

Humanismo en la sociedad contemporánea

pensamiento y acción en Centroamérica

Rafael A. Méndez Alfaro
Óscar Hugo López Rivas
(Editores)

Méndez Alfaro, Rafael Ángel; López Rivas, Óscar
Hugo. (Editores)

Humanismo en la sociedad contemporánea.

Pensamiento y acción en Centroamérica.

Ciudad de Guatemala, Guatemala. Ediciones
Litográficas, E.M., 2014.

ISBN 978-9929-8142-0-2

1. Humanidades, 2. Centroamérica, 3. Sociedad
contemporánea

ISBN: 978-9929-8142-0-2



9 789929 814202

Primera edición.

Ediciones Litográficas, E.M.

Ciudad de Guatemala, Guatemala, 2014.

Diseño de cubierta: Mario Badilla Quesada

Impreso en Guatemala

Reservados todos los derechos. Prohibida la reproducción no autorizada por cualquier medio mecánico o electrónico del contenido total o parcial de esta publicación. Hecho el depósito de ley.

Introducción

Reflexionar acerca de la vigencia que tienen, en la coyuntura actual, las humanidades en una región como la centroamericana, resulta, no solo un asunto de urgencia, sino una responsabilidad de primer orden. Los albores del siglo XXI han traído consigo transformaciones de distinta naturaleza sobre esta región; algunos de ellos tienen se vinculan con la inserción del istmo a los procesos de globalización planetaria; otros guardan estrecha relación con la modificación de patrones de consumo en materias como la difusión de tecnologías de información y comunicación y finalmente, ciertos cambios tienen que ver con la transnacionalización progresiva que son objeto las economías locales.

Centroamérica, inserta en este contexto, no logró dejar atrás un pasado reciente signado por múltiples disputas de orden bélico, que a su vez ha repercutido en distinto grado, en cuestiones como la expansión de los índices de la migración intrarregional, elevados niveles de pobreza y una distribución de la riqueza poco equitativa y promotora de la desigualdad social. Esta es una realidad que afecta en distintos grados y se manifiesta de modos diferentes en nuestros países, pero que en definitiva nos golpea a todos y todas.

En la actualidad la región no ha resuelto asuntos de vital importancia que tienen relación directa con temas como el equilibrio medio ambiental o la pretendida relación armoniosa que debemos mantener con el ambiente, el acceso óptimo de todas las poblaciones de la región al agua potable y la democratización de la educación superior. De estos y otros aspectos afines trata el libro que se presenta a continuación. Esta obra constituye una propuesta que busca concebir espacios de análisis en torno a temas que requieren ser asumidos de forma clara y precisa y que no pueden ser omitidos o vistos con indiferencia. Gira en torno al eje humanismo-universidad-sociedad, en un intento por

recuperar reflexiones y experiencias particulares de cómo se han manifestado estas variables en instituciones universitarias del istmo.

Bajo la iniciativa del Consejo de Facultades Humanísticas de Centroamérica y el Caribe (COFAHCA), instancia académica regional que aglutina un conjunto de facultades, direcciones, escuelas e instancias académicas promotoras del humanismo como fuente de pensamiento social, organismo que por más de 20 años ha procurado constituirse en un foro de discusión de la realidad de nuestros países y universidades, sumado al decidido apoyo brindado por la Escuela de Formación de Profesionales en Enseñanza Media (EFPEM), de la Universidad de San Carlos, Guatemala, la obra que se ofrece constituye un esfuerzo por reunir el aporte de un grupo variado de académicos (as) de países centroamericanos en torno al rol que desempeña el humanismo y las humanidades en la sociedad y la universidad contemporánea.

Con el afán de contribuir, desde la academia, con reflexiones y orientaciones de acción, en la búsqueda de sociedades con mayor justicia social, esta obra apuesta de forma resuelta por proposiciones que presentan al humanismo como eje articulador del curriculum universitario. Con ello, los académicos (as) del istmo, aquí congregados, plantean la necesidad de promover entre la población estudiantil universitaria un tipo de formación humanista que desarrolle competencias asociadas con la capacidad de promover la crítica social, el estudio sobre el entorno cotidiano y el ejercicio de llevar a cabo acciones pertinentes que conviertan las personas en protagonistas de cambios favorecedores para la sociedad. Esto parece ser no solo una aspiración deseable, sino un compromiso que deben asumir las universidades con el medio social en el cual se encuentran insertas.

Como mérito particular este libro incorpora diversos enfoques disciplinarios que analizan el eje señalado líneas atrás. Es así que se logra reunir a especialistas en áreas como historia, sociología, curriculum, filosofía, derecho y pedagogía, que se sientan a reflexionar, desde sus escenarios particulares, sobre los grandes elementos componentes

de la obra; a saber: universidad, humanismo y sociedad. Ligado a lo anterior, se lleva a cabo un intento de analizar temas trascendentales como autonomía universitaria y el medio ambiente. En común, tienen los autores y autoras su ligamen con el Consejo de Facultad Humanísticas de Centroamérica y el Caribe, por medio de unidades académicas adscritas a este organismo. Desde este punto de vista, el libro *Humanismo en la sociedad contemporánea. Pensamiento y acción en Centroamérica*, busca ser una contribución de parte de este Consejo, en procura de repensar la realidad contemporánea, partiendo del aporte del humanismo como fuente de pensamiento.

La presente obra incluye artículos de 13 académicos (as) procedentes de 4 países centroamericanos, 6 universidades públicas de la región y 10 unidades de gestión académica de enseñanza superior del istmo. Lo señalado es, a nuestro juicio, un aspecto digno de destacar, pues supone la representación de lo diversa y compleja que es la realidad de nuestras naciones en los albores del siglo XXI. Sin duda alguna lo anterior promueve el enriquecimiento de los enfoques que consideran disciplinas de diversa naturaleza y punto de vista locales que permiten ampliar la perspectiva de cómo se visualiza nuestra región en la actualidad.

Es nuestra esperanza que este libro, resultado de la unión de esfuerzos de personas preocupadas (os) por la defensa de los valores que promueve el humanismo, tenga efectos en la forma en que se concibe este particular en nuestras naciones. Esto lo planteamos como un firme propósito y como una utopía.

Los Editores

I PARTE. LA UNIVERSIDAD

Esta sección presenta un conjunto de artículos, cuyo propósito primordial es el estudio de las distintas vertientes que presenta el humanismo dentro de la educación universitaria. En estos materiales se procura ofrecer reflexiones sobre la vigencia que tiene el humanismo en la universidad contemporánea, particularmente en aquellas relacionadas de forma directa con la realidad centroamericana, aspecto fundamental para comprender adecuadamente el contexto regional.

Los trabajos aquí presentes traen consigo enfoques que buscan, en algunos casos, recuperar el pensamiento humanista regional de figuras como la del conocido pensador nicaragüense Mariano Fiallos Gil y relacionarlo con las misiones y visiones que prevalecen muchas de las instituciones de enseñanza superior de naturaleza pública; hasta perspectivas que buscan relacionar el humanismo con las humanidades o bien, dilucidar acerca de los distintos tipos de humanismo que se presentan: pedagógico, filosófico, político-económico y ecológico.

Ligado a lo anterior, es posible identificar propuestas que intentan analizar los posibles escenarios y puntos de encuentro que tienen el humanismo y el curriculum universitario. ¿Debe existir un curriculum particular de naturaleza humanista? ¿De qué forma debe incidir o permear el enfoque humanista la estructura curricular de la educación universitaria? Cuestionamientos como los formulados requieren un adecuado abordaje conceptual. La lectura de estos trabajos que se brindan en este apartado, sin duda permitirán orientar muchas de estas reflexiones, así como determinar la vigencia que conservan.

Esta sección incorpora dos importantes aportes sobre el tema de la formación profesional de carácter ético-humanista en la Universidad de Panamá y el origen de los cursos asociados con actividades artísticas y culturales en la Universidad de Costa Rica. Ambos aspectos se relacionan con la estructura del curriculum universitario y el impacto

que esto suele tener en la visión de mundo del profesional. Las propuestas derivadas de estos planteamientos parecen conducir, en primer lugar, a la urgente necesidad de generar escenarios donde se analice la pertinencia de dicha temática y en segunda instancia, a la importancia estratégica de toma de decisiones en esa dirección.

Universidad y Humanismo

Rafael A. Méndez Alfaro*

“El humanismo debe ser una beligerancia permanente e infiltrarse por todas partes. No debe ser tan solo una carrera separada de las demás Facultades en una determinada Universidad, sino que debe correr al paso y a la par, desde los primeros momentos de la educación y en todas y cada una de las asignaturas o materias de que consta cualquier clase de enseñanza. En las ciencias matemáticas o químicas, en la medicina y en el derecho, en la secundaria, en la primera o en la normal, debe hacerse un constante ejercicio de humanismo, de considerar al hombre como centro primordial de toda acción y de enseñarle qué la libertad y cómo es que se maneja”. (Fiallos: 2007, 24)

La cita anterior, extraída del fértil pensamiento del Mariano Fiallos Gil, el denominado “Padre de la Autonomía Universitaria”, en Nicaragua, pone de manifiesto un conjunto de aspectos fundamentales del humanismo como forma de vida. Revela, en primera instancia, que el humanismo va más allá de las denominadas facultades de humanidades. Es decir, constituye un asunto que debe permear el curriculum universitario y aún más, todos los niveles del sistema educativo. Se percibe, desde este punto de vista, como una propuesta de carácter integral que tiene efecto sobre la globalidad, en contraposición con la particularidad.

Ligado a lo expuesto, el humanismo beligerante de Fiallos guarda estrecha relación con la exigencia de considerar al hombre como centro cardinal de toda acción y como ser humano capaz de promover y amar la libertad, concebida ésta en el plano de la acción y del pensamiento. En este punto, las universidades tienen un compromiso de primer

**Coordinador del Programa de Estudios Generales de la Universidad Estatal a Distancia (UNED-Costa Rica). Profesor Asociado en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica.*

orden en tanto deben fomentar un conjunto de valores esenciales tendientes a desplegar capacidades de comprensión de la realidad social en la cual se encuentran insertos sus estudiantes y esa realidad, en una región como Centroamérica, suele ser compleja, cambiante y volátil. De ahí que la promoción del pensamiento crítico, no solo constituya una aspiración, sino un propósito decisivo del quehacer institucional.

En esta misma dirección, la investigadora costarricense Alicia Gurdián ha señalado lo siguiente: “La universidad debe ayudar a las y los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permita comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales...La universidad debe ayudar a las y los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, las injusticias y las privaciones de la sociedad”. (Gurdián: 1995,146)

En este particular, el rol que debe desempeñar la universidad supera la simple transmisión de información; es decir, no se percibe como un vínculo pasivo en una experiencia de aprendizaje, sino que tiene implicaciones sobre la visión de mundo y las actitudes que el estudiante asume en relación con el medio social. Debe tener incidencia sobre el plano de la acción y no agotarse en el escenario de la formulación.

Por supuesto que las universidades tienen un papel esencial en la formación de profesionales que la sociedad demanda. Profesionales con un conjunto de competencias necesarias para el ejercicio efectivo de sus áreas de especialización. En concordancia con la misión que suelen compartir los centros de enseñanza superior de naturaleza pública, la universidad se constituye en un “espacio de circulación de ideas, de validación, cambio, crítica, diseño y construcción de los valores que identifican nuestra manera de ser de frente a ese cosmos, debe jugar el rol que la sociedad le ha asignado: la investigación, la preparación de un ser humano para el cambio y la superación, la proyección de los conocimientos y la teorización sobre los nuevos fenómenos en los cuales emergemos o nos sumergimos”. (Quirós: 1995, 214)

Preparar a los estudiantes para asumir con actitud crítica la cambiante realidad, excede la plausible tarea de proporcionar un currículum óptimo que les permita desplegar las destrezas necesarias para incorporarse exitosamente en el mercado laboral. Supera por mucho el ideal que supone ofrecer competencias de tipo idiomático e informático para enfrentar las demandas de un mercado cada vez más competitivo.

Claro, que no podemos ver con desdén propósitos semejantes. La universidad tiene la suprema responsabilidad de rendir cuentas y mostrar absoluta transparencia ante la sociedad, de la cual se deriva el presupuesto que le da sustento, de brindar excelencia académica. Esto es algo incuestionable. Sin embargo, ligado a ello y tan importante como la adecuada preparación para la especialización, se encuentra la exigencia de preparar mentes críticas ante los cambios que constantemente se presentan el entorno social.

Y es precisamente el humanismo quien ofrece los insumos necesarios para que los estudiantes en su proceso de formación, asuman posiciones cuestionadoras sobre la realidad. Como bien lo expresa Olmedo España, “La Universidad es, principalmente, un centro de pensamiento, un centro de producción de conocimiento, de transformación del saber y formadora de conciencias abiertas a la problemática social”. (España: 2011, 37) Es deber de la universidad reflexionar sobre la sociedad en la cual se encuentra inserta y por supuesto, sobre el mundo del que ineludiblemente es parte.

En este punto, las universidades públicas han adquirido una obligación por medio de sus misiones y visiones, al comprometerse, no solo a proporcionar una academia de inmejorable calidad, sino a hacer del humanismo un instrumento notable en la transformación de la visión de mundo de sus estudiantes.

Las universidades centroamericanas son un buen ejemplo de lo antes expresado. La visión de la Universidad de San Carlos se plantea en la dirección formulada, al señalar que este centro de estudios “es la institución de educación superior estatal, autónoma, con una cultura

democrática, con enfoque multi e intercultural, vinculada y comprometida con el desarrollo científico, social y humanista, con una gestión actualizada, dinámica y efectiva y con recursos óptimamente utilizados para alcanzar sus fines y objetivos, formadora de profesionales con principios éticos y excelencia académica”.

Según la visión sancarlista, el desarrollo científico y social, se encuentra asociado de necesariamente con el de carácter humanista. No es posible, en esta propuesta, asumir principios de excelencia académica que no estén cobijados en valores humanistas. Y como lo señalara con precisión, Fiallos Gil, esta no es una labor particular de las facultades de humanidades, sino que se encuentra entronizada en el ser de la universidad.

Aspectos de este mismo orden se identifican en la misión de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de Honduras: “Formar docentes con competencias científicas, humanísticas y tecnológicas innovadoras, potenciando el desarrollo integrado de las funciones fundamentales del quehacer universitario en respuesta al sistema educativo nacional y del contexto social tanto nacional como internacional”. Como se puede observar, el pronunciamiento de la universidad va dirigido al doble propósito de desarrollar destrezas de tipo científico y tecnológico, sin menoscabo del apremio por ofrecer competencias de tipo humanístico. Un fin como el expresado guarda total vigencia en la sociedad contemporánea.

Ciertamente, “La universidad como institución cuya razón de ser la define la producción, transmisión y la conversión del conocimiento en beneficio de las sociedades, se torna prioritaria”. (López: 2004, 26) Sin embargo, la naturaleza misma de la universidad le exige preparar un tipo de estudiante con conciencia crítica y sensible a la comprensión de su realidad.

La misión de la Universidad Nacional, Costa Rica, en los siguientes términos: “Su quehacer consiste en la formación de profesionales de excelencia en diversos campos del conocimiento y disciplinas científicas y artísticas, con principios y conocimientos humanistas, con con-

ciencia ambiental y respeto por la vida, críticos, propositivos y capaces de generar aportes sustantivos a la sociedad. Facilita condiciones para integrar estudiantes talentosos que por diferentes razones económicas, étnicas, geográficas o físicas cuentan con menores oportunidades de acceso a la educación superior”.

Este enunciado, que evidencia el origen de este centro de estudios conocido como la “universidad necesaria”; es decir, la universidad pública dirigida a satisfacer las necesidades educativas de los sectores menos favorecidos de la sociedad, recoge la rica herencia de las universidades centroamericanas que hacen del humanismo un estandarte que propicia el análisis. Ejemplos de este tipo son notables en el istmo. La misión de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua, destaca los valores humanistas como fundamentales en el quehacer institucional; la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-León, establece como un principio esencial de su institucionalidad al humanismo y la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica, promueve dentro de su misión “una formación humanista, crítica, creativa y de compromiso con la sociedad y el medio ambiente”.

No cabe duda que existe un vínculo directo entre los principios, fines, misión y visión de las universidades, con la necesidad de convertir el humanismo en una fuente primordial que posibilite un acercamiento crítico a la realidad social. El curriculum universitario, debe propiciar, en ese sentido, una oferta académica que estimule el desarrollo de destrezas asociadas con la comprensión.

Esto constituye una responsabilidad intrínseca, ética, de importancia estratégica, en tanto la sociedad exige, no solo la presencia de profesionales con altas competencias en sus campos de especialización, sino también, sensibles al análisis de la problemática que aquejan nuestras sociedades. Esta tarea no es un asunto exclusivo de las carreras pertenecientes a las ciencias sociales o humanísticas, sino que es un compromiso de la universidad como un todo.

Como bien lo expresa la UNED: “Las universidades públicas comparten una misión social de suma importancia: existen a partir de una

voluntad democráticamente expresada en las leyes que les han dado origen; funcionan a partir de recursos públicos; comparten una tradición histórica orientada a la excelencia académica, la libertad de cátedra, el énfasis crítico e independiente de su trabajo y el compromiso con la equidad social, la superación de dogmas y prejuicios, la libertad y la democracia. Este bagaje establece puentes y lazos de comunicación que deben ser potenciados para propiciar el más sólido desarrollo del sistema público de universidades y, por lo tanto, la maximización de sus aportes al desarrollo nacional”. (Lineamientos de política institucional: 2007-2011, 10)

Este lineamiento institucional vigente parece sintetizar con claridad las grandes preocupaciones que tienen las universidades públicas en nuestra región. Además, afianza el precepto de que el acercamiento a la comprensión de la realidad social pasa por el tamiz del humanismo, como estrategia de formación y como enfoque de análisis. Quizá la mejor evidencia de esta aseveración lo constituyen los enunciados que se han enmarcado dentro de las misiones y visiones de las universidades centroamericanas, que proclaman la necesidad de darle al humanismo un papel preponderante, no solo en la estructura curricular, sino en los valores que deben regir la vida institucional.

Bibliografía

- España, Olmedo. (2011). *Educación superior en Centroamérica*. Límites y posibilidades. Guatemala, Universidad de San Carlos.
- Fiallos Gil, Mariano. (2007). *Humanismo beligerante*. Nicaragua: Editorial Universitaria, UNAN-León.
- Gurdián F., Alicia. (1995). “*El impacto de los cambios globales en el curriculum universitario*”. *Universidad y Desarrollo. A contrapelo de los tiempos*. San José: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- López Avendaño, Olimpia. (2004). *La Universidad del siglo XXI*. San José: Editorial Guayacán.

Quirós V., Luis Fernando. (1995). *“Diseño de un mundo globalizado”*.
Universidad y Desarrollo. A contrapelo de los tiempos. San José: Oficina
de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Educación Superior y Humanismo en el siglo XXI

Ana Delia Ramírez Calderón*

“La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad” (UNESCO, 1998).

Finalizando el siglo XX, la UNESCO, en su declaración Mundial sobre la Educación superior, deja claro que en este nivel educativo pueden participar las universidades o establecimientos de enseñanza acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior.

Esta educación debe formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo (UNESCO, 1998), de manera que puedan opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar (Art. 2, inciso b), que den su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial (Art. 2, inciso f). Es decir, ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad y buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales (Art 9).

Esa tarea pasa por una construcción de conocimiento colectivo que puede evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen (Art. 6) para reforzar

*Directora de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica.

la cooperación con el mundo del trabajo, y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad (Art.7), pasa también por un proceso de enseñanza donde aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa, deben convertirse en importantes preocupaciones de la Educación Superior (Art.7, inciso d), y afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo en una base nueva, que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad, todo ello en el marco de una autonomía responsable y de las libertades académicas (Marco, 6).

En este inicio del tercer lustro del siglo XXI, estamos ante un nuevo momento, ahora, sobre la base de ¿cómo acoplarse a los nuevos estilos de desarrollo tamizados por la especialización y la tecnología?, ¿cómo la educación debe financiarse? Eso sí, claramente convencidos de que la educación en general y, en particular, la superior, son no solo pilares de transformación y progresos, sino también el terreno del desafío para una formación crítica e integral, que permita a la ciudadanía ejercer un humanismo basado en los derechos humanos, en la solidaridad, en la democracia, en el desarrollo sostenible y, sobre todo, en un mundo de paz. Sumamos a lo anterior el hecho concreto de que el mundo de hoy cambia rápidamente y la incertidumbre está a la orden del día: un mundo en constante transformación social y cultural.

A un poco más de una década de emitida y acogida a nivel mundial, se continúa con un debate de larga data. Cada coyuntura de evaluación del papel de la educación y su incidencia en el desarrollo económico - social de los países, conlleva a reflexionar, entre otros temas, sobre ¿cuál es y debe ser el objetivo primordial de la educación superior?, ¿tienen cabida en ella, los temas humanistas?, ¿se debe continuar su enseñanza?, si se continúa, ¿cómo debe ser impartida?, ¿cuál es el enfoque que debe regirla? En fin, un sinnúmero de preguntas florecen en torno a tales cuestionamientos.

Esa tarea la asumió con tesón la Universidad de Costa Rica (UCR) desde marzo de 1957 (mucho antes de esta Declaración), de la siguiente manera, en su Estatuto Orgánico:

Crear una conciencia crítica responsable sobre la problemática específicamente latinoamericana, siempre dentro de una visión universitaria y humanística del mundo... (incorporando) lúcidamente al joven a la realidad costarricense y a su problemática concreta (art. 114).

La formación humanista se le asigna a la Escuela de Estudios Generales, y desde esa década al presente, muchas han sido las críticas, pero se ha salido de ellas “fortalecidos, porque no hemos soslayado la autocritica, sino que, por el contrario, la hemos promovido y acatado con humilde responsabilidad, para reorientar nuestro quehacer en aras de no traicionar el sentido primigenio para el cual nacieron los Estudios Generales” (Soto, 2007).

Se puede decir que, con críticas y algunos bemoles en el camino, los profesionales graduados de la UCR se han beneficiado de una formación interdisciplinaria, transdisciplinaria, que complementa su preparación o capacitación disciplinar. Los prepara y sensibiliza para responder en el ejercicio de su carrera, en un contexto socioeconómico cambiante, en el que impera la eficiencia y la creatividad.

Pero, ¿es suficiente esta preparación para ser exitosos conforme el parámetro que se entroniza en este siglo XXI? ¿Siguen siendo necesarios y pertinentes los estudios humanísticos hoy?

La respuesta tiene, por lo menos, dos aristas: por un lado, los conocimientos y destrezas en una sola disciplina son importantes resultados de aprendizaje de la Educación Superior, pero no garantizan el éxito en los ambientes laborales del siglo XXI. Por el otro, la formación integral de los profesionales toma sentido en su praxis social. Praxis social que pasa por el tamiz de un concepto de humanismo internalizado en la vida cotidiana de cada persona.

Es necesario acotar que se habla de un concepto de humanismo y no de humanismo simplemente, en tanto que los conceptos y sus significados, de sus prácticas, se construyen y definen socialmente. Esta realidad semántica-práctica, atraviesa por tanto el significado mismo de humanidades, que de acuerdo con Calvo, guardan una continuidad histórica,

“en el pasado como ahora, independientemente de nuestra posición teórica frente a los postulados del humanismo, debemos reconocer que las humanidades han sufrido un proceso histórico de continuidad de contenidos que ha logrado sobrevivir a cualquier resemantización o modificación que el concepto, como tal, haya podido sufrir. (Calvo, 2005-2006: 256).

De alguna manera, esa continuidad se cimenta en el objetivo último de las humanidades, y es la constitución de seres humanos realmente humanos. Ha posibilitado y seguirá posibilitando la discusión entre el individuo y la sociedad, entre el ser humano y la naturaleza, el individualismo y la solidaridad, entre un consumo racional o irracional, entre la guerra y la paz.

La relación entre humanismo y el papel de las humanidades en esa construcción de sociedades más inclusivas y más éticas, queda bien plasmada en la siguiente afirmación: “si el ideal el humanismo es un ideal de ser humano y las humanidades son el vehículo para lograrlo, es indispensable entonces un replanteamiento constante” (Fonseca, 1998: 45) de los valores, de la cultura, y en ese sentido el reto del siglo XXI, en la constitución de ese modelo de ser humano es “salvar al hombre y su cultura” (Fonseca, 1998: 48).

Hasta ahora, se planteado que la educación y las humanidades son cruciales en la preservación del ser humano y el planeta. Pero, ¿sobre qué tipo de modelo se construirá?

La historia humana nos permite ver que a lo largo de su devenir, son diversas las corrientes humanísticas que se han tipificado y puesto en

práctica, e incluso, se ha normado sobre ellas, por ejemplo, los derechos humanos.

Se pueden encontrar reflexiones que abarcan las circunstancias de vida asociadas a cada uno de los aspectos en los que se construyen las relaciones sociales, como son los ámbitos de lo político, lo económico, lo cultural, e inclusive lo tecnológico.

Sobre el humanismo se ha escrito mucho, se ha abordado desde su definición hasta su funcionalidad. Como concepto, ha tenido un largo camino, según se observa en el trabajo de Cañas, quien considera que hay 4 tipos de variantes girando en torno al “modelo de humano”: ecológica, política –económica, filosófica y pedagógica. La construcción del modelo humano del siglo XXI, pasa entonces por trascenderlos de una manera crítica y comprometida:

HUMANISMO ECOLÓGICO	El hombre ya no puede ser alguien que manipula caprichosamente la naturaleza. Las necesidades y los derechos del planeta son las necesidades y los derechos de la persona, pues la salud y el bienestar individual dependen del equilibrio planetario.
HUMANISMO POLÍTICO– ECONÓMICO	Hay que dejar de ser un consumidor pasivo y receptivo dirigido bajo patrones de estímulo–respuesta. Debe gestarse una transmutación del modo de percibir el tiempo, el mundo, el espacio y los valores.
HUMANISMO FILOSÓFICO	Un propósito del humanismo es la transfiguración de una forma interior a otra, es decir, del advenimiento de un hombre nuevo, nacimiento asistido por la enseñanza de las “humanidades” como semilla y cuna de ese cambio. El humanismo significa una forma de pensar, sentir y actuar de manera opuesta a todo aquello que disminuya al ser humano. Un verdadero humanismo no debe asumir el mito de que el desarrollo científico y material hará mejor al hombre.

HUMANISMO PEDAGÓGICO

Enseñar el humanismo es enseñar a problematizar, a observar el fenómeno inserto en un contexto mayor, a conocer que existen diversos saberes, el humanismo multidisciplinario es una formación integral y completa.

El humanismo pedagógico existe donde se estimula con igual importancia el carácter diverso o múltiple de la inteligencia humana, donde el aprendizaje es un proceso y no un producto por obtener, donde se fomenta el diálogo, el pensamiento divergente, la creatividad y donde el maestro también sea un aprendiz.

Por su parte, Kristeva argumenta que existen 10 principios que deben ser tomados en cuenta en el modelo humanista del siglo XXI:

1. *El humanismo del siglo XXI no es un teomorfismo.*

El humanismo tiene el deber de recordar a los hombres y a las mujeres que si nos consideramos los únicos legisladores, es solo por *el cuestionamiento continuo* de nuestra situación personal, histórica y social, que podemos decidir sobre la sociedad y la historia.

2. *El humanismo se desarrolla por procesos de refundación permanente.*

Conocer íntimamente la herencia griega-judía-cristiana, ponerla a examen profundo, es esencial para combatir la ignorancia y la censura y facilitar además, la cohabitación de las memorias culturales construidas en el curso de la historia.

3. Hijo de la cultura europea, *el humanismo es el encuentro de diferencias culturales.*

Diferencias favorecidas por la globalización y la digitalización. El humanismo respeta, traduce y reevalúa las variantes de la necesidad de creer y los deseos de saber que son universales de todas las civilizaciones.

