



Análisis. Revista Colombiana de
Humanidades

ISSN: 0120-8454

revistaanalisis@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás
Colombia

Chamorro Muñoz, Alicia Natalí

Entre sismógrafos y pupilas: el papel de las humanidades en la formación universitaria
actual

Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, núm. 82, enero-junio, 2013, pp. 149-198

Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551537006>

- 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

Entre sismógrafos y pupilas: el papel de las humanidades en la formación universitaria actual*

Alicia Natalí Chamorro Muñoz**

Recepción: 8 de agosto de 2012 • Aprobación: 11 de diciembre de 2012

Resumen

Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación cuyo objetivo fue fundamentar la importancia de las humanidades dentro del concepto de universidad de calidad, en cuanto se comprendan estas como un horizonte donde es posible el pensar, función fundamental de la institución universitaria como conciencia elaborada. Para ello, desde la perspectiva de la filosofía de la educación, se hiló una argumentación a partir de categorías que emergieron de textos teóricos, entrevistas, textos filosóficos y análisis de las tesis de pregrado de facultades de ciencias humanas de dos universidades de Bogotá, a partir de la teoría fundamentada. Así, este artículo se introduce en la reflexión de unas nuevas humanidades que abran un espacio, dentro de la universidad, para la construcción del cosmopolitismo y la capacidad de pensar lo excluido y el acontecimiento, cuestiones necesarias para la universidad latinoamericana.

Palabras clave: responsabilidad de la educación, universidad, humanidades, pensar, conciencia elaborada, pertinencia, Derrida, Arendt, Nussbaum, teoría fundamentada.

* Este trabajo es producto del proyecto de investigación “La responsabilidad de pensar como aspecto de la excelencia universitaria: perspectivas y posibilidades en las facultades de humanidades de dos universidades católicas de Bogotá”, galardonado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), en el periodo 2010-2011, con la beca Jóvenes Investigadores e Innovadores “Virginia Gutiérrez de Pineda”, concedida a la autora. Fue dirigido por el doctor Guillermo Hoyos Vásquez y estuvo vinculado al grupo de investigación Filosofía Moral y Política del Instituto de Estudios Sociales y Culturales (Pensar) de la Pontificia Universidad Javeriana.

** Magistra en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: aliciausta@gmail.com

Among seismographs and pupils: the role of the humanities in university education today

Abstract

This paper presents the results of a research project whose objective was to support the importance of the humanities in the concept of Quality University, since humanities should be understood as a horizon where thinking, fundamental function of the university as developed consciousness, is possible. To do this, from the perspective of philosophy of education, an argument was originated from categories emerged from theoretical texts, interviews, philosophical books and analysis of undergraduate theses of the faculties of Human Sciences of two universities in Bogota and based on the theory. Thus, this paper introduces a reflection of new humanities to open a space, within the university, for the construction of cosmopolitanism and the ability to think of the excluded and the event, issues necessary for the Latin American university.

Keywords: responsibility for education, university, humanities, thinking, developed consciousness, relevance, Derrida, Arendt, Nussbaum, theory.

Entre sismographes et pupilles: le rôle des humanités dans la formation universitaire actuelle

Résumé

Cet article présente les résultats du projet de recherche dont l'objectif été de donner les bases de l'importance des humanités dans le concept d'université de qualité, comprises comme un horizon dans lequel c'est possible de penser, une fonction fondamentale de l'institution universitaire comme conscience élaborée. Ainsi, à partir de la perspective de la philosophie de l'éducation, s'est tramée une argumentation en partant de catégories sorties de textes théoriques, entretiens, textes philosophiques et analyse des mémoires de licence des facultés de sciences humaines de deux universités de Bogotá, à partir de la théorie fondée. Cet article s'introduit alors dans la réflexion de nouvelles humanités qui ouvrent un espace dans l'université pour la construction du cosmopolitisme et la capacité de penser l'exclu et le fait, questions nécessaires pour l'université latino-américaine.

Mots-clés: responsabilité de l'éducation, université, humanités, penser, conscience élaborée, pertinence, Derrida, Arendt, Nussbaum, théorie fondée.

Introducción

In memoriam, Guillermo Hoyos.

Las humanidades se encuentran en una situación ambivalente dentro del contexto universitario: por una parte, el exceso de importancia dado a la técnica y a la profesionalización han demeritado su importancia dentro del currículo; por otra parte, también las mismas humanidades, en algunos momentos, languidecen al acoger una perspectiva que cierra sus ojos al contexto actual. De ello se genera un reto para las humanidades desde afuera y adentro: desde afuera, cumplir con la necesidad actual de una universidad que responda a un mundo complejo a partir de una generación de conocimientos no parcelados y con conciencia crítica; tales aspectos son responsabilidad de las humanidades; desde dentro, el reto toca más de fondo al mismo currículo y a la didáctica de las humanidades, pues implica asumir las transformaciones necesarias para responder y pensar el mundo al que se enfrentan. De esta manera, la tesis que se expone en el presente texto es que la universidad, como conciencia elaborada, debe asumir unas nuevas humanidades que respondan a una responsabilidad de la universidad como bien público: la responsabilidad del pensar.

Para tal fin, el texto se ha dividido en un apartado dedicado a la exploración filosófica de la construcción de las humanidades dentro de la universidad, asumiendo la discusión desde la perspectiva de Derrida y relacionándola con autores más cercanos al contexto; posteriormente, se hace una reflexión filosófica correspondiente al sentido del pensar de la universidad, asumiendo los postulados de Heidegger, Arendt y Nussbaum; finalmente, en el apartado tercero se presentan los resultados del análisis de tesis de pregrado de facultades de ciencias sociales y humanas, con el fin de sustentar la universidad como “sismógrafo” y analizar los horizontes de reflexión actuales. En este orden de ideas, el texto se ubica en el horizonte de la filosofía de la educación y, a su vez, asume como metodología la teoría fundamentada

Importancia de las humanidades en la constitución de la universidad

En este aspecto, uno de los autores más iluminadores es Derrida, que en una conferencia dictada en la Universidad de Cornell, en abril de 1983, ya se preguntaba sobre cómo hablar de la universidad y, en este sentido, cuál es la misión esta, enraizada en una topografía (o en la expresión derridiana: *topolitografía*), determinada por la imposibilidad de dividir entre inutilidad y utilidad del conocimiento; ello derivado de la forma en que se usa la investigación. Así, la vista de la universidad es una metáfora potente, porque implica situarnos en cómo siente la universidad y hacia dónde se dirige, pues Derrida es claro en mostrar la necesidad de una visión y de una escucha que debe preguntarse sobre su perspectiva tanto interna como externa:

El hombre puede bajar el fragma, regular el diafragma, limitar la vista para oír mejor, recordar y aprender. ¿Cuál puede ser el diafragma de la Universidad? Cuando preguntaba lo que la institución académica, que no debe ser un animal escleroftálmico, un animal de ojos duros, debía hacer con sus vistas, era otra forma de preguntar por su razón de ser y por su esencia. ¿Qué es lo que el cuerpo de esta institución ve y no puede ver acerca de su destinación, de aquello con vistas a lo cual se mantiene en pie? ¿Es amo del diafragma? (Derrida, 1997).

La pregunta con respecto a si la universidad es ama de su diafragma conlleva directamente al tema en cuestión: ¿qué significa pensar en la universidad? Desde esta perspectiva, pensar significa la relación entre autonomía y sensibilidad de la comunidad-universidad. Es decir, si continuamos con la metáfora de las pupilas de la universidad, se entiende que esta es sensible a su contexto, a la vez que tiene una decisión sobre cómo observar tal contexto. Recordemos que no puede ser un animal de ojos duros, y en ese sentido se puede comprender que no puede ser identificada de una vez por todas con una sola misión o razón de ser; sino que debe estar en una construcción permanente de aquello que la determina y le da identidad. Pero, en este proceso, Derrida usa la

pregunta: “¿Es amo del diafragma?”; es la universidad autónoma entre lo que elige ver y no ver, recordar y aprender; es la gran cuestión que suscita la reflexión derridiana.

Pero debemos preguntarnos sobre cómo tal recordar y aprender está relacionado con el sentido de la universidad, y en esto Derrida trae a colación la tradición que considera la fuerte interacción entre razón y universidad, al punto de considerar que la razón de ser de la universidad es la razón. Y aún más: “¿Acaso la razón es algo que da lugar a intercambio, circulación, préstamo, deuda, donación, restitución? Pero, en ese caso, ¿quién sería responsable de esa deuda o de esa obligación? ¿Y ante quién?” (Derrida, 1997). En este punto, es fundamental aclarar que el principio de razón queda atrapado muchas veces por la finalización y el uso de la investigación por centros de poder; por ello, se debe trabajar con suma atención en la construcción de una comunidad de pensamiento que se caracteriza por su intercambio comunicativo, no siempre evidente por la simple “vista” de lo que se le manda a ser y hacer a la universidad (y en este caso, por lo que siempre es evidente en la universidad), sino por lo que debe ser escuchado y al que *hay que* dar razón. De esta manera, Derrida asume el concepto *Anspruch*, apelando ahora a la relación de necesidad que se establece entre razón y responsabilidad, en cuanto la primera implica rendir y explicar siempre ante alguien frente a quien se es responsable. En este punto entra la necesidad de la comunidad de pensamiento:

Una comunidad semejante se cuestiona sobre la esencia de la razón y del principio de razón, sobre los valores de fundamental, de principal, de radicalidad, de la *arkhè* en general, e intenta sacar todas las consecuencias posibles de dicho cuestionamiento. Un pensamiento semejante no es seguro que pueda agrupar a una comunidad o fundar una institución en el sentido tradicional de estas palabras. Ha de re-pensar también aquello que se denomina comunidad e institución (Derrida, 1997, p. 17).

Ahora bien, se puede considerar que esta responsabilidad del pensar atribuida a la universidad implica profundamente una continua reflexión

sobre los principios y los supuestos que se consideran sólidos; tanto así, como pensar sobre la misma “sólida” idea de la razón; por ello, se puede afirmar que lo fundamental de la comunidad de pensamiento es que se comprenda a sí misma en permanente construcción, con vista a la relación entre la memoria —conservación y el porvenir— y la transformación. En este orden de ideas y en el contexto del cono sur, la comunidad de pensamiento está en completa sintonía con la necesidad que Hoyos (2009) ve de la *impertinencia* de la universidad, en la medida que esta impertinencia se comprenda como el horizonte de apertura no condicionado que debe tener la universidad para reflexionar sobre su misma identidad, en concordancia con un diálogo de saberes que se forja en la recuperación del espacio público de la universidad dentro de la sociedad, y esto significa que esta primera es el contexto propicio para la reflexión de la segunda. Así, siguiendo a Borrero Cabal, la universidad no es solamente el reflejo de la sociedad sino también su pauta. Se comprende, entonces, que el saber de la universidad no puede estar absolutamente determinado por una profesionalización ordenada, “con vistas a las ofertas o demandas del trabajo y que se regula por un ideal de competencia puramente técnico” (Derrida, 1997). Ello no implica demeritar la técnica asociada a la universidad.

En palabras de Gutiérrez (2004), la necesidad de mantener un equilibrio con la profesionalización es la siguiente:

La universidad no puede soslayar, como en ocasiones se ha pretendido, su responsabilidad de ser un espacio de construcción de sentido por parte de los sujetos y no solo espacio para el aprendizaje de roles sociales, reduciendo de este modo su impacto a la simple formación profesional (p. 113).

