democracia", http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1512.pdf (Recuperado el 15 de mayo de 2009).

Steiner, G. (2008): "¿El fin de las humanidades?", *El Heraldo*, 29 de julio.

Vargas Bejarano, J.C. (2008): "Reconciliación como perdón: una aproximación a partir de Hannah Arendt", en: *Praxis filosófica*, Nueva serie No 26, enero-junio de 2008, pp. 111-129.

Vargas Guillén, G. (2007): "Efectos de formación y constitución de subjetividad", en: *Formación y Subjetividad*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 165-187.

Vergara, F.A. (1988): "Paideia", *Universitas Philosophica*, 11-12, pp. 153-168.

Vierhaus, R. (2002): "Formación (Bildung)", *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV, No. 33: 7-67.

Waldenfels, B. (1998): "La pregunta por lo extraño", *Logos Anales del Seminario de Metafísica*, 1: 85-98.