4. *Humanistas, “no somos ángeles, tenemos un cuerpo”.*

Ha sido necesario esperar el psicoanálisis, para recoger en la única y última re-gramentación del lenguaje, esta libertad de deseos que el humanismo no censura ni adula, pero se propone dilucidar, acompañar y sublimar.

5. *El humanismo es un feminismo.*

La liberación de los deseos debía conducir a la emancipación de las mujeres. Los combates por una paridad económica, jurídica y política necesitan una nueva reflexión sobre la elección y la responsabilidad de la maternidad.

6. *Humanistas, es por la singularidad compartida de la experiencia interior, que podemos combatir esta nueva banalidad del mal que es la automatización en curso de la especie humana.*

La infinidad de capacidades de representación y hacer, es nuestro hábitat, profundidad y liberación, nuestra libertad.

7. *La diversidad de lenguajes debe recuperar los códigos morales inmemoriales:*

sin debilitarlos, para problematizarlos, renovándolos bajo la mirada de nuevas singularidades.

Es utópico crear nuevos mitos colectivos, y no es suficiente interpretar los antiguos. Tenemos que reescribirlos, repensar, revivir: en los lenguajes de la Modernidad.

8. *Vivimos en un multiverso donde no hay que tener miedo a la mortalidad.*

9. *El humanismo cuida.*

Sobre él se establecen las redes de solidaridad y cuidado (niño, anciano, enfermo, planeta).

10. *El ser humano no hace la historia, la historia somos nosotros.*

Por primera vez, el *Homo Sapiens* es capaz de destruir la tierra y a sí mismo en nombre de sus religiones, sus creencias o sus ideologías.

La era de la sospecha ya no es suficiente. Frente a las crisis y las amenazas más graves, ha llegado la era de la apuesta. Hay que tener la osadía de apostar por la renovación continua de las capacidades de hombres y de mujeres para creer y saber juntos, para que en el multiverso cuyo límite es el vacío, la humanidad pueda proseguir por largo tiempo con su destino creativo.

Efectivamente, la tarea de la Educación Superior humanista, es consolidar en el ser humano su base humana, que parece que en el devenir se transmuta en indiferencia, en olvido, en disputa. En un extrañamiento de lo humano. Por ejemplo, cuando decimos que alguien mostró su sensibilidad, su humanidad, ¿qué queremos insinuar?, ¿qué

no es humano? Es decir, que en nuestras acciones ocultamos lo humano de lo humano, si es así, entonces debemos humanizarnos permanentemente. Más ahora que parecen nuevas formas de visionar el mundo, como la cibercultura.

La tecnología de redes ha puesto en discusión lo tradicional en todos sus órdenes: el aprendizaje, la lectura, las relaciones interpersonales, las relaciones de poder, entre otras, ¿cuál será el papel de las humanidades en el tiempo de la cibercultura?, ¿cómo será conceptualizado el nuevo humanismo? Al hablar de cultura digital o de cibercultura, ¿estamos hablando de un nuevo humanismo o de su desaparición?

Para Rodríguez J.A. (2004), las humanidades deberían dirigirse hacia una promoción de la cibercultura, entendida como la nueva forma de humanismo requerida hoy, dada la cultura digital. Un humanismo que asume la cibercultura como “universal”, que no lleva a cabo su empresa totalizadora mediante el sentido último, sino que afecta el contacto, la interacción general. Y este modo de relacionar ya no es totalizador, pero sigue siendo universal: el deseo, la necesidad y la concreción del conjunto y relación de los seres humanos.

Pero como él mismo afirma, las humanidades son el corpus de conocimientos organizados que estudian sistemáticamente las ideas, condiciones, circunstancias y hechos que favorecen el proyecto humanístico y, desde ese punto de vista, son un dispositivo de promoción del humanismo y de vigilancia de los factores que puedan afectarlo o destruirlo.

¿Cómo tomar la cibercultura como la base del humanismo del siglo XXI, sin cuestionarlo? Hay que poner en cuestionamiento permanente todo aquello que afecta de una u otra manera al ser humano, tanto en su materialidad como en su espiritualidad. Su tarea histórica (del humanismo) es diseñar y fortalecer procesos de construcción, transferencia, innovación y recreación del conocimiento con sentido profundamente ético en todos los aspectos de las relaciones humanas: políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos, ambientales y científicos.

Pensar lo humano, significa entonces, pensar la educación, tanto en sus fines, propósitos y metas, como en su pertinencia y financiamiento.

Finalmente, estamos ante una babel de humanismos que debe ser resuelta en el consenso de cuál será el destino del ser humano, del planeta, y eso pasa por el ideal de ser humano que se construye desde ayer, desde hoy. En ese sentido, la educación, el humanismo y las humanidades, van más allá de una pedagogía y un aprendizaje. Son praxis social. Una praxis social ética, inclusiva y solidaria: este es el reto del siglo XXI.

Bibliografía

- Calvo, M. (2005-2006). “Las humanidades como Estudios Generales en los tiempos de las especialidades” en *Revista Girasol*, no 6 y 7. San José: EUCR. Pp. 253-257.
- Fonseca, E. (1998). “Los Estudios Generales: una educación para los derechos humanos” en *Revista Girasol*. Vol II. Pps 45-48. <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevArt7Vol3No2.pdf>
- Kristeva, J. (2011). *Diez principios para el humanismo del siglo XXI* en Forja, Miércoles, 30 de Enero de 2013 05:21. *Intervención de Julia Kristeva en la “Jornada de reflexión, diálogo y oración por la paz y la justicia en el mundo: peregrinos de la verdad, peregrinos de la paz”. Versión completa pronunciada en la Universidad de Roma III, el 26 de octubre de 2011 con la delegación de humanistas y la participación del Cardenal Ravasi. Asís, 27 de octubre de 2011.* <http://www.kristeva.fr/assise2011.html>.
- Traducción del francés por Javier Tapia para Forja, Semanario UNIVERSIDAD.* <http://www.semanario.ucr.ac.cr/index.php/suplementos/forja/8753-diez-principios-para-el-humanismo-del-siglo-xxi.html>
- Cañas, R. *Propuestas del humanismo del Siglo XXI.* <http://educaraldia.blogoo.es/humanismo-del-siglo-xxi#.UWYlPkrLvv4>,

- Rodríguez, J. A. (2004) Trece motivos para hablar de cibercultura. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. http://cmmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?id=1219333999645_1459657751_113828
- Soto G. (2007). 50 Aniversario de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Documentos fundamentales. San José: Sección de Impresión del SIEDIN. págs. 473-477.
- UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción (9 de octubre). Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Peña, W. (2009). “Reflexiones acerca de las Humanidades y la Educación” en *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol 3. No 2, julio-diciembre. Pp 110-117.

Currículo y Humanismo: puntos de encuentro en el ámbito de la educación superior

Ana Cristina Umaña Mata*

Introducción

El contexto social actual contempla una serie de fenómenos que, deben ser objeto de reflexión sobre sus posibles implicaciones en el desarrollo de la humanidad. Cada uno de estos aspectos puede tener diversas aristas, de manera que lo que se requiere es de buscar en cada uno de ellos tanto, las consecuencias positivas como negativas y por supuesto, las alternativas para su atención. En este entramado, la educación tiene un papel fundamental y prioritariamente se destaca la educación de nivel superior, puesto que la misma debe responder a las demandas propias que la sociedad hace, las cuales, en todos los casos, no necesariamente podrían contribuir a la equidad y bien común entre ciudadanos.

Así, la identificación de las aparentes repercusiones es un ejercicio necesario en el quehacer de los académicos de las universidades. Detenerse y valorar la ruta que las instituciones de educación superior llevan, así como el papel que juegan en el desarrollo social, más que un interés, se convierte en un imperativo. En ese sentido, resulta casi impensable desarrollar modelos formativos y propuestas curriculares desarticuladas del ámbito social. Sin embargo, el tema es complejo en su abordaje, se requiere de tener esbozadas, al menos de forma preliminar respuestas a interrogantes como las siguientes: ¿a qué orden social da cuentas la universidad como institución educativa, cuyo objetivo principal es la formación de profesionales y ciudadanos?, ¿cuáles son

* *Directora del Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica.*

las características principales de ese modelo social, al que se pretende dar respuesta con diversidad de ofertas educativas? Orozco (2006, p.1) agrega otros cuestionamientos medulares y de mayor especificidad que, en la actualidad también deben ser objeto de análisis y sobre todo, conllevan a un posicionamiento diferente en el campo educativo. El autor en mención señala que, es indispensable iniciar dicho análisis intentando contestar interrogantes tales como:

“¿Cuáles deben ser, por ejemplo, los aspectos mínimos a ser contemplados para la formación de un ciudadano en el mundo actual?; ¿Aseguran los procesos educativos formales el tipo de preparación que requiere un individuo para desenvolverse en el mundo contemporáneo?; ¿Qué nuevas estrategias educativas deben ser concebidas para responder a los retos que impone la globalización de la cultura, la explosión inusitada de nuevos conocimientos, el influjo de las tecnologías de la comunicación, la informática y la computación a una sociedad como la nuestra?

A la fecha, se han dado importantes esfuerzos por tratar de atender las problemáticas que de manera implícita plantea Orozco (2006) y que, en síntesis remiten a dos cuestiones fundamentales: a) la necesidad de cambio en los procesos formativos y, b) el requerimiento irrefutable de proporcionar espacios de aprendizaje que trasciendan la mera especialización disciplinar (Morín, 2007). Uno de esos intentos ha sido la incorporación del modelo de educación basada en competencias. A pesar de tener un claro origen en el ámbito laboral, se han trasladado al campo educativo, con el propósito de buscar desarrollar competencias genéricas que permitan a las personas, más allá del ejercicio de su profesión, la convivencia en una sociedad del conocimiento como se le llama hoy en día (Gimeno Sacristán, 2011).

A nivel centroamericano, pueden citarse proyectos en conjunto para el desarrollo de competencias por ejemplo, el Tunning América Latina que fue un proyecto Alfa liderado por la Universidad de

Deusto, el cual se llevó a cabo en dos ocasiones (Beneitone; Esquetini; González; Maletá; Siufi; Wagenaar, 2007). También entraría en esta misma línea se considera el proyecto el DADD con el CSUCA y el 6x4. Finalmente, en el ámbito de la educación superior estatal costarricense hay otras experiencias con objetivos similares a las de los proyectos mencionados líneas arriba. Todas estas iniciativas han apostado por la necesidad de generar en las propuestas curriculares espacios formativos alternos en donde se propicie el pensamiento crítico, la innovación, la creatividad, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva entre otras. Sin embargo, tal y como fue planteado por Magendzo (1986) y Peralta (1996) desde el siglo pasado, a nivel curricular se percibe siempre el vacío del sustento teórico que las conjunta y, se corre el peligro por esta razón, de caer en el eterno problema de la educación academicista, donde priva el contenido. Así el panorama, este trabajo tiene como objetivo demostrar que en el fondo, lo que se requiere es generar un currículo más humanizado, preocupado por el hombre y los problemas de éste, dado que la tendencia ha sido intentar generar una propuesta de currículo humanista pero sin romper el esquema tradicional del aprendizaje memorístico y disciplinar (Morín, 2007).

Para el tratamiento del tema, la información se ha organizado en tres apartados, el primero presenta una caracterización del contexto social actual y algunas de las posibles consideraciones a tomar en cuenta, en el desarrollo de un currículo que recupere al hombre como eje central por su actuación y responsabilidad en ese desarrollo social. En segundo lugar, se proponen algunos elementos teóricos del humanismo que merecen atención en el enfoque de educación que tienda a ser humanista. El tercer apartado que se presenta, es la discusión y reflexión sobre las características que debería tener todo currículo a nivel de educación superior que considere el humanismo como uno de los fundamentos básicos.

1. Características del Contexto Social Actual

Desde finales del siglo XX, la sociedad viene enfrentando una serie de cambios a nivel sociocultural y económico-político que impactan entre otras esferas, como por ejemplo la educación. Es por ello que, se requiere de la generación de debates, en donde se sobrepase la mera reflexión y se analice detalladamente las implicaciones de los fenómenos sociales que han impactado abruptamente el orden social, así como la ruta a seguir y el papel que juega la educación, entendiendo que debe tomar una posición epistemológica y ontológica desde dónde orientarse.

Entre los fenómenos que son impulsores de tales cambios y por ende, de este nuevo modelo social destacan según Stramiello (2005, p.1) la globalización, el desarrollo de las tecnologías de comunicación e información y la posmodernidad.

Con respecto a la globalización, existen muy diversas posiciones y por lo tanto, conceptualizaciones y líneas de pensamiento que, pueden ser antagónicas respecto a las implicaciones de tal fenómeno en el devenir de la humanidad. Para Ali (2009, p. 243) la globalización se caracteriza por "...la extensión contemporánea de los intercambios internacionales alrededor del mundo, como consecuencia de la disponibilidad continua y la velocidad creciente de los medios de transporte y comunicación", producto de este fenómeno estaría la expansión de fronteras y la generación de intercambios culturales y prácticas sociales expansivas. Por tanto, se plantea el rompimiento del estado-nación (Sassen, 2007).

La globalización como fenómeno sociocultural y político económico tiene un impacto en general en el modelo de desarrollo de la sociedad actual, en donde a nivel educativo, se pueden determinar aspectos que directamente impactan en el campo educativo. Al respecto, Bottery (2006, citado por Sassen, 2007), enumera un conjunto de ellos, de los cuales se destacan cuatro a saber: a) la globalización del medio ambiente, dado que con la expansión de las fronteras existes más po-

sibilidades de desencadenamiento de procesos de contaminación; b) la globalización cultural en donde lo foráneo poco a poco pierde su condición como tal y deja su carácter novedoso; c) la globalización demográfica caracterizada por la ampliación de las brechas generacionales y por ende, podría ser promotora de conflictos sociales y d) la globalización política, puesto que al perder supremacía el estado-nación se acentúa la tendencia al desarrollo de instituciones supranacionales.

Los aspectos mencionados por Bottery (2006) remiten a un repensar de los procesos de interacción que se promueven en el campo educativo, así como sobre los posibles tópicos o temas a tratar, como contenido primario en la formación de los estudiantes. A lo anterior, se agrega que en la actualidad se habla de una sociedad del conocimiento, que se caracteriza por que el conocimiento se constituye en un elemento fundamental que ideológicamente, permite acceder a estructuras de poder por quien lo posee. En otras palabras, lo esencial no es el conocimiento per se, sino el desarrollo de estrategias para accederlo, lo que a su vez, promueve interacciones sociales caracterizadas por ser "... prácticas que interactúan por medio de códigos, no solo de barras computacionales, cibernéticos, sino también de códigos lingüísticos cognitivos y cognoscitivos que se apoyan en comportamientos, estilos y cortesías, cuyo dominio garantiza la comunicación y la aceptación por la participación en sus espacios de interacción" (Lyotard, 1994, citado por Umaña, 2006, p.3).

Las condiciones planteadas necesariamente demandan de transformaciones en el currículo de la educación superior, donde se requieren cambios en las estrategias de control que tradicionalmente se han utilizado y que, promueven aprendizaje memorístico; los contenidos curriculares son más diversos, versátiles y de fuentes diversas, lo mismo que los medios para aprender. La forma o formas en que se accede a la información, la pertinencia o restricción de la misma cobran un sentido particularmente no solo en el campo del saber sino en las posibilidades de acceder a los servicios.

Según Barnett (2001) las particularidades del medio sociocultural, constituyen la antesala para que las instituciones de educación superior generen procesos formativos donde se trascienda del campo disciplinar y cultural a otro de carácter humano, que incorpore los anteriores pero también esté permeado por el componente ético y moral. En este marco, la acción educativa tendiente a la profesionalización de las personas se fortalece dado que, se puede educar (en el amplio sentido de la palabra, es decir, formación y capacitación) en el marco de una sociedad inclusiva, digna y democrática.

Muchos de los cambios que llevan a hablar ahora de una sociedad del conocimiento están íntimamente relacionados con el auge en el desarrollo de las tecnologías de comunicación e información (TICS) que, es el segundo fenómeno a tratar en este documento. Al respecto, se evidencia un acelerado crecimiento a nivel tecnológico que, no necesariamente va en paralelo con el desarrollo social (Stramiello, 2005). Los avances e innovación continua en las TICS se llevan a cabo de forma casi continua y desapercibida, lo que a su vez ha generado modificaciones radicales en el desarrollo sociocultural y económico de los países. Sin embargo, la brecha generacional entre quienes tienen acceso a tecnología y quienes no sigue siendo un tema aún sin resolver.

A nivel educativo se puede hablar de un entorno de aprendizaje que tiene como una de sus principales características, el uso de medios digitales para su desarrollo. Según Gimeno Sacristán (2011) tal entorno presenta particularidades que deben ser consideradas en la elaboración de propuestas educativas ya que, en el diseño curricular se establecen los nuevos roles, para los actores que forman parte del acto educativo. Entre ellas, se puede destacar la portabilidad y proximidad como proceso que permite a los estudiantes y docentes la comunicación inmediata, sin que se requiera el espacio físico denominado aula. Otra característica es la hibridación, que permite la incorporación de diversos medios tecnológicos para el desarrollo de procesos formativos; la multimodalidad que proporciona nuevas posibilidades para obtener un mismo material educativo, con diversos formatos y que además,

puede contener la incorporación de sonido e imágenes. Así, los esfuerzos por los estudiosos en el tema se han orientado a la investigación de las estrategias más pertinentes para promover tanto el aprendizaje, como el desarrollo de competencias (Bautista; Borges & Forés, 2008).

Por otra parte, al ir perdiendo protagonismo el modelo tradicional presencial en las universidades, unido a las características del modelo social donde el acceso a la tecnología y a la información puede darse en otros espacios que no son educativos, plantea un desafío a las para las universidades. Según Gimeno Sacristán (2011, p. 506) las instituciones educativas "...no son el único lugar para la gestión de la información y ni el único lugar de utilización de las nuevas tecnologías", así para enseñar y la tarea de que el estudiante aprenda en un medio donde se le visualiza como el eje central la generación de aprendizaje significativo se requiere de estrategias que le permitan aprender a aprender, en donde la tecnología se convierte en un medio y no en el fin último de los procesos formativos (Clark, 2001).

Salinas (2006:1) indica que "las instituciones universitarias se encuentran en transición. Los cambios en el mundo productivo, la evolución tecnológica, la sociedad de la información, la tendencia a la comercialización del conocimiento, la demanda de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida".

Es en este escenario de cambios es donde se enmarca la discusión sobre el cambio de una sociedad moderna hacia una posmodernista. Al respecto, se hace necesario aclarar que, este tema abarca tanto lo filosófico como lo social, de manera que más que una teoría es un estilo de convivencia. Para Stramiello, (2005, pag. 1) la posmodernidad "...se caracteriza por una fuerte tendencia a la generación de un ser humano individualista, superficial lo cual puede traer como riesgo la ausencia u omisión de compromisos tanto a nivel personal como social y por supuesto la limitación de una perspectiva futurista en la cual se vislumbren proyectos a futuro", cambios que son el resultado directo del avance tecnológico. La posmodernidad en sí misma presenta el

debate propio de una crisis en las estructuras sociales, donde las sociedades en sus diversos planos y dimensiones se encuentran dislocadas, las estructuralidades que las han constituido se están resquebrajando y la señalada crisis se observa en los distintos planos y dimensiones de ésta (De Alba, 1995, citada por Martínez, 2008, p. 5).

Según Álvarez (2007) el tema de la posmodernidad poco ha sido atendido en el campo educativo. Sin embargo, muchos de sus efectos ya se empiezan a sentir en ese ámbito, de manera que merece atención, a pesar de que para la década de los noventa Lyotard (1999) en su obra “La condición posmoderna”, había advertido sobre el cambio paradigmático en el cual advertía que, por encima de la racionalidad moderna y la visión de un ser humano integral emancipador, constructor de su propio destino, se ubicaba como nuevo centro el sistema social, en donde “el hombre deja de ser un fin y se convierte en un medio capacitado para cumplir funciones” (Álvarez, 2007, p. 54). Ahora bien, también es parte de la condición posmodernista la pluralidad de significados y lenguajes producto de la aparición de los medios tecnológicos especialmente, que remiten a un contexto con múltiples interpretaciones socioculturales, las cuales a su vez, encausan diversas vías de cambio y modificación de los sistemas sociales.

Ante el panorama brevemente descrito, el sistema de educativo en general se ve obligado a asumir la existencias y condiciones de la sociedad actual puesto que que la negación significaría más una renuncia a las condiciones de convivencia actual. De esta manera, la aceptación se convierte en el primer paso para generar espacios de análisis que tiendan a la incorporación de prácticas educativas que asuman el reto “educar” en la diversidad y en el uso de la tecnología. Según Stramiello (2005), el repensar de la educación necesariamente implica una discusión de los efectos positivos y negativos de posmodernidad, pero también puede ser el espacio para favorecer un nuevo orden de vida en sociedad, donde se promueva el rescate de valores como la solidaridad, la comprensión y la tolerancia entre otros.

2. Humanismo y educación

La definición de lo que se entiende por humanismo es una tarea compleja y que muy probablemente quede inconclusa, ya que tiene una trayectoria histórica importante en donde, por el devenir histórico de los pueblos se le han dado diferentes connotaciones orientadas desde aristas como por ejemplo, lo político, lo económico, lo social, lo pedagógico, lo ontológico, lo epistemológico, lo estético y por supuesto todo lo relativo al ámbito cultural.

En la época moderna, el humanismo en el mundo occidental fue entendido como todo accionar que permitía el desarrollo creativo del hombre en todo su esplendor, en tanto que, al transformar el mundo, se transformaba a sí mismo (Oseguera, 2006) desde esta postura el hombre era el centro de la sociedad. Sin embargo, ante el desarrollo tecnológico y los cambios implementados en la sociedad producto de la globalización, se ha experimentado una nueva orientación en la visión del hombre. La incertidumbre, el rompimiento de estructuras sociales y el cuestionamiento a la racionalidad moderna, genera desaliento propios de los postulados posmodernistas que proponen el quebrantamiento de las utopías y por ende, el hombre se desarrolla en un medio caracterizado por visiones inmediatistas del mundo. Además, debe considerarse que ante un mundo global, la aldea global le llaman algunos, el rompimiento de fronteras, el desarrollo de los hombres en contextos multiculturales unido con el desarrollo científico, trae consigo un conglomerado de interrogantes en cuanto al manejo de la ética, la moral y los valores en que deben formarse los individuos. Dengo (2013), hace un llamado de atención en cuanto a la importancia del rescate de del humanismo en su componente axiológico. Al respecto menciona que es vital:

“...dignificar la posición del hombre en el universo propender a una sociedad sin violencia, a un sentido humano en las relaciones sociales, a valorar y tratar de perfeccionar la relación con los demás seres humanos

y con todos los seres en general, recordando, ante todo, que humanismo de implicar la búsqueda de la perfección, la mejora del hombre y del mundo” (Dengo, 2013, p. 173).

El rescate de los valores y la dignificación de lo humano es una tarea que tiene que ser asumida desde el ámbito educativo, para ello es necesario generar un análisis del cambio que se requiere, que remita a una reflexión sobre: “¿Cómo qué sabemos de nosotros mismos? ¿Qué es lo que podemos ser?Cuál es nuestro papel en el universo y hacia dónde vamos?” (Fernández, 1999, p.2). De acuerdo con Fernández (1999) la educación debe priorizar en el desarrollo de capacidades que permitan al estudiantado, la comprensión del contexto en el que se desenvuelven y las responsabilidades que tienen en el desarrollo del mismo.

Ahora bien, ubicando el foco de atención en la educación superior y la pertinencia de se lleve a cabo una formación humanista, Esquivel (2004) propone primeramente hay que clarificar lo que significa educar pero además, se necesita establecer la relación entre educación y la vida, por ende con el desarrollo del “ser”. Es por ello que sostiene que “...se educa para ser y se es en tanto se es educado. Por eso cuando descubramos qué significa educar estaremos capacitados para pensar, sentir y actuar; nos estaremos dando capacidad de ser” (Esquivel, 2004, p.310). Por lo tanto la educación es una tarea sumamente compleja puesto que se educa para la vida, en donde los componentes de la profesionalización son solamente uno de los aspectos a considerar, lo mismo que la incorporación de la tecnología por ejemplo. Así, la educación humanista busca que el ser humano pueda desarrollarse de forma integral, es decir una educación del ser humano en lo humano Stramiello (2005), es por ello que debe trascender lo formativo meramente relacionado con los espacios laborales y los productos que allí se espera de los profesionales.

3. Currículo y humanismo en la educación superior

Al ser el currículo “la selección de elementos de herencia cultural que se expresan en intencionalidades educativas que responden a condiciones políticas, administrativas e institucionales para la formación del ciudadano que demanda la sociedad” (PACE, 2013, p. 29) se evidencia que como tal, permite una visión del contexto sociocultural y político económico y además, tiene la función de regular las prácticas pedagógicas (Gimeno-Sacristán, 2010). A nivel de educación superior, el currículo ha presentado una serie de características que han favorecido la formación academicista, es decir aquella tendiente a la aglomeración de contenidos e información, sin que medio proceso reflexivo alguno por parte de los estudiantes.

Tal como ha quedado en evidencia en la definición anterior, el currículo tiene un alto componente político e ideológico, no es neutral, el solo pensarlo le desmerita. Es decir, existen intencionalidades claramente explicitadas y otras implícitas de lo que se pretende en un proceso de enseñanza, de manera que hay un vínculo estrecho con la realidad social en la cual éstos se desarrollan. Hablar de currículo, necesariamente implica traer a colación el tema de las particularidades del contexto en el que se inscribe.

Según Zabalza (2003) en la educación superior, el currículo se ha enfocado en el tema de la formación para el trabajo, lo cual trae consigo una serie de consecuencias:

- “Introducción de altos niveles de competitividad entre los estudiantes dado que las posibilidades de acceso laboral son limitadas.
- Deslizamiento hacia un fuerte practicismo. Las materias fundamentales van cediendo su posición curricular privilegiada a materias más pragmáticas dirigidas a explicar procesos puntuales y técnicas específicas.
- Atomización galopante de los currículos universitarios. Cuanto más tenga que acercar una carrera los ámbitos diferenciados de la

práctica profesional tanto más habrá que multiplicar las materias. Así se ha pasado de materias largas de un curso de duración a materias cortas de un trimestre o un cuatrimestre. Los alumnos que antes debían responder de cinco anuales han de responder ahora de siete a doce anuales y cuatro por cuatrimestre en promedio.

- Perdida o cuando menos notable desconsideración de los valores que tradicionalmente orlaban la condición de universitarios.
- La tendencia al pragmatismos y a la aceptación de las condiciones del mercado, la necesidad de obtener un buen expediente e ir haciendo méritos rentabilizables, etc, restan energía para la contestación, la crítica, la solidaridad, la reflexión sosegada, la vida culturar en sus múltiples dimensiones, e incluso el ocio y la relación con los colegas” (Zabalza, 2003 p. 28).

A lo anterior, hay que agregar que en la formación que se ofrece en la educación superior actual existe una fuerte tendencia a dejar en un segundo orden o bien la eliminación de espacios en donde, los estudiantes puedan apropiarse de conocimientos sobre artes, filosofía, sociología entre otras. Por lo tanto, se desarrolla un proceso educativo para el desempeño laboral pero que, dista mucho de educar para la vida. Stramiello (2005) propone que el currículo en la educación superior debe promover el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, a pensar, a comparar y desarrollo del sentido crítico sobre su contexto, así se tiende a una propuesta curricular que intente orientarse desde el humanismo. Además, el currículo no debe olvidar la importancia de rescatar los valores y los derechos humanos y que las tecnologías sean los medios para tales fines, es decir que se trabaje en la “universalización y no en la globalización” Dengo (2013, p. 185).

Una propuesta curricular que considere el humanismo como su principal fundamento teórico, debe tener en cuenta que tanto el rol del docente como el del estudiante tienen variaciones sustantivas. Hay que dejar claro que en este caso, la docencia es entendida como una labor que se ejerce en equipos de trabajo colegiados y de carácter transdisciplinario, en donde todos aprenden y el conocimiento no se fragmente

impidiendo al estudiante la posibilidad de acercarse a la comprensión de una realidad total o al menos integral, además es dinámico y variante (Morín, 2007). Esto conlleva al desarrollo de ofertas educativas con altos niveles de flexibilidad curricular (Salinas, 2006).