De esta manera, la llamada a la universidad es a responder, como bien público, en la construcción de sociedad; y en este contexto son las humanidades las que deben ser retomadas para convertirse en la red desde la que se construya este sentido del que habla la autora, pues tal formación de sociedad (entendida como solidaridad, reflexión social y generación de valores cívicos) es lo que construye el concepto de universidad

y es su verdadero impacto¹. En este punto se hace importante recalcar la luz de alarma puesta por Bourdieu (2005), en su interesante trabajo sobre el capital cultural, con respecto a que la universidad no debe convertirse en el campo de diferenciación entre quienes poseen el saber y quienes no; por tanto, la universidad no puede ser un ente que posterga la inequidad de la sociedad. La extensión universitaria no se reduce, como en varias oportunidades se ha visto dentro de la política universitaria, a la intervención asistencialista en comunidades, sino que también la reflexión de problemas fundamentales de la sociedad son parte de la proyección social de la institución universitaria (Gutiérrez, 2007)².

En concordancia, Del Basto Sabogal, otra autora colombiana, considera que medir el conocimiento por su capacidad interventora (finalista, diría Derrida) implica limitar las funciones que frente a la sociedad tiene la universidad como espacio público; por ende, “se debe realzar no solo el valor del conocimiento, sino también las dimensiones política, social, ética y estética en el marco de un mundo globalizado [...] El currículo universitario debe asumir como su tarea la formación de seres morales” (Del Basto Sabogal, 2007, p. 239). Se sigue, entonces, apelando a la misma idea de universidad, si bien no alejada de las necesidades económicas, por lo menos sí con vistas a una identidad diferente a la simple prestadora de servicios; en este sentido, la pregunta generada por De la Isla (1991), ya hace casi veinte años, retumba aún en el cuestionamiento de la universidad:

¿Qué puede, qué debe decir la Universidad, sobre la dimensión ética donde cada quien se apropia el criterio de bondad, de virtud e infalibilidad o donde por beneficio de los que manejan

1 Cabe aclarar que no consideramos que la llamada a las humanidades sea una labor de fundamentación, pues este proceso desde la tradición moderna ha convertido en una falsa racionalidad al “yo pensante”, como si fuera posible desde un único discurso fundamentar una razón de ser de algo. En este caso también es iluminadora la propuesta de Hoyos Vásquez (2009): “Tanto Habermas como Derrida componen una filosofía *de* la universidad que asigna a la filosofía *en* la universidad no ya ser el fundamento de su organización, sino el punto de reflexividad y de responsabilización por las acciones universitarias” (p. 428).

2 En otro texto, también Hoyos Vásquez (2009) reconoce esta relación entre pensar y proyección social: “La responsabilidad social es de la universidad misma, de su identidad, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación ciudadana, de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad en la sociedad” (p. 427).

el provecho del poder se niega la validez y la existencia de toda norma ética? (p. 4).

De la Isla en su momento apeló también a la crisis de la universidad, fundada para él en el olvido de *la misión con mayúscula* de la Universidad que, como muy simbólicamente lo refiere, es ser la conciencia crítica de la sociedad:

Se puede advertir que el atributo invariable es “pensar” en sus múltiples modalidades: meditar, dudar, analizar, razonar [...] Por eso creo que la expresión más afortunada sobre la universidad y que no contradice a ninguna de las anteriores es aquella que la define como la *conciencia crítica de la sociedad* (De la Isla, 1991).

De esta manera, desde diferentes enfoques hemos visto que tal crisis de la universidad siempre está presente, quizás porque es parte del mismo fundamento de la universidad estar en constante contradicción, en búsqueda de una idea regulativa con respecto a la cual reflexionar sobre sus prácticas (Villavicencio, 2009). Pero aun así, se destila de fondo el sentido de la universidad como espacio público de la reflexión; un espacio al cual las humanidades están llamadas a prestar atención, si bien ya no a fundamentar. Ello lleva, entonces, a dos cuestiones: ¿cómo deben configurarse tales humanidades para hacer eco a este llamado?, ¿qué debe entenderse en este contexto por pensar?

Las nuevas humanidades y el pensar en la universidad

Puede comenzarse con la primera pregunta, a partir de otra pregunta con la que cierra Weber (2000) su interesante texto sobre las humanidades: “A fairy tale for the Humanities? A passion play? A posse? Perhaps all three. For, as Kierkegaard once wrote, ‘a person must be careful about where to become serious’”. Por supuesto, la primera pregunta que surge es: ¿cómo poder decir que las humanidades son un juego de la pasión o un cuento?; por ende, es necesario entender cómo se llega a esta conclusión.

El objetivo del trabajo de Weber, en sintonía con el de Derrida, es problematizar la función de las humanidades en la universidad actual a partir de la revisión del problema derivado de la modernidad (asumido por herencia constitutiva la universidad) de unas humanidades encerradas en sí mismas a causa del privilegio de la conciencia sobre los sentidos, del yo sobre el otro y de la representación sobre el acontecimiento³.

Si las humanidades siguen pensando de la manera clásica, como la búsqueda de la esencia inmutable y reflexión de *lo humano* en singular, poco podrán aportar en una sociedad que necesita reflexionar más que nunca sobre la pluralidad y el reconocimiento:

As the Cartesian institution for excellence, the modern university conceives of itself as a place where universally —“globally”— valid knowledge is discovered, conserved and transmitted. This universalist bias of the modern university is not related to any specific cognitive content or discipline but rather results from the premise that underlies cognitive activity in general: namely, that it is universally valid (Weber, 2000).

En este sentido, es clave la reflexión sobre la universidad en su relación con lo universal, pero no entendiendo lo universal como unívoco y, por ende, verdadero de por sí, sino como encuentro dialogante y verdadero a partir de la tensión que dentro de sí se genera. En este sentido, para la reflexión de las humanidades se debe asumir el reto que le plantean el pensamiento de la aporía y la diferencia, no quedándose en un limbo de lo irresoluble o de la aceptación sin más del escepticismo, sino que debe radicalmente reflexionar sobre cómo incluir lo no pensado y lo no asumido de por sí dentro del discurso hegemónico (incluso el de las mismas humanidades). Para ello, el concepto de iteración derridiano o el de repetición de Kierkegaard es un umbral que se presenta para la integración de lo excluido; así Weber (2000) afirma de manera magistral:

3 En palabras de Weber (2000): “The privilege of the thinking Self over the ‘external’ world was construed as inhering not in a state of being, but in a *power to accomplish the action of representing*: that is, of bringing others *before* the Self. In cutting itself loose from the bonds of traditional (religious) authorities, this skeptical, nominalist, essentially Protestant move affirmed the foundational privilege of the indivisible Subject of self-consciousness precisely in and through its *separation* from the world and from others”.

The challenge to the Humanities, then, from this perspective, is to rethink the 'human' in terms of iterability; which is to say, as an effect that is necessarily multiple, divided, and never reducible to a single, self-same essence. The task of the Humanities would thus become nothing more or less than that of rethinking the singular, which is something very different from subsuming the individual under the general or the particular under the whole. The singular is not the individual, precisely by virtue of its mode of being, which can never be that of a once-and-for-all, but rather, paradoxically, that of an after-effect of iterability. The singular is that which emerges, which is left over after the process of iteration has come full circle: it is the remnant or remainder, what Lévinas and after him, Derrida, have called the trace. Trace of a difference that can never be reduced to sameness or similitude.

De esta manera, la repetición o la iteración asume lo que siempre se diferencia en medio de la permanencia; así las cosas, el proceso de estas nuevas humanidades dentro de la universidad implica asumir nuevas perspectivas de reflexión y, de hecho, convertir esa apertura a lo heterogéneo como la identidad propia de unas humanidades dentro de una universidad delimitada por el contexto de la globalización y la tecnología. En este punto se conecta con Arendt (1995), quien afirmaba: “Si verdaderamente creemos [...] que la pluralidad rige la tierra, entonces hay que modificar el concepto de unidad entre la teoría y la práctica hasta el punto que parezcan irreconocibles para quienes lo pensaron antes”.

Así, es el diálogo con lo emergente a lo que se refiere el sentido de “cuento” como parte de las humanidades; el mismo Kierkegaard afirma que la repetición implica no asumir tal reiteración como un hábito, como lo conocido que se vuelve a hacer cada día y cada noche, sino que esta repetición etimológicamente se acerca más a la palabra *restitución*, el preguntar de las humanidades —que frente al cuestionamiento de las ciencias exactas o tecnológicas siempre parece agua trasnochada— encierra la repetición como la apelación a un nuevo orden de los resultados de rango: “Como la niña rechazada por la madrastra del cuento de hadas, goza de favor y

honor" (Kierkegaard, citado en Weber, 2000); por ende es una pregunta que siempre encuentra el acontecimiento (como lo singular), lo que debe ser restituido a partir de la reflexión y la imaginación.

Estas son palabras de profunda pregnancia para una sociedad en la cual la verdad de las víctimas ha sido eliminada, tradicionalmente, por el silencio. Puede comprenderse que esta misión de las nuevas humanidades se acerca a ser conciencia crítica de la universidad, pues esta "debe conocer la realidad social en su totalidad, esta es la materia de su pensamiento; pero esta acción reflexiva sobre la sociedad no termina en el pensamiento, ha de juzgarla y con actitud crítica, denunciar, anunciar, inventar" (De la Isla, 1991, p. 3).

Así, el experimento de unas nuevas humanidades propuesto por Weber desemboca en una serie de cuestionamientos para la misma universidad; uno de ellos corresponde a la tensión, ya mencionada, que se establece entre la universidad colombiana actual y las exigencias que se le imponen a la universidad a nivel internacional, a partir de una sociedad cada vez más compleja e inserta en un orden globalizado. Lo primero que es necesario tener en cuenta, dentro de esta tensión, consiste en que los profesores hoy en día están formando a ciudadanos en una época de diversidad y creciente internacionalización (Nussbaum, 2001). Por ende, hay una imperante necesidad de una educación cosmopolita. Pero a su vez, la universidad colombiana aún está fuertemente cercada por la visión profesionalizante basada en la constante (y algunas veces exagerada) segmentación de los saberes en disciplinas. Y estas disciplinas están, a su vez, segmentadas en unas que se consideran importantes y otras que no.

Ahora bien, el extremo disciplinar y profesionalizante genera complicaciones para el desarrollo de la investigación y el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar; por ello, la necesidad de formar a un ciudadano cosmopolita es difícil de abordar si asumimos que la formación implica cátedras que al trabajar problemas complejos implementan en su análisis abordajes no complejos, o renuncian al diálogo de saberes, como afirma Castro-Gómez (2010):

La universidad colombiana es disciplinaria, y las personas estudian una disciplina, normalmente una cátedra “transdisciplinar”, [que] se ve como costura; es un problema de formación y de la historia y organización de la universidad, que obedece es a una estructura arborecente, un ordenamiento específico, mientras las cátedras funcionan como un rizoma, categoría de Deleuze y Guattari, una mata que crece por cualquier lado que no tiene tronco, se extiende por todos lados, no es como un árbol, el rizoma tiene una lógica multidimensional, todo está por todos lados, esta metáfora es la transdisciplinarietà, des-ordenada, que significaría cuestionar el orden no en nombre de la anarquía sino desde la articulación de distintas formas de conocimiento.

Así, la estructura que caracteriza a la universidad como un árbol, metáfora que implica comprender un estricto orden de disciplinas y profesiones que van en un orden estricto y en una función determinada, debe intentar reestructurarse tendiendo hacia una comprensión “rizomática”, en el contexto en que Deleuze y Guattari consideran como nuevas formas de proceder del conocimiento. Esta visión rizomática implica nuevas visiones de los problemas que se abordan dentro de las humanidades, donde el espacio académico da paso a la discusión de problemas coyunturales, abordajes metodológicos novedosos y, sobre todo, construcción de una formación integral, puesto que esta, más que obedecer al orden arborecente, encuentra mayor sentido en el orden rizomático.