Si el currículo permite la regulación de prácticas pedagógicas, entonces el perfil del estudiantado debe contemplar prioritariamente el desarrollo de destrezas fundamentales como la innovación y creatividad, la iniciativa personal, la predisposición al cambio, la capacidad de ajuste ante retos y desafíos propios de un medio social dinámico y variante, el fortalecimiento de la comprensión de los fenómenos sociales, el espíritu crítico así como el respeto, la solidaridad, la convivencia pacífica y respeto por la diversidad (Dengo, 2013).

Otro aspecto que debe tener un cambio radical en el currículo que intente al menos un acercamiento desde el humanismo es la evaluación de los aprendizajes, en donde lo importante es la cualificación de atributos más que la medición memorística (Ramírez, 2013). Sin embargo, un cambio en el desarrollo de las propuestas curriculares más que sustentarse en documentos, debe realizarlo en la práctica con actos concretos. En esa línea es necesario hacer una revisión de la formación de formadores, la cual debería estar permeada de principio a fin por el interés de que en su práctica se desarrolle un currículo formativo (Zabalza, 2013).

Conclusiones

A manera de cierre, se presentan algunas conclusiones sobre el tema que ha sido atendido en este trabajo.

1. El modelo social imperante contempla una serie de cambios y transformaciones en las relaciones sociales que deben ser objeto de atención a nivel educativo. Es la educación, la institución llamada para asumir la responsabilidad de generar propuesta que ante un ambiente convulso pueda establecer mediante los procesos formativos, un equilibrio y la construcción de una sociedad respetuosa y libre de violencia.

2. Las tecnologías vinieron para quedarse, en ese caso es necesario visualizarlas como medios para generar nuevos modelos de convivencia, en donde se rescate al ser humano en formación como humano.
3. Son numerosos los indicadores que demuestran una fragmentación en el desarrollo social imperante, cada vez más conflictivo, individualista, poco tolerante a las diferencias, los derechos humanos y, en general al desarrollo de valores necesarios para la convivencia en una sociedad en donde se dignifique al hombre. En ese sentido, se hace un llamado de atención para retomar los principios fundamentales del humanismo en los currículos y en especial en aquellos de la educación superior.
4. Las universidades requieren repensarse tanto en su estructura y organización como en sus fines y objetivos, dado que en este momento el acceso a la información puede hacerse sin requerir asistir a las aulas. Además se ha denunciado la fragmentación del conocimiento en la cual han caído, donde pareciera que el foco principal es la formación de profesionales para el trabajo y no para la vida.

Bibliografía

- Álvarez, E. (2007). *Tres concepciones posmodernas de los sistemas educativos: Foucault, Lyotard y Luhman*. Pampeña, N 4. Recuperado de <http://uv.mx/pamperia/números/...as-de-los-sistemas-educativos.pdf>
- Bautista, G.; Borges, F.; Forés, A. (2008). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. España: Ediciones Narcera, S.A.
- Barnett, R. 2001. *Los límites de la competencia*. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G.; Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe final proyecto tuning América Latina. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Clark, R. (2001). *Learning from media. Arguments, analysis, and evidence*. USA: Information Age Publishing.
- Dengo, M. (2013). *Nuevos paradigmas para la educación. En Pensamiento humanista regional. Memoria histórica del consejo de facultades humanísticas de Centroamérica y el Caribe* (pp.178-186). Panamá: Universidad de Panamá.
- Esquivel, N. (2004). *¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior?* Ciencia Ergo Sum Vol. 10 n.003 pp.309-320.
- Fernández, D. (1999). *¿Qué es la educación humanista? Aportaciones y pendientes*. Sintética 15 jul/dic. Recuperado de http://sintetica.iteso.mx/assets/files/artic...sta_aporaciones_y_pendientes.pdf
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Liotard, J. (1999). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Altaya.
- Magednzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Chile: Programa interdisciplinario de Investigaciones en educación.
- Martínez, R. (2008). Educación y posmodernidad. *Revista chiapaneca de investigación educativa*. N 10 y 11. Recuperado de <http://campodelaeducacion.unach.mx/revistaeducativadevenir/devenir10-11.pdf>
- Morín, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Stramiello C. (2005). *¿Una educación humanista hoy?* Recuperado de: <http://www.rieoie.org/deloslectores/1031Stramiello.PDF>,
- PACE (2013). *Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia*. Manuscrito inédito. Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes.
- Oseguera, J. (2006). *El humanismo en la educación médica*. Revista Educación 30 (1), pp. 51-63.
- Orozco, J. ;(2006). *“Formación basada en competencias”*. Trabajo presentado en II Encuentro Académico, celebrado en San José, Costa Rica, en octubre, 2006

- Orozco, J.; Martínez, A. (2006). *“Educación superior de alta calidad para interactuar en la sociedad del conocimiento”*. Documento de trabajo, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Peralta, V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina*. Su pertinencia cultural. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Salinas, J. (2006). *“Flexibilidad en el currículo de la educación superior en el ámbito de las competencias”*. Trabajo presentado en II Encuentro Académico, celebrado en San José, Costa Rica, el 23 de agosto, 2006.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. En: Análisis Político, N. 61 Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0121-470520070003&lng=es&nrm=iso
- Umaña, A. (2006). *Aspectos a considerar en la incorporación del enfoque educativo basado en competencias en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*. Trabajo presentado en Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia, celebrado en San José, Costa Rica en noviembre, 2006.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

La Universidad de Panamá y la formación profesional ético-humanista

Fulgencio Álvarez Álvarez*

Introducción

El presente estudio pretende analizar, desde una mirada ético-humanista, la formación profesional en la educación superior universitaria, haciendo énfasis especial en la Universidad de Panamá.

En otras palabras, examinaremos la viabilidad de un modelo universitario que sitúe su quehacer en la construcción de una ciudadanía y de un profesional comprometido con la condición humana, con un humanismo holístico, creativo e innovador y que vislumbre, como alternativa, «las divisiones artificiales e ilusorias, fabricadas por la mentalidad de los seres humanos» que, al unísono, “(...) engendran toda clase de conflictos y sufrimientos y conducen, en el plano individual, a tensiones y molestias, y en el plano colectivo, a la agresión y a la guerra” (Maya B. Arnobio, 2013); en suma, una sociedad donde impere el diálogo incluyente, el consenso social “para vivir mejor entre nosotros y no contra nosotros, para vivir de una manera en que no hay que robar a los demás la posibilidad de vivir, para ocuparse de lo que sucede con los pobres y los que no tienen poder, así como de la naturaleza, lo cual exige una perspectiva más madura y un grado significativo de crecimiento interior” (Maya B, Arnobio, 2013).

La formación del ciudadano del siglo XXI, a nivel superior, demanda conciencia, comprensión y sensibilidad social ante las graves y críticas realidades económicas que agobian y empobrecen la vida de millones de seres humanos que pueblan la tierra. La abulia e indiferencia

**Director del Centro Regional Universitario de Coclé en Penonomé. Universidad de Panamá.*

hacia el bien común carcomen la esencia misma de toda profesión y de la propia vida de quien la ejerce.

1. La realidad social y económica panameña

Nuestro país registra un crecimiento económico sin precedentes en su historia. Los megaproyectos en marcha, tales como la ampliación del Canal, la cinta costera, la construcción del metro en la capital de la República, el Centro Financiero Internacional, el aeropuerto internacional de Río Hato —entre otros— se erigen como símbolo de este pujante incremento económico, colocándolo como segundo país más rico de América Latina, después de Chile.

Sin lugar a dudas, nuestra nación, desde el punto de vista material y económico, está alcanzando un competitivo nivel de desarrollo en el mercado global de la economía capitalista neoliberal. Sin embargo, esta realidad de naturaleza económica contrasta, por una parte, con la condición inaceptable de inequidad social y de pobreza en que se encuentra sumergida un importante sector de la población panameña.

En un estudio, realizado por la Pastoral Social de la Iglesia Católica de Panamá, nos indica que “la última encuesta sobre niveles de vida (2008) señala que la pobreza en el país es diferencial por área: mientras que en el área urbana la incidencia de pobreza es de 17.7%, en el área rural es de 50.7% y en las áreas indígenas de 96.3%. Aproximadamente un millón noventa mil personas se hallan en situación de pobreza, de las que 481 mil están en pobreza extrema” (Pastoral Social).

A pesar de que nuestro” país está clasificado como de desarrollo humano medio, ocupa el segundo lugar de la región en peor distribución del ingreso. Más de la mitad de la población sólo dispone del 5% de la riqueza y el 14% de la población vive con menos de un dólar al día. El 20% de la población más rica recibe el 61.2% del ingreso de los hogares y, a su vez, poseen un promedio de escolaridad del 12.1 años; mientras que el 20% más pobre de la población recibe el 1.9% del ingreso de los hogares y, además, poseen un promedio de escolaridad de 4.1 años“(Consejo Nacional de Transparencia Contra la Corrupción,

2007). La inequidad económica y la pobreza son, entre otros, los principales desafíos que hay que atender para evitar un desbocamiento de la población panameña, con resultados sociales imprevisibles”, pues la acumulación de la riqueza en manos de pocos y alejada del bien común, instauro “(...) el reino de la mercancía, del lucro y del enriquecimiento, alojando en el seno de la sociedad el reino de la rapacidad, de la miseria y del resentimiento” (Ospina, William, 2012).

Por otra parte, la realidad descrita contrasta también con la preocupante y dramática circunstancia que atraviesa la institucionalidad jurídica que compromete las estructuras éticas, políticas y sociales de convivencia entre cada uno y todos los panameños.

El Presidente de la República, Ricardo Martinelli, para disminuir la pobreza, ha implementado algunos programas sociales, tales como la beca universal, «100 a los 70», la red de oportunidades —iniciada en el gobierno anterior de Martín Torrijos— la distribución gratuita de útiles escolares y computadores para los estudiantes de educación media.

Sin embargo, estas importantes medidas, si no se acompañan con un programa educativo-cultural, que concientice y sensibilice a los sectores populares para que inviertan parte de estos beneficios en alguna actividad económica sustentable, se corre el riesgo de ser altamente vulnerables y de poca credibilidad para su continuidad hacia el futuro.

Si a las condiciones precarias que tiene la gente para satisfacer sus necesidades básicas, se le añade la pobreza cultural, cognoscitiva y afectiva (valores), entonces estaríamos ante la más grave y dañina de las pobrezas que se le pueda infligir al género humano. Este es el terrible peligro que se cierne sobre la Humanidad, si impera el reino de la avaricia y la codicia desmedida de riqueza en poder una minoría.

En efecto, un sentimiento de pesar e intranquilidad invade la conciencia de los panameños al percatarnos de que lentamente estamos perdiendo, en nuestro país; las pacíficas formas de convivencia social, amenazadas por la violencia generalizada que cercena vidas inocentes; la corrupción galopante que invade, como cáncer, todos los sectores sociales; la juventud descarriada y, al parecer, sin metas hacia el futuro;

el «juega vivo» de los políticos que buscan el favor del voto, sin importarles la integridad e identidad personal del ciudadano; el afán de enriquecerse a costa de lo que sea; la pérdida de los principios éticos y los más preciados valores que dignifican y dan sentido a la vida, manteniendo al filo de un hilo la desgarrada y debilitada conciencia colectiva del panameño... En fin, estamos perdiendo, en el ámbito moral, “la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (...)” (Nussbaum, 2013).

Frente a los agobiantes problemas que vive el país, a pesar de su envidiable economía competitiva, cabría preguntarnos ¿cómo salir de esta crisis de organización social, cultural e ideológico-política en que nos encontramos inmersos los panameños?, ¿qué modelo alternativo de sociedad y de Estado Nacional deberíamos construir para edificar la dignidad de la vida y el bien común de todos los panameños?, ¿qué papel juega la formación universitaria frente a las actuales circunstancias de nuestra sociedad?, ¿qué importancia tienen los profesionales forjados en las aulas universitarias para enrumbar por caminos diferentes a la nación panameña ‘?’.

2. Universidad y formación profesional

El insigne polígrafo alemán, Johann Wolfgang von Goethe expresó: “yo creo que la cosa más importante en este mundo, no es dónde estamos, sino en qué dirección nos movemos”. Este pensamiento cobra especial interés para la educación universitaria en la actual coyuntura histórica, caracterizada por la sociedad del conocimiento, por la creciente y agobiante crisis generalizada, que viven las sociedades en el orden ético-político y económico de sus estructuras fundamentales de convivencia.

Por ello, en ese mismo orden de ideas, el más lúcido científico de la «sociedad de la información y el conocimiento», —a nuestro juicio— Manuel Castells, advierte que la actual situación de crisis que vive la Humanidad, impone, como tarea urgente, a los pensadores, filósofos, científicos y profesionales de diversas disciplinas de los saberes,

interpretar “de forma diferente el mundo en que vivimos” (Manuel Castells, 2011), para movernos —como decía Goethe— en la dirección correcta.

En efecto, las tendencias globales del capitalismo neoliberal, que reducen al mundo a un gran mercado, en el que se intercambia —sin restricciones económicas—, bienes y servicios, incluyendo al propio ser humano, requieren de un replanteamiento crítico para conocer qué hay detrás de esas tendencias y quiénes se benefician del denominado crecimiento y desarrollo de los pueblos.

Se trata de descubrir los códigos ocultos, los intereses e intenciones plasmados en los discursos, creencias y realidades concretas que mueven los múltiples y complejos proyectos del sujeto social en sus “(...) interacciones económico- sociales, culturales y de relaciones de fuerzas y negociaciones.” (Foureuz, 2008).

Los acelerados cambios, que operan en todos los quehaceres de la vida individual y social, provocan diversas maneras de mirar la realidad, creando (muchas veces) distorsión o manipulación de la verdad y de los valores en beneficio de intereses personales o de grupos sectarios, incidiendo —entre otras cosas— en la nefasta descomposición del desempeño profesional que ha de ejercerse plenamente con fines de interés público y social.

El actual escenario de cambios económicos, políticos, científicos, tecnológicos y culturales en los que interactúa y se desenvuelve la educación universitaria en el mundo, incide poderosamente en el quehacer académico y en el modo de conexión de las universidades con el Estado y la sociedad en general. Por ello, ninguna Universidad (por pequeña que sea) puede orientar su misión social desconociendo hacia dónde va el mundo y las naciones en sus procesos de desarrollo nacional. Precisamente, en la formación del profesional, una de las funciones que debe atender la Universidad, de cara a la sociedad, responde a las expectativas del modelo de desarrollo trazado por sus asociados. No obstante, dicha formación, no debería percibirse a la manera tradicional, o sea, como simple preparación de un perfil, que satisfaga la

burocracia y tecnocracia estatales o las demandas per se del mercado. La limitada formación técnica, cuyo único fin es la rentabilidad del mercado, forma individuos con «personalidad ameboide», es decir, maleables, sin identidad, sin principios éticos para actuar y decidir conforme a la prudencia y a lo moralmente justo.

La acreditación de un título profesional no se agota hoy en las meras exigencias estatales ni en los requerimientos de eficiencia y rentabilidad por parte del mercado, sino que es consubstancialmente un proceso cualitativo de construcción de una ciudadanía responsable para la toma de decisiones, en el contexto de una sociedad democrática, incluyente, participativa y cónsona con el mejoramiento de la calidad y dignidad de vida humana a la que todos tenemos derecho, sin exclusión de los más desposeídos de la fortuna.

En efecto, el ciudadano común percibe claramente que la inserción social del profesional se encuentra destinada a crear las condiciones y expectativas requeridas para coadyuvar al desarrollo humano y ambiental sostenible, con sentido de justicia y equidad social, puesto que existe una mutua relación entre desarrollo y el modo de vida de la gente. En suma, “El sólo desarrollo no puede ser medido sin tener en cuenta el estilo de vida que pueden llevar las personas y sus libertades reales. En otras palabras, el concepto de desarrollo no puede limitarse al crecimiento de objetos inanimados de conveniencia, como incrementos del PNB o del ingreso personal, o la sola industrialización, o el progreso tecnológico, o la modernización social. Si bien estos logros son importantes su valor debe estar relacionado con el efecto que tienen en las vidas de las personas a quienes atañen.” (Oscar Diego Bautista, 2009). Desde esta perspectiva, los contenidos curriculares de la formación profesional han de optar por un proyecto sociopolítico de esta naturaleza. En efecto, la formación profesional de alta calidad es la misión más relevante y vital para la propia sobrevivencia biológica y cultural de la sociedad en función del desarrollo humano, científico-tecnológico y ambiental sostenible. Esta noble e irrenunciable tarea descansa, en gran medida, en los profesionales.

En ninguna época de la historia de las sociedades humanas cobra más vigencia y prestigio —como la de hoy— el desempeño de una profesión, reconocida y avalada por un título universitario. El profesional posee la clave para satisfacer las demandas y necesidades individuales y sociales de las personas que integran una comunidad. Con su trabajo esmerado y virtudes éticas logra cambiar la vida de la gente. Por el contrario, el mal ejercicio de la profesión, envilece y denigra la vida y la propia profesión, arruinando, así, las esperanzas de un mejor futuro para las generaciones. Hoy en día para cambiar el malestar que permea toda la cultura humana, es indiscutible contar con un profesional de elevada conciencia moral. Por ello, alcanzar un título universitario implica, adoptar un determinado modo de vida y, al mismo tiempo, aceptar un compromiso con la sociedad. El profesional del siglo XXI, realiza sus funciones en contextos que exigen decisiones complejas y asertivas en la prestación de servicios públicos y privados. Por ello, existe una profunda vinculación entre ética y profesión.

Afirma, al respecto, Carlos Molina que “está empíricamente demostrado que las sociedades más productivas, son aquellas donde existe una moral laboral muy desarrollada, que proporciona disciplina, sentido del deber y de justicia a todos los participantes en el proceso” (Carlos Molina Jiménez, 1997); por consiguiente, “(...) mientras más principios y valores positivos posee la persona (el profesional) en el cargo más correctamente actúa, y viceversa, a menor fortaleza en valores éticos mayor es la inclinación hacia las conductas indeseables” (Bautista Oscar Diego, 2009); y en este sentido, la ética aplicada a las profesiones viene a reforzar “Los hábitos y las convicciones” y ello solo es posible “desde los valores y las metas que justifican su existencia” (Adela, Cortina, 1998).

La imagen y el quehacer profesional ha cambiado cualitativamente como resultado de un mundo impactado por el poder espectacular y arrollador de la ciencia y la tecnología. El profesional de hoy, por el poder que le confiere el dominio del conocimiento, es una agente ac-

tivo para producir transformaciones relevantes para el cambio social y el desarrollo material y espiritual de los pueblos.

Así, todas las tareas que desempeñan los profesionales están orientadas hacia la consecución del interés público, es decir, hacia la búsqueda del bienestar general de la colectividad humana. Este es el principio ético básico de toda profesión que se estime como valiosa para la plena realización del género humano y su progreso social, por ello, la idea del bien común ha de ser adoptada e interiorizada por los profesionales para ejercer, a cabalidad, la misión consagrada al obtener un título expedido por una Universidad.

La sociedad actual, dominada por la visión del mundo-mercado está sustituyendo los valores por el interés económico e individual, en detrimento del bien público. En este sentido, cobra vigencia y pertinencia actual el discurso pronunciado por el Dr. Salvador Allende, en 1972, en la Universidad de Guadalajara, México, al referirse a la formación profesional universitaria. Distinguía, en aquel momento, Salvador Allende que “(...) hay jóvenes viejos y viejos jóvenes”, y describió a los “jóvenes viejos” como “(...) aquéllos que comprenden que ser universitario, por ejemplo, es un privilegio extraordinario en la inmensa mayoría de los países de nuestro continente. Esos jóvenes —sigue diciendo— creen que la Universidad se ha levantado como necesidad para preparar técnicos (profesionales) y que ellos deben estar satisfechos con adquirir un título profesional. Les da un rango social y el arribismo social ¡caramba!, es dramáticamente peligroso, les da un instrumento que les permite ganarse la vida en condiciones de ingresos superiores a la mayoría del resto de los ciudadanos” (Salvador Allende, 1972).

Nos enseña, el insigne mártir chileno, que la vejez no es cuestión de edad, sino de ausencia de un “ethos” o carácter para luchar y defender, con nuestros propios actos, los legítimos derechos que tienen las personas al goce de una vida digna, al reconocimiento y respeto de su cultura y, en consecuencia, a convivir dentro de una estructura social y económica, donde imperen la justicia y la solidaridad compartida,

todo ello en un contexto de desarrollo integral y en armonía con la naturaleza.

En efecto, cabría entender que la riqueza transformadora de la juventud descansa en la actitud moral y valorativa para actuar conforme a lo justo y correcto; por lo contrario, la vejez prematura, hunde sus raíces en la pobreza ruin de la mezquindad, la avaricia y en el solipsismo aberrante del egoísmo. Es por ello, que las instituciones dedicadas a la formación del ciudadano y los protagonistas de las mismas, los educadores, tienen como imperativo académico y moral producir transformaciones mentales y afectivas en el educando para que asuman un firme compromiso de adhesión a los más altos intereses de la sociedad.

No hay, en nuestro tiempo, forma más eficaz para defender un modelo de sociedad democrática que los propios ciudadanos. De su cuidadosa y bien pensada formación científica, tecnológica y humanista depende el destino y el desarrollo de los pueblos. De ahí nace el principio de responsabilidad ética y moral de las universidades de cara a la sociedad.

Las universidades, a lo largo de su historia, han formado los talentos humanos que requiere una sociedad para la preservación de su propia e intransferible identidad cultural y el progreso económico, social, intelectual y afectivo de sus miembros. Esta misión centenaria de la educación superior cobra un inusitado interés en la actualidad y de ello, las instituciones universitarias son conscientes de la grave responsabilidad que les incumbe en la formación de los profesionales.

No se educa a la juventud para que adquiera información, conocimiento, competencias para desempeñar un determinado oficio; esto es necesario, pero no suficiente para el logro de la calidad educativa. Es preciso formarla para que aprecie, estime y valore qué es lo más importante para la plena realización del ser humano; es decir, debemos formarla para la ciudadanía creativa, inspirada por un humanismo que enseñe el destino planetario e interdependiente, común para todos los pueblos y culturas de la Tierra, que enseñe, como dice Edgar Morín “la identidad terrenal, el bien pensar” (Edgar Morín, 1999); esto es, para

comprender el porqué de las cosas, uniendo lo disperso, respetando las diferencias, aprendiendo a mirar y a escuchar al otro, también a la naturaleza sobre la base de los principios de la “ética de la comprensión”.

Estamos convencidos que, en gran medida, los acuciantes y sensitivos problemas que sacuden a la sociedad contemporánea y la panameña en particular —corrupción, pobreza, inequidad, inseguridad ciudadana, drogadicción, entre otros— hunde sus raíces en la forma y modo cómo los políticos, los gobernantes, los empresarios, gestores y aplicadores del conocimiento, ejercen sus funciones profesionales. Toda profesión u oficio se aprende, se transmite y se plasma en sus quehaceres en actitudes, valores y comportamientos concretos. Igualmente, requiere del cumplimiento de normas y de un alto grado de responsabilidad moral, además de la solidez epistémica de sus saberes fundamentales. De este modo, entendemos la autonomía moral del sujeto ético. La autonomía (auto-propia-norma-ley) es autorresponsabilidad y corresponsabilidad de la persona, con su prójimo y con la biodiversidad de vidas que pueblan el planeta. La autonomía, en efecto, exige dependencia, es decir, rendición de cuentas de lo que hacemos o dejamos de hacer.

3. Hacia una formación ética-humanista en la Universidad de Panamá

La Ley No 24, Orgánica de la Universidad de Panamá, aprobada el 14 de julio de 2005, establece la naturaleza, fines y principios en los que se inspira el nuevo modelo universitario, cuya visión consagra la educación ciudadana y profesional sobre “los más altos valores humanos (...), la formación integral, científica, tecnológica y humanista, dentro del marco de la excelencia académica, con actitud crítica y productiva” (Ley 24, 2005). Por otra parte, esta Ley confiere a la Universidad de Panamá la tarea de conducir a la sociedad panameña por los caminos de la ética y la política con compromiso social. De ahí, la apuesta por “la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia participativa, la transparencia y rendición de cuentas, el desarrollo humano y ambiental sostenible como las más elevadas

metas de su misión social, todo ello, dirigido a la “construcción de una cultura de paz con justicia social” (Ley 24, 2005).

Nada de las aspiraciones académicas descritas, podrían lograrse sin la correcta implementación de políticas de investigación científicas contextualizadas y orientadas a producir conocimiento y usar el conocimiento como un «bien público». Desde luego que, para hacer más efectiva la interacción universidad- investigación-ciencia-sociedad, habría que establecer nuevas estrategias que priorizasen la investigación hacia “(...) el bienestar de las mayorías de la población, sobre todo, de los más pobres” (Didricksson y otros, 2006). Se trata de pensar en el modelo de sociedad panameña que queremos construir, en el perfil del ciudadano y profesional que ha de formarse en las aulas y laboratorios universitarios para servir con integridad y esmero a la sociedad panameña.

En la cultura académica universitaria no debería privar, en la investigación y la producción de conocimiento, el exclusivo interés individual de corte economicista de los sectores privilegiados que controlan la vida productiva del país. En otras palabras, el producto de la investigación, por parte del sector privado, no puede ser objeto de una apropiación sectaria y sin el debido control de sus consecuencias sociales, económico-ambientales y culturales, con sus pingües beneficios, acrecentando cada vez más la perversa e inaceptable brecha entre ricos y pobres. Adela Cortina propone la puesta en práctica de algunos principios que servirían de orientación para la creación de una cultura empresarial con responsabilidad ética. La responsabilidad por el futuro, el sentido de pertenencia social de la empresa, la cultura de la comunicación, y la confianza, generarían una nueva imagen de la empresa, erigiéndola en defensora y promotora “de los derechos humanos y el reconocimiento de que toda persona es un interlocutor válido” (Adela Cortina, 2008).

Por ello, la lucha por erradicar la pobreza, por medio de la formación del talento humano, se constituye en una de las opciones sociales de mayor compromiso ético y moral de la Universidad de Panamá en

el siglo XXI, pues este flagelo se ha convertido en la principal amenaza para el desarrollo y progreso de nuestra nación.

De un modelo universitario centrado en la formación profesional y docente, transitamos ahora hacia un modelo de investigación e innovación y producción de servicios (Ley 24, 2005), cuyo objetivo es fomentar el desarrollo humano y ambiental sostenible del país. Esta nueva realidad, plasmada en la Ley Orgánica que rige nuestra Universidad, demandó la transformación de la estructura curricular de sus carreras. Así, de una concepción disciplinaria de organización de los saberes se pasó una visión interdisciplinaria para configurar un perfil profesional con mentalidad holística para interpretar y comprender el mundo, con pensamiento crítico y vocación de servicio hacia la sociedad.

El «núcleo común», en su doble dimensión general y particular de los saberes, recoge esta nueva filosofía de la integración de las ciencias, las tecnologías y las humanidades en la formación del ciudadano y el profesional universitario. Este «núcleo común» para todas las carreras considera que la cultura de la Humanidad va más allá de la formación profesional técnica y científica, trasciende las fronteras de la formación para el mercado laboral per se, ella tiene como finalidad la educación integral del ser humano, es decir, la educación en valores para la sana y virtuosa vida democrática del ciudadano. Formar el carácter del universitario con base a una cultura ética, axiológica y humanista es el sentido de esta propuesta de interacción de saberes.