Este reto es asumido teóricamente por Derrida, quien en su potente texto “Universidad sin condición” propone esta categoría que reúne en sí las condiciones que en proyección debe cumplir una universidad dentro del contexto actual. En este orden de ideas, una universidad sin condición es aquella que en cuanto universidad debe profesar la fe en el saber, y en cuanto sin condición se encuentra abierta a la discusión, incluso limitada en su poder al punto de no tener poder, o ninguna “condición” externa, que limite su proceso de conciencia elaborada: “Esta debería seguir siendo un último lugar de residencia crítica —y más que crítica— frente a todos los poderes de aprobación dogmáticos e injustos” (Derrida, 1998).

Aun siendo más claros, la profesión de fe implica, para Derrida, un compromiso de la comunidad universitaria con su saber, una responsabilidad ante la construcción y crítica del contexto a partir de un compromiso con la verdad, ya que para el autor es la universidad el espacio privilegiado para la discusión de la verdad. En este aspecto es importante una aclaración: esta profesión por la verdad no significa que la universidad “atesora” o “guarda” la verdad, como si tuviera la última palabra; antes bien, su naturaleza de “no condición” asume que no posee la verdad sino que está en perpetua búsqueda de esta. De allí el sentido de crítica, en palabras de Derrida (1998): “Sin duda, el estatus y el devenir de la verdad, al igual que el valor de verdad, dan lugar a discusiones infinitas (verdad de adecuación o verdad de revelación, verdad como objeto de)”.

A partir de las exigencias que se le imponen a la universidad, se evidencia la importancia de las humanidades dentro de este proceso. Estas deben transformarse, asumir los problemas que la globalización le propone, expandir su contorno a una relación más cercana con la técnica, comprender la necesidad fundamental de construir al sujeto cosmopolita. Unas nuevas humanidades.

Siguiendo a Castro-Gómez (2010), el concepto clásico del humanismo colocaba al hombre independiente de la naturaleza; como seres racionales con una dignidad ontológica diferente, cuestión que llevó a algún sector de las denominadas humanidades a alejarse del proceso del mundo, de la técnica y del “hacer”; ahora, lo que se discute contemporáneamente es que la tecnología y la ciencia no son “instrumentos que se utilizan, sino que constituyen al humano, la creación de valores está intrínsecamente ligada con los instrumentos que utilizamos todo el tiempo, la técnica nos constituye en tanto humanos” (Castro-Gómez, 2010). En este orden de ideas, lo nuevo del humanismo implica la expansión de su territorio de trabajo, la transformación de sus problemas y formas de abordaje; fundamentalmente se relaciona con un humanismo que se necesita para formar al cosmopolita que apela una sociedad cada vez más compleja. En este orden de ideas, Hoyos (2009) afirma:

Queremos con la denotación [...] buscar un humanismo que reconozca el valor de la ciencia, la técnica y la tecnología sin absolutizarlas y valore la formación de la persona en un horizonte de trascendencia en el que como creyente o no creyente (Taylor, 2007) sepa comprometerse ética y políticamente con el bien común y con la sociedad como un todo (p. 249).

Así, la idea del nuevo humanismo no implica que se deje vencer por la ciencia y la tecnología, sino que las asuma como una necesidad de ser pensadas y reflexionadas a partir de un concepto del hombre no cerrado, no univocista (como ya anotamos), sino que está relacionado con su vulnerabilidad, la necesidad de reconocimiento, la profunda intersubjetividad que lo constituye y, finalmente, la necesidad de reflexión dentro de lo contingente. Como corolario de lo anterior, es fundamental que las nuevas humanidades no se “encierren en sí mismas”, ni en el orden de su proceder metodológico, ni de sus temáticas; así, deben ser capaces de, además de pensar, hacer que ese pensar se convierta en “hacer”; es a esto a lo que se refiere Derrida (1998) con *discursos performativos*: “Todo ello exige no unos discursos de saber sino unos discursos performativos que producen el acontecimiento del que hablan”. La performatividad, como el tipo de enunciado que al enunciar implica la acción, hace que el discurso de las humanidades no se concentre en la disertación de textos, sino en la generación de discursos transformantes que en su decir inauguran acontecimientos; por ende, es un camino hacia la investigación y la proyección social en perspectiva humanista⁴: “Estas humanidades por venir atravesarán las fronteras entre las disciplinas, sin que eso signifique disolver la especificidad de cada disciplina” (Derrida, 1998)⁵.

Ahora se debe proceder a anotar algunos horizontes temáticos que se sugieren para estas nuevas humanidades, si se quiere que estas sean

4 Como afirma Castro-Gómez (2010): “Cátedras que no vuelvan al viejo humanismo de solo interrelación de textos, la idea del intelectual letrado, sino a la idea de cómo hacer cosas, el economista o el ingeniero está siendo formado para hacer cosas, debe ser una combinación entre el pensar y el hacer, porque solo hacer y el hacer sin reflexión que se convertiría en una tecnocracia pero tampoco poner al estudiante todo el tiempo a leer, ponerlos a hacer, plantearles problemas de investigación, resolver problemas prácticos”.

5 De esta necesidad de que la universidad asuma la complejidad del mundo es ávido en ejemplos el texto de Nussbaum (2001), desde el análisis de nueve universidades estadounidenses.

“como el campo de la deconstrucción del proceso de pensar efectivo” (Derrida, 1998); en este sentido, debemos educar a las personas para que puedan desempeñarse como ciudadanos del mundo, con sensibilidad y capacidad de comprensión (Nussbaum, 2001, p. 81).

Entonces, ¿qué se requiere para el cultivo de la humanidad? Es necesario, según Nussbaum, tres habilidades: examen crítico de sí mismo y de las propias tradiciones para la configuración de “una vida examinada”; habilidad de razonar lógicamente; y “solidez del razonamiento, exactitud de los hechos y precisión de los juicios”. Esta cuestión no se puede separar de la necesidad de formar al estudiante para que se vea como un ser humano vinculado a otros a partir de una mutua preocupación. Para ello, se hace inminente extender el punto de vista propio hacia el del otro, a partir de la formación de lo que Nussbaum categoriza como “imaginación narrativa”, que obedece al refinamiento del juicio del sujeto a partir de narraciones de otras culturas y formas de vida, un espacio inigualable de riqueza de diálogo intercultural formado por la literatura. A través de estos tres pasos se daría un gran acercamiento a la construcción del cosmopolitismo.

En este orden de ideas, Nussbaum (2010) considera como temas fundamentales la democracia, los derechos humanos, el interculturalismo y los problemas de género, teniendo en cuenta como pensamiento transversal que “la vida de la razón debe estudiar rigurosamente las convenciones y supuestos locales, a la luz de necesidades y aspiraciones humanas más generales” (p. 100). De esta misma inspiración de cátedras que fomenten “la vida reflexionada”, Derrida propone como centro temático de las nuevas humanidades: la historia del hombre, la historia de la democracia y la soberanía; la historia del profesar, la profesión y la mundialización; la historia de la literatura y la fuerza performativa del como sí. Estos estudios de las historias no corresponden al estudio clásico de la historia que dataría de fechas y hechos; no, Derrida habla en términos deconstructivos, y el estudio de las humanidades es la constante deconstrucción de las historias asentadas con el fin de encontrar nuevos sentidos, nuevos discursos y posibilidades (Mèlich, 2008).

Finalmente, a partir de Hoyos (2009) se entiende que estas temáticas implican renovar el pensar que se instala en lo que no debe ser pensado, en términos de Heidegger, “en lo seco”:

El pensar está en lo seco. Un sentido de educación reduccionista orientado solo a la ciencia, la técnica y la innovación, ignorando los fundamentos culturales de la *paideia* ubica la educación en lo seco, la mide por resultados, por indicadores de pertinencia y por competitividad en el ámbito de las destrezas. Es necesario, por tanto, retornar la educación a su elemento, así parezca irracionalismo apreciarla a partir de la intersubjetividad del comprender, de su apertura a las diversas opiniones y a un humanismo que reconozca otras culturas en su diferencia como diferentes. Solo entonces tiene sentido hablar de objetividad del saber a partir del diálogo, la argumentación y la interculturalidad (p. 230).

De esta manera, el sentido de calidad universitaria puede estar *en lo seco*, porque se “reduce a la identificación de una serie de estándares de productividad y rendimiento académico, a la implementación de sistemas de evaluación jerarquizantes, a la vinculación de las demandas de la investigación al mercado” (Gentili, 2005, p. 16), y no en esa especificidad que el compromiso del pensar le implica como un espacio público en el que, a partir de la apertura, construye nuevas comprensiones de la realidad. Esto último nos acerca a nuestra segunda pregunta: ¿qué debe entenderse en este contexto por pensar? O mejor dicho, ¿de qué manera el pensar se convierte en la responsabilidad superior de la universidad como espacio público en el que se construye ciudadanía?

La responsabilidad del pensar en la universidad

El propósito fundamental de este apartado es una reflexión sobre qué significa pensar y cómo se convierte en la responsabilidad primaria de la universidad. En este orden de ideas se comienza con un acercamiento al texto de Heidegger: *Qué significa pensar*, para reconfigurar el sentido del

pensar como un índice fundamental en el sentido de calidad universitaria, a partir de una confrontación con la visión de Arendt y Nussbaum. El camino prosigue aquí con una reflexión en torno a la autonomía como meta del proyecto ilustrado, en el que se enmarca el concepto del progreso como destino histórico del saber. De la mano de Heidegger y siguiendo el orden de ideas, se revisa la problematización del ideal de la autonomía como autoafirmación humana, para señalar la manera en que la articulación entre saber y poder deviene meta de la universidad y, por ende, cae en una situación que podría denominarse como *técnica*. El siguiente paso consiste en revisar, con ayuda de Heidegger, el ejercicio del pensar como una salida a lo tecnificación de la universidad surgida de la reducción de su ejercicio a la relación saber-poder. Posteriormente, reconociendo tanto los aportes del pensar heideggeriano como su solución óptica en torno al pensar, se procede a las disquisiciones análogas de Arendt y Nussbaum, respecto a la relación entre pensar, la sociedad y la universidad.

Cuando Heidegger asumió el rectorado de la Universidad de Friburgo, en 1933, presentó una célebre conferencia titulada “La autoafirmación de la universidad alemana”. En esta indica algunas de sus ideas fundamentales de lo que corresponde a la esencia misma de la universidad. Tiempo después, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, dictó un ciclo de conferencias que tituló “¿Qué significa pensar?”. Son estos dos los motivos de la siguiente indagación, que no busca ser específicamente exegética del pensamiento de Heidegger, sino que se encuentra orientada a la relación entre el pensar y la universidad.

El proyecto educativo legado de la modernidad tiene por fin el desarrollo y fomento de la autonomía de los seres humanos, en cuanto sujetos como ciudadanos. Esta autonomía es la clave de la determinación propia de la humanidad, que consiste en la dignidad de ser sujetos reflexivos y que, por ende, están capacitados no solo para comprender la idea de un mundo perfecto, sino de llevarla a cabo; y es que a la dignidad de la autonomía humana, basada en el carácter reflexivo del ser humano, solo le cabe el destino de ser perfecto. Así, que surge como supuesto de civilización la idea de progreso, y se comercia con esta idea tanto en la Europa ilustrada como en las colonias que dicha Europa tenía.

De múltiples maneras, esta idea cobija la totalidad del proyecto educativo occidental y se imbrica en la concepción de las universidades. Bajo el amparo de la idea de progreso surgen los distintos tipos de universidades decimonónicas y la idea de un saber que transforma la sociedad (por ejemplo: el positivismo, el pragmatismo, etc.). Este saber tiene su vínculo de difusión y progreso en el seno mismo de la academia. De esta manera, la educación de carácter profesionalizante se orienta a la capacitación de sujetos en una determinada técnica del saber, con miras a su utilidad en la sociedad. La educación orientada a la investigación sigue los mismos lineamientos de la ciencia: la representación y la disponibilidad del mundo (Mockus, 1988), y el esquema mismo de la educación se ciñe al del saber.