En un mundo académico donde ha predominado la concepción parcelaria y fragmentada del conocimiento de la labor docente y de su praxis universitaria, no cabe la menor duda, que esta concepción del «núcleo común» intenta superar el individualismo, el escaso trabajo en común y la existencia de intereses epistémicos dispersos que permean la formación del profesional en nuestra Universidad. Igualmente, ofrece la oportunidad de superar la falsa concepción de las dos culturas: la científica y la humanística, optando, por el contrario, por una síntesis superior, con profundo contenido ético para forjar las cualidades morales, científicas y tecnológicas que debe poseer la nueva ciudadanía

y el nuevo profesional para enfrentar con éxito su compromiso social por crear una sociedad panameña más libre, democrática y equitativa en la distribución de la riqueza, contribuyendo así con el desarrollo y progreso material, intelectual, afectivo y cultural de nación sin discriminación ni exclusión de cualquier índole.

El «núcleo común» se inspira en el paradigma de la complejidad. De acuerdo con este paradigma, el mundo en que vivimos se vuelve cada vez más un todo. La educación tradicional enseña la humanidad como fragmento esparcido por toda la Tierra (visión disciplinaria de la formación universitaria tradicional). Enseña también el pensamiento complejo que hay que aprender a vivir en relación solidaria, compartiendo la diversidad de vida y cultura en armonía y tolerancia, en suma, hay que aprender a comunicarnos, a dialogar y comulgar con el otro, pues el mundo tiene que ser «policéntrico» y «acéntrico». Somos ciudadanos del planeta, nuestro mundo es nuestra identidad planetaria, por ello, la cultura y la diversidad de vida que pueblan la Tierra nos pertenece a todos, por ende, la responsabilidad de todos es protegerla, cuidarla y preservarla.

De ello resulta que la conquista de la autonomía ética del ciudadano y del profesional, para actuar conforme a estos postulados, se erige como el objetivo básico de la educación en valores. En consecuencia de lo anterior, el progreso de un país no puede concebirse exclusivamente como crecimiento material y prosperidad económica, sino también como un referente del mejoramiento social, cultural, ético y moral de las personas. Ahí se sitúa la finalidad de una formación profesional para una ciudadanía consciente de su función social y su compromiso con el mundo natural. Esta ha de ser la apuesta de la educación universitaria en la construcción de una mejor sociedad panameña.

Bibliografía

- Allende, Salvador. (1972). *Discurso*. México, Universidad de Guadalajara.
- Bautista, Oscar, Diego. (2009). *Ética para Corruptos*. España.
- Cortina, Adela y Martínez, Emilio. (2008). *Ética*. España, Akal.
- Pascual, Mayte. *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Madrid, Alianza Editorial.
- Didricksson, Axel y otros. (2006). *Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en iesalc-unesco:www.ieslac.org.ve.
- Fourez Gerard. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento*. Madrid, Narcea Ediciones.
- Maya Bethancourt, Arnoldo. (2013) ;*Urgente! ;La educación debe cambiar! Transitando desde la educación tradicional a la educación holística*.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia.
- Nussbaum, Marta. (2009). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*.
- Universidad de Panamá, (2005). Ley 24 orgánica, 2005. Imprenta Universitaria. Panamá.
- Universidad de Panamá, (2013). Núcleo Común. Vicerrectoría Académica.
- Ospina, William, (2007). *La crisis del hombre*. Colombia.
- Internet unpan/.un.org/intrado/c/groups/public/documentmts/un/unpan026053.pdf
<http://www.socialwatch.org/es>

Nacimiento de cursos de Actividades Artísticas y Culturales en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica

Jimena Sánchez Zumbado*

“Si la tecnología ha de lanzar a los hombres por distintos caminos, que la cultura general les ofrezca un horizonte común”

Rodrigo Facio Brenes

Es 1946, Europa y de alguna forma el mundo entero está sobreviviendo a uno de los conflictos bélicos más violentos y macabros con los que se ha enfrentado la humanidad; las fronteras geográficas han cambiado para siempre, así como los intereses y perspectivas en cuanto a conocimiento, información y economía; el curriculum educativo en Estados Unidos de América –y poco después el de Latinoamérica- se reconfigura, se proponen nuevos conocimientos “indispensables”, la Era espacial está a punto de comenzar...

Es bajo este contexto que la novel Universidad de Costa Rica se encuentra realizando su Primer Congreso Universitario. Con sólo seis años de fundada, es consiente desde sus inicios de la necesidad de analizarse y estudiarse, de auto proponerse y de contextualizarse.

El insigne académico don Abelardo Bonilla presenta ante la audiencia del Congreso y ante el Consejo Universitario su proyecto para reorganizar la U.C.R., en el que el eje central es la creación de una Facultad de Humanidades que se encargue de dar al estudiante una base sólida sobre la cual comenzar su vida universitaria, es decir “con una cultura humanística general” (Bonilla: I Congreso Universitario,

*Profesora de la Facultad de Bellas Artes, Universidad de Costa Rica.

UCR: 1946) que le permita entender que el ser especialista es solamente uno de los muchos aspectos de la cultura y de su propia vida.

En 1950 al realizarse la primera reunión del Consejo Superior Universitario de Centro América se acuerda discutir con otros países centroamericanos sobre el tema, cometido que se realizará en 1952 por el escritor y profesor costarricense Carlos Monge Alfaro.

El proyecto en sí mismo sería redactado por el Dr. Macaya Lahmann, y llevado como propuesta al resto de Centroamérica con la intención de que fuese analizado en las universidades centroamericanas, en pos de un estudiante, un futuro profesional y un joven centroamericano más completo y más sensible a su historia, su realidad y su contexto. La Universidad de Guatemala, la Universidad de El Salvador y la Universidad de Costa Rica elaboran una ponencia para presentarla ante el Congreso de Universidades Latinoamericanas, a realizarse en 1953.

La propuesta finalmente aceptada, luego de muchos debates y aportes de las distintas facultades, consta de una serie de materias que el estudiante deberá cursar durante su primer año en la universidad y que se llamarán Estudios Generales, estas serían: Filosofía, Historia y Castellano. A partir de aquí y bajo un paradigma humanista, cada Universidad definirá en detalle los tipos de cursos que desea impartir.

Dentro de la amplia visión que se deseaba hacer llegar a los jóvenes establecen algunas materias que se denominarán Optativas, y que los estudiantes podrán escoger dependiendo de sus intereses e inclinaciones. Igualmente deberán de cursar, a lo largo de sus años de formación, otras materias que elegirán de una lista que se les presenta, entre ella *Idioma vivo, Literatura centroamericana o Antropología filosófica*. La Universidad de El Salvador propondría además incluir el curso de Teoría del Arte.

En el caso particular de la Universidad de Costa Rica, la nueva Facultad tendrá materias propias, creadas específicamente para satisfacer el currículo humanista que se deseaba aplicar, pero también habrán cursos que se trasladarán desde otras Escuelas ya existentes

hacia la nueva Facultad –que se llamará por mucho tiempo Facultad de Ciencias y Letras– como es el caso de *Historia del Arte*, (Monge, Consejo Universitario, UCR: 1952), primera materia oficial del plan de *Humanidades* que se impartirá en lo que por años se llamó “Actividad artística” y que se define en la malla curricular actual como “Actividad cultural”. Este curso será impartido por profesores de la *Academia de Bellas Artes*, la cual había sido fundada en 1897, adjuntándose a la Universidad de Costa Rica al momento de su creación en 1940; de la misma forma los profesores del *Conservatorio Nacional de Música* impartirán los cursos de su ramo correspondiente. Además se propondrán posteriormente actividades relacionadas con las Artes Dramáticas.

“El Humanismo abarca a la vez las artes y las ciencias”

En el informe de la Comisión encargada de definir las bases de la naciente Facultad durante el año de 1954 (Revista Universidad de Costa Rica: 1949), se da una breve descripción de algunos de los cursos que se impartiría, entre ellos Introducción a la Estética y Apreciación Musical.

Introducción a la Estética: Tiene por fin situar al joven en el terreno de los problemas de la sensibilidad y del arte. Se inicia con un estudio filosófico de lo bello y de las formas; continúa con el examen de las ordenaciones formales en el espacio, en el tiempo y en la expresión verbal, completándose con el análisis de los problemas artísticos y de las principales doctrinas estéticas que han dominado en la historia.

Apreciación Musical: Contiene nociones generales sobre diversos aspectos de la Música, sus elementos constitutivos, formas, compositores y tendencias importantes. Análisis y audición de obras representativas de los diferentes estilos. El curso tiene por objeto

principal la educación del oyente para que se pueda apreciar las grandes obras de arte. (Actas del Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica: 1954)

En la sesión del Consejo Universitario del 11 de febrero de 1957, en la que como miembro se encuentra el Decano de la Facultad de Bellas Artes, Prof. Juan Portugues Fusigna, se escogen algunos de los primeros nombres de los profesores que impartirían lecciones de las “actividades complementarias”. Se les cita en los Artículos 16 y 17 del acta como “funcionarios técnicos” a los siguientes: Prof. Carlos Enrique Vargas, para actividades de Música (apreciación musical y coro), Prof. Francisco Amighetti Ruiz para Artes Plásticas (apreciación y práctica), Prof. Gilberto Murillo como pianista acompañante, Arq. Lenín Garrido y al Señor Guido Sáenz para las actividades Dramáticas (apreciación el primero y práctica el segundo).

Según la documentación que se refiere al caso, los profesores elegidos para este nuevo plan de estudios fueron analizados mediante sus atestados de forma cuidadosa por distintas comisiones, por ejemplo el Prof. Amighetti era para esa época un artista consagrado, un polifacético hombre de mundo (grabador, dibujante, muralista, escritor) perteneciente a la *Generación Nacionalista*, grupo de artistas que habían vuelto de nuevo sus sentidos buscando interpretar en sus obras la naturaleza del costarricense en sus costumbres, religiosidad o su paisaje. Amighetti representaba en sí mismo, la naturaleza humanista con que se deseaba impregnar al joven universitario.

Todos estos profesores que participarían en los cursos de *Actividad Artística* recibirían un salario de 600.00 colones por diez horas lectivas semanales.

Por fin, el 4 de marzo de 1957, mientras la Universidad de Costa Rica celebraba 17 años de abrir sus puertas y 11 años después de que se realizara el primer esbozo del *Plan de Humanidades*, el Rector Lic. Rodrigo Facio Brenes, en nombre del Consejo Universitario y el primer decano de la Facultad Lic. José Joaquín Trejos, inauguran el primer Ciclo lectivo de los Estudios Generales así como el Edificio de la

Facultad de Ciencias y Letras, aprobándose además el Reglamento de la misma, el cual consta de 37 artículos. A continuación se transcribe literalmente el que habla sobre la obligatoriedad de las actividades complementarias:

Artículo 20. Durante el primer año de Estudios Generales, los alumnos deberán de cumplir con actividades complementarias de carácter cultural y deportivo, que para cada periodo anual fijará el Departamento correspondiente. Dichas actividades deberán realizarse simultáneamente con los cursos de estudios generales, y su cumplimiento se exigirá como requisito para presentar exámenes en esas materias. No obstante, el Decano podrá eximir de estas actividades, con base en dictamen favorable del Departamento de Bienestar y Orientación, a aquellos alumnos que por circunstancias especiales no puedan realizarlas.

En el discurso inaugural el Rector menciona que el “programa de Actividades complementarias y vocacionales brindarán atención al desarrollo integral de la personalidad de los educandos.” Mientras que el Decano Trejos en su intervención plantea algunas posibilidades didácticas de los cursos de *Actividad artística* expresando que:

“Los alumnos deberán de elegir su participación en una *Actividad artística*: en las artes plásticas o dramáticas, o en la música, y en cada caso, esa participación podrá tener una forma experimental por ejemplo, en la pintura, o en conjuntos escénicos o musicales; o esa forma puede ser la del estudio y apreciación de las principales obras de arte, ilustrado mediante la proyección cinematográfica de reproducciones, o mediante la audición de grabaciones de las obras maestras, de la pintura, la escultura, la arquitectura o de las diferentes formas particulares de la música.” (Informe General de Labores, universidad de Costa Rica: 1957)

Al finalizar 1958 y con ello el segundo año lectivo de las Actividades Culturales, los profesores de las mismas han sido incorporados como parte del grupo de planta de la Facultad, en búsqueda de una mayor cercanía e integración con las aspiraciones de la Escuela. La coordinación del Departamento está a cargo de Don Carlos Enrique Vargas –música- y el resto del cuerpo docente lo integran don Francisco *Paco* Amighetti –artes plásticas-, don Guido Sáenz y don José Tassi –artes dramáticas-.

Se menciona en los documentos sobre esta época, la posibilidad de correlacionar las *Actividades Artísticas* con los Cursos Básicos, tal vez Dramáticas con Castellano, Artes Plásticas con Historia de la Cultura; con la intención de “explorar y explotar” las enormes posibilidades que brindarían estas combinaciones, pues como lo mencionan los docentes en su reporte, cada momento de la Humanidad ha sido el conjunto de hechos históricos, expresiones artísticas, avances tecnológicos y científicos, posturas filosóficas, etc. Aquí es posible vislumbrar lo que generaciones más tarde se convertirían en la opción de Seminarios Participativos, modalidad que integra los cursos básicos de *Estudios Generales* con el curso de *Repertorio* y con la Actividad Cultural.

Para impartir las lecciones, la Universidad invirtió en la compra de un magnífico piano, un reproductor de grabaciones de alta fidelidad, materiales para dibujo y pintura, así como fondos para los gastos de las representaciones teatrales. También se dan a los estudiantes gran cantidad de entradas para asistir a conciertos ofrecidos por la Orquesta Sinfónica Nacional de Costa Rica.

Algunos de los contenidos que se trataron en el primer curso ofrecido de *Apreciación de las Artes Plásticas* por el profesor Amighetti fueron: Miguel Ángel como pintor, Miguel Ángel como escultor, Van Gogh, la pintura en China y en Japón, la Arquitectura y la escultura en Grecia, Rembrandt, Picasso, Futurismo, Pintura Mexicana, Rivera, entre otros.

En el caso del curso de *Apreciación de Teatro* impartido por Lenín Garrido se citan algunos contenidos: El Teatro es arte. Su apreciación,

Elementos del fenómeno teatral, El actor, El director, Los orígenes del teatro, la Tragedia griega, Shakespeare, Siglo de oro español, Autores modernos. Realismo, Teatro y poesía.

El profesor Guido Sáenz impartió el curso de Práctica de teatro, teniendo entre otros contenidos: La sinopsis histórica del teatro, Ejercicios a base de imaginación, Movimiento escénico, Lectura de Obras, Audición de Obras teatrales, maquillaje. Así mismo se presentaron al público dos obras de teatro preparadas durante las lecciones.

Desde la década de los 70's del siglo XX a la actualidad, la Cátedra de Actividades Culturales, llamada ahora Sección de Arte, ha contado constantemente con un aproximado de 31 profesores, entre los que podemos citar a reconocidos docentes y artistas como la escritora Julieta Dobles Izaguirre, la actriz María Bonilla Picado, el abogado y escritor Alberto Cañas Escalante, la docente Anabelle Castro Solís, el actor Rubén Pagura Alegría, la historiadora Ileana Alvarado Venegas, el actor Juan Carlos Calderón Gómez o el bailarín Rogelio López López.

Con el tiempo la Actividad Artística o Cultural ha ido evolucionando con la sociedad y con el tipo de joven que se acerca a las aulas de los Estudios Generales a recibir su primer contacto con la Universidad. De la visionaria forma en la que José Joaquín Trejos en el discurso de inauguración sugería el acercamiento a las distintas manifestaciones artísticas, hoy en día el curso de Apreciación de Cine es sumamente deseado por los estudiantes, además de otros que han surgido con los años como el Taller de Talla en Madera, el Taller de Danza Moderna, Apreciación del Arte Latinoamericano o el Taller de Caricatura.

Son muchos los jóvenes que inseguros de su vocación o inocentes de sus habilidades han encontrado en este breve espacio cultural de un semestre que brindan los Estudios Generales, su verdadero camino profesional y su realización personal.

Gratitud a los idealistas que supieron reconocer no sólo la necesidad de formar jóvenes con una conciencia moral, social y humanista,

sino también por plasmar y brindar el indiscutible espacio que dentro de ellas representan las artes y la cultura en general.

Bibliografía

- Anales de la Universidad de Costa Rica, 1957-1958. Costa Rica.
- Archivo del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica.
- Archivo del Consejo Universitario de la U.C.R. Acta del 11 de febrero de 1957, folios 30 ss.
- Archivo del Consejo Universitario de la U.C.R. Acta del 26 de junio de 1954, folios 417 ss.
- Archivo Histórico Rafael Obregón Loría, Universidad de Costa Rica.
- Discurso del Lic. Rodrigo Facio Brenes, Rector de la Universidad de Costa Rica. Inauguración de la Facultad de Ciencias y Letras.
- Escuela de Estudios Generales, *Fascículo 0002*. Vicerrectoría de Docencia, CEA, Universidad de Costa Rica, 1985.
- Informe General de labores del año de 1957. Decano José Joaquín Trejos. Anales de la Universidad de Costa Rica. 1957, pp 314-351
- Plan de organización de la Facultad de Humanidades. Revista de la Universidad de Costa Rica, N°4. Diciembre, 1949, pp 273-282.
- Plan mínimo de estudios para las Facultades de Humanidades de Centroamérica. Informe del Pro. Carlos Monge. Archivo del Consejo Universitario de la U.C.R. Acta de 14 de noviembre de 1952, folios 432 ss.
- Proyecto del profesor Abelardo Bonilla Baldares al I Congreso universitario, agosto 1946. Revista de la Universidad de Costa Rica, N° 2, setiembre 1947, pp. 156-166.
- Revista de la Universidad de Costa Rica*, N°4. Diciembre, 1949. Editorial Trejos, Costa Rica.
- Soto Valverde, Gustavo. 2007. *50 aniversario de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica*. SIEDIN, Costa Rica.
- <http://www.estudiosgenerales.ucr.ac.cr/galeria.html>

II PARTE. **HUMANISMO Y SOCIEDAD**

La presente sección recopila la contribución de un grupo de trabajos de pensadores costarricenses y guatemaltecos en relación con el eje temático humanismo-sociedad. Dos de ellos brindan un análisis que privilegia lo histórico y social, donde se busca dilucidar, en primera instancia, los orígenes y evolución del humanismo a través del tiempo, destacando sus fortalezas, debilidades y omisiones. Vinculado a esto, se lleva a cabo una concienzuda reflexión sobre los elementos que deben considerarse en el ejercicio de delimitar una definición contemporánea del humanismo como tal.

En esta misma dirección, se ofrece un trabajo sobre la trascendencia que tiene la formación de maestros (as) bajo el modelo del paradigma emergente, en una institución que como la Universidad de San Carlos, Guatemala, no concibe en su visión, el desarrollo científico y social, sino se encuentra asociado, necesariamente, con un enfoque carácter humanista. Bajo estos preceptos la labor de la formación docente se convierte tanto en un desafío de primer orden, como en una oportunidad de generar procesos transformadores desde la universidad, que tengan incidencia directa en el entorno social.

El apartado incluye dos trabajos adicionales que versan sobre el derecho humano al agua y otro sobre epistemología y bioaprendizaje. Su lectura representa una oportunidad para repensar la realidad actual, desde distintas dimensiones, destacando en ese propósito el rol que desempeña en humanismo como elemento articulador en la sociedad contemporánea.

La Orfandad Paradigmática del Humanismo y su Práctica Negada

Humberto Aguilar Arroyo*

*Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa.
Hablar de humanismo y negar los hombres, es una mentira.*

Paulo Freire

Introducción

Preguntarle al común de la gente, al político o al educador si cree en el humanismo, sin lugar a dudas, dará una respuesta contundentemente afirmativa, y probablemente dirán que la crisis de valores es causa del caos social y la deshumanización global.

Por un lado, en materia educativa, no existe malla curricular que no muestre explícita o implícitamente la intencionalidad humanista. En los discursos políticos pronunciados en los foros de los organismos internacionales, por lo general se encontrarán afirmaciones relativas a la preocupación e interés por atender las condiciones básicas para la vida humana. Las Naciones Unidas ha promovido como medición de las mismas el Índice de Desarrollo Humano. Se verá con extrañeza preguntar por el humanismo en la ciencia moderna o peor aún por humanismo en las ciencias sociales, pues pareciera tautológico e innecesario pues se da por hecho que el objeto de estudio en las ciencias sociales es la humanidad.

Por ejemplo, en la Sociología el objeto de estudio es la acción social, la interacción social, el conflicto, el poder, las relaciones de legitimación; para la Psicología, la conducta; para la Antropología, las relaciones de parentesco, el hecho cultural. En las Ciencias Económicas

**Director de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Estatal A Distancia, Costa Rica.*

las relaciones de producción y distribución es parte de su objeto de estudio, mientras que el Derecho se ocupa de la normativa, la legitimidad y rigurosidad del procedimiento. La Teología estudia el fenómeno religioso o teocrático. Desde luego que estas afirmaciones son hechas de forma general y a partir de las posiciones teóricas tradicionales y de rigor formal en la academia convencional.

Ocupará en este breve artículo mostrar dos hechos de naturaleza distinta, pero complementaria a nivel abstracto y concreto en los cuales se evidencia el grado de orfandad paradigmática del humanismo y su práctica social negada.

El análisis se realizará y corresponderá al hemisferio occidental por lo que el concepto de humanismo no pretende ser extensible a nivel general. Aunque el tema es referido al humanismo, no lo es al humanismo comúnmente conocido como movimiento modernista que dio inicio en el siglo XIV, de característica filosófica, social, cultural, europea y propia del periodo denominado Renacentista. El humanismo de interés es más bien aquel acuñado, pre y pos determinado en las relaciones sociales necesarias para la reproducción de la vida, así su enfoque es más de tipo sociológico que filosófico-educativo.

Metodológicamente se hace necesario iniciar por definir qué se entenderá por humanismo. Se partirá de una visión comprensiva iniciada por un recorrido histórico somero por la era antigua, media y moderna, para ubicar y sopesar su significado hoy.

Por lo tanto, en ese panorama histórico, se parte de una primera premisa la cual consiste en considerar que el andamiaje científico se yergue en principio sobre la intencionalidad del humanismo para luego abandonarla. Abandono que ocurre esencialmente por dos circunstancias, una de carácter endógeno al paradigma positivista de la ciencia moderna, cuál es el “especialismo”, y con ello el “parcelamiento” del conocimiento, que condena a la ciencia a la renuncia tácita a la comprensión ontológica de la vida.

La segunda circunstancia es de naturaleza societal, en la cual lo cultural, lo político y lo económico juegan un rol determinante en la

aprehensión y delimitación del humanismo como praxis social. En tal contexto histórico, se suscita una transformación fenomenológica que evoluciona de la utopía de un mundo creado por y para el ser humano a un entorno que somete y niega la naturaleza humana y en el cual el humanismo tiende a ser reducido y concebido como un valor relegado a la práctica religiosa o familiar. Así, se estará entendiendo por humanismo no su condición genética o valorativa desde la ética y la moral, sino el humanismo como construcción social.

Se hace necesario realizar estas aclaraciones, ya que el ámbito educativo se entiende como suma de conocimientos generales y complementarios en el mejor de los casos a nivel universitario, intensidad que desaparece si se trata de la educación universitaria privada. A nivel ideológico, se confunde el término de humanismo con caridad y solidaridad social. En el ámbito empresarial, significa “emprendedurismo con responsabilidad social”. En lo político, el humanismo se ve como clientelismo y bienestar social constreñido en el mejor de los casos a la política social reducida a la ayuda social, o asistencialismo ejecutada y creada por la institucionalidad especializada estatal, la cual favorece la dependencia y la resignación de quienes son sus “beneficiarios”.

1. El concepto de Humanismo

Un primer acercamiento al concepto es iniciar por su significado. En su definición etimológica, el término humano procede de la raíz latina humus, que significa tierra, idea derivada del relato contenido en la Biblia en el libro del Génesis (2:7).

Como es conocido es en la época del movimiento Renacentista en el que cobran vigor las ideas primarias griegas sobre el valor humano. Sin negar la brillantez y aporte de los pensadores de la Edad Antigua, no se puede ignorar el hecho de que la sociedad griega y romana de naturaleza elitista y opulenta se sostenía sobre las literales espaldas de miles de esclavos humanos pero sin humanidad. El esclavo era un objeto que tenía valor en tanto su utilidad y su vida biológica pertenecían al amo.

Esto sirve para afirmar una primera tesis sociológica. El humanismo existía en la sociedad occidental antigua como idea y no como práctica social. Sus principios fueron acuñados por los pensadores clásicos a partir de su realidad de esclavista y clase privilegiada, por lo que se concluye que tales definiciones tienen por fundamento intencionalidades metafísicas, ya que la realidad social fáctica las negaba y afirmaba lo contrario.

Estos aportes y utilidad no lo serán para la sociedad grecorromana, sino para muchos siglos más tarde, concretamente será e los siglos XIV, XV y XVI, en los periodos conocidos como el Iluminismo, la Ilustración y el Racionalismo.

Hechas estas aclaraciones iniciales, vale establecer qué se entenderá por humanismo. En este corto trabajo, se entenderá por humanismo la permanencia de las condiciones materiales que garantizan el ejercicio pleno de la libertad social, espiritual, económica y política, así como el estado de bienestar en el disfrute de las condiciones de convivencia y para ello, lo cual abarca la multiculturalidad y la autodeterminación con apego al respeto a la vida en cualquiera de sus manifestaciones.

2. El Humanismo en el Medievo

Según la ciencia histórica la Edad Media se inicia a partir del siglo III al XVI D.C. En el siglo V, el Cristianismo domina el escenario occidental del planeta. La Iglesia Católica como institución educativa y religiosa preponderante introduce un nuevo concepto de humanismo e impone su visión y tratamiento.

Entre los pensadores cristianos se destacan: Santo Tomás de Aquino y San Agustín. En el siglo XVI, Erasmo de Rotterdam, Thomas Moro, Martin Lutero, entre otros. En el pensamiento religioso que se extiende y se convierte en cosmovisión social, lo humano es opcional, circunstancial o temporal, incluso despreciable. La carne es considerada como pecaminosa: el cuerpo como cárcel del alma. Afirmandose que el valor de lo humano es divino, por tanto la concreción del humanismo es post mórtem.

En el contexto medieval, el humanismo pasa de ser concebido de condición a práctica o virtud. En este contexto nuevamente se reafirma la negación y orfandad del humanismo. Si en la Edad Antigua se define y entiende el humanismo por la idea metafísica del “ser”, en la Edad Media será por una renovada idea metafísica: el alma.

Las materialidades referidas a las condiciones necesarias e irrenunciables de la condición humana serán nuevamente reconocidas y dadas a la monarquía y la clase aristocrática. El siervo de la gleba tiene alma y por ella la Iglesia es garante.

Por tanto, el humanismo es concebido como virtud de misericordia y caridad, desde el nivel de práctica social. Se practica de los ricos hacia los pobres. Así, el humanismo se entiende y comienza a practicarse como sinónimo de caridad, de ayuda humanitaria, término que hoy aún se usa sin problema. Es en el siglo XVIII, en el periodo llamado Ilustración donde la razón busca librar el paso de la realidad teocéntrica a la visión antropocéntrica. (Segreda, 2013).

3. El Humanismo en la Época Moderna

El inicio de la Época Moderna puede situarse a partir del siglo XVIII. Marcada por la Revolución francesa e inglesa, se agrega la Guerra de Secesión en los Estados Unidos de América y para algunos historiadores la formación de los estados nación en América Latina.

En ese escenario histórico, el humanismo responderá a las determinaciones y necesidades del naciente nuevo régimen de acumulación conocido como Capitalismo. El siglo XVIII fue sumamente convulso en lo político, cultural y social. En el plano académico científico, se pasó del oscurantismo del dogma al iluminismo de la razón.

Uno de esos campos en el cual se evidencian mayores cambios es el educativo tecnocrático. La modernidad parecía ser el momento para cumplir las esperanzas del reconocimiento y práctica del humanismo. Se laceraba el pensamiento dogmático hegemónico que tildaba de herejía cualquier explicación que no fuera religiosa. En el año de 1575, Giordano Bruno, fue acusado de herejía por sus posiciones filosófi-

co-astronómicas similares a Copérnico. (Pujol, 2013). La iglesia católica como institución divisaba la llegada del secularismo que daba pie a reformas en lo educativo, lo político y en la fe misma.