La meta final es la que se ha indicado anteriormente: el desarrollo de una sociedad conformada por sujetos autónomos, altruistas y casi filántropos, que procuraran el uso de su saber en el mejoramiento constante de la sociedad y de la civilización entera. Sin embargo, tal proyecto que en teoría es sólido y consecuente, ha tenido tantas y tan diversas refutaciones históricas (por ejemplo, los ideales de la educación anarquista, comunista y, yéndonos hasta el otro extremo, los ideales de una educación neoliberal), que si bien no invalidan la idea base, sí muestran su difícil realización.

Por tanto, no basta con asumir que la meta de la educación —y en este caso, de la universidad misma— es la formación más que la información; resulta preciso preguntarse sobre la meta misma que se nos ha legado de la universidad: la autonomía del sujeto en cuanto ciudadano.

Autonomía significa: ponernos nosotros mismos la tarea y determinar incluso el camino y el modo de su realización, para ser lo que debemos ser, y es aquí precisamente donde inicia la disquisición de Heidegger (1996): “¿Sabemos realmente quiénes somos nosotros, esta corporación de profesores y alumnos de la escuela superior del pueblo alemán? ¿Podemos saberlo, sin la más constante y severa autorreflexión?”. Más allá de la circunstancia específica que lleva el discurso de Heidegger, resuena la pregunta de si es posible captar la autonomía como fin último de la educación, sin un ejercicio de reflexión acerca de lo que significa ser autónomo. El concepto de autonomía suele resultar sumamente claro y

general. Autonomía es la cualidad de quien es capaz de regirse a sí mismo de acuerdo con la recta razón; por tanto, autónomo es aquel que, por ser señor del reino de los fines, puede regirse sin la apelación a autoridad externa a la de la misma razón. Por ello, la pregunta de Heidegger es pertinente para nosotros mismos: ¿sabemos realmente quiénes somos, en cuanto universidad orientada a la educación y formación? ¿No se hace necesaria una autorreflexión? Es necesario pensar aquello que somos como universidad.

La universidad es fundamentalmente situación (Leyte, 2008, p. 261), y esto significa que si pensamos lo que somos como universidad, debemos reflexionar en torno a la situación que ocupa la universidad misma, el saber de esta, los docentes, estudiantes y, en nuestro caso, las mismas humanidades. El pensar la situación (incluso, el pensar la universidad como situación) implica pensar hermenéuticamente las estructuras existenciales que configuran lo que somos como universidad.

Heidegger (2006) realiza esta autorreflexión sobre la universidad alemana, dentro de su situación específica, y en este caso concluye con una filiación entre pensar el saber de la universidad y el poder:

Para nosotros, la universidad alemana es la escuela superior que, desde la ciencia y mediante la ciencia, acoge, para su educación y disciplina, a los dirigentes y guardianes del destino del pueblo alemán. La voluntad de la esencia de la universidad alemana es voluntad de ciencia en el sentido de aceptar la misión espiritual histórica del pueblo alemán, pueblo que se conoce a sí mismo en su Estado. Ciencia y destino alemán tienen sobre todo que llegar, queriendo su esencia, al poder.

Ciertamente, el sentido del saber, tal y como lo indica Heidegger, se orienta hacia la voluntad de ciencia. La meta de la ciencia es el poder. Esta ciencia y este poder no se encuentran simplemente articulados como elementos de una cadena, sino que Heidegger los vincula al destino mismo del pueblo; o para decirlo más puntualmente, el destino de la voluntad

de ciencia es el poder. En el fondo resuena la consigna moderna: saber es poder.

La articulación entre la voluntad de ciencia y el poder, a partir del destino mismo del pueblo, no es algo que pueda pasarse por alto, en la medida en que indica la relatividad misma del saber y del poder en la situación del pueblo mismo. Empero, y aún más allá de ello, esta articulación establece como inobjetable que el saber devenga técnica del poder, y nos vale decir que la constitución de este poder radica en la posibilidad de construir futuro (Leyte, 2008, p. 254)

Heidegger tiene razón cuando dice que el destino del saber de la universidad es el destino de un pueblo. Ciertamente, los pueblos se hacen, también, en sus universidades. Heidegger particulariza esta circunstancia al pueblo alemán, lo cual indica las mismas restricciones del sentido destinal de poder como meta propia de la ciencia. La educación, formación y capacitación que constituyen la tarea de la universidad no son aspectos meramente circunstanciales, aunque tampoco develen la esencia misma de un pueblo. La universidad, desde sus inicios, ha sido hija de su tiempo; en sus distintos ejercicios, anacrónicos o innovadores, siempre responde a la presencia temporal e histórica de ciertos problemas, técnicas y metodologías que condicionan su mismo resultado en cuanto formación. Sin embargo, no es posible decir que únicamente cierto tipo de saber se instaura como “el saber” por antonomasia de la universidad. Esta se erige como dirección, función que se comprende no como proceso de enseñanza-evaluación temporal, sino como indicación-proyección de futuras actividades. La universidad está inmersa en una época, lo que significa que expresa lo que una cierta época es. Si se asume, como considera Heidegger, que una época depende más de una experiencia de vida (Leyte, 2008, p. 261) que de las determinaciones culturales o las proyecciones volitivas de políticos que se suceden, se descubre rápidamente que la universidad se vuelve guía:

Si queremos esa esencia de la ciencia, tiene entonces el profesorado de la universidad que adelantarse realmente a los puestos más avanzados del peligro que la inseguridad incesante del

mundo presente. Si se mantiene firme ahí, es decir, si desde ahí —en la vecindad esencial al apremio de las cosas— le brota un preguntar en común y un decir templado en comunidad, entonces llegará a tener la fortaleza para poder dirigir. Pues, en la dirección, lo esencial no es el mero ir delante, sino la energía para poder marchar solo, no por obstinación y afán de dominio, sino en virtud de la más profunda vocación y del deber más total (Heidegger, 1996).

¿Mas es esa guía una potestad de dominar? ¿Es la tarea de la universidad el poder? Eso parece pensar Heidegger muy decididamente en el discurso de 1933:

La ciencia, tomada en este sentido, tiene que convertirse en el poder configurador de la corporación de la universidad alemana. Lo cual significa dos cosas: que profesores y alumnos tienen, cada uno a su manera, que estar y permanecer poseídos por este concepto de ciencia. Pero, a la vez, que este concepto de ciencia tiene que insertarse, configurándolas en las formas fundamentales en cada una de las cuales profesores y alumnos ejercen su labor científica en comunidad: facultades y especialidades (Heidegger, 1996).

El sentido de la universidad sería una posesión del propio espíritu por tal concepto de ciencia. De esta manera, la ciencia, convertida en *poder configurador*, va más allá del dominio de la técnica para “representar y disponer del mundo”. Así, el sentido que Heidegger le está asignando a este saber es totalmente constitutivo. Se trata de que el saber de la universidad, la ciencia, configure tanto la universidad misma como el futuro de la misma época. Mas esta configuración no trata simplemente de la forja de nuevos y grandes ideales, de valores supremos; va más al fundamento, busca configurar exactamente el sentido del mundo, es un saber qué hace mundo; y en este hacer, se instaura como criterio de racionalidad del mundo mismo. Heidegger considera que este poder configurador se inserta en el trabajo universitario de profesores y estudiantes, en las facultades y especialidades:

La Facultad solo es Facultad cuando desarrolla una capacidad de legislación espiritual, arraigada en la esencia de su ciencia, para integrar los poderes de la existencia que la constriñen en ese único mundo espiritual del pueblo. La especialidad solo es tal cuando se sitúa, de antemano, en el ámbito de esa legislación espiritual y así derriba las fronteras de su propio ámbito y supera lo hipócrita e inauténtico del amaestramiento puramente exterior para la profesión (Heidegger, 1996).

La facultad como legislación espiritual y la especialidad como poder transgresor del amaestramiento profesionalizante son formas específicas en que la ciencia instauro su poder y posiciona la universidad como guía y configuradora del destino de una época. Empero, y en consonancia con el presente trabajo, es necesario preguntarse si en esta distinción de la consolidación del *poder configurador* cabe el análisis de las humanidades dentro de la universidad.

Ciertamente, podría parecer que las humanidades se orientarían como una facultad, en la medida en que su estructura espiritual se encuentra abocada hacia la autonomía, como *legislación espiritual*. En este sentido, la facultad de humanidades podría entenderse como la voluntad de la universidad. Mas esta comprensión no es satisfactoria debido a que las humanidades, así entendidas, se anquilosarían escleróticas como un cierto saber, como ciencia, y de ellas simplemente quedaría el peso de la norma de la legislación espiritual. Además, esto implicaría concebir las humanidades, así como la filosofía, como un tema, más que como el fundamento transversal del ejercicio mismo de la universidad (Leyte, 2008, p. 263). Si las humanidades fueran lo que Heidegger entiende como especialidad, estas resultarían ser el aparato jurídico de la facultad y, por ende, este sería tecnificado y nuevamente anquilosado.

¿Cómo es que no podemos encontrarle un puesto a las humanidades dentro de los pensamientos de Heidegger, hasta aquí expuestos? Repasando la introducción al texto de *Qué es Metafísica*, encontramos atisbos que nos incitan a reflexionar en otro orden:

Los ámbitos de las ciencias están situados lejos los unos de los otros. El modo de tratamiento de sus objetos es fundamentalmente distinto. Esta multiplicidad de disciplinas desmembradas solo consigue mantenerse unida actualmente mediante la organización técnica de universidades y facultades y conserva un sentido unificado gracias a la finalidad práctica de las disciplinas. Frente a esto, el arraigo de las ciencias en lo que constituye su fondo esencial ha perecido por completo (Heidegger, 2000).

Si el arraigo de las ciencias, que constituye la finalidad de la universidad, ha perecido por completo, es preciso asumir que la propuesta por el saber en cuanto poder y destino no es la salida más adecuada para las humanidades dentro de la universidad. En este sentido, esa *multiplicidad desmembrada de disciplinas* está condicionada por la estructura técnica de la universidad, y de incluir las humanidades aquí, estas no serían más que una disciplina más, desmembrada y perdida en la misma multiplicidad. En un texto posterior, Heidegger (1994) encuentra una respuesta a nuestra pregunta. Se trata de la distinción fundamental entre el saber, como ciencia, y el pensar:

La ciencia, por su parte, no piensa, ni puede pensar y esto para su bien, que significa para la seguridad de su propia marcha prefijada. La ciencia no piensa... la ciencia, no obstante, tiene que ver constantemente y en su manera especial, con el pensar. Esta manera, con todo, solo será auténtica y fecunda en lo sucesivo, si se ha hecho visible el abismo que media entre el pensar y las ciencias, y esto en calidad de insalvable. No hay aquí puente alguno, sino solamente un salto (p. 13)

Si la ciencia no piensa, hemos de preguntarnos, entonces, por la actividad propia de la ciencia. Es preciso subrayar la manera conveniente en que Heidegger valora el no pensar de la ciencia: es por su bien, por su propio destino como ciencia y ello hace que el abismo entre el pensar y las ciencias no pueda ser mediado. Empero, si se había definido que la tarea de la universidad era la consecución del poder mediante la construcción

del saber de la ciencia, ¿es posible considerar que no hay camino para el pensar en la universidad?