La educación seguía siendo un privilegio. Solo la aristocracia que correspondía a la élite de las clases nobles sabían leer y escribir, eran los ilustrados, así el término ilustración, se acuña también para referirse a sobresaliente, brillante, “iluminado” de conocimiento.

Vale agregar en forma sucinta algunos aspectos generales del perfil social, económico y político del capitalismo porque en él se encierra la última y, quizás, final negación del humanismo. A finales del siglo XVIII, se había incrementado el descontento social y político en el viejo mundo.

La situación social era intolerante, la nobleza mantenía una posición de privilegio y abundancia detestable en contra de la miseria de millones de campesinos. La Revolución Francesa acontecida en 1789, hace añicos las bases de la monarquía como clase absoluta imperante en toda Europa. La Edad Media llegaba a su fin. La nobleza caía “decapitada” por una nueva clase social llamada “burguesía” que ocuparía su lugar político y económico. Se le denominó burguesía pues nació en los burgos, es decir fuera de las ciudades amuralladas de los castillos. Eran grupos cuya actividad no tenía prestigio ni sus representantes gozaban de títulos nobiliarios. Eran mercaderes, manejaban el negocio de la compra y venta de artículos, su actividad fue conocida como el mercantilismo.

La Revolución Industrial como fenómeno paralelo a la Revolución Francesa, introduce la máquina de vapor por lo que crea las bases de la producción en masa por medio de la concentración de grandes conglomerados de trabajadores ahora llamados asalariados. Con la introducción de la máquina en el proceso manufacturero, se inició en Inglaterra, la destrucción y sustitución del taller artesanal por la fábrica, la mano por la máquina, la economía doméstica dedica al autoconsumo por la economía de intercambio masivo. Asimismo, nace una nueva clase que sustituye al campesino, al siervo de la gleba y se

instaura el obrero, denominado dentro de la teoría económica política como proletariado.

Los dos fenómenos anteriores y acontecidos en los planos de lo social y económico, llevarán a fraguar un nuevo modelo de acumulación, conocido hoy como “capitalismo”. Nace de los escombros del modo de producción feudal, sin parecerse prácticamente en nada a su antecesor. La innovación en todos los planos de la vida humana por medio del perfeccionamiento de las máquinas lo va a caracterizar. En ninguna otra época de la historia humana, se van a alcanzar tantos descubrimientos e innovaciones tecnológicas.

Por otra parte, la Naturaleza, ama y señora de la vida humana es transformada y sometida al servicio de la única raza del reino animal con capacidad de transformarla. El poder de la razón impera sobre lo sobrenatural y lo natural es convertido en medio para los fines de la producción en masa. La humanidad descubre el “excedente económico”, el cual se obtiene por medio de la contratación de la mano de obra pagada por su uso para la transformación de insumos en bienes finales que generan ganancia es decir capital.

La burguesía, a su vez, descubre que el salario tiene la capacidad de “producir” ganancias que serán apropiadas por el burgués. Para el marxismo, el salario representa la remuneración de la verdadera mercancía capaz de crear el capitalismo. La mano de obra es la única mercancía con capacidad de transformación. La mano de obra crea y agrega valor a las mercancías, así nace la acumulación capitalista. Ahora se puede comprar la vida humana en su esencia: la fuerza de trabajo.

El modo de producción capitalista en menos de dos siglos logró catapultar el ingenio humano a dimensiones increíbles e inimaginables. De esta forma, se incursionó en el espacio cósmico, se husmeó en las profundidades del mar, se agrandó la mirada en el microcosmos. Se sometió al antojo del sistema económico las leyes naturales, construyendo por vez primera una sociedad excedentaria. Pero la libertad económica, la inventiva tecnológica no propiciaron el sueño metafísico del “humanismo helenista”. (Dussel, 1975)

El capitalismo actual es caracterizado por la transformación de las relaciones de producción e intercambio a nivel mundial posibilitando la globalización. Necesario es establecer la importante diferencia entre mundialización y globalización, pues a menudo se tienden a utilizar y entender como similares. El concepto de mundización o mundialización como se prefiera llamarlo, corresponde a periodos pre-capitalistas. En la Era Antigua y Media, el intercambio entre distintas regiones del mundo fue posible. De ello son muestra los viajes de Carlo Magno, las excursiones navales de la civilización vikinga, la conquista y colonización española y portuguesa en el nuevo mundo denominado América. La mundialización fue caracterizada por la actividad del intercambio de productos entre regiones, particularmente entre la India, China, Europa y América. Tal actividad se le denomino “mercantilismo”.

Tres características que distingue la mundialización de la globalización son:

- Las mercancías son producidas en talleres artesanales mediante técnicas manuales realizadas por los núcleos familiares.
- El trasiego de la actividad comercial se establecía entre reinados no entre industrias o empresas.
- La mundialización caracterizada por el intercambio de mercancías, en algunos casos se realizaba mediante el “trueque”, sin mediar necesariamente la moneda o si se utilizaba era solo como medio de cambio y no como fin.

Con frecuencia se suele emplear el término Globalismo o Globalización en sentido político, es decir propio del modo capitalista y particularmente del modelo neoliberal. Así como en el siglo XIX, se acuñó el término político de “colonización” que como se indicó corresponde más bien al concepto de mundialización.

En este contexto el globalismo es propio de la etapa del desarrollo capitalista de la segunda mitad del siglo XX. La globalización nace de la necesidad de expansión a escala mundial de la economía de libre mercado. Las relaciones de producción, distribución y consumo se internacionalizan. El modo de producción basada en la libre oferta y

demanda requiere romper las fronteras administrativas de los estados. De esta forma, nace el capital “transnacional”.

La ciencia histórica contemporánea ha afirmado que el propósito de las dos guerras mundiales ha sido el control geopolítico, esto es la división y repartición del mundo. En la primera, la puja fue entre las naciones del viejo mundo. España había dejado un vacío político económico, agotada por la empresa de colonización iniciada en el siglo XVI. Los distintos países de Europa presentaban conflictos internos.

La Primera Guerra Mundial acaecería desde 1914 hasta 1918, “ocasionó un gran rompimiento respecto de la etapa anterior. La sociedad, los regímenes políticos, la economía, las ideologías e incluso las costumbres, se modificaron a consecuencia del conflicto, el mapa europeo se vio de nuevo alterado. Desde 1870, Europa vivía temerosa de la guerra, nunca los estados europeos habían mantenido tan gigantescos ejércitos en tiempos de paz como a principios del siglo XX”.

Efectivamente, se trataba de mantener el control de las colonias en África, Asia y en América, además de manejar el comercio a escala mundial. El mundo se dividió en dos la Triple Alianza compuesta por Italia, Alemania y el Imperio Austrohúngaro y la Triple Entente compuesta por Rusia, Francia e Inglaterra. Esta surgiría veinte años después como respuesta a la primera. Emergería un nuevo país, los Estados Unidos de América, que entraría en la guerra en apoyo a los aliados de la Triple Entente, lo que marcó la victoria de este bloque e inició su camino al trono de la hegemonía mundial.

Asimismo, a finales del siglo XIX, el mundo estaba dividido y repartido. Se evidenciaba el conflicto político post guerra en el viejo continente. Francia y Alemania se hallaban desafiadas tras la Guerra franco-prusiana, Francia había perdido los territorios de Alsacia y Lorena, y la situación se había agravado con la cuestión colonial en el norte de África. El conflicto político económico entre Inglaterra y Alemania no aminoró. Por otro lado, los intereses económicos habían acrecentado la rivalidad entre Inglaterra y Alemania, mientras que Rusia y Austria se disputaban los territorios balcánicos. La primera Guerra Mundial

solo había mostrado la necesidad de un segundo conflicto militar para asegurar las bases de la globalización como condición sine qua non del sistema capitalista.

Además de las pérdidas económicas y del daño ambiental, se ha estimado que se asesinaron a más de 10 millones de personas. Los daños colaterales son innumerables en términos sociales y efectos políticos posteriores y lamentablemente el equilibrio político mundial sería efímero pues duraría tan solo un cuarto de siglo.

Por otra parte, se inicia lo que se establecería como el nuevo orden político económico mundial con la Segunda Guerra Mundial. La mundialización se transformaría en globalismo, pero el fenómeno para su consolidación requeriría un replanteamiento de la mundialización en términos geopolíticos. De esta forma, se haría necesaria una segunda guerra mundial que estallaría menos de 30 años después. Este periodo histórico conocido como “periodo de entreguerras” estuvo lejos de ser pacífico. En él se presentan fenómenos políticos importantes que rebasan el contexto nacional de los principales países protagónicos como el Fascismo Italiano, el Nacional Socialismo Alemán, la Revolución Bolchevique en Rusia, la crisis o depresión de 1929 en los Estados Unidos de América y el surgimiento del Comunismo como modo de producción alternativo en Europa y Asia Central.

Como se evidencia, las dos guerras mundiales fueron más que un fenómeno bélico, más bien obedecieron a la naturaleza expansionista del nuevo orden mundial que traslada el balance geopolítico de Europa a América.

En resumen, el capitalismo como se conoce hoy nació en el periodo entreguerras. El país gran ganador de la Segunda Guerra Mundial fue los Estados Unidos de América, el cual abasteció con material bélico a Europa. Esto le permitió crecer como jamás lo imaginaron los empresarios norteamericanos, mientras que América Latina suministraba los insumos y productos agrícolas para la industria norteamericana, los cuales se convertían en productos acabados para el consumo nacional e internacional.

Las ventajas comparativas y competitivas estaban a favor de la economía del norte. De esta forma, se condena a millones de hombres y mujeres nacidos en América Latina a ser el “patio trasero”, granero y suplidor de mano de obra barata. En otras palabras, como lo menciona Franz Hinkelammert (1970) el desarrollo y crecimiento económico en las metrópolis (centro) es resultado sine qua non del subdesarrollo y a la inversa.

Quizás autores como Andrés Oppenheimer (2010) dirían que eso no es ya aplicable y que ahora se trata de innovar y competir para alcanzar el desarrollo y, por tanto, salir del subdesarrollo.

Según Puelles y Torreblanca en la Conferencia Iberoamérica sobre Educación celebrada en Buenos Aires en 1995:

Aunque en muchos de los países en vías de desarrollo se produjo un crecimiento económico real, no hubo un proceso de convergencia entre el centro y la periferia. Las desigualdades entre países dentro del sistema internacional se agudizaron y se consolidaron mecanismos de exclusión de numerosos de ellos.

El mismo sistema de exclusión se produjo en el interior de los países al acrecentarse las desigualdades dentro de las sociedades, tanto en las que estaban en vías de desarrollo, como en las industrializadas. Aunque el crecimiento fue notable, su rentabilidad fue absorbida en parte por el incremento de la población y en parte por las clases o capas sociales más favorecidas. Pero también se generaron, además de una fuerte dualidad social y bajas condiciones de vida, efectos perversos como el despoblamiento rural, las grandes migraciones a los centros urbanos donde se instalaron cordones de pobreza crónica, el desempleo, la miseria, así como una gran vulnerabilidad política y una cultura del éxito a cualquier costo, que promovieron la corrupción y la desidia administrativa.

El modelo de crecimiento económico, basado en una utilización indiscriminada de tecnologías contaminantes y que estaba provocando en los países industrializados un agotamiento de los recursos naturales y una pérdida acelerada de la capacidad del medio natural para soportar el desarrollo económico, fue trasladado a los países subdesarrollados, acelerando aún más los procesos de deterioro ambiental y destruyendo reservas y zonas naturales fundamentales para la vida en todo el planeta.

La suma de todas estas cuestiones provocó una crisis del modelo liberal de desarrollo que afectó a todos los ámbitos: internacional, nacional, regional e individual, y a todos los sectores: político, económico, social y cultural.

La crisis del capitalismo global iniciada en los Estados Unidos desde 2005, la cual inicialmente se presentó como una crisis puntual en el capital financiero-burbuja inmobiliaria,- hoy se comprende como una crisis estructural que afecta los tres sectores de la economía y que se ha extendido a los países de la Comunidad Económica Europea. Esta situación nos hace entender al capitalismo como un modelo eficiente ayer y decadente hoy.

José María Figueres Ferrer -Pepe Figueres- (1973) ex presidente de Costa Rica, se adelantaba cuando afirmaba:

A pesar de la técnica contemporánea, nuestros países no están produciendo suficiente para mantener condecoro a toda su población. Es cierto que la distribución del producto puede y debe mejorarse. Esta mejora debe ser una de las mayores preocupaciones de Costa Rica y otros países en lo que falta de este siglo. Pero también hay necesidad permanente de estudiar las raíces de las deficiencias económicas y buscarles remedio. (p. 181)

El escenario mundial occidental descrito, de manera jocosa podría cuestionarse: ¿es necesario aún interrogarse sobre la orfandad y práctica del humanismo?

De acuerdo con lo expuesto, ¿en qué situación queda Protágoras cuando proclamo: “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son, en tanto que son; de las que no son, en tanto que no son.”?

Antes de entrar a considerar la falta de humanismo como resultado de la misma naturaleza humana con inclinación al mal per se, según la premisa de Hoppe, es necesario detenerse y dimensionar el humanismo como práctica política y, por tanto, esencia y custodia del Estado.

En los últimos 30 años se constata que el Estado social de derecho se diluye en su papel de garante del bienestar común de la sociedad en tanto tal. Bienestar que es fundamento material, político y jurídico para viabilizar el humanismo como praxis ciudadana. En tanto esto sucede, se acrecienta el espacio a lo privado en sustitución de lo público en la atención y cuidado del bien común. La prestación del servicio público a cargo de las entidades estatales se transforma en negocio público a cargo de empresas orientadas al lucro.

El nexo local como unidad de intercambio se drena como resultado de la internacionalización de las relaciones de intercambio, obstaculizando la reproducción del espacio cultural, social y geográfico conocido como comunidad, base para la socialización y fortalecimiento de la identidad humana. Así, desaparece otra condición para la gestación del humanismo que es la comunidad, en la cual el individuo logra realizarse como sujeto en términos de reconocimiento. La única comunidad que hoy importa es la que tiene poder adquisitivo y por tanto pueden ser consumidoras. Esa racionalidad no es la que comparte Touraine (2000) cuando afirma: “La sociedad no es racional y la modernidad antes que unir divide”.

Por otra parte, Rousseau, en su obra Contrato Social indica: “solo comenzamos propiamente a ser hombres después de haber sido ciudadanos”(citado en Touraine, 2000, p.27).

Por lo tanto, ubicar al humanismo como una práctica social desterrada de intereses políticos y económicos que son propios de un modo de acumulación anti humanista ha sido una de las premisas de este artículo. Otro recurso conceptual de carácter ideológico es asegurar que la pobreza y la anti humanidad se corrigen con acceso a la educación; por lo que se asegura que la riqueza es un asunto de emprendedurismo privado y la pobreza, un problema de incompetencia gubernamental e individual. De esta forma, se destaca la evidente y fuerte corriente ideológica que cubre y mitifica la no existencia del humanismo, llamando lo que no es como si fuera.

Quizás los fundamentos político ideológico que confunden al mostrar y ocultar la pobreza como cara evidente de la orfandad paradigmática del humanismo se encuentren centrados en el espejismo del considerar que el simple crecimiento económico reduce la pobreza, con lo cual podría hablarse de la existencia de una relación asimétrica entre crecimiento- riqueza, y atraso económico-pobreza.

Asimismo, César Gaviria (citado en Oppenheimer, 2013) afirma que “el problema de la desigualdad en América Latina no es un problema de crecimiento económico sino de educación.”. Por otra parte, Oppenheimer tiene la osadía de afirmar que ahora el mundo está representado por firmas y ya no por países: “Google vale más que el PIB de Bolivia”.

Por todo ello vale finalmente destacar que la orfandad paradigmática del humanismo y su negación fehaciente en la práctica siguen siendo manifiestas en una sociedad volcada y subsumida en las leyes y dinámicas de un mercado que reduce a las personas por lo que tienen o pueden consumir.

No obstante rescatar la utopía del humanismo es factible, pues la sociedad es una construcción con arreglo a fines, como menciona Weber. Solo que esos fines se han malversado a tal punto de encontrarnos en un intervalo histórico que puede denominarse de anti sociedad.

El humanismo solo es posible construirlo colectivamente, esto implica el replanteamiento del papel y función del Estado en términos

de la participación real de la ciudadanía, la distribución y beneficios del desarrollo.

Con esperanza se observa atisbos de ese nuevo humanismo en pequeñas localidades y promete que sí es posible, a pesar de su orfandad estructural.

Bibliografía

- Brockman, John, Editor. (2010). *El Nuevo Humanismo: sobre los límites de la ciencia*. Editorial Kairos. México.
- Dussel, E. (1975). *El Humanismo Helénico*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. www.biblioteca.clacso.edu.ar.
- Figueres Ferrer, José. (1973). *La Pobreza de las Naciones*. San José, Costa Rica, EUNED.
- Fromm, Erich. (2003). *El Humanismo como Utopía Real: la fe en el hombre*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Heidegger, Martin. (2000). *Carta sobre el Humanismo*. Editorial Alianza. Madrid, España.
- Kenichi, Ohmae. (1995). *El fin del Estado Nación*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- Pujol M., E. (2013). Giordano Bruno. *Revista Nacional Geographic*, España Recuperado de www.natgionalgeographic.com.es.
- Rousseau, J.J. (1972). *El Origen de la Desigualdad entre los Hombres*. Editorial Grijalbo, Buenos Aires Argentina.
- Santa, Eduardo. (1986). *La Crisis del Humanismo*. Ediciones Tercer Mundo. Bogotá, Colombia.
- Sartre, Jean Paul. (1989). *El Existencialismo es un Humanismo*. Editorial Adnasa. Madrid, España.
- Segreda, Luis. Entrevista realizada el día 30 de Noviembre del 2013.
- Touraine, Alan. (.2000). *Crítica a la Modernidad*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Openheimer, Andrés. (2010). *Basta de Historias*. Editorial Randonn House, Mandadori S.A. USA.

Urzúa, R.I, Puelles, M. y Torreblanca, J. I. (1995). *La educación como factor de desarrollo*. Documento de consulta presentado a la V Conferencia Iberoamericana de Educación y que fue utilizado como base para la elaboración de la «Declaración de Buenos Aires».

Epistemología y bioaprendizaje

Eleázar Augusto Monroy Mejía*

Amo la vida, intensa y profundamente...
Gilberto Lima

Para algunos académicos, la clave epistemológica está en la interpretación de un mundo dual (sujeto-objeto) y de certezas. Contrariamente, el gran atractor epistemológico en el paradigma emergente son los conceptos de lógica borrosa, incertidumbre, caos, vacío, azar, riesgo, asombro, desorden, mito, subjetividad, etc.

Dos mil quinientos años atrás, aproximadamente, en la Grecia clásica dos pensadores tenían distinta visión epistemológica. Para Heráclito de Éfeso con su *Panta rei*: todo fluye, todo cambia, nada permanece igual; es decir, todo es relativo. Diametralmente opuesto, Parménides de Elea sostuvo que el ser-es y el no ser-no es. Los sofistas fueron devotos del devenir heraclitano, mientras que Sócrates, Platón y Aristóteles consolidaron la tesis parmenidea de lo absoluto.

Platón en su *Alegoría de La Caverna* presenta una síntesis admirable: Sí podemos conocer y producir conocimiento, aún en el mundo sensible o de los sentidos; por ello, somos capaces de dar respuestas a las preguntas sobre ¿qué conocemos?, ¿qué significa conocer? Sí, somos capaces de discutir sobre los límites de eso que llamamos conocer o interpretar la realidad y podemos trazar líneas exegéticas y hermenéuticas para establecer confianza en lo que interpretamos.

Desde el nuevo paradigma, esa interpretación epistemológica dual y de certezas la consideran lineal, fragmentaria, reduccionista y simplificadora. Einstein, con su teoría general y especial de la relatividad, demostró que el espacio es curvo y el tiempo relativo; la visión carte-

**Ex Decano de la Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos, Guatemala.*

siana y mecánica de Newton debe dar paso al pensamiento complejo, señalan autores como Édgar Morin, Fritjof Capra, David Bohm, Ilya Prigogine, Ken Wilber, David Peat, Jorge Wagensberg, Denise Najmanovich, Erwin Lazlo y otros.

Como resultado de los sobrecogimientos que llegaron después de la Segunda Guerra Mundial, Alexis Carrel (fisiólogo francés) escribió el libro *La Incógnita del Hombre*, donde proclama la necesidad de estudiar los procesos fisiológicos y espirituales del ser humano. Aún hoy, en pleno siglo XXI, el ser humano y todo lo viviente son entes desconocidos y, por ello, es urgente que centremos nuestra atención en la vida humana y en sus conexiones cósmicas porque sin esta comprensión, tanto el cosmos mecánico de Newton como el cosmos cuántico de Einstein, corren riesgos de autodestrucción.

¿Con qué lente epistemológico miramos la vida y el aprendizaje? Todos hemos escuchado el trinar de las aves al amanecer y nos hemos extasiado con el agradable perfume de las flores. La vida, con su pleamar de esperanzas, la vemos mágicamente atractiva, a pesar de que constantemente enfrentamos seductores engaños y variedad de peligros que, al vencerlos mediante aprendizajes cotidianos, nos permiten valorarla aún más.

¿Qué es la Vida?, preguntan los célebres biólogos Lynn Margulis y Dorion Sagan. Al intentar responder con responsabilidad, ellos dan más de cuarenta definiciones sobre la vida y concluyen reconociendo, con humildad, que ese tipo de investigación debe continuar...la vida siempre está abierta al universo y a sí misma (2005, p 199). El problema no es simple. Jean Rostand ha señalado que los tres enigmas primordiales de la biología: el problema de la formación del Ser, el origen de la vida y definir qué es la vida, son temas que demandan más investigación (1974).

Hay preocupación en los biólogos por aclarar qué es materia inerte, materia inorgánica, materia inanimada y, en contraste, qué es materia viva; un buen acercamiento se logra al precisar cada una de las características de los seres vivos. A finales del siglo pasado Humberto

Maturana y Francisco Varela, biólogos chilenos, presentaron la tesis de que los organismos vivos son autopoyéticos (De Máquinas y Seres Vivos, p 53); es decir, la vida se construye a sí misma, se hace, se rehace, se reinventa, se recrea constantemente.

El aporte de Maturana y Varela es valioso tanto para la comprensión de los fenómenos vitales como de los procesos de aprendizaje. Se ha creído que los virus, por ejemplo, son el puente entre lo vivo y lo no vivo. Para medir la pequeñez de las bacterias, los microbiólogos hablan de micras; una micra es la milésima parte de un milímetro. Hay bacterias grandes, como los espirilos, que miden hasta 500 micras (medio milímetro) pero hay un vasto grupo de bacterias muy pequeñas, los cocos, que pueden medir unas diez micras; estas bacterias sólo se ven con microscopio; a pesar de su pequeñez, resultan ser entes gigantes al compararlas con los virus.

Los virus son infinitamente pequeños y pueden permanecer muchos años en forma cristalizada (característica de la materia inorgánica) pero, eso sí, al menor roce con la materia viva saltan a ella con gran impunidad. Es más, los virus no se reproducen por sí mismos (la reproducción se ha visto como la característica más conspicua de los seres vivos); para replicarse llegan al interior del núcleo de una célula y cambian las instrucciones del ADN (ácido desoxirribonucleico) y, de esa forma, se multiplican rápida e impunemente.

El concepto de autopoiesis ayuda a clarificar el problema. Margulis y Sagan opinan que los virus no están vivos porque no son autopoyéticos, no tienen metabolismo, carecen de genes y proteínas suficientes para auto-mantenerse; solucionada esa dificultad, los célebres microbiólogos sostienen que más que distinguir entre VIDA y no vida, lo importante es señalar la continuidad química. De ahí que, desde Maturana, Varela, Prigogine y Margulis la atención más que en la reproducción de los seres vivos se centra en el metabolismo.

Los trabajos de Ilya Prigogine y Erwin Schrödinger, -ambos premio Nóbel-, sobre termodinámica y estructuras disipativas dan luces para llegar a comprender cómo el metabolismo permite una entrada

continua de energía para que la vida se sostenga, mientras disipa cierta parte como calor, energía ya no útil pero que, en la trama de la vida, es un proceso termodinámicamente correcto.

Los genetistas sostienen que el ácido desoxirribonucleico, -ADN-, es la molécula maestra y, a su vez, molécula clave de la vida. Margulis y Sagan, al profundizar en el tema del origen de la vida, explican que el ADN requiere de varios tipos de ácido ribonucleico (ARN ribosomal, ARN mensajero, ARN de transferencia, etc.) para funcionar. Las moléculas de ADN se replican pero no metabolizan, no son autopoieticas. El ARN, en cambio, es más versátil y tiene capacidad para dirigir él sólo su propia replicación y la síntesis de sus proteínas (2005, p 64), por tanto es el principal candidato a súper molécula de la vida primitiva.

Para el origen de la vida y para la autopoiesis de los seres vivos, el ARN y el ADN son las moléculas claves de ese maravilloso enigma llamado Vida. La reproducción permite la perpetuidad de la especie pero el metabolismo, -ligado íntimamente a la autopoiesis-, logra que todo ser vivo se construya constantemente a sí mismo. Al cesar la autopoiesis, la célula no metaboliza y el ser vivo muere. Margulis y Sagan concluyen en que “la vida en la Tierra, más que un nombre, es un verbo. Se repara, se mantiene, se recrea y trasciende a sí misma” (Margulis, p 22). La vida es, pues, un regalo precioso.

La vida está íntimamente ligada al aprendizaje, explican los biólogos citados y Hugo Assmann en *Placer y Ternura en la Educación* lo corrobora: “En la compleja trama que une procesos vitales y cognitivos, vida y aprendizaje son lo mismo y ello es cierto para los seres humanos y todo lo vivo” (p 36). Hace ya más de tres décadas, Maturana y Varela con diversos tipos de experimentos demostraron que, junto a los hemisferios cerebrales y toda la red nerviosa periférica, el aprendizaje se da en en todas nuestras células: “hay dos redes biológicas cognitivas: el sistema nervioso y el sistema inmunitario” (De Máquinas y Seres Vivos, p 53). Vida, aprendizaje y salud biológica son bendicio-

nes cotidianas que provienen de la constante labor de nuestro sistema inmunológico.

Bibliografía

- Assmann, Hugo. (2002). *Placer y Ternura en la Educación*. Madrid: Narcea ediciones.
- Briggs, John y David Peat. (1999). *Las Siete Leyes del Caos*. Barcelona: Grijalbo.
- Capra, Fritjof. (2009). *La Trama de la Vida*. Barcelona: Anagrama.
- Flores Davis, Luz Emilia. et al. (2009). *Comunidad Aprendiziente*. Costa Rica: Ediciones Sanabria.
- Laszlo, Erwin. (2004). *Tú puedes cambiar el mundo. Manual del ciudadano global para lograr un planeta sostenible y sin violencia*. Madrid: Nowtilus.
- Margulis, Lynn y Dorion Sagan. (2005). *¿Qué es la Vida?* Barcelona, Grafos.
- Maturana, Humberto. (1990). *Biología de la Cognición y Epistemología*. Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- , (1999). *Transformación en la Convivencia*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (1998) *De máquinas y seres vivos Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Chile: Editorial Universitaria.
- Morin, Édgar. (2006). *La humanidad de la humanidad. La Identidad Humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Payán, Julio César. (2005). *Desobediencia Vital*. Argentina: Salbe.
- Prigogine, Ilya. (1997). *El Fin de las Certidumbres*. Chile: Andrés Bello editor.
- Rostand, Jean. (1974). *El Hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, Raúl. (2003). *Los Nuevos Paradigmas en la Actual Revolución Científica y Tecnológica*. Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Varela, Francisco. (2002). *El Fenómeno de la Vida*. Chile: Dolmen.

Wagensberg, Jorge. (2005). *Ideas sobre la Complejidad. Liberar la Imagenación*. Barcelona: Tusquets.