Heidegger va modificando sus reflexiones en torno a lo que pensó en el discurso del rectorado. Ya en el texto de *La época de la imagen del mundo*, Heidegger (1996) diagnostica una pérdida en el carácter de institución de las ciencias (universidad) y de quienes imparten su saber en ellas (docentes):

¿Qué es lo que sucede en la extensión y consolidación del carácter de institución de las ciencias? Nada menos que el aseguramiento de la primacía del método por encima de lo ente (naturaleza e historia), el cual se convierte en algo objetivo dentro de la investigación. Basándose en su carácter de empresa, las ciencias consiguen la mutua pertenencia y la unidad que les corresponde. Por eso, una investigación histórica o arqueológica llevada a cabo de manera institucional está esencialmente más próxima de la investigación física correspondientemente organizada, que una disciplina cualquiera de su propia facultad de ciencias del espíritu, que se habrá quedado detenida en el punto de la mera erudición. Por eso, el decisivo despliegue del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña otro tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación. Son estos proyectos y no el cuidado de algún tipo de erudición los que le proporcionan a su trabajo un carácter riguroso. El investigador ya no necesita disponer de una biblioteca en su casa. Además, está todo el tiempo de viaje. Se informa en los congresos y toma acuerdos en sesiones de trabajo. Se vincula a contratos editoriales, pues ahora son los editores los que deciden qué libros hay que escribir.

Esta pérdida entra en lo que Heidegger denomina como “maquinación” (Heidegger, 2003) y que consiste en la ocultación de la donación originaria del ser que se encamina al pensar del ser. Esta ocultación es artificiosa respecto a la donación misma, aunque configura su destino.

La maquinación no deja ser el ser, hace del ser un ente, determina el ser. Evidentemente, para Heidegger, ningún pensar surge de donde no se deja surgir un pensar, y esto es lo que acontece con la universidad que deviene en empresa, de un saber que se determina como método y de un hombre que se convierte en un investigador. En esta universidad no se piensa lo que ha de pensarse. La universidad se pierde, como maquinación, cuando su manutención no radica en el saber sino en la administración (Leyte, 2008, p. 268). Diríamos, pues, que la universidad devenida en empresa constituye una maquinación respecto a la esencia misma de la universidad: el pensar.

Y respecto al pensar en una situación distinta a la que le es propia en el momento en que de él se espera una acción puede concluirse lo siguiente: “El pensar no se vuelva acción porque de él se derive un efecto o porque sea empleado. El pensar obra en cuanto piensa” (Heidegger, 1963, p. 65). El pensar se encuentra en su elemento en el pensar mismo, y desde hace mucho tiempo, dice Heidegger, el pensar está en lo seco (p. 67). La salida del pensar de su elemento lo transforma en una técnica, bien sea educativa, filosófica, didáctica, etc. El pensar pierde su sentido cuando entra como medida. Cuestiones como cuánto piensa, cuánto investiga, cuánto publica una determinada universidad la vuelven una institución técnica de “hacedurías”, en la que el mucho hacer, la medición de resultados prima sobre la construcción de sentido.

Mas la comprensión del pensar no se reduce a la antinomia con la tecnificación. El pensar se define como urgencia y premura de lo que da qué pensar: “Todo lo grave da qué pensar” (Heidegger, 1964, p. 10). Y lo más grave, lo gravísimo, es que todavía no pensamos; sin embargo, esta situación no la solucionamos decidiéndonos a pensar, puesto que el pensar no parte de la voluntad:

Según esto, lo que nos da que pensar no es en modo alguno prefijado por nosotros, ni solamente establecido [...] Lo que propiamente nos da que pensar no volvió las espaldas al hombre cierta vez en algún tiempo histórico cuya fecha podría designarse, sino que lo que propiamente debe ser pensado se

mantiene desde siempre en esa actitud de volvernos las espaldas
(Heidegger, 1964, p. 12).

De esta manera, el pensar se ancla en aquello que da que pensar, y eso que da qué pensar es lo que merece ser pensado. Sin embargo, la postura de Heidegger llega a la desubjetivización completa del pensar, en la medida en que este no obedece al ejercicio humano del pensamiento reflexivo-intelectivo, sino que se determina por la donación misma del ser, en la medida en que es el ser lo que da que pensar, esto es, lo que merece ser pensado. Por ello, Heidegger lleva sus postulados directamente a un plano que no nos es dado en esta reflexión, el pensar deviene meditación y recuerdo, mas no del sujeto humano. Se trata del pensar mismo del ser que es un agradecimiento y recuerdo de la donación primigenia del ser mismo (acontecimiento apropiador). En sentido radical, el pensar, comprendido heideggerianamente, puede prescindir del ser humano:

El que el hombre sea naturalmente el ejecutor del pensar, no importa mayormente a la misma investigación del pensar [...] Más aún, es necesario que así sea, porque las leyes a que obedece el pensar son independientes del hombre que ejecuta en cada caso los actos de pensar (Heidegger, 1964, p. 111).

Debido a esta conclusión óptica del pensar heideggeriano, nuestro camino ha de surcar otras sendas, pues ni siquiera dentro de lo que Leyte denomina como “universidad existencial” es posible pensar las humanidades bajo estos supuestos como tarea del pensar de la universidad. Por ello, nosotros seguiremos por nuestro camino y formularemos una pregunta un tanto más certera para nuestras necesidades: ¿cómo se entiende el pensar de la universidad?

Hemos cambiado la cuestión. No se trata de definir el pensar, sino la manera en que este se entiende dentro del ejercicio de la universidad. Heidegger nos da brillantes apuntes: el pensar adviene como donación más que como investigación; en este sentido, qué es lo que en la universidad da qué pensar, qué es aquello que aún resulta impensado por

la universidad misma. Para darle nuevo rumbo a nuestras reflexiones, dejaremos hasta aquí a Heidegger y abordaremos el tema con Arendt.

Ahora retomaremos dos ideas fundamentales de esta autora para construir el concepto del pensar en la universidad. Por una parte, el pensar implica, como diferencia fundamental con el conocer, mantener las tensiones y es un proceso que destruye los conceptos, además de que este pensar se puede asumir en la diferencia entre la vida activa y la vida contemplativa; por otra parte, el pensar, si bien no es acción en sí, en los momentos de crisis es fundamental para la acción política y, más radicalmente, para la manutención de la existencia.

Comencemos con el primer punto. Cuando Arendt retoma el cuento de Kafka: "Él", para explicar la brecha entre pasado y futuro, algo importante aduce con respecto a la relación entre pensar y temporalidad: el pensar emerge de la brecha en la que el sujeto se encuentra entre la fuerza del pasado y la fuerza del futuro, para que desde allí, como una fuerza diagonal, el pensamiento se extienda hacia el infinito. ¿Qué quiere decir la metáfora anterior? Que, por una parte, "el pensamiento mismo nace de los acontecimientos de experiencia vivida y que debe mantenerse vinculado a ellos como a los únicos indicadores para poder orientarse" (Arendt, 1996, p. 17). Su emergencia implica la posicionalidad del sujeto frente a un pasado y un futuro, que no pueden comprenderse simplemente como lo que ya fue y lo que vendrá, sino como fuerzas antagónicas que ejercen influencia recíprocamente. Así, el pasado nunca queda completamente atrás, ni el futuro es completamente impredecible. Por otra parte, al ser el pensamiento entendido gráficamente como una línea diagonal, tiene un punto de origen específico: la experiencia; pero no tiene un final evidente: el pensar parte de la experiencia, pero busca un pequeño espacio atemporal desde donde contemplar la lucha entre pasado y futuro, y buscar *pavimentar laboriosamente verdades* o, por lo menos, habérselas con las perplejidades de la realidad. Esta doble naturaleza implica, como exigencia, una universidad pensante que entienda su ubicación entre el pasado y el futuro y asuma, con toda la fuerza del caso, lo que significa la reflexión relevante, es decir, la necesidad de pensar las perplejidades a las que debe responder su contexto.

Pero, ¿por qué perplejidades? En este punto es fundamental analizar la relación entre el pensar y el juicio moral; por supuesto, es el caso asumido, casi trágicamente por Arendt, del mal banal, y en este la protección que puede dar el pensar frente al mal. Tal protección no es, por decirlo de alguna manera, un infranqueable fuerte de conceptos, ya seguros, que el mal no puede derribar. Más bien, este pensar protege de una manera particular: dejando al hombre sin excusas ante la realidad, sin *clichés* con los cuales pueda resbalarse de la responsabilidad de justificar y encontrar sentido a su acción. Pensar, entonces, implica una labor de Penélope, de destejer y volver a tejer, o de descongelamiento de los conceptos para encontrarles de nuevo sentido frente a los acontecimientos que nos impelen; por ejemplo, frente al totalitarismo, este se presenta como un acontecimiento no asimilable por un concepto anterior, así que debe ser pensado en lo que significa su particularidad para poder comprenderlo. Por ende, pensar implica la valentía de asumir que no se conoce, que la realidad es diferente y se debe entrar en conversación con los otros para hallar sentidos:

Estos pensamientos congelados [...] son tan cómodos que podemos valernos de ellos mientras dormimos; pero si el viento del pensamiento, que ahora soplaré en vosotros, os saca del sueño y os deja totalmente despiertos y vivos, entonces os daréis cuenta de que nada os queda en las manos sino perplejidades y que lo máximo que podéis hacer es compartirlas unos con los otros (Arendt, 1995, p. 125).

Así, la universidad no puede convertirse en una universidad de cliché, asumiendo respuestas convencionales ante la realidad; para ser universidad pensante debe potenciarse el viento que bambolea los conceptos, para demostrar que necesitan ser analizados, y que tal análisis no se da de otra manera que compartiendo las dudas unos con otros. Por ello, se habla de pensar más como comprensión que como manejo de información:

La comprensión en tanto que distinta de la correcta información y del conocimiento científico es un complicado proceso que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin,

siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de sentirnos en armonía con el mundo (Arendt, 1995, p. 29).

Ahora bien, para la autora, el pensar se diferencia muy claramente de la acción, y en varios de sus textos ha sostenido que el pensar nos saca, en efecto, de la acción; pero, a su vez, la acción necesita del pensar: "Si la esencia de toda acción, y en particular de la acción política, es engendrar un nuevo inicio, entonces la comprensión es la otra cara de la acción" (Arendt, 1995, p. 44); y la necesita sobre todo en los momentos de convulsión histórica donde casi todos están propensos a actuar, a ser parte de un movimiento; es entonces cuando el pensar deja de estar al lado de la acción política y se convierte en punto fundamental para la política, por cuanto el sujeto no se adecuaría simplemente a un compendio de reglas, sino que las examinaría con anterioridad. Así, Arendt (1995) afirma con respecto a la enseñanza de la universidad:

Cuáles son las consecuencias para la política actual del modo de pensar que intento, no adoctrinar, sino suscitar o despertar entre mis estudiantes. No me resulta difícil imaginar que alguno de ellos será republicano y otro se convertirá en liberal o en Dios sabe qué. Pero esperaré que aquellas cosas extremas que son la consecuencia concreta de la falta de pensamiento [...] no puedan aflorar. Es decir, la cuestión es cómo actuarían cuando la suerte esté echada (p. 145).

Ahora bien, a partir de Nussbaum se argumenta la necesidad de reconstruir la visión de un ciudadano pensante en correlación con la necesidad de una educación sentimental; de esta manera, la función de las humanidades en la universidad están conectadas con una responsabilidad del pensar sentiente. En este punto, lo primero que debemos anotar es la caracterización de la emoción como un reconocimiento cargado de valor (Nussbaum, 2008), lo cual significa, siguiendo de cerca a la autora: 1) es intersubjetiva, porque implica el contagio de sentimientos y

vivencias entre dos personas como mínimo⁶; 2) no es irracional: frente a las teorías que consideran que sentimientos y emociones proceden de un ámbito *oscuro de la animalidad humana*, podemos sustentar que la emoción, desde la tradición inglesa, se ha entendido como un ámbito de la reflexión, como ese sentimiento calmo, que implica en sí misma la construcción de un juicio que puede ser refinado; 3) es un horizonte desde el cual podemos formar la conciencia ética desde un paradigma eudemonista que se extiende a la comprensión imaginativa del otro, en la medida que se comprenda que la felicidad compete al florecimiento de la vida de los otros y la propia.