Hacia una definición contemporánea del humanismo

Roberto Castillo Rojas*

Al intitular esta reflexión “Hacia una definición contemporánea del humanismo” nos adentramos en la problemática misma de la historia de la humanidad como un todo, la occidental y la no occidental. Sin embargo nuestra intención es aprehender la esencia del humanismo hoy. No obstante es importante para nuestro fin considerar la esencia histórica del humanismo occidental, con el fin de encontrar lo propio y específico de una *humanitas* contemporánea. La historia de la filosofía occidental desde Sócrates hasta nuestros días se caracteriza por la preocupación por alcanzar racionalmente el misterio de la *humanitas*. La *Paideia* socrática intenta responder a la pregunta moral fundamental: ¿Qué debo hacer? ¿Qué es bien? El deber es cognoscible racionalmente –según Sócrates–, al igual que lo real mediante el concepto, de modo que lo que distingue al ser humano de la animalidad es su acción racional; la pasión refrenada por la racionalidad constituye la *sofrosine* platónica, que apunta al equilibrio del ser humano sabio y civilizado, y su acción se encamina hacia la verdad y al mejoramiento del alma.

Así la *humanitas* romana se convierte en la aspiración de todo ciudadano de la república romana. Pero esta *virtus* es tomada de los griegos es una mirada al mundo griego que rescata la distinción entre el *humanus* y *barbarus*, el conocimiento y la erudición en bellas artes. Empero, de acuerdo como lo señala Michel Foucault, tanto la cultura griega, helenística y romana, que denomina “cultura de sí” (Foucault: 2006: 304), es una cultura que no se plantea la pregunta sobre si el

*Profesor catedrático del Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

sujeto puede ser conocible de la misma manera que el mundo, es decir si el sujeto es objetivable. El problema es otro para ellos:

En cambio, cuando se plantea la cuestión de las relaciones sujeto/conocimiento del mundo, se descubre – esto es lo que quise mostrarles- la necesidad de modificar el saber del mundo de tal manera que asuma, para el sujeto, en la experiencia del sujeto, para la salvación del sujeto, una forma y valor espirituales determinados.” (Foucault: 2006:304)

De modo que la manera que en ellos existe un determinado ejercicio de la verdad donde el saber es “una experiencia espiritual del sujeto” (Foucault: 2006: 305), que se presenta como *askesis*, una forma de construcción de sí mismo, “... de una cierta relación de sí consigo que fuera plena, consumada, completa, autosuficiente y susceptible de producir esa transfiguración de sí que es la felicidad que uno conquista consigo mismo” Foucault: 2006: 306). La *humanitas* así comprendida es una forma de existencia, el saber de la verdad implica necesariamente el saber vivir; es forma de libertad de acción en la verdad que caracteriza el mundo greco-romano.

El Renacimiento no provoca una transformación del sentido de *humanitas*, es una vuelta al pasado greco-romano, su mirada constituye es cierto, una cierta reinvención del pasado, como una forma de revestimiento de su ser histórico mediante la reelaboración desde su presente del pasado. Pero dicha reelaboración mantiene la esencia clásica del humanismo.

También el *homo romanus* del Renacimiento –dice Heidegger- se contrapone al *homo barbarus*. Pero lo in-humano es ahora la supuesta barbarie de la Escolástica gótica del Medioevo. De esta suerte, al humanismo históricamente entendido siempre le corresponde un *studium humanitatis* que remite de un modo determinado a la Antigüedad y a su vez se convierte también de esta manera en una revivificación de lo

griego. Es lo que se muestra en nuestro humanismo del siglo XVIII, representado por Winckelmann, Goethe y Schiller. Por contra, Hölderlin no forma parte de este «humanismo» por la sencilla razón de que piensa el destino de la esencia del hombre de modo mucho más inicial de lo que pudiera hacerlo dicho «humanismo». (Heidegger: 2000: 15)

Ciertamente la barbarie de la cual se separan los renacentistas es el pasado medieval-escolástico, hay un renacer del arte, del pensamiento libre de las ataduras rígidas religioso escolásticas. Hay un despertar del individualismo, del espíritu investigador, creador, aventurero, mercantil; ejemplos son Leonardo da Vinci, Copérnico, Kepler, Galileo. El saber muestra una nueva dimensión del ser humano, su libertad, la confianza en sus poderes creativos y la responsabilidad de tener en sus manos su destino. El conocido “Discurso sobre la dignidad del hombre de Pico della Mirandola es expresión de la situación del humanismo renacentista. Donde el narrador del texto es el mismo creador, quien se dirige al ser humano:

Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. No te he hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú, como árbitro y soberano artífice de ti mismo, te informes y plasmases en la obra que prefirieses. Podrás degenerar en los seres inferiores que son las bestias, podrás regenerarte, según tu ánimo, en las realidades superiores que son divinas. (Mirandola,della:<http://editorialpi.net/ensayos/discursosobreladignidaddelhombre.pdf>: 5).

La *humanitas* descubre la dimensión de la libertad, el ser humano entre el cielo y las bestias, tiene el arbitrio de determinar su vida (existencia). Sin embargo, de alguna manera dicha libertad es donada por dios, quien crea al ser humano con una “naturaleza” racional y libre. El conocimiento le permite alcanzar las leyes de la naturaleza, “ver” los

valores sancionados por la divinidad y “saber” escoger entre la “bestialidad” o las “cosas superiores que son divinas”. En este sentido, para los renacentistas el mundo bárbaro es el medieval, cerrado al universo de los sentidos y a la vida, y su visión del ser humano no difiere de la *paideia* greco-romana, la libertad nace de un conocimiento del mundo que no difiere de la conducta, el saber es el saber conducir el sujeto hacia la verdad y la felicidad, que no es otra aquella que dios señala sin obligar.

La época moderna, aquella que aparece con el desarrollo científico-tecnológico, revolución industrial y revolución francesa. Nos descubre una nueva dimensión de la *humanitas*. El sujeto se desliga de la dimensión objetiva, una cosa es el conocimiento objetivo, el conocimiento científico-tecnológico y otra cosa es el sujeto. Descartes quiso unificar el saber, la matemática como ciencia suprema del ser, descubre la esencia misma de lo real. Lo real así, no es más que la totalidad de lo existente que incluye lo biológico y lo social. El paradigma de lo real es el reloj, la máquina estructurada por partes ensambladas de manera que realizan la acción del todo de manera sincronizada. Las dimensiones natural, social y biológica para este pensador, funcionan como si fuesen máquinas y por lo tanto el conocimiento científico-lógico-racional se convierte en la forma exclusiva del abordaje de la totalidad de lo real.

El siglo XVIII ve llegar al pensador Immanuel Kant (1724-1804), quien establece la distinción clara entre el mundo de la libertad y el mundo de la naturaleza. La acción nacida de la “voluntad de desear” no se rige por principios de la causalidad natural, sino por la libertad, cuyos principios supra-sensibles no pueden ser alcanzados por la experiencia, ni el entendimiento. Entonces, entre el dominio de la naturaleza y el dominio de libertad se abre un abismo (Kant: 1984:25). La confianza que tenía el ser humano greco-romano y renacentista en la continuidad entre el mundo natural, sagrado y humano se rompe en la Edad Moderna.

El mundo subjetivo es un mundo tan inconmensurable como el mundo objetivo; hecho también metafóricamente, de montañas, valles, mares, estrellas y galaxias lejanas. Este nuevo misterio, el mundo de la subjetividad, no puede atenerse a los juicios determinantes de la ciencia, donde lo sensible concreto se subsume a un universal. Cuando Newton enuncia su ley de gravitación universal “todos los graves en el universo son atraídos entre sí por una fuerza directamente proporcional al producto de sus masas e indirectamente proporcional al cuadrado de sus distancias”; somete a todo grave en el universo a la ley universal de gravitación; de la misma manera, *mutatis mutandi*, que en nuestra percepción cotidiana de lo real subsumimos lo concreto sensible a los universales del entendimiento; por ejemplo la percepción de la silla solo es posible si subsumimos eso que vemos, la imagen sensible, al concepto de silla *a priori*.

Esto es el juicio sintético a priori de la ciencia. Pero, los juicios que dan cuenta del saber sobre mundo del ser humano, o mundo de la libertad son los juicios reflexivos. La definición que nos da el mismo Kant nos aclara esta problemática y su importancia en la temática que nos ocupa ¿Por qué no puede haber ciencia del sujeto en el mismo sentido de ciencia de la naturaleza? O, inclusive ¿Por qué no se puede alcanzar definiciones “determinantes” sobre el reino de la libertad, es decir sobre el mundo de lo socio-cultural? Nos dice Kant:

La facultad de juzgar en general es la facultad que consiste en pensar lo particular como comprendido bajo lo universal. Si lo universal (la regla, el principio, la ley) es dada, entonces la facultad de juzgar que subsume bajo este lo particular es *determinante* (es lo mismo cuando, cuando la facultad de juzgar trascendental indica *a priori* las condiciones conforme a las cuales solo puede haber subsunción bajo ese universal). Si solo lo particular es dado, y si la facultad de juzgar debe encontrar el universal –que le corresponde–, ello es simplemente *reflexivo*. (Kant: 1984:27-28).

El acercamiento a la esencia del ser humano como saber, en la época Moderna se realiza como actividad reflexiva, en el sentido kantiano del término. El concepto de lo humano escapa a toda posibilidad de convertirse en un universal claro y conciso. Para alcanzar una definición se parte de la observación concreta hacia la busca de un universal que nunca se logra precisar. Desde ahora comprendemos que la problemática misma del humanismo es de naturaleza reflexiva. Lo que sea el humanismo nunca lograremos expresarlo tal como se expresa una ley en el conocimiento científico.

La época moderna inicia su preocupación sobre el mundo humano con el descubrimiento de lo que Kant llamó los tres abismos: el abismo entre lo sagrado y la naturaleza, entre la naturaleza y la cultura y, entre el ser humano y lo sagrado. Aunque Newton supone la existencia de dios en su sistema de la física (filosofía de la naturaleza), lo real puede abordarse sin la hipótesis de la existencia de dios. La continuidad entre la naturaleza y la cultura, se rompe; no puede existir un mismo saber para las dos dimensiones y además lo sagrado se retrotrae y la libertad humana se funda en la ausencia de dios. Nietzsche es quien lleva esta realidad hasta sus últimas consecuencias cuando afirma la muerte de dios, el ser humano solo adora las sombras de un dios que ha partido a las profundidades de la nada.

Lo propio de un humanismo moderno es la ausencia de respuestas previas, el ser humano se mueve en un mundo donde las verdades absolutas o “metafísicas”, como las llama Heidegger no sostienen más la *humanitas*. El pensamiento realiza su primer esfuerzo por encontrar las notas definitorias del humanismo, que no es solo un saber, sino que también una acción, dentro de la soledad y desamparo provocado por el desvanecimiento del mundo sagrado. Cuando el ser humano se pregunta sobre su esencia sabe de antemano que quien pregunta y quien responde es él mismo. Encerrado en sus límites, asume la responsabilidad de su propio ser.

La Ilustración descubre la autonomía del ser humano y su relación con el saber, “atrévete a saber” de Kant alude a una responsabilidad que

le atañe al ser humano y a solo él; sin caminos previamente trazados debe reflexionar hacia el encuentro de la idea reguladora de la libertad. Y aquí encuentra que el saber es acción que debe comprometerse por los ideales de la paz perpetua, el bienestar de la humanidad, la confraternidad, la justicia, la igualdad. Todo fundado sobre la concepción de un sujeto universal, definido ya no solo por su racionalidad, sino por su dignidad. El ser humano sin distinción de clases, nacionalidad, etnia es goza de los mismos derechos fundamentales. Todo sistema político, de acuerdo a Rousseau, debe construirse alrededor de la “voluntad general”, que no es la de todos, sino aquella que conviene al grupo y que como tal respeta en los derechos, de todos y de cada uno de los miembros de una comunidad.

Sin embargo, en la definición del humanismo aparece su afinidad fundamental con las bellas artes. El humanista es aquel que se atreve a conocer, principalmente su saber es sobre disciplinas artísticas, políticas, filosóficas; su interés por la ciencia es el sentido de lo que ellas aportan en la comprensión del universo. El saber al igual que en la Antigüedad Clásica transforma al ser humano, el saber no es aleatorio, sino que convierte a quien o posee en un sabio, en alguien que no solo tiene una visión amplia de la cultura, sino que ese saber lo convertido en un ser moral. Las bellas artes, obras que no son técnicas, ni científicas, se ubican en el universo de la verosimilitud aristotélico, en el “como si” del mundo posible, del mundo que no es verdadero, pero que tiende hacia la verdad.

La historia ficticia, por ejemplo, no es ciencia histórica, no pertenece al mundo del ser, de lo que es; pero ella trasluce la verdad. Para Kant (Kant: 1984: 177) la enseñanza de las bellas artes constituye un medio fundamental en la formación del ser humano, son un tipo de conocimiento, *-humaniora-*, distinto al científico, puesto que no se rige por principios racionales, y es el conjunto de saberes que se denominan humanidades. ¿Por qué llevan ese nombre? Nos dice Kant:

...humaniora, sin duda porque humanidad significa,
de una parte el sentimiento universal de simpatía, y

de otra parte la facultad de poder comunicarse de una manera íntima y universal; estas cualidades reunidas constituyen la sociabilidad conveniente a la especie humana, gracia a la cual se distingue de la animalidad limitada. (Kant: 1984: 177)

La universalidad de la esencia del ser humano sostiene el principio de la comunicabilidad universal, principio que no es de naturaleza racional y que pertenece a la dignidad y a la interioridad subjetiva, denominado simpatía. Sentimiento de comunión y de convicción de que el ser humano es igual y sobre el cual se fundamenta la sociabilidad. Esta definición moderna del humanismo en realidad va a ser la base del humanismo contemporáneo. La ley moral no es una ley objetiva, es intersubjetiva. La intersubjetividad establece la igualdad moral, base de los derechos universales. La libertad de pensamiento, de expresión libre de ideas; la libertad de movimiento, son la base para establecer los derechos a la vida, a la salud al trabajo. La libertad de pensamiento apunta a ese derecho esencial, pivote de todo lo demás junto con el sentimiento de simpatía, puesto que ambos definen lo propio del ser humano: su racionalidad y su capacidad de amar.

El pensamiento por sí mismo no define al ser humano, existe entonces, también la simpatía y sin esta dimensión no es posible fundar la posibilidad de la sociedad. La simpatía es la capacidad de ver y sentir el mundo desde la perspectiva del otro, que es la única manera de superar el egoísmo del “amor para sí” rousseauiano, que lanzaría al ser humano a la barbarie y la animalidad. Por eso es que las artes llevan por sí mismas la esencia humana: pensamiento y afección. El juicio estético nace del sentimiento mismo, afectado por la percepción del objeto artístico. Pero, este último no solo afecta la facultad de placer o displacer, sino que también el entendimiento. La obra de arte habla, no solo se queda como un simple efecto de los sentidos.

Kant publica “El conflicto de las Facultades” (1794) como respuesta al Edicto de Federico II, rey de Prusia, destinado a defender la ortodoxia de la Religión. Kant ahí defiende la libertad de pensamiento aca-

démico frente a los poderes políticos y religiosos. Existe la obligación de decir la verdad en el interior de la universidad, no así de manera pública. Lo cual posteriormente se cuestiona en el siglo XX, se establece desde Latinoamérica (recordemos el movimiento de Córdoba) el compromiso social de la universidad. Aún más, desde el mismo pensamiento de Kant la posición de que a la Universidad le corresponde decir la verdad en el interior de ella misma y no fuera, es contradictoria.

El humanismo en la época Contemporánea (finales del siglo XIX, siglo XX y lo que va del XXI) se caracteriza por su diversidad. Es la época del nacimiento de los humanismos: marxista, liberal, cristiano, socialista, etc. Todos estos “ismos” tienen en común la pretensión que su definición de ser humano corresponde a un concepto universal y verdadero; sin embargo cada una de ellas parte de la consideración de un aspecto particular de la “naturaleza humana” como si fuese la totalidad de ser. Por ejemplo, los marxistas, consideran que la esfera económica, la manera en que los seres humanos producen sus medios de subsistencia, es la clave de la naturaleza humana; los liberales consideran que es el espíritu emprendedor, el cristiano es la referencia a lo sagrado, etc.

El mundo contemporáneo descubre con horror que los humanismos producen la violencia y la negación de los ideales de la Revolución francesa, negados también históricamente por ella misma. El siglo XX termina con un balance de más de sesenta millones de muertes violentas, los discursos humanistas son los que han provocado los más grandes genocidios del siglo XX. ¿Cómo podemos entonces aproximarnos al verdadero humanismo, al verdadero carácter del humanismo? Recordemos la distinción kantiana, señalada más arriba, entre juicios determinativos y los reflexivos; de manera que cualquier definición sobre la esencia del humanismo está abocada al fracaso. La búsqueda de la definición del humanismo es de la misma naturaleza que el juicio estético: reflexivo. La categoría estética no constituye ningún arquetipo, ningún concepto cerrado y acabado, de la misma manera la

definición de humanismo no puede adscribirse a arquetipo alguno de humanismo.

Sin embargo, debe partir del convencimiento de que el humanismo es uno, lo que significa que su concepto no se disuelve en las definiciones nacidas de doctrinas históricas, o de concepciones de las culturas diversas: pueblos originarios de América, Oriente, cristianismo, marxismo, liberalismo. Tendríamos que decir más bien, que estas concepciones alimentan la consecución de un concepto, en el sentido kantiano, regulador (como ideal de la razón) de humanismo. Bajo esta perspectiva, no puede aceptarse las violaciones a los derechos humanos, como por ejemplo, la lapidación de mujeres “infeles” en algunos países musulmanes, o el sacrificio de seres humanos en aras en un supuesto bien común realizado por Stalin, o el genocidio hitleriano, bajo la excusa de que pertenece a una concepción histórico-cultural.

Pero, el humanismo parece flaquear y hundirse frente a una historia que solo muestra el imperio de una razón instrumental, tal como la denominó la escuela de Frankfurt. La razón crea una ciencia pragmática que está al servicio de la explotación del hombre contra el hombre, de una sobre explotación de los recursos naturales, que condenan a la muerte y destrucción a la Tierra y a la humanidad. En su tesis número nueve de “La filosofía de la historia” Walter Benjamin dice lo siguiente:

Hay un cuadro de Klee que se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus

alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irremediablemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso. (Benjamin: 2006: 50)

Este texto nos lleva a las entrañas de la problemática fundamental de la historia. Tal como lo afirmaba Heráclito: “La guerra es la madre de todas las cosas”. Progreso tal como lo concibe Hegel: el constante desarrollo dialéctico de la historia a momentos cada vez “mejores” en relación al pasado. El bienestar, la libertad, la racionalidad no harían otra cosa que acrecentarse en el devenir mismo del espíritu objetivo. Sin embargo, la historia nos muestra otra cosa: muerte, miseria, violencia, destrucción de los recursos naturales, extinción de especies debido a la acción humana, calentamiento global por dependencia excesiva de combustibles fósiles, guerras genocidas y fratricidas, para citar tan solo algunos de lo que Benjamin llama “montones de ruinas” que crecen constantemente a medida que nos adentramos en el futuro.

El peligro de destrucción y muerte, es cierto se acrecienta cada vez más. La modalidad de desarrollo adoptada por la humanidad implica destrucción de los recursos naturales. La conciencia ecológica necesariamente debe crecer para detener la muerte del planeta, pero los intereses globales y capitalistas no son capaces de ver más allá del acrecentamiento de la riqueza, sin importar la pobreza creciente. Heidegger tiene razón cuando nos señala la vinculación entre el pensar y la acción humana.

El pensamiento es acción siempre y cuando este se atenga a la verdad, el pensamiento técnico-científico considera la realidad tan solo de la perspectiva utilitaria; bajo esta el ser humano no puede ver el río como río, sino como posible fuente de energía; el bosque como bosque, sino como posible fuente de madera y combustible para sus necesidades. Bajo esa perspectiva la realidad se “embiste” y se destruye. Solo cuando logremos ver las cosas en su verdadera esencia lograremos que

el humanismo tenga sentido. El respeto al otro, la simpatía de la que habla Kant, es también la simpatía al universo, es el descubrimiento de que el ser humano es producto de la historia del universo entero y en particular es parte de la historia de la Tierra; somos producto de la creciente organización de la materia –como lo afirma Teilhard de Chardin-. De modo que el humanismo contemporáneo debe comprenderse dentro de las afirmaciones de Martin Heidegger en su ensayo: “Carta sobre el humanismo”.

El pensar no es sólo *l'engagement dans l'action* para y mediante lo ente, en el sentido de lo real de la situación presente. El pensar es *l'engagement* mediante y para la verdad del ser. Su historia nunca es ya pasado, sino que está siempre por venir. La historia del ser sostiene y determina toda *condition et situation humaine*. Para que aprendamos a experimentar puramente la citada esencia del pensar, lo que equivale a llevarla a cabo, nos tenemos que liberar de la interpretación técnica del pensar. (Heidegger: 2000: 1)

La condición humana es compromiso “mediante la verdad del ser”. La verdad se da en el horizonte del ser, el pensar como compromiso lleva al ser humano a rectificar su visión hacia la totalidad evitando las visiones particulares, tales como el pensar técnico que interpreta la realidad bajo la perspectiva del dominio y explotación. Los peligros que enfrenta el ser humano en el mundo contemporáneo son la perspectiva científico-técnica que considera la naturaleza como un cúmulo de reservas a utilizar para las necesidades humanas y la perspectiva que considera al ser humano como un medio y no como fin en sí mismo.

La visión heideggeriana nos remite a Kant, y ambas nos permiten vislumbrar eso que se llama la esencia del humanismo. Heidegger nos dice que el humanismo es acción comprometida, de ninguna manera un pasivo mirar y querer la realización de la *humanitas*. La simpatía de la que nos habla Kant, es lo que hace posible un humanismo que se funda en el amor universal, no soy un ser aislado de la totalidad.

La verdad del humanismo se da en el horizonte del ser, pensar que es acción comprometida y se levanta contra las visiones particulares de la ciencia y corrientes de pensamiento políticas y religiosas. Todas estas visiones estrechas parten de una concepción particular de la naturaleza humana, de la libertad y de las maneras de alcanzar esa naturaleza y esa libertad.

Dentro de las sociedades contemporáneas hay un reducto institucional que por su misión, se convierte en la salvaguardia del humanismo, y este es la Universidad. La universidad es por su propia naturaleza humanista. La esencia de la universidad la constituye su vocación humanista. El humanismo así visto, es incondicional, y su incondicionalidad nace del apego de su acción a la verdad. Este apego no puede ser simplemente una declaración de principios, sino un ideal que compromete todas sus actividades: docentes, de investigación y de acción social. De modo que el compromiso de la universidad es siempre es decir la verdad, no solo internamente como en Kant, sino externamente, públicamente. En este sentido ha de revisarse los compromisos que algunas universidades adquieren con intereses económicos y políticos externos, para el desarrollo de programas de investigación, docencia y acción social.

Tales acciones implican necesariamente la renuncia a la esencia de la universidad. Es la búsqueda sin cese de esta, más allá de los intereses económico-políticos de una sociedad concreta dominada por el maquiavelismo de grupos que solo les interesa conseguir y conservar su poder, y donde la gestión política consiste fundamentalmente en el ocultamiento, de lo real en favor de la ilusión represora, es decir en el intento de trastocar, cual magos, el interés personal en interés común, en confundir privilegio con justicia social, en contra de un pueblo que se empobrece día a día. Las últimas cifras de nuestros pueblos centro-americanos revelan una desigualdad creciente, donde los pobres son cada vez más pobres y los ricos más ricos.

El humanismo se mueve hoy dentro de una situación histórica novedosa, la época de la globalización, la época del conocimiento, del

desarrollo creciente de la tecnología de la información. Se dice que la actual revolución de la información constituye la revolución más radical de toda la historia. Todas las revoluciones técnicas, desde la revolución del Neolítico, que fue una donde el arado, la rueda, y el conjunto de utensilios de caza, de construcción, posibilitaron a la humanidad pasar de ser pueblos recolectores y cazadores a pueblos sedentarios y productivos. La revolución Industrial, la revolución de la máquina y de la producción en masa, de hecho produce cambios radicales en la existencia humana.

Sin embargo, la revolución de la Información, es la más radical de todas, puesto que las anteriores producen el objeto técnico como una prolongación de las fuerzas biológicas y destrezas humanas. La lanza le prolonga el alcance del brazo y aumenta significativamente su fuerza, el ferrocarril le entrega cientos de pies, el avión miles de alas. Sin embargo, la revolución de las tecnologías de la información, aumenta el alcance, la capacidad cerebral; son por decirlo así, prolongación de la inteligencia humana. La capacidad de obtener información, de procesarla y de lograr resultados, se ha acelerado exponencialmente. Sin embargo los índices de pobreza llevan también a la exclusión del beneficio de las TIC.

Por otro lado un peligro de la mundialización: la cultura de masas, donde la subjetividad no llega ser más que un apéndice de la opinión pública. Donde la cultura se transforma a pasos agigantados en una cultura de la imagen. Jean Baudrillard llama esta cultura la cultura del simulacro. Nos hemos convertido en el *homo videns*, donde la imagen, simulacro, no solo oculta lo real, sino que lo sustituye. La cultura es un particularismo llamado mundialización, es decir la extensión de la cultura de masas estadounidense sobre todo el orbe. La pregunta radical que nace de esta explosión de la cultura de imágenes reificadas, es ¿hasta qué punto nuestra percepción de lo real es modificada por los medios de comunicación colectiva?

La respuesta a la pregunta no puede darse sin incurrir en ambigüedades, sin embargo de hecho tenemos que reconocer el poder extraor-

dinario en la transformación de la cultura contemporánea. Pensemos en el retroceso de la lectura y de las habilidades de imaginación, de ilusión, de capacidad crítica, etc. ¿Hasta qué punto pienso desde mí mismo y desde mi cultura, tal como lo proponía la Ilustración? El sujeto autónomo que piensa desde sí, capaz de alcanzar el conocimiento, elaborarlo y producir conocimiento nuevo, se vuelve cada vez más en una quimera. Más aún, dentro de esta situación la misión de la universidad se vuelve más apremiante. La busca de la verdad incondicional, lleva a la formación de estudiantes críticos, autónomos y solidarios.

Si bien es cierto que hoy el planeta entero gira alrededor de un solo eje hegemónico económico y cultural: el de los EE.UU. Sin embargo, las manifestaciones artísticas, literarias, cinematográficas, musicales muestran un fuerte desarrollo de las culturas autóctonas, que no es lo folclórico. En la tesitura actual la hibridación de culturas nos lleva a creaciones de pensamiento, de arte que alcanzan cada vez más universalización. Esta es la vertiente positiva de la cultura de masas. Recuérdese el decir de José Martí: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.” (Martí: 1980: Nuestra América: Losada: 12). Lo cual significa que el diálogo de culturas debe fundarse en el respeto no sólo de la otra cultura, sino y sobre todo el respeto a nuestra propia cultura.

Respeto que debe dejar atrás el monólogo de la cultura occidental-estadounidense-europea y pasa a constituirse en diálogo, donde cada cultura debe partir del supuesto que hay algo que aprender de las otras culturas, que el otro siempre tiene algo que enseñarnos y que la savia de nuestra cultura infunde la unidad vivencial e interpretativa de lo otro. Desde el punto de vista positivo, la transculturización que propicia la “globalización” conlleva el enriquecimiento de las culturas que encuentran modos de expresar su identidad a través de modelos culturales nacidos en otras latitudes. Baste nombrar el jazz fusión latinoamericano, los distintos géneros literarios que sirven a los poetas expresarse y comunicarse.