En este sentido, la pregunta fundamental ya ha sido planteada por Nussbaum (2008): “¿Por qué un orden social habría de cultivar o recurrir a las emociones, en lugar de limitarse a crear un sistema justo y un conjunto de instituciones que las respalden?”. Podemos responder afirmando que las emociones son dispositivos fundamentales para la cohesión social y, además, son generadores de la solidaridad que a la simple formulación legal le es imposible construir.

De esta manera, hemos traspasado la idea de que pensar es una referencia a la construcción, para considerar que se acerca más a la destrucción que produce el encuentro con algo disonante; por otra parte, es un pensar con bases sentimentales, muy al contrario de estar anidado a unas funciones de simple cálculo de posibilidades o monólogo de la razón. Así, el pensar se enfrenta con algo que merece ser pensado para ser visibilizado, para que emerja y tenga voz⁷, siempre en un contexto que tiene en cuenta la

6 En este punto se puede traer a Hume (1998), quien también expresa cómo los sentimientos morales emergen siempre de una relación intersubjetiva: “Experimento las pasiones del odio, resentimiento, aprecio, amor, júbilo y melancolía más por la comunicación con los demás que por mi propio carácter y temperamento”. Radicalmente estamos abriendo las puertas a que la identidad es algo que se logra a partir de la interacción social; nuestra naturaleza no está constituida sino que se va forjando a través de la experiencia. Y en otro apartado señala: “Ni en sí misma ni en sus consecuencias existe cualidad más notable que la inclinación que tenemos a simpatizar con los demás, y a recibir al comunicarnos con ellos sus inclinaciones y sentimientos, por diferentes y aún contrarios que sean de los nuestros” (Hume, 1998).

7 Podemos entender, en este punto, la importancia de que la reflexión en la universidad asuma la novedad, que pueda pensar no simplemente aferrada a conceptos anteriores, sino también retome la particularidad de las situaciones históricas y sociales. En el mismo sentido, Arendt consideraba que el totalitarismo debería ser pensado en su individualidad como acontecimiento que no podía ser reducido a categorías de pensamiento político anterior a su mismo surgimiento.

finitud de la persona humana. A partir de lo anterior se puede entender que la construcción de ciudadana implica que se

[...] reconozca su propia humanidad y que no nos oculte de ella, ni a ella de nosotros; una sociedad de ciudadanos que admitan que tienen necesidades y son vulnerables, y que descarten las grandiosas demandas de omnipotencia y completitud que han permanecido en el corazón de tanta miseria humana, tanto pública como privada (Nussbaum, 2006, p. 30).

En este orden de ideas, el planteamiento de Nussbaum sobre la compasión como una emoción que debe ser educada para la formación del ciudadano es pertinente para nuestra reflexión⁸. En este caso en particular, la compasión se convierte en un elemento básico en la construcción de tejido social y en cuanto tiene elementos cognitivos, debe ser refinada mediante la educación. Tales elementos cognitivos, siguiendo el texto de *Los paisajes del pensamiento*, son tres: "Juicio de la magnitud, juicio del inmerecimiento, juicio eudemonista" (Nussbaum, 2008, p. 361). En este orden de ideas, el primero implica la comprensión del dolor y la magnitud de la ofensa que se le ha causado al otro; en este punto, la imaginación del sujeto es fundamental para poder asumir la posición del espectador y comprender que el daño ha afectado a la víctima de una manera que no debía; además, debe juzgar que es un dolor injustificado y, por ende, sin culpa e inmerecido. Finalmente, el juicio eudemonista implica asumir el campo de la felicidad humana y darse cuenta de que tal sufrimiento impide el florecimiento del ser humano y que en ello, específicamente, radica el compromiso del sujeto espectador. De esta manera, la universidad, mediante las humanidades, debe generar los espacios propicios para el refinamiento de estos juicios a partir del acercamiento del estudiante a la vida de las otras personas, que sin poder estar en la universidad, deben ser asumidas por esta mediante la reflexión y la acción.

8 La definición de compasión de Nussbaum (2008) es la siguiente: "Es la forma que tiene nuestra especie de ligar el bien de los otros a la estructura fundamental eudemonista (aunque no egoísta) de nuestra imaginación y de nuestras preocupaciones más intensas. El bien de los otros en abstracto o a priori no nos dice nada. Solo cuando se pone en relación con aquello que ya comprendemos con nuestro intenso cariño [...], con nuestra necesidad apasionada de consuelo y seguridad, solo entonces, decía, tales cosas empiezan a importar profundamente" (pp. 430-431).

La búsqueda de este refinamiento es quizás uno de los puntos más complicados de lograr en una sociedad como la nuestra, donde la callosidad de la apatía es cada vez más y la universidad se ve únicamente como un medio de subir de condición social. Este rescate de lo humano y de la compasión implica, por supuesto, un desarrollo de la imaginación que debe ser cultivada tanto como el pensamiento abstracto numérico. Otra estrategia específica debe ser el abordaje de la perspectiva de derechos, en la que a partir del lenguaje se nombren las vulnerabilidades de modo adecuado; por ejemplo, hablar de *personas a las cuales se les vulnera sus derechos económicos*, en vez de personas hablar de *personas pobres*, ya que esta última apelación identifica la pobreza como una cuestión natural y constitutiva. Así, “necesitamos combinar la compasión con una teoría normativa plausible del debido interés por los demás, de cuáles son los trances importantes y del merecimiento y la responsabilidad” (Nussbaum, 2008, p. 382).

Comprendiones sobre la época: reflexión en torno a los trabajos de grado y las humanidades

A la luz de los postulados anteriores se puede afirmar que si una de las funciones principales de la universidad es pensar, esta debe comportarse como una institución sensible a todo movimiento de su contexto. En este orden de ideas, la imagen de la universidad sería la de un sismógrafo⁹ que con una alta fidelidad puede registrar los movimientos telúricos de donde se encuentra, más allá de una institución prismática que observa, desde la lejanía, su contexto. En nuestra época, las humanidades siguen siendo fundamentales, al ser un espacio en el que se hace posible el trabajo rizomático, es decir, trans- e interdisciplinar y, por supuesto, volcado a la investigación. Además de lo anterior, la universidad tiene

9 El término *sismógrafo* se lo debo al doctor Francisco Jarauta, que en la conferencia “Problemas de la cultura artística” (en el marco de Pensamiento Trasatlántico, 2011) utilizó esta palabra para referirse a la universidad como institución, en comparación con una institución de tipo prismático; a su vez, Jarauta retoma esta bina (sismógrafo-prismático) de una interesante correspondencia entre los escritores T. Mann y R. Musil. Este último autor considera que la literatura del primero es prismática, mientras que la de él es sismográfica.

el compromiso de ser la “conciencia elaborada” de la sociedad: en ella se deben desarrollar procesos concernientes al análisis, comprensión y búsqueda de soluciones de las realidades contextuales en la que se encuentra inserta. Ahora bien, es necesario aclarar que este proceso implica el cultivo de la humanidad, al decir de Nussbaum, es decir, reflexionar desde una perspectiva humanista comprometida con una visión compleja, multicultural, basada en la pluralidad y que fomente la construcción de la sociedad civil.

El trabajo de las humanidades dentro de la universidad de calidad¹⁰ debe retomar los postulados dictaminados por la Unesco (2009) respecto a una formación terciaria, que “encarando la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros (...), tiene la responsabilidad social de incrementar nuestro entendimiento en distintas dimensiones como son lo social, económico, científico y cultural; así como nuestra capacidad de respuesta frente a ellas”. En este orden de ideas se nos presentan dos conceptos fundamentales en la idea de universidad: responsabilidad y capacidad de dar respuestas. A partir de lo que hemos desarrollado, tal responsabilidad compete a una educación humanística que no evada las preocupaciones que surgen en el contexto y sepa gestionar el conocimiento desde la experiencia. Así, podría responder a la dicotomía frente a la idea de calidad vista por Orozco (2003) en la universidad colombiana actual, que se debate entre “las demandas sociales en sentido amplio y las urgencias de los mercados laborales en particular”: por una parte, se juega la calidad en la idea de universidad de investigación, “reflexiva”, como espacio del desarrollo del conocimiento; por otra parte, se abre paso la idea de calidad enfocada en el sentido de eficiencia y pertinencia, volcada a satisfacer las necesidades del sector empresarial. De esta manera, el autor pertinentemente enuncia que la universidad o se ve *culpable* (si

10 Se entiende calidad como “aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es. En otras palabras, la calidad expresa la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen. En un segundo sentido, la calidad de una institución o de un programa alude a la realización de su concepto, concepto este que debe referirse a las características universales correspondientes a la educación superior en general, a las características genéricas correspondientes al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima del tipo de institución o programa de que se trate, y a las características específicas que le sean propias según los campos de acción en que opere y según su propio proyecto institucional, es decir, su misión, su proyecto educativo y los propósitos y objetivos que la animan” (Giraldo, 2010).

no asume el nivel de lo reflexivo que le corresponde) o se ve *irresponsable* (si al asumir el nivel reflexivo deja de lado las urgencias del presente).

De este segundo tipo de seguimiento de calidad parece obedecer el documento *Educación: Visión 2019*, que surge a partir del deseo del gobierno de generar lineamientos específicos sobre la tarea nacional durante los diez años del bicentenario. Cabe aclarar que el documento primario del gobierno es *2019: Visión Colombia II Centenario* (Departamento Nacional de Planeación, 2006), en donde plantea como las cuatro prioridades esenciales por lograr: 1) una economía incluyente; 2) una sociedad igualitaria y solidaria; 3) una sociedad de ciudadanos libres y responsables; 4) la adecuación del Estado al servicio de los ciudadanos. Ante estos retos es evidente, en el texto, la falta de la relación entre la consecución de estos logros y el impulso de la educación, tanto así que en los objetivos dos y tres, que aluden el tema de cultura ciudadana, el texto se enfoca en el desarrollo de estrategias concretas de valoración del voto y civismo, pero no tiene en cuenta de manera profunda el desarrollo de la argumentación y de las humanidades y, en este contexto, el lugar preeminente que tiene la universidad. En efecto, los índices de logro son aumentar el porcentaje de las personas que consideran la ley como garantía de derechos, que nunca acepten el uso de la violencia para fines políticos, que hacen denuncia de los delitos de que han sido víctimas y que tienen tolerancia con la homosexualidad (Departamento Nacional de Planeación, 2006, 53 y ss.); pero ante estos índices no se profundiza en la necesidad de la educación, sino que son medidos mediante la opinión popular basada en encuestas.

Otro factor que demuestra esta falta de relación está también presente en la construcción de ciudadanía como sociedad informada. Así, se considera que uno de los retos es construir una sociedad informada, porque “la información es un derecho y un fundamento de toda organización social” (Departamento Nacional de Planeación, 2006, p. 554). Si bien se entiende que el Estado debe garantizar tal derecho, no se hace referencia a la labor que la educación tiene en el nivel de análisis y formación del sujeto informado; por tanto, el documento considera que el índice de una sociedad informada se mide es en la masificación de dispositivos

tecnológicos y de políticas de transparencia, lo cual, sin demeritar su importancia, se queda pequeño en la formación de una sociedad informada.

Frente a la ausencia de la educación, el Ministerio de Educación (2006) de escribir otro documento concerniente al tema: *Educación: Visión 2019*, pero realmente las críticas no son satisfactorias: aun este conserva una visión basada en índices cuantitativamente reductores, no asume la complejidad del tema de la calidad y, finalmente, en el ámbito de la educación superior, esta pierde en parte la importancia que ya en su momento la Unesco le había concedido dentro del desarrollo de los países. Así, el documento prevé un aumento de la educación superior de corto alcance; se procura que, a través de estadísticas, en el 2019 se haya bajado a un 40% el nivel de educación universitaria (teniendo en cuenta que el número ponderado por el documento para el 2010 es de 65%); como también se evidencia en el impacto mínimo que se quiere lograr con respecto al aumento en el ingreso de los estratos bajos a la educación superior, estipulado en un solo 10% (del 25% al 35%) (Peña Romero, 2006, p. 19).

Por otra parte, la visión de la calidad educativa en correlación con la pertinencia resbala peligrosamente hacia la agotadora perspectiva del enfoque economicista, agotadora tanto para el desarrollo de la creatividad como para el surgimiento de nuevos objetos de conocimiento; tanto así que se percibe la importancia del conocimiento desde la competitividad y productividad, se enfoca en la pertinencia económica a partir del campo laboral de los egresados y justifica la universidad desde la producción de “mecanismos apropiados de información sobre el mercado laboral” y “la formación de los recursos humanos que requiere el sector productivo” (Peña Romero, 2006, p. 35). Desde esta perspectiva, se desprende que la evaluación de la calidad de la institución sean los Ecaes (actuales Saber-Pro), pues, aun entendiendo que son una herramienta importante dentro de un sistema evaluativo por competencias y que procura la estandarización de los conocimientos, no es justificable el exacerbado peso que se les adjudica al punto de mencionarlo como índice para la elección de un empleado y base de la acreditación institucional (Peña Romero, 2006).

Así las cosas, la perspectiva de una universidad basada en lo *urgente*, en la medida del índice de lo necesario para el campo productivo, olvida la complejidad de la calidad que, volviendo a Orozco (2003), no debe renunciar a —por más urgente que sea educar recursos de producción—, “su capacidad de ‘dar sentido’ a la época, producir una síntesis comprensiva de la misma y poder expresarla en sus prácticas institucionales”. Interpretar la época implica una conjugación de aquello urgente con lo reflexivo, en el orden de que la interpretación de una época implica entender a esta como el espacio histórico en el que el hombre debe intentar dar nuevas respuestas a respuestas dadas por épocas anteriores que ya no satisfacen las necesidades humanas de seguridad (Blumenberg, 2008). Responsabilidad y capacidad de dar respuestas son puntos de la calidad universitaria que llevan de manera inmersa la necesidad de las humanidades:

Todo acontecimiento, en el sentido más amplio del término, encierra una correspondencia, replica una pregunta, responde a un desafío o a un malestar, saca alguna inconsistencia, desencadena una tensión u ocupa un sitio que había quedado vacío (Blumenberg, 2008, p. 381).

Ahora bien, en este apartado se exponen los resultados del análisis de los movimientos investigativos, en el sentido ya mencionado del sismógrafo, que han tenido las facultades relacionadas con las humanidades (Derecho, Psicología, Filosofía, Comunicación Social, Sociología), a partir del estudio de los trabajos de pregrado en el periodo 2005-2010, para comprender qué problemas cruciales de época se frecuentan. La elección de los trabajos de pregrado se debe a que estos permiten encontrar un contacto directo de la relación entre las tres funciones sustantivas de la universidad, ya que se supone que es el trabajo de mayor impacto del joven dentro de su recorrido universitario; igualmente, las tesis de pregrado son los soportes propicios para los temas y metodologías emergentes que se hacen cargo de acontecimientos novedosos, entendiendo por *novedoso* la generación de extrañeza ante un acontecimiento que impele ser apalabrado. Las universidades seleccionadas para dicho análisis son la Universidad Santo Tomás y la Pontificia Universidad Javeriana (sedes

Bogotá), porque ambas comparten ciertas características identitarias relacionadas con una formación humanista, con una perspectiva confesional y se ubican en la localidad de Chapinero.

El proceso implicó la búsqueda en la base de datos de ambas universidades, la elección de los trabajos relacionados con el tema de investigación, la realización de resúmenes comentados de este (con las siguientes especificaciones: nombres, programa, tema, título, metodología, grupo de investigación, resumen, objetivos, logros). En este mismo proceso de recolección de datos se utilizó constantemente el método comparativo, para analizar los datos entre sí y ver sus relaciones para así generar una codificación:

Cuando decimos que codificamos teóricamente, queremos decir que codificamos con base en los conceptos y cómo varían según sus propiedades y dimensiones. No nos estamos ateniendo solo a un caso. Más bien, formulando preguntas teóricas sobre un caso y pensando de manera comparativa (Strauss y Corbin, 2002, p. 97).

En este orden de ideas, la metodología utilizada se acerca a la teoría fundamentada, desde la perspectiva cualitativa que se identifica como un “proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos y organizarlo en un esquema explicativo teórico” (Strauss y Corbin, 2002, p. 12). Así, la teoría fundamentada procura construir las categorías desde lo que va emergiendo desde los textos, describiéndolas a partir de sus propiedades y dimensiones y, consecuentemente, relacionándolas con base en sus conexiones (Strauss y Corbin, 2002). De esta manera, es un trabajo que privilegia el proceso comparativo de los diferentes casos, para identificar las características específicas que lo definen (propiedades) y la forma en que tales características van variando y matizándose (dimensiones).

Igualmente, para el análisis de la información se hizo uso del programa *Atlas.ti.*, ya que este, al ser del tipo de “constructores de redes conceptuales [...], constructores de teorías basadas en códigos” (Flick, 2007,

pp. 267 y ss.), está diseñado para poder manejar un volumen amplio de información, facilitar la búsqueda de datos y, lo más importante, está “especialmente diseñado para estimular al investigador a que haga más que emprender la codificación y fragmentación de los datos, y anima al analista a construir relaciones sistemáticas entre las categorías de códigos” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 213). Tales relaciones se trabajan fundamentalmente a partir de la codificación axial y teórica, que permite la generación de redes semánticas, las cuales van mostrando de manera visual la forma en que se van relacionando las categorías; asimismo, *Atlas.ti* permite una amplia navegabilidad por los documentos primarios y facilita la generación de relaciones entre categorías y contextos específicos de donde emerge el documento.

El trabajo asumió una lógica de ordenamiento conceptual y evidenció los campos de mayor densidad, las redundancias y el manejo de categorías y subcategorías; así, a continuación se presentan y se desarrollan cada una de ellas.

Discursos sobre la ciudad

Quizás la situacionalidad de las universidades analizadas (centro de la ciudad) ha influido para que uno de los temas de reflexión constante por parte de los estudiantes sea ese espacio vivo y heterogéneo que denominamos *ciudad*. Si bien puede ser un tema acogido fundamentalmente por facultades de arquitectura y arte, en este contexto nos encontramos con análisis sociales de la habitabilidad citadina. El trabajo de la ciudad se despliega en tres ejes (entendidos como subcategorías): análisis etnográficos del habitar, relación instituciones-ciudadanos y apropiaciones culturales del fenómeno de la violencia.

Dentro de lo denominado como *análisis etnográficos del habitar*, los trabajos evidencian investigaciones del espacio citadino a partir de diferentes formas de vivirse en él, como pueden ser: lo etario, lo histórico o el estrato social. En las tesis que se enmarcan sobre lo etario, el análisis evidencia un trabajo basado fuertemente en reconstruir las diversas formas de

habitar que se dan en relación con la edad del ciudadano, ya sean jóvenes o ancianos; frente al tema de lo histórico emerge el concepto de identidad del ciudadano y del migrante como formas de habitar el centro y la periferia; así, el análisis se concentra en la pérdida de identidad de los migrantes o desplazados al entrar a la gran urbe, o de la forma en que se transforma la identidad del “bogotano” a causa de la migración propia de una capital. Respecto al habitar surge como interés el análisis de lo barrial y la diferencia de estrato, a partir de la reflexión cultural y social de las nuevas culturas urbanas.

Con respecto a la relación instituciones-ciudadanos, se encuentran estudios de caso sobre la relación que ciertas instituciones distritales tienen con sus usuarios. La finalidad de estos trabajos se puede generalizar como la evaluación del servicio y propuestas para mejorar su calidad. Así, en dos trabajos se realiza una evaluación del manejo psicológico de víctimas de violencia en la zona Usme; otro enfatiza el trabajo psicológico en instituciones educativas distritales. A partir de ello, los trabajos convergen en conclusiones negativas con respecto al servicio, específicamente en la relación entre institución y ciudadano. Todos los trabajos evidencian una falta de “acogimiento” por parte de la primera con los segundos, generando una brecha que hace de la institución incluso un ente violento para el ciudadano; por otra parte, los trabajos proponen estrategias de mejoramiento en este ámbito, a partir de procesos pedagógicos, mejoramiento de la legislación, seguimiento de los estándares de calidad, entre otros.

Comunicación

El interés presente en los trabajos de grado sobre las formas de interacción simbólica que configuran a la sociedad se anuda con la categoría de comunicación. Los trabajos se caracterizan por ser reflexiones teóricas referente a la relación entre violencia y comunicación, y entre ideología, centros de poder y comunicación; por su parte, otro grupo de trabajos se enfoca más en la sistematización de experiencias particulares en actividades específicas relacionadas con los medios de comunicación.

Con respecto a los primeros trabajos se puede decir que se encuentra un alto número de análisis de las implicaciones que el ejercicio de la comunicación (o mediante los procesos comunicativos) puede aportar a la resolución de conflictos y la búsqueda de paz. Igualmente, las investigaciones se centran fuertemente en el análisis del discurso y la reflexión sobre la legitimidad de lo que se comunica, entendiendo los problemas que se encuentran entre lo que se considera como verdadero o una fuente legítima.

Los trabajos más prácticos se dedican a la puesta en acción de programas que se consideran necesarios dentro de una comunidad o dentro de un medio en específico, como, por ejemplo, el apoyo a las emisoras comunitarias o las pasantías dentro de instituciones de salud o educación.

Discursos sobre la modernidad

La categoría abarca los trabajos que se proponen, a nivel teórico, revisar ciertos conceptos que surgen y sustentan el concepto de la época moderna, como lo son la democracia, la globalización y la generación de la institución. Los trabajos presentan posturas, en su mayoría críticas, respecto a la legitimización de ciertos poderes dentro de estos discursos; algunos de estas posturas reflejan la dificultad que encierra una globalización desde arriba, el problema de las instituciones en la construcción de una democracia y la violencia que encierra el mismo sistema capitalista.

Así, se retoma la construcción del concepto de modernidad desde la comprensión trabajada por Bauman, la liquidez y se estudian las relaciones humanas desde conceptos como el caos, la superficie, ausencia de compromisos y el individualismo. Es de esperar que estos trabajos estén completamente enfocados al análisis de la ciudad y la gran urbe, Bogotá, en donde se pueden encontrar los rasgos más industrializados del país.

A su vez, se evidencia un interés fuerte por el análisis de las implicaciones que las organizaciones tienen dentro de la democracia y el medio ambiente. De ahí que surjan trabajos enfocados en el tema de la responsabilidad

social empresarial, el manejo de la legislación de las instituciones en correlación con el Estado y las inequidades que se pueden presentar dentro de la lógica del teorema del capitalismo para grupos minoritarios.

Educación

Otro nodo fundamental de análisis en los proyectos de grado es la preocupación educativa. En este ámbito, en las investigaciones se puede ver una fuerte tendencia al trabajo práctico con comunidad, que implique la aplicación de un tema en específico institucional, ya sea un enfoque o una temática determinada. A su vez, otro tema constante tiene que ver con la innovación didáctica, donde los trabajos hacen un aporte importante al trabajo dentro de aula; uno de los temas de mayor interés en este eje es el del proceso lector y la enseñanza de la escritura, como también aquellas que favorezcan la formación ciudadana a partir de ambientes lúdicos y trabajo con la comunidad educativa.