Es un humanismo asentado en la naturaleza de nuestras naciones centroamericano, crítico, que nace de nuestras raíces multiculturales, y cuyo eje es ser humano concreto. Somos pueblos de una gran riqueza cultural, pueblos creadores, herederos del rico acervo cultural de los pueblos originarios, del acervo de los afro-descendientes, del acervo europeo y del acervo de la inmigración proveniente del mundo entero. Más que una identidad ya alcanzada, somos pueblos inmersos en el proceso de construcción de esta. Sin embargo, esta misión histórica está amenazada por distintos factores, entre los cuales: la violencia, tanto estatal como civil, el aislamiento cultural. El primero, la violencia generada por los índices de pobreza, la inequidad en la distribución de la riqueza y el creciente desarrollo de actividades ilegales entre las cuales la más grave, el narcotráfico. El segundo factor es el aislamiento cultural de nuestros países, nuestra desgracia ha sido nuestra cercanía tan lejana. En otras palabras, no existen medios efectivos de comunicación cultural entre nuestros países. Ignoramos, todo el quehacer cultural de nuestros pueblos centroamericanos y del Caribe. Nuestra literatura, nuestro pensamiento filosófico, artístico, económico, político como manifestaciones propias de lo que Hegel llama espíritu objetivo, no remonta las fronteras para provocar el diálogo, y la producción de una historia común.

El principio que define las humanidades es su incondicionalidad, por el cual las universidades tienen el deber ineludible de “decir públicamente”, todo lo que exigen la investigación, el saber y el pensamiento de la verdad. Por lo cual también el ser humano que profesa en la universidad debe ser un investigador y profesor asimismo incondicional, su deber ser es el compromiso con esa verdad, con las verdades de nuestros pueblos vejados y adoloridos por la explotación, la violencia y la muerte. La indiferencia con los problemas más acuciantes de nuestra época es omisión culpable. El lenguaje del humanista ha de ser performativo, comprometido en la transformación real de la inequidad y la justicia. Contra los poderes, como por ejemplo del mercado contemporáneo globalizado, o aquellos que corresponden a los intereses

de una clase política cerrada y corrupta. Por esto vale la concepción de autonomía de nuestras Universidades. El libre pensamiento y la libre generación de conocimiento solo se garantiza en facultades autónomas, y no por ello desvinculadas del compromiso por la emancipación del ser humano y la conservación del medio ambiente.

Cuando José Martí nos dice: “Los pueblos han de vivir criticándose, porque la crítica es la salud; pero con un solo pecho y una sola mente. ¡Bajarse hasta los infelices y alzarlos en los brazos! ¡Con el fuego del corazón deshelar la América coagulada! ¡Echar, bullendo y rebotando, por las venas, la sangre natural del país!” (Martí: 1980: 15). Criticar no es otra cosa que querer alcanzar la verdad, la crítica no es destrucción sino todo lo contrario, creación.

El humanismo es siempre contemporáneo de su época, por eso no admite ser encasillado en una corriente determinada, debe constantemente descubrir las asechanzas que intentan destruirlo. Algunos han pretendido señalar que la ciencia y la técnica son el único camino al desarrollo hacia un mundo más humano. Posición que olvida que como decía Heidegger “la ciencia no piensa”, la ciencia descubre, construye; pero no se plantea los objetivos fundamentales de su quehacer, no piensa en su posición dentro de la sociedad. Que algunos científicos lo hagan significa que ellos han alcanzado el humanismo.

La mayoría de los procesos educativos de las universidades están dominados por la vertiente economicista y científica. Se olvida que el fin de nuestras sociedades es el desarrollo humano, el desarrollo del ser humano. Hoy se está más preocupado en resolver cuestiones técnicas, se piensa que para la sociedad del conocimiento se necesitan más ingenieros informáticos, más científicos; lo que no se toma en cuenta es quiénes tomarán las decisiones sobre las políticas estatales concernientes a los grandes retos contemporáneos: ¿Cómo conciliar desarrollo económico y cambio climático? ¿Cómo resolver el problema de la violencia? ¿Cómo entender la soberanía nacional frente fenómenos inéditos como el terrorismo global? ¿Cómo respetar los derechos humanos de los emigrantes que huyen de la pobreza y de la violencia

política de sus pueblos? Estas y muchas más preguntas que surgen no pueden ser respondidas por científicos, especialistas, técnicos que no fueron educados en el humanismo. Tal como dice Andrew Delbanco: “La ciencia puede ayudarnos a conseguir la vida que queremos, pero no puede decirnos qué clase de vida merece quererse” (Delbanco: 2013: 36 A).

El humanismo no puede soslayarse, es la misión propia de las universidades, su incondicionalidad recordemos, es compromiso por la verdad. Compromiso en difundirla, enseñarla no solo como prescripción, sino como una actitud, que implica el compromiso de decir, divulgar la verdad y actuar conforme. La verdad no significa encerrarse en una concepción cerrada de lo real, sino en abrirse a la totalidad de lo real, y abrirse a la investigación constante de lo real. Pensemos un poco en aquella imagen de Platón cuando decía que la verdad resta siempre en el horizonte, por más que caminemos hacia ella, nunca la alcanzaremos. Solo la visión comprometida del humanista puede luchar contra la acumulación de los escombros de la civilización, como lo decía Benjamin.

Bibliografía

- Benjamin, Walter (1973) Tesis de la filosofía de la historia. (Trad. de Jesús Aguirre). Madrid: Taurus.
- Kant, Emmanuel. (1984). *Critique de la Faculté de Juger*. (trad. A. Philonenko) Paris. Librairie Philosophique J. Vrin.
- Delbanco, Andrew. (2013, noviembre 23) *La crisis de las humanidades*. En periódico La Nación, Sección Página quince, 36 A. San José, Costa Rica.
- Derrida, Jacques. (1998). La universidad sin condición (gracias a las “Humanidades”, lo que podría tener lugar mañana). Extraído octubre 2002. Universidad de Stanford: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm> 002.
- Foucault, Michel. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México D.F. FDCE.

- Flamarique, L. Lourdes. (2000) El humanismo y el final de la filosofía. Anuario Filosófico. Extraído el 23 de setiembre 2013: (33), 773-795. <http://dspace.si.unav.es/dspace/handle/10171/461>.
- Heidegger, Martin. (2000) Carta sobre el humanismo. (Trad. de Helena Cortés y Arturo Leyte) Madrid: Alianza Editorial.
- Mirandola, della, Pico. Discurso sobre la dignidad del hombre. Extraído setiembre 2013 <http://editorialpi.net/ensayos/discursosobreladignidaddelhombre.pdf>.
- Martí, José. (1980) *Nuestra América*. Buenos Aires. Losada.
- Vargas Llosa, Mario. *La civilización del espectáculo*. México, Alfaguara, 2012.

El paradigma emergente y la formación de las y los maestros

Oscar Hugo López Rivas*

En este contexto entenderemos que el término “paradigma” tiene origen griego, y significa “modelo” o “ejemplo”. El uso del término “paradigma” considerándolo como modelo o ejemplo refiere el hecho de un conjunto de elementos en forma de experiencias, creencias y valores que permiten que una persona capte la realidad según esos elementos. El término se empezó a usar en los años 70 en la lingüística y ahora se puede hablar de paradigmas en múltiples campos.

En el desarrollo histórico de la humanidad han existido paradigmas. El paradigma religioso es un ejemplo. Este paradigma fue sustentado por la Iglesia Católica, por lo que todo lo que la Iglesia decía era válido y no existía posibilidad alguna de contradecirlo, y si se hacía, quien se atrevía era considerado hereje y pagaba las consecuencias con su vida. De ahí el ejemplo de Galileo, quien se atrevió a sustentar, en esa época, que la tierra giraba alrededor del sol. Como ya lo había hecho Copérnico antes. Esto contradecía lo que la Iglesia Católica postulaba, por lo que fue conminado para que se retractara; si no lo juzgaban, torturaban y condenaban a muerte. Entonces, él dijo: “está bien; la tierra no gira alrededor del sol; sin embargo, se mueve”, como dice el relato histórico.

Estamos observando la transición entre el paradigma cientificista, que es fragmentario, hacia un paradigma emergente, que es holista e integrador. Este cambio constituye uno de los momentos más impor-

**Director General de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Este es un extracto de un tema disertado como una Lección Inaugural del inicio del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, programa de profesionalización del magisterio nacional, en Guatemala, año 2010, en la Universidad de San Carlos de Guatemala.*

tantes que a la generación actual le está tocando vivir; este paradigma ha pasado inadvertido para muchos. Desde las últimas décadas, la ciencia se enfrenta a cambios significativos, lo cual es un tema muy profundo que no abordaré en esta oportunidad; pero, si ustedes observan y escuchan en la televisión, ahora se habla de medicina alternativa, agricultura alternativa, psicología alternativa; entonces, ¿Por qué no hablar de educación alternativa?, es decir, una forma distinta de hacer educación, que sea opuesta al modelo tradicional.

El paradigma cientificista, por algunos conocido como Cartesiano y Newtoniano, surge durante la Edad Media, cuando comenzó la edad de la razón y la ciencia adquirió un cierto predominio. El paradigma vigente, como lo señala Fritjof Capra, en su libro *El punto crucial* (1992) “ha dominado nuestra cultura durante varios siglos, ha formado la sociedad occidental moderna y ha influido significativamente en el resto del mundo.

Este paradigma consiste en:

- Ver el universo como si fuese un sistema mecánico, compuesto de bloques elementales.
- Ver el cuerpo humano como si fuera una máquina.
- Ver la vida social como si tuviese que ser, forzosamente, una lucha competitiva por la existencia.
- Creer en el progreso material limitado, que debe alcanzarse mediante el crecimiento económico y tecnológico.
- Creer que el sometimiento de la mujer al hombre es consecuencia de una ley básica de la naturaleza.
- Se basa en las observaciones públicas, fenómenos repetitivos, métodos cuantitativos, lenguaje en tercera persona y la exclusión del observador.
- También se basa en certezas; busca y promueve el reduccionismo y la especialización.”

Durante las últimas décadas, todos estos aspectos han sido cuestionados y han necesitado de una revisión. Este paradigma influye significativamente en la organización de los planes de estudio por asig-

naturas, la formación de las y los profesores de manera especializada, la organización de horarios bien definidos, la delimitación del campo de cada materia, la utilización del método científico en los procesos investigativos de la docencia, entre otros.

En ese marco, en la medida en que la especialización aumenta, la relación alumno-maestro se torna en segmentada y alejada. De esa cuenta, las y los maestros no se relacionan más allá de su materia con sus compañeros o compañeras, o con sus alumnos y alumnas. En este paradigma, el y la docente enseñan al alumno o alumna que aprende; el maestro es el que sabe y el alumno el que no sabe; reza que lo más importante en el proceso educativo es la enseñanza... Esto es lo que ha provocado la pérdida de comunicación y mayor distanciamiento entre quienes participan en el proceso educativo. Los horarios hacen, en muchos casos, que lo más interesante, cuando se está abordando un tema en clase, quede interrumpido porque ya se cambió de sintonía, dejándose a un lado el interés de las y los alumnos por el simple hecho de cumplir con horarios, evitando profundizar y abordar con integralidad los temas. Esos son algunos ejemplos de cómo el paradigma cientificista influye en la educación.

En contraposición, surge una nueva forma de ver el mundo que se basa en la física cuántica y se denomina Paradigma Emergente, holista e integrador, cuyas bases radican en la incertidumbre y la intuición; según Capra: (1992) “en el paradigma holístico se incluye la observación y diálogo interno y externo, fenómenos irrepetibles, métodos cualitativos, lenguaje en primera persona, así como la inclusión del observador y la conciencia”; este paradigma busca el fortalecimiento de la espiritualidad, se sustenta en la transdisciplinarietà, y ha ayudado a entender que en el proceso educativo es más importante el aprendizaje que la enseñanza; que la relación alumno-maestro debe ser bidireccional, con un profundo respeto y una aceptación de la persona como auténtico otro. Ayuda a entender que el conocimiento se construye conjuntamente, que el maestro es un facilitador del aprendizaje y no

un personaje que lo complica; ante la crisis que la ciencia enfrenta, las y los educadores debemos ser proactivos.

Lamentablemente, nuestra sociedad está afrontando una crisis en donde parece que la educación no es un factor importante, ni para su apoyo ni para su sostenimiento y fortalecimiento, y aquí vale mencionar algunas ideas importantes surgidas de la reflexión del jurista nicaragüense Alejandro Caldera, quien en su libro: *El doble Rostro de la post modernidad* (1994), hace una extraordinaria referencia a lo que estamos viviendo en nuestra sociedad actual, y que es un indicador de la decadencia, la indiferencia y del grave problema social que enfrentamos en nuestros países.

Al respecto señala que “Uno de los hechos que más preocupan hoy en el país, es una especie de escepticismo moral ante problemas vitales de la sociedad. Pareciera que una cierta indiferencia cubre y encubre nuestra conducta, que un cierto dejar hacer, y dejar pasar se ha transformado en hábito; pareciera que esta indiferencia nos vuelca hacia un pragmatismo deshumanizado en el que vivimos a partir del “sálvese quien pueda”; que un proceso de insolidaridad se está dando y que están quedando adormecidos ideales no siempre realizables, pero siempre estimulantes desde los anhelos de superación del ser humano. Estamos viviendo una época de agonía de las utopías y ese es un síntoma de enfermedad en nuestra sociedad. Un utilitarismo cínico nos envuelve y casi es herejía la cultura y ofensa al buen sentido la esperanza. Hemos perdido toda la noción de los valores.” Sólo el hecho de sentirnos parte de la solución puede permitir resolver este problema, y aquí es pertinente reproducir el pensamiento de Steper King: “La esperanza es una cosa buena, quizá la mejor de todas y las cosas buenas nunca mueren”.

La reflexión que el doctor Serrano Caldera nos presenta se constituye en una radiografía de lo que sucede en nuestra sociedad y, aunque él lo menciona refiriéndose a la sociedad nicaragüense, tiene total aplicación a lo que estamos viviendo en nuestro país. Vivimos en una sociedad enferma. Parece ya muy normal vivir así... nos estamos acos-

tumbrando a esa forma de vida... a diario vemos violencia, irrespeto a la vida; no sabemos si hoy retornaremos a casa. Esto ya parece que es algo normal, y eso es preocupante. La y el maestro juega un papel muy importante para cambiar esa situación.

En relación con la educación, es común escuchar que en estos tiempos hay otras actividades que generan más ganancias económicas a las personas, sin necesidad de que, para ejecutarlas, se requiera de estudios. Es decir, que sin un título pueden generar tantos bienes como quieran, no siempre en forma lícita. De esa cuenta, puede obtener mejor salario alguien que se dedica a otros menesteres, sin necesidad de haber estudiado, y, en cambio, alguien que ha dedicado gran parte de su vida al estudio, no logra conseguir empleo, y si lo logra, lo que obtiene como salario es mínimo.

El valor de la educación en nuestro medio está en decadencia; en principio, porque no la valoramos, y esto sucede desde los más altos niveles de la estructura social, como muestra, veamos algunos ejemplos: los salarios de las personas que se dedican a la profesión docente, tanto en el sector privado como en el público, no son compensables con las necesidades familiares, con el acceso a los estudios universitarios, y con otras necesidades básicas. Antes, ser maestro o maestra era considerado un gran orgullo. Ahora, algunos estudian “aunque sea magisterio” -dicen-, porque no hay otra opción.

Existe desvalorización de lo que debe ser la selección de profesores y profesoras para impartir docencia. Figuran como docentes, personas que nunca se imaginaron que alguna vez en su vida podrían dedicarse a dar clases. A estas personas el destino les jugó mal y ahora de eso viven, pero... ¿será que aman su profesión?, ¿hacen bien su trabajo o lo hacen por compromiso y en forma aventurada, como salga? Muchas de estas personas ostentan profesiones que no se relacionan con la docencia. En algunos casos, conocen los contenidos, pero no tienen la mínima noción de la didáctica, de las metodologías, de las teorías pedagógicas, de la evaluación de los aprendizajes y, como consecuencia, esta deficiencia, sumada a la comercialización que algunos establecimientos

hacen de la educación, brinda, como producto final, graduados con deficiencias alarmantes en aspectos tan elementales como ortografía, redacción, caligrafía, razonamiento lógico matemático, conocimiento del medio, historia, juicio crítico, entre otros.

Por otra parte, debemos estar conscientes que algunos sectores de la sociedad se muestran indiferentes en muchos aspectos del diario vivir; observan común situaciones como la inseguridad, la violencia, la suciedad, la mentira, el irrespeto, la desobediencia, la rebeldía, la corrupción entre otros aspectos. Todo lo malo se está volviendo lo normal en nuestras sociedades. Desde esta perspectiva, la esperanza del cambio es lo mejor. Aristóteles, ese gran pensador, nos ilustra con la siguiente frase: “La esperanza es el sueño del hombre despierto”. Vale repetir el contenido de un proverbio africano que reza: “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, puede cambiar el mundo”.

Y en esto tengo plena confianza que las y los jóvenes de nuestra época, especialmente aquéllos que han decidido dedicar su vida a la docencia, y que hoy están acá reunidos como parte de este selecto auditorio, estarán conscientes de que hemos entrado en una etapa diferente en nuestra sociedad, lo que nos invita y a la vez nos compromete a que con nuestro ejemplo, con nuestra conducta, con nuestro actuar en la familia, en el trabajo y en la sociedad en general, hagamos que otras personas cambien para trascender en la sociedad. Debemos ser emprendedores de la construcción de una nueva sociedad, pero esto solamente es posible generarlo desde la familia y desde la escuela, en donde cada uno de ustedes se desarrolla, en la escuela en donde trabajan; allí deben marcar la diferencia; ser siempre el ejemplo a seguir.

Desde este contexto, nuestro compromiso como maestros y maestras será luchar por cambiar el rumbo de la sociedad. David Fontana nos ilustra al respecto de la necesidad de cambiar, al expresar: “En la naturaleza del ser humano y del universo todo cambia, nada se mantiene igual, las hojas de un árbol tienen que morir para que otras puedan nacer; es el ciclo de la vida, todo se transforma. Todo cambia, nada

queda igual; enterlo así es sabiduría. Pensar que las cosas permanecen igual, es ignorancia”.

Ese cambio al cual estoy invitando hoy, debe ser intrínseco, es decir, surgir desde el interior de cada uno de nosotros. Debemos empezar por autoevaluarnos como hijos e hijas, como padres, como parejas, como familia, como maestros y maestras, como autoridad, y entender que nuestro compromiso con la sociedad es ser ejemplo, ejemplo para que otros nos sigan y así podamos reconstruir esta sociedad. Y como los acá presentes son maestros y maestras, entonces su compromiso es mayor, porque en sus manos está la formación de una masa importante de la población que tiene su espacio y su momento reservado para influir en la sociedad, una sociedad que avanza a pasos agigantados y que nosotros, las y los docentes, casi nunca estamos preparados para ir al mismo ritmo y velocidad.

Por ejemplo, un docente que no esté preparado en el manejo de la tecnología de la información y comunicación está en clara desventaja con relación a las y los alumnos. La tecnología avanza en la vida cotidiana más rápido que en las escuelas. Si bien, muchas escuelas todavía no cuentan con computadoras, servicio de Internet, equipo de proyección, entre otros, eso no significa que los estudiantes no estén al día en el uso de tecnología. Hay variedad de formas para acceder a ella, tal es el caso de los café internet, los juegos electrónicos, los celulares, aparatos como los mp3, mp4, por citar algunos. En otras palabras, debemos estar al día en la tecnología; de lo contrario, las y los alumnos serán siempre más conocedores que nosotros. En estos momentos, existen muchos maestros y maestras que aún le rehúyen y le temen a los nuevos avances tecnológicos, los cuales se pueden aprovechar muy positivamente en la educación.

Debemos luchar por cambiar el rumbo de la educación. Dejar de hacer aquella educación que sólo busca estimular la memoria, hacer el proceso educativo mecánico y lineal, esa educación en donde el cerebro del alumno es la alcancía que a diario tenemos que llenar, y estar claros de que eso lo debemos cambiar; debemos buscar un modelo al-

ternativo en donde lo más importante sea desarrollar actitudes, formas de vida, sentimientos... en donde el principal órgano no sea el cerebro, sino el corazón... en donde la educación ayude a la vida, a nuestro diario relacionar con los demás y con el medio. De qué sirve una persona con mucho conocimiento, si su actitud es la de un criminal; necesitamos trabajar en el corazón de las personas para hacer de ellas hombres y mujeres de bien.

Debemos, como educadores, comprender la necesidad de revisar nuestra imagen y nuestro papel ante la sociedad. Debemos despojarnos de la actitud que siempre practicamos de señalar a los demás como parte del problema; aceptar que cada uno de nosotros es responsable de la problemática, pero también parte de la solución. Nuestro aporte, como maestras y maestros, es fundamental; en nuestras manos está la transformación de esta sociedad que clama insistentemente por ayuda. Debemos tener claro que desde el momento en que se elije el magisterio como profesión, éste es un oficio complejo, y se vuelve más complejo aún si se realiza en condiciones de pobreza. Esto implica reconocer que, como educadores y educadoras, debemos ser aprendientes permanentes, no trabajar sólo por un salario, entender que el papel del maestro y la maestra va más allá de las aulas de clase, trasciende la escuela y se convierte en fundamental para la comunidad y la sociedad.

En cuanto a ese papel que debemos desarrollar las y los maestros, éste tiene que ver en forma directa con el paradigma en que fue formado; por consiguiente, la formación docente es clave para lograr los cambios que ambicionamos a un futuro no muy lejano. Necesitamos maestras y maestros formados con una visión de la vida y la ciencia pedagógica distinta. Necesitamos maestras y maestros que conozcan su materia, que tengan habilidades para promover el aprendizaje significativo, que creen un clima favorable para aprender, que se conviertan en agentes de cambio en su comunidad. Necesitamos una nueva generación de maestros y maestras que quieran cambiar sin esperar que los demás cambien, que tengan claro que educar no es domesticar, que educar no significa hacer que las y los estudiantes sean máquinas

que repitan de memoria las lecciones que en muchos casos tratan de contenidos que no son pertinentes ni contextualizados.

Necesitamos maestras y maestros que permitan pensar a las y los estudiantes, que las y los formen para ser creativos, que generen aprendizajes que les sean útiles; maestras y maestros comprometidos con su comunidad y sociedad. Necesitamos nuevos maestros y maestras. Por lo tanto, el cambio de actitud es imprescindible. Ese cambio en educación no podrá darse sin una profunda modificación de actitudes en la y el docente. En primer lugar, es fundamental enfrentarse al cambio con una actitud receptiva. Ningún maestro ni maestra puede con facilidad enfrentar el cambio, pero su actitud seguramente facilitará el proceso.

Tengo totalmente claro que dejar de hacer lo que vienen haciendo por mucho tiempo no es una situación fácil, especialmente cuando se cree que esa es la forma adecuada y correcta de hacerlo, o cuando, dado el éxito académico que se haya alcanzado se cree que ya no hay más que aprender, que la receta la tenemos nosotros y nadie más. Desaprender es una tarea difícil, pero necesaria, para quienes estamos en el ámbito educativo. Como señala Francisco Gutiérrez: (2004) “El maestro informador y el alumno oyente tendrán que ser remplazados por el maestro animador y el alumno investigador...”; y en esto me parece muy ilustrativa la siguiente historia de Sufí Bayazid, expresada sobre sí mismo:

“De joven yo era un revolucionario y mi oración consistía en decir a Dios: Señor dame fuerzas para cambiar el mundo. En medida que fui haciéndome adulto y caí en la cuenta de que me había pasado media vida sin haber logrado cambiar a una sola alma, transformé mi oración, y comencé a decir: Señor, dame la gracia de transformar a cuantos entran en contacto conmigo, aunque sólo sea a mi familia y a mis amigos, con eso me doy por satisfecho. Ahora que soy un viejo y tengo los días contados, he empezado a comprender lo equivocado que he estado. Ahora mi única oración es: Señor, dame la gracia de cambiarme a mí mismo. Si yo hubiera orado de esa forma desde el principio, no habría

malgastado mi vida. Todo el mundo piensa en cambiar la humanidad, nadie piensa en cambiarse a sí mismo”.

Por aparte, Freinet señala: “Dar clases desde lo alto de una tarima, dar tareas, corregir, vigilar, interrogar –sin respirar–, calificar, castigar y recompensar con un punto o con una imagen, tal es la función que se le ha atribuido al maestro de escuela, y cuya tradición nos ha marcado con una tarea inhumana peligrosamente inscrita en los reflejos casi naturales de cualquiera... Quitad la tarima, símbolo de ese condenado autoritarismo. Provista de cuatro, se convertirá en una sólida de mesa de trabajo”.

Otro aspecto importante de considerar en la formación docente es el hecho de la forma y enfoque educativo al atender a las poblaciones indígenas. Guatemala, con su riqueza cultural y con su amplia diversidad lingüística, debe ponerle especial atención a la formación de docentes que promuevan la interculturalidad; que vean en nuestra diversidad una riqueza, la valoren y la conserven; que su formación sea tal que permita generar procesos incluyentes, pertinentes y coherentes al contexto social en el cual se desarrollan. Como lo señalan Luis Enrique López e Ingrid Jung, en su libro *Abriendo la Escuela:* (2003) “El objetivo de la educación intercultural bilingüe, tantas veces afirmando, no es solamente lograr una persona con cierta competencia comunicativa, sino un individuo arraigado en su realidad, con capacidad de juicio...”

En este tema, es prioritario mencionar que Guatemala a través de la Dirección General de Educación Bilingüe intercultural, del vice despacho del mismo respectivo, desarrollo en el año 2009 el modelo Educativo Bilingüe llamado modelo EBI, y a partir de ello debe construir el proceso que le corresponda para operativizar el currículo, haciéndolo pertinente e intercultural y de esa forma, se hace necesaria una mejorar sustancial a la formación docente; en ese caso, es preciso señalar que El Modelo EBI (2009) recalca como propósitos en la formación docente: “la necesidad de formar profesores para el desarrollo del currículo por pueblos (...) para la formación de niños y niñas que

conozcan, vivan y practiquen su cultura y utilicen su idioma materno además de un segundo idioma.”. También tiene otro propósito: “formar docentes con los valores propios para que sean virtuosos, ya que son el ejemplo para los niños y niñas, asimismo, desarrollen habilidades y prácticas de respeto y de vivencia de la riqueza de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país y sean capaces de construir una sociedad democrática, pacífica, equitativa e intercultural, reconociendo y promoviendo la cosmovisión de los pueblos y sus formas de interrelación con los elementos de la naturaleza”; así también, “formar profesores que fomenten buenas relaciones con la comunidad, como sujetos activos al servicio de la comunidad en igualdad de condiciones.”

Como guatemaltecos, nos debemos sentir orgullosos de nuestra diversidad cultural y las y los docentes debemos transmitir ese orgullo a los alumnos y a los padres de familia. Como maestros, jugamos un papel de protagonismo para que se promueva la educación intercultural bilingüe o para que sólo exista en documentos como un programa más... es lamentable ver cómo se pierde esa riqueza lingüística y cultural, y peor aún, ver que las mismas comunidades promueven la transculturalización, pero en ello hay que aceptarlo... Todos estamos siendo copartícipes, a veces con nuestra indiferencia o con nuestros comentarios, y con nuestra desvalorización de la cultura. Aquí es pertinente recordar la frase del ilustre maestro Simón Rodríguez, formador de Simón Bolívar, que dice: “Lo que no se hace sentir, no se entiende y lo que no se entiende, no interesa”.

Para lograr el perfil de maestro que queremos, debemos cambiar la formación docente, transformando urgentemente las escuelas normales, repensar el paradigma educativo que estas instituciones deben impulsar, hacer que las universidades entren en concordancia con estos cambios para unirnos en un mismo fin. Hace algunas décadas, la educación primaria era de tal nivel que, con un diploma de sexto primaria, las personas obtenían empleo; los llamados maestros empíricos eran personas muy preparadas; sabían de todo, eran personas comprometidas

das con la comunidad; se convertían en guías; para todo los buscaban; tenían un liderazgo y reconocimiento en la comunidad.

Posteriormente, se requirió el diploma de tercero básico, ya que, de lo contrario, no se conseguía trabajo. Después fue muy necesario un título del nivel medio. Ahora hemos llegado al tiempo en donde ya no basta una licenciatura, se necesitan maestrías y doctorados; el nivel de formación cada día es más bajo y deficiente, y recordemos que vivimos en una sociedad pobre en la que, aunque las personas quieran continuar estudios superiores, las posibilidades económicas no siempre se los permiten. Sólo formándonos podremos hacer crecer este país que agoniza, que sufre y que pareciera que su destino es fatal. Necesitamos que el esfuerzo por estudiar y desempeñarnos mejor sea valorado en todo momento y circunstancia.

Maxine Greene nos dice: “Imaginar es atreverse a pensar que las cosas pueden ser de otro modo. Ahí empieza no sólo el intrincado mundo de la libertad sino también el del conocimiento y del compromiso”. PIAGET señalaba con excepcional claridad que: “el principal objetivo de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones hicieron, hombres creativos, inventivos y descubridores”. Esta preparación de la cual les hablo no debe ser exclusivamente científica, sino que deberá contar con un fuerte componente sentimental, espiritual y ecológico. Debemos entender que todos nacemos con un potencial ilimitado. Cada ser humano nace con un potencial para ser feliz y creativo. Nosotros sabemos que lo que se necesita son oportunidades: sólo debemos proveerle a un ser humano las condiciones necesarias que le sirvan de apoyo, si hacemos eso, el ser humano hará el resto.

Lamentablemente esto no está sucediendo. Hemos perdido el rumbo y, en muchos casos, no buscamos encausarnos; más bien, asumimos que vamos en el horizonte correcto. Whitenhead decía: “Solo hay una materia de estudio en educación y, esta es la vida en todas sus dimensiones”. Leonardo Boff lleva a la reflexión la problemática que tenemos, con la siguiente historia: “Estaban dos rabinos sentados en el

mismo barco, cada cual con sus preocupaciones acerca del futuro de la Tierra. De repente, uno de ellos notó que en un lado había un agujero y entraba mucha agua. El rabino alarmado dijo: «Hermano, hay un agujero en su lado y está entrando mucha agua». Y el otro le respondió: «no se preocupe, es sólo en mi lado». No sabía que el agujero de su lado iba a hundir todo el barco.»

Retos y Desafíos

La educación en nuestro país urge que la respetemos y que la repensemos. Eso contribuirá realmente a que el barco no se hunda. Para tal efecto, yo identifico lo siguiente como principales desafíos o retos que debemos enfrentar de inmediato en la formación docente:

- Institucionalizar el Sistema Nacional de Formación Docente, como una medida que articule los diferentes componentes que tienen relación con este aspecto importante, oportunidad que debe aprovecharse, también, para repensar la formación inicial de docentes, la formación continua, la definición de los incentivos para las y los docentes que estudian, la realización y utilización de la investigación y evaluación docente, y la formación de formadores, puesto que si vamos a cambiar la formación docente, debemos hacerlo formando nuevos formadores; de lo contrario, sería más de lo mismo. Sobre todo, debe ser el momento en donde, con madurez y con una representación activa del sector magisterial organizado, se transformen las escuelas normales llevando la formación docente a niveles superiores. No podemos dejar de darle una atención particular a este aspecto. Es urgente reflexionar sobre las escuelas normales. Guatemala se está quedando al margen a nivel de Latinoamérica, pues ya casi todos los países han logrado hacer de la formación inicial de docentes, un cambio importante.
- Crear la carrera docente, a partir de fundar los mecanismos para que exista la misma, de manera que las y los docentes encuentren las oportunidades de avanzar académicamente en las universida-

des, con el fin de hacer mejor su trabajo en el aula. En la actualidad, muchos docentes estudian en las universidades con el objetivo de cambiarse de nivel de enseñanza o para dedicarse a otra actividad profesional, en principio, porque varios no tienen vocación, y otros porque, actualmente, el magisterio no es una profesión atractiva desde el plano económico. Es urgente que exista la carrera docente, de forma que las y los maestros encuentren oportunidades para especializarse a nivel técnico, licenciatura, maestría y doctorado en educación preprimaria o primaria, según las modalidades que correspondan. Este programa debe estar directamente articulado con incentivos económicos consistentes en que las y los maestros que estudien obtengan un mejor salario en comparación con los que no lo hacen; asimismo, tengan acceso a otro tipo de incentivos tales como: permutas, traslados, ascensos a puestos de trabajo en el mismo Ministerio de Educación.

Este aspecto del que hablamos ya empezó a validarse y ponerse en marcha. Neills nos llamaba a la reflexión con este pensamiento: “Maestros, vuestro cometido no está en la escuela, está en la sociedad y claramente debe quedar que lo que el maestro impulse estará trascendiendo en la sociedad por generaciones, por ello debemos, las instituciones responsables de la formación de maestros, unirnos para contribuir todos desde nuestro escenario a que ese maestro sea un verdadero constructor de sueños y realidades en una sociedad que él mismo va a construir”.

- Implementar las acciones que correspondan para que el ingreso a la carrera docente sea por medio de los exámenes de vocación y habilidades. Considero que la función docente es de lo más importante que hay en el país. Las maestras y los maestros son los formadores de conciencia, de conocimiento, de cultura; en ellas y ellos está la tarea de formar el presente y el futuro de nuestra nación. Todo profesional fue formado previamente por un maestro; de manera que si hay buenos maestros habrá buenos ciudadanos; en caso contrario, las consecuencias son lamentables para la so-

ciudad. Por lo tanto, no cualquiera debería decidir continuar la carrera docente; debe ser por la vía de los exámenes vocacionales, de habilidades, de personalidad y de conocimientos básicos que permitan determinar quién tiene las condiciones para dedicarse a tan delicada profesión. Ya no debemos consentir en las aulas de escuelas normales a personas que digan que “aunque sea magisterio estudian”. Urge redefinir el ingreso a la carrera docente. Hay que lograr que esta profesión sea una actividad atractiva para las y los jóvenes, y así poder contar con los mejores candidatos.

Humberto Maturana manifestaba: “La tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano pueda confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se quiera como un acto responsable desde su conciencia social”.

- Desarrollar un programa más agresivo de profesionalización docente. A los maestros en servicio hay que profesionalizarlos de manera que se actualicen y estén al día en el desarrollo y evolución de las ciencias de la educación.
- Desarrollar un programa de licenciamiento y acreditación de instituciones que forman docentes. Así como considero que no cualquiera debería ser maestro, de igual forma no cualquier establecimiento debería estar formando maestros. Guatemala es uno de los países que cuentan con el mayor número de escuelas normales públicas y privadas; no existen controles de calidad de los procesos que ofrecen y, como consecuencia, cada año aportan una cantidad de egresados como maestros que inmediatamente pasan a ser desempleados o se desempeñan en cualquier actividad que no tiene ninguna relación con lo que estudiaron.

Debe establecerse un proceso que permita dar la licencia y certificación de autorización para formar maestros a aquellas instituciones públicas y privadas que cumplan con requisitos técnicos y académicos básicos, no sólo con los trámites administrativos. Debemos comprender que la formación de maestros no es un aspecto eminentemente

administrativo; es un proceso técnico de impacto académico para la sociedad misma. No debe formarse más maestros de los que necesita el sistema, pues, de lo contrario, estamos formando personas que desde el inicio son fracasadas.

- Cambiar el paradigma en la formación de las y los docentes, pasando de lo mecanicista a lo holista. Ya he citado con anterioridad lo relativo a la transición de paradigma que enfrenta la humanidad. Es muy importante que, a partir de la nueva visión de la ciencia y de la educación, se empiece a definir con claridad cómo el nuevo paradigma será trasladado a la formación de docentes. Ya existen algunos avances y pinceladas que se están generando y los aplaudo, pero es necesario tener una concepción más profunda y clara del tipo de maestro que necesitamos para la sociedad en que vivimos y para los tiempos en que estamos.
- Como lo menciona el informe Delors: “el maestro debe pasar de ser solista a ser acompañante, dejando de ser el que imparte los conocimientos, y convirtiéndose en el que ayuda a las y los estudiantes a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos”. El informe Delors en referencia deja clara esa necesidad de cambio de paradigma en la formación de las y los docentes, con esta reflexión: “La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores. Por lo tanto la formación de los docentes debe ser revisada, pues a lo que hay que darle prioridad es a cultivar las cualidades humanas e intelectuales”.
- Incorporar, en la formación de todo docente, la cosmovisión maya y el enfoque intercultural, de manera que todas y todos nos sintamos orgullosos de nuestra cultura y promovamos una mejor relación entre quienes formamos este bello país.
- Por último, y no por eso menos importante, es que para reflexionar y repensar la formación docente debe involucrarse a las y los interesados por medio de los grupos representativos de las maes-

tras y maestros: los sindicatos. Debemos entender que los sindicatos no sólo están para reclamar el cumplimiento de cuestiones salariales y condiciones de trabajo; ellos están como representantes fundamentales para apoyar en la construcción de las reformas educativas, muestra de ello es este Programa de Desarrollo Profesional que hoy estamos inaugurando en su ciclo lectivo 2010, que es producto del consenso entre la Asamblea Nacional del Magisterio, el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-. Ese consenso se torna en histórico, pero, además, en firme y duradero, ya que el Programa ha pasado a ser no negociable, y continúa porque el país lo necesita. Nada ni nadie debe atentar contra él, porque el futuro de la educación está en sus mejores maestros y maestras, y ellos y ellas hoy están aquí representados, en este auditorio.

Gandhi nos decía con especial tino: “Recuerde que el hecho que una persona sea buena o mala no le afecta solo a ella, sino que atañe a toda la comunidad, más aún al mundo entero”. En tal virtud, un buen maestro hará que una sociedad sea igual de buena que él.

Quiero finalizar contando la siguiente historia que alguna vez leí en un periódico de circulación diaria en nuestro país. Dice así: Un señor muy humilde, con cinco hijos y viviendo en pobreza extrema, llega con un sacerdote a preguntarle qué hacer para salir de su crisis y poder heredarles algo a sus hijos para que ya no pasen las penas que junto a él han pasado. El sacerdote le responde: “No te preocupes de dejarles a tus hijos tierras o dinero. Aunque les dejes canastos llenos de oro, si ellos no se educaron, no estudiaron, terminarán por venderlas y se quedarán nuevamente sin nada. Preocúpate por que estudien, porque seguramente con su inteligencia tendrán lo que ellos quieran”. La moraleja que nos deja esta historia es que la mejor herencia es la Educación.

Permítanme decirles, con total convicción, que el cambio en la educación está cerca y que tengo la plena seguridad de que ustedes son parte de él.

¡Muchas gracias!

El derecho humano al agua

Marco Antonio Sagastume Gemmell*

Desde hace varios años escuchamos que las próximas guerras no serán por el petróleo sino por el agua, esta aseveración se acerca rápidamente a la realidad.

El Consejo Mundial del Agua, institución privada formada por corporaciones que negocian lo relativo a la distribución del agua en el mundo y apoyada por USA, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, han luchado para que en el seno de las Naciones Unidas no se apruebe ninguna resolución que limite la comercialización del agua. Su Presidente Loic Fochón, ex presidente de Group des Eaux de Marseilles, propietario de Suez y Veolia, las dos corporaciones privadas de agua más grandes del mundo, se opone a que el agua sea considerada como un derecho.

Sin embargo; El 28 de julio de 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó una resolución que reconoce el derecho humano al agua potable segura y al saneamiento como necesaria para el pleno disfrute del derecho a la vida. La propuesta fue presentada por el Estado de Bolivia por medio de su embajador ante la ONU, Pablo Solón, quien dijo que el cuerpo humano posee las dos terceras partes de agua y que la sangre fluye como una red de ríos para llevar los nutrientes necesarios para la vida, el agua es vida; agregó al final.

El embajador Solón dijo que cada 3 segundos y medio muere un niño o niña por enfermedades transmitidas por el agua y chasqueó tres veces sus dedos, señalando que en esos tres segundos había muerto un infante por la ausencia de protección y cuidado sobre el agua. Esos tres chasqueos quedaron tatuados en el corazón de cada embajador y

*Académico, Universidad de San Carlos, Guatemala.

asumieron su responsabilidad con la salud de la niñez del mundo en un acto sin precedentes históricos.

A los 60 días, el Consejo de Derechos Humanos le dio seguimiento a la resolución y determinó que el agua es indispensable para el más alto nivel de salud posible que se señala en el artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y está íntimamente vinculado al derecho a la vida y a la dignidad humana. No se ha creado un nuevo derecho, pero si se establecerán límites en el lucro del agua.

En la Cumbre de Río de Janeiro de 1992 se determinó que el agua, el cambio climático, la biodiversidad y la desertificación deberían ser las líneas de acción, solamente el agua era el tema no tratado por los organismos internacionales por los grandes intereses de las corporaciones privadas y sus países aliados que lo bloqueaban constantemente.

Desde que en 1776, Adam Smith dijera que el egoísmo humano es la fuente del progreso de los países y que el libre mercado se autorregula por la oferta y la demanda mediante una mano invisible, nos hemos encontrado con países que defienden estas posturas en beneficio de sus propios intereses y la de corporaciones privadas que lucran con el agua. En muchos países en donde opera la minería de cielo abierto y que han secado los manantiales o los han privatizado han dejado a las poblaciones cercanas sin este vital líquido.

En Antigua Guatemala se montó una exposición con el nombre de: Agua, ríos y pueblos, que pone al descubierto esta situación en el mundo y actualmente recorre el territorio nacional con su organizadora Heidi Mckinnon, de esta manera se abren las puertas de la conciencia colectiva.

Para los pueblos indígenas el agua es un elemento vivo y se le debe respetar como a los abuelos que caminan en nuestras venas.

Varias gentes me han dicho que lamentan que Bolivia tenga a un Presidente indígena, yo lo celebré con entusiasmo y tenemos a la vista los resultados de las luchas de comunidades por el derecho al agua y que gracias a tener un Presidente que se preocupa por las nuevas generaciones, tenemos la aprobación del derecho humano al agua y a su saneamiento. Avanzamos, ánimo vamos caminando.

III PARTE. **AUTONOMÍA Y MEDIO AMBIENTE**

La sección que se presenta a continuación procura ofrecer una panorámica general sobre aspectos que conciernen de forma directa con el tema de autonomía universitaria y medio ambiente y su relación con el humanismo como fuente articuladora. Recupera experiencias particulares de universidades y facultades humanísticas de la región y ofrece evidencias de su interacción.

Un primer trabajo lleva a cabo un valioso análisis de las luchas emprendidas en el seno de la sociedad nicaragüense, por la adquisición de la autonomía de la universidad. Tal logro, resultado de prolongadas disputas y en medio de un escenario político convulso y complejo, ha sido del todo enriquecedor, pues otorgó a la universidad un mayor margen de maniobra y un impulso significativo dentro de la sociedad contemporánea.

Ligado a lo anterior, esta sección recupera una experiencia particular del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, en relación con el eje de educación ambiental. El autor, que ha vivido la experiencia de cerca, ofrece un conjunto de evidencias de la forma en que programas, cursos y acciones precisas, han contribuido al desarrollo del pensamiento ambiental en el lapso 1995-2013. Lo anterior se destaca como una experiencia de suma importancia si se considera que la unidad académica que lidera tal iniciativa, es precisamente la promotora del pensamiento humanista universitario por excelencia, como es el Centro de Estudios Generales.

Finalmente, el apartado cierra con un interesante trabajo que brinda un conjunto de reflexiones sobre los vínculos y divergencias que desde el punto de vista moral y legal se presenta en materia ambiental. Tomando como base pronunciamientos jurídicos, normativa internacional y acciones institucionales, el autor pone de manifiesto lo diverso, complejo y contradictorio que existe en la sociedad contemporánea,

sobre el eje de medio ambiente y destaca el papel fundamental que en esa dirección desempeña el humanismo como fuente promotora de reflexión y acción social.

La larga marcha hacia la conquista de la autonomía universitaria en Nicaragua.

Luis Alfredo Lobato Blanco*

“En un mundo globalizado que, a pesar de los avances tecnológicos cada vez más significativos, es socialmente injusto y desigual, hay que consolidar el papel de la Educación Superior (ES) en la región como un factor estratégico para el desarrollo sustentable y para la promoción de la inclusión social y la solidaridad regional, y para garantizar la igualdad de oportunidades. En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES), en el ejercicio de su autonomía, deben asumir un claro compromiso social y su responsabilidad como servicio público, promoviendo el desarrollo de la ciencia y la tecnología, al mismo tiempo que programas y actividades constructoras de los aspectos humanísticos y que apunten a la formación integral y de ciudadanía” (Tomado del Plan de Trabajo de la CRESALC [Conferencia de Universidades de América Latina y El Caribe], octubre de 2008).

1. Un poco de historia de la universidad nicaragüense

EN 1812, en el contexto de los cambios promovidos por las Cortes de Cádiz, nació la universidad en Nicaragua; era la última fundación universitaria creada por la Colonia en suelo hispanoamericano al calor de la inevitable en ese entonces influencia de la Iglesia, pero con un espíritu reformista en un ámbito pre-independentista respecto al poder colonial.

La institución universitaria, a la vez que fue profundizando en su misión original y ser centro del saber y promotora del conocimien-

*Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua, Nicaragua.

to, haciendo frente a los escenarios políticos en las distintas épocas y sistemas políticos, adaptando su estructura, expandiendo su misión y aspirando a ser la conciencia crítica de la sociedad.

Sobrevivió a los avatares políticos de la primera parte del siglo XIX, a las influencias del liberalismo y de los poderes locales, a los intentos de sojuzgamiento por parte del régimen somocista, en cuyo contexto la universidad se levantó en oposición al fundador de la dictadura que tuvo que presenciar las críticas de las instituciones de educación superior existentes en la década de los cuarenta y los cincuenta del siglo XX, hasta la necesaria autonomía, decretada por el segundo de los Somoza, pero arrancada mediante la persistente exigencia de una comunidad académica que apuntaba a la modernidad.

El fin de la década de los cincuenta se saldó para la universidad con sangre y muerte. Para la Dictadura ya no era suficiente la deportación, el confinamiento o el exilio de los dirigentes estudiantiles o de los académicos críticos, situación que había ocurrido en la década de los cuarenta como producto de la protesta por la reelección del dictador; se abría la época de la lucha frontal entre la universidad y la dictadura militar somocista. Durante todas las décadas anteriores a la autonomía, la universidad, con una matrícula aún propia de una institución elitista, había tenido que convivir con el régimen.

Fue la mentalidad de personalidades comprometidas como Mariano Fiallos Gil, las que dieron a la institución de educación superior un nuevo aire y se plantearon dar a esta un espíritu de modernización académica pero con compromiso social insertada una nación que se abría a los nuevos tiempos, al proceso de tímido crecimiento económico, pero también académico, bajo el impulso de una de las primeras instituciones de integración y de cooperación en América Latina: el Consejo Superior Universitario Centroamericano. En ese contexto, la autonomía universitaria fue el instrumento del cambio, de la departamentalización y de los estudios generales como parte fundamental de la formación integral y humanista.

A la par, una nueva generación de luchadores sociales le dio a la universidad una visión de compromiso social ante los desmanes de la dictadura. Ejemplos como los de la Juventud Patriótica Nicaragüense o las primeras células sandinistas en la Casa de Estudios, así como, posteriormente, a partir de mediados de los años sesenta del siglo XX, el nacimiento del FER (Frente Estudiantil Revolucionario con presencia en las principales universidades del país, la UNAN y la Universidad Centroamericana), como brazo juvenil del FSLN, constituyen vivos testimonios de que algo se había modificado en la institución educativa. Nicaragua no tuvo una Reforma de Córdoba en el sentido formal del término, pero su universidad se colocó a la altura de los necesarios cambios sociales. Su movimiento estudiantil, sus profesores progresistas se situaron a la cabeza de las transformaciones universitarias, y la mejor y más profunda de ellas, era terminar con la dinastía somocista.

La Universidad fue el principal semillero de cuadros en la formación de las estructuras de lucha que tenían como objetivo central el derrocamiento de la dictadura militar somocista. La juventud universitaria pagó con su sangre la “osadía” de enfrentarse a un régimen anti-popular y excluyente en toda su extensión; los recintos universitarios eran campo abonado para la lucha pero también para la actuación de los cuerpos represivos del régimen. Las columnas guerrilleras y las estructuras urbanas del FSLN estaban integradas también por estudiantes, muchos de ellos dirigentes formados en la lucha diaria y en el convencimiento de los distintos sectores populares, y por qué no decirlo, en los necesarios cambios académicos. La violación de la autonomía universitaria, la negativa por parte del régimen de propiciar un mayor desarrollo de la universidad (al régimen somocista le corresponde la dudosa hazaña de haberle negado a la UNAN el aval de gobierno para acceder a un préstamo concesionario del Banco interamericano de Desarrollo, impidiendo así que se pudiera construir la ciudad universitaria con todos los requerimientos en lo que actualmente es el Recinto Universitario “Rubén Darío”), marcaban claramente las intenciones

del régimen somocista de aislar a la universidad tachándola por parte del régimen como “nido de terroristas” y “castro-sandinio-comunistas”.

Nuevamente, estudiantes universitarios pagaron con su sangre ante el embate de las tropas de la Guardia Nacional somocista y su invasión de los campus universitarios. El movimiento universitario se sumó de forma decidida a la lucha frontal e indefinida contra la dictadura hasta terminar con la existencia de esta.

Llegó un cambio de sistema: el triunfo de la Revolución Popular Sandinista; la universidad estuvo presente pero con un nuevo régimen, favorable las instituciones universitarias, de la educación en toda su extensión y de los seres humanos. Más allá de la incorporación de centenares de cuadros universitarios a la gestión del nuevo Estado, miles y miles de estudiantes se sumaron a las tareas urgentes e ineludibles de la Revolución. El movimiento estudiantil se constituyó en la columna vertebral del EPA (Ejército Popular de Alfabetización, columna vertebral de una de las más importantes tareas acometidas durante la Revolución Popular Sandinista: la Cruzada Nacional de Alfabetización), de las brigadas de salud y de la producción. Como parte del régimen revolucionario se masificó la matrícula y en la práctica se dio la equidad de género en las aulas. Hasta entonces había sido impensable que una mujer estudiara una carrera reservada solo para varones.

Se acometió una verdadera transformación académica que le dio a la educación universitaria el verdadero sentido de compromiso; se puso en práctica el servicio social y se revitalizaron las prioridades de las carreras en función del desarrollo del país. Por mucho que hoy en día se cuestione al surgimiento y funcionamiento del CNES, el mismo dotó de coherencia a la educación superior e impidió las dobles ofertas académicas, administrando los limitados recursos en función del desarrollo académico integral.

2. Transformación del concepto de autonomía

El trabajo de planificación y dirección del sistema universitario recayó desde 1980 en el Consejo Nacional de la Educación Superior que de forma paulatina se convertiría en un Ministerio de la Educación Superior nicaragüense de donde emanarían las principales directrices que debían cumplir las distintas universidades públicas nicaragüenses, así como aquellas entidades privadas como la Universidad Centroamericana (UCA) y la Universidad Politécnica (UPOLI) que habían declarado su interés de mantener un servicio de carácter público.

Como se sabe, ambas universidades habían tenido su apertura en 1961 y 1967 respectivamente. El concepto de autonomía tuvo a la largo de la historia distintas interpretaciones. Según Carlos Tünnerman, conocido teórico de la realidad universitaria, en un escrito de aquella época, expresaba: “La creación del CNES no debilita la autonomía universitaria, sino que la transfiere a las instituciones individualmente consideradas al sistema nacional de educación superior, similar a lo que ha sucedido en otros países de América Latina, donde la proliferación de universidades y el desorden en cuanto al ofrecimiento de carreras y cursos condujeron también a la creación de estos organismos coordinadores”. (Tünnermann, 1986: 137)

El mismo autor añade, “fue preciso, entonces, evolucionar de un concepto de autonomía de ‘defensa’ frente al Estado, propio de la época de la dictadura a un concepto de autonomía de ‘presencia’, de participación activa en el proceso revolucionario, de acuerdo con el carácter popular y participativo de este proceso, que convoca a todas las instituciones del Estado revolucionario a participar activamente en el amplio esfuerzo de transformación social que solo la liberación hace posible”. (Tünnermann, 1986: 137)

Según Miguel Ángel Avilés “el giro más relevante de la Educación Superior en este período fue el paso a una concepción y una práctica centralizada en que la autonomía universitaria pasó de las universi-

dades al organismo creado por el Estado, constituyéndose éste en el depositario de la autonomía administrativa, económica y académica de los Centros de Educación Superior”. (Avilés, 1994: 35)

Cabe añadir que en la Constitución de la República de Nicaragua promulgada en 1987 se establecía la autonomía académica, financiera, orgánica y administrativa de la educación superior, así como también la libertad de cátedra y los grandes principios de la política educativa del país.

Es necesario apuntar que todo este proceso de expansión de la Educación Superior, y en particular del fortalecimiento de la UNAN, tenía lugar en un contexto revolucionario en el que a las universidades se les asignaba el papel de formación del “hombre nuevo” nicaragüense. En ese caso, la actividad de las universidades estaría íntimamente ligada con las tareas de proyección social que pretendían tener un impacto favorable entre la población. La euforia y el optimismo reinantes hicieron que un importante número de jóvenes se incorporaran a las tareas revolucionarias, consideradas como una forma de retribuir al pueblo por todo el sacrificio desplegado en la lucha contra la dictadura somocista.

No eran fáciles los tiempos en los cuales en la universidad tenía que compartirse el trabajo en las aulas con la defensa y la producción ante la agresión imperialista: era la universidad volcada con su pueblo. Ejemplos como los de Marlon Zelaya y otros, constituyen un vivo testimonio del compromiso de la universidad con su tiempo. El Movimiento de Alumnos Ayudantes, las transformaciones curriculares y las Jornadas Universitarias de Desarrollo Científico también son ejemplos del desarrollo de una universidad que promovía la calidad y el compromiso.

3. La defensa de la autonomía universitaria en un contexto desfavorable.

Llegó la derrota electoral del FSLN el 25 de febrero de 1990, y con ello se abrió un período incierto y de agresión hacia la Universidad.

De la misma forma que sectores aún protagonistas en la escena política propugnaban por la desaparición del Ejército Popular Sandinista, ejército patriótico y victorioso, esos mismos, con leves variaciones personales, optaron por el ataque sistemático hacia las universidades públicas. Desde el mismo momento que se aprobó la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Ley No. 89 de 5 de abril de 1990. Publicado en La Gaceta No. 77 de 20 de abril del mismo año, los adversarios de la universidad gratuita juraron no descansar un solo día hasta terminar con las instituciones públicas de educación superior.

Quienes defendían el modeo de privatización la educación básica calumniaron y vilipendiaron a las universidades, a sus rectores, y a la propia comunidad universitaria; para eso también se valieron del transfuguismo político. Personalidades en otro momento revolucionarias, aliadas en muchos casos a la derecha extrema, fueron responsables de un miércoles negro: el 13 de diciembre de 1995, fecha trágica no solo por su desenlace sangriento, sino por haber utilizado a la fuerza policial que había sido creada y era heredera de una formación en valores, en la masacre contra estudiantes, docentes y trabajadores administrativos.

El objetivo central para la derecha era hacer sucumbir a la universidad. Ningún gobierno, llámese neo-liberal o neo-conservador, lo logró. Algunos de esos gobiernos se vieron avocados a negociar con las autoridades universitarias, tras volver a intentar el sometimiento de las universidades por la vía represiva.

El gobierno encabezado por Violeta Barrios de Chamorro se propuso liquidar la universidad pública; su sucesor con Arnoldo Alemán Lacayo quiso continuar en el intento, pero al final tuvo que negociar comprando paz y estabilidad en su pulso con las universidades; el continuador, Enrique Bolaños Geyer, si en realidad se pudiera hablar de gobierno nacional, no tuvo menos deseos de hacer sucumbir a la educación superior pública, pero su precariedad institucional y su marcada dependencia frente al poder imperial, determinó que las universidades

salieran airosas, muchas veces con la complicidad de una Asamblea nacional enfrentada al poder ejecutivo.

4. Nuevos retos, nuevos compromisos de la universidad nicaragüense

Haciendo balance, cuáles son los grandes logros de nuestras universidades:

- El proceso de descentralización universitaria