En este orden de ideas, la categoría de educación no solamente asume lo construido dentro del aula, sino también los espacios formativos que se presentan con la comunidad como tal, por ejemplo, en la formación ciudadana y en derechos humanos en la construcción de organizaciones o movimientos de origen ciudadano o convocados por las alcaldías locales. Frente a las políticas educativas, el análisis tiene un interesante viraje en los últimos dos años (2008-2009) hacia la reflexión sobre el manejo de los estándares de educación y de la acreditación institucional por parte de diferentes instituciones.

Finalmente, se encuentra un nivel reflexivo que asume los grandes tratados de la educación y la filosofía, e intenta, desde allí, fundamentar conceptualmente la importancia de estos para los tiempos actuales, generalmente desde lo que se denomina la *antropología educativa*.

Familia

Acorde con la categoría anterior, surge una preocupación recurrente en los trabajos de grado, la cual se inserta en el horizonte de lo que hemos denominado *familia*. En este campo se encuentran todas las investigaciones que se apropian del tema del núcleo familiar, la habitabilidad y las relaciones afectivas en las condiciones propias del contexto social colombiano. En este caso, nuevamente la relación con el concepto de violencia se hace presente; se encuentran trabajos que plantean el problema de la agresión como aspecto presente en el núcleo familiar, mientras otros señalan las implicaciones que la violencia del país puede afectar en la constitución de la familia. Cabe aclarar que en la mayoría de los casos, la violencia desde la perspectiva de la familia implica más una opción preventiva, que las visiones ya presentes en el tema del conflicto político.

La relación de las categorías instituciones, sociedad y familia se torna sugestivo, en cuanto los trabajos de investigación analizan relaciones novedosas dentro del contexto; así, se trabaja el tema del concepto de familia ante la diversidad sexual, cómo generar nuevos conceptos de familia que sean inclusivos y de qué manera este concepto está mediado por el reconocimiento de instituciones específicas. También el tema relacionado con bioética se encuentra presente como la necesidad de conceptualizar la familia ante los temas de reproducción humana asistida y clonación.

El último eje de trabajo sobre familia hace un énfasis en la relación etaria, preocupándose fundamentalmente en un grupo generacional específico; así, se tienen dos tesis sobre el tema de la tercera edad y la conceptualización de calidad de vida para el adulto mayor; por otra parte, la niñez y la preadolescencia son asumidas desde las dificultades que puede tener el reconocimiento de la subjetividad del niño o niña dentro del grupo familiar.

Género

El tema de género es aun novedoso dentro de los trabajos de grado analizados. Si bien no se encuentra con la densidad de otros temas, sí se evidencia un aumento de su manejo durante los últimos dos años trabajados, con tesis sobre la relación entre diversidad sexual y el concepto de familia, ya sea en la relación con las instituciones, el nivel de las leyes o el de la educación, en su mayoría provenientes de las facultades de derecho y psicología. En el tema de familia, el trabajo realizado por las investigaciones se centra en el análisis de la igualdad de derechos para parejas del mismo sexo y las posibilidades de nuevos tipos de derechos para estas. Igualmente, además del análisis de leyes y prensa, se encuentra un trabajo que a partir de la historia de vida busca comprender las diferentes formas de vivir la identidad de género, más allá de los roles asignados comúnmente. En el nivel de la educación, el trabajo analiza la relación entre manuales de convivencia y exclusión de personas homosexuales.

Metodología

La mayor parte de los trabajos sistematizados se inclinan por una metodología cualitativa, justificada a partir de la necesidad del uso de categorías emergentes, como también de asumir el surgimiento de las subjetividades y la preeminencia de las relaciones que se establecen entre los sujetos que las agencian. Igualmente, la búsqueda intenta lograr comprender el fenómeno en particular y pasar a ver cómo esa particularidad puede decir algo a la generalidad y cómo se hace posible construir el sentido de las categorías desde la experiencia misma. En este horizonte se privilegian métodos como el trabajo con narrativas, análisis del discurso y el análisis de caso; se usan como técnicas de recolección de datos la observación directa, las charlas y entrevistas.

La investigación cuantitativa se evidencia en menor cantidad de trabajos (en solo cinco casos), donde el interés es generar comparaciones entre leyes o sacar tablas de datos sobre los resultados de un fenómeno, al igual que del impacto del mismo. En este orden de ideas, el uso de la

metodología cuantitativa es específico del análisis de frecuencias. Cabe aclarar que muchos de los textos no son específicos sobre el uso de una metodología.

Reflexiones éticas

En el nivel de reflexiones éticas, el desarrollo investigativo se fortalece con las reflexiones de bioética, de las cuales se comienza a hacer un fuerte análisis por parte de los estudiantes. En este caso, se tienen trabajos sobre la fertilización *in vitro*, el procedimiento con los embriones humanos, y se asumen perspectivas teóricas como el personalismo tomista y la defensa pro vida; igualmente, se aborda la temática del suicidio asistido. Frente a tales temas, el horizonte de reflexión se inclina hacia una moral cristiana en la que los valores instaurados por esta se hacen valer por encima del desarrollo científico. Por otra parte, se encuentran trabajos relacionados con el estudio del valor moral, la justicia y la reflexión sobre teorías éticas tradicionales, para ver su importancia en la actualidad.

Multiculturalismo

En esta categoría se anidan los trabajos que tienen como interés el análisis de las relaciones entre diferentes sistemas culturales, dentro de un mundo interconectado; así, se pueden enunciar como los grandes temas las cosmovisiones indígenas, la globalización y la memoria colectiva. Sobre cosmovisiones indígenas se han intentado acercamientos disciplinares e interdisciplinares a culturas específicas situadas en el territorio nacional, y se ha intentado reconstruir sus concepciones frente a la concepción occidental, como es el caso de la visión de la ley Wayuu, para analizar la forma en que se relaciona con las instituciones de tipo occidental. En este orden de ideas, también se encuentra un trabajo sobre la conceptualización de la familia y de las relaciones sociales. Es asumible que estas investigaciones tienen como finalidad aportar a la construcción de nuevos marcos conceptuales para la relación entre diversidad e instituciones. Por su parte, el tema del desplazamiento queda analizado con

respecto a la aculturación sufrida por una familia de indígenas desplazada por la violencia.

Frente al tema de memoria colectiva, los trabajos que asumen la temática surgen a partir de la Ley de Justicia y Paz. Fundamentalmente se centran en el concepto de verdad y reparación, y su interés fundamental es el relato y la recuperación de las historias personales como forma de encontrar nuevas vertientes de la memoria, más allá de la denominada *institucional*. Lastimosamente, los trabajos encontrados quedan en ascuas al solo transmitir lo encontrado, sin generar ningún tipo de teorización o práctica.

Por su parte, el tema de la globalización es el que más densidad tiene entre esta categoría de multiculturalismo. Las investigaciones se enfocan en la manera en que las nuevas formas de poder del capitalismo transforma todas las formas de vida homogeneizándolas.

Violencia

En este aspecto, las tesis se han enfocado de manera diversa y con comprensiones diferentes que se han integrado aquí en un concepto general como *violencia*, dentro del cual anidan las relaciones entre conflicto, agresión, prevención, guerra y, por supuesto, al mismo nivel de la violencia, discursos sobre la paz. En este orden de ideas, algunos trabajos procuran fundamentar el concepto de violencia y de paz desde las mismas narraciones de los agentes del conflicto, para desde allí construir las microhistorias que complementan la historia general o aceptada; a su vez, se encuentran análisis que logran desarrollar estrategias de integración de excombatientes en comunidades. De estos trabajos es importante decir que la generación de categorías emergentes es un avance, pues demuestra la conceptualización de la violencia desde las mismas narrativas de los agentes involucrados en el conflicto.

En otro ámbito, tesis de talante más teórico procuran generar acercamientos novedosos al conflicto, a partir de la justificación de la pertinencia de

las disciplinas específicas en la construcción de paz, lo que permite hacer más complejo el tema y, a partir de ello, generar nuevas perspectivas de análisis. En este tipo de tesis se encuentran también los casos de trabajos dedicados a las violencias más allá del conflicto; así, se encuentran monografías con respecto a nuevas concepciones de la violencia a partir de filósofos como René Girard, implicaciones de la violencia simbólica dentro de la vida cotidiana y la conceptualización de violencia intrafamiliar, analizando los diversos factores psicosociales y económicos que se anidan en estos casos.

Finalmente, con menos énfasis pero mayor presencia en los dos últimos años, se encuentran investigaciones que atienden al tema de las víctimas, su conceptualización y, fundamentalmente, el análisis de la Ley de Justicia y Paz con relación al tema de victimización y victimario.

Referencias

- Arendt, H. (1995a). Comprensión y política. En *De la historia a la acción* (pp. 29-46). Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1995b). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1995c). El pensar y las reflexiones morales. En *De la historia a la acción* (pp. 109 - 138). Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la edad moderna*. Valencia: Pre-textos.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Castro-Gómez, S. (2010). Universidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (Á. Niño y A. Chamorro, entrevistadores). Bogotá.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De la Isla, C. (1991). La universidad: conciencia crítica. *Estudios*, 25(8), 69-76.
- Del Basto Sabogal, L. M. (2007). Lo público y la sociedad civil en el contexto de la Universidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 9, 231-254.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad: el principio de razón y la idea de universidad. Recuperado de <http://www.jacquesderrida.com.ar/links.htm>
- Derrida, J. (1998). *La universidad sin condición*. Recuperado de <http://www.jacquesderrida.com.ar/links.htm>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gentili, P. Y. (2005). Introducción. En *Espacio público y privatización del conocimiento estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 14-26). Buenos Aires: Clacso.
- Giraldo, D. A. (2010). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Gutiérrez de González, C. (2007). Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual el caso colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 5(2), 605-636.
- Heidegger, M. (1963). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Heidegger, M. (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Editorial Nova.

- Heidegger, M. (1996). *La autoafirmación de la universidad alemana, discurso de rectorado*. Recuperado de <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/auto-afirmacion.htm>
- Heidegger, M. (2000). *¿Qué es la metafísica?* Recuperado de http://www.heideggeriana.com.ar/textos/que_es_metafisica.htm
- Hoyos Vasquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433.
- Hume, D. (1998). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Leyte, A. (2008). De la Universidad absoluta en Schelling a la Universidad existencial en Heidegger: ¿una continuidad? En *Filosofía de la Universidad, filosofía contra la universidad*. Madrid: Dikynson.
- Mèlich, J.-C. (2008). filosofía y educación en la postmodernidad. En G. Hoyos Vásquez. *Filosofía de la educación* (pp. 35-54). Madrid: Trotta.
- Mockus, A. (1988). *Representar y disponer*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano, repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento (la inteligencia de las emociones)*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010, 17 de octubre). Cultivating the imagination. *New York Times*.
- Orozco Silva, L. E. (2003). *La calidad de la universidad: más allá de toda ambigüedad*. Bogotá: CNA.

- Peña Romero, M. (2006). *Educación: visión 2019*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Unesco (2009). *Conferencia mundial de educación superior*. S. l.
- Vázquez, R. (2009). Educación liberal y democrática. En G. Hoyos Vásquez. *Filosofía de la educación* (pp. 207-227). Madrid: Trotta.
- Villavicencio, S. (2009). Filosofías de la universidad. fines y responsabilidades de la universidad en el nuevo marco mundial . En G. Hoyos Vasquez. *Filosofía de la educación* (pp. 321-339). Madrid: Trotta.
- Weber, S. (2000). *The future of the humanities: experimenting*. Recuperado <http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/311/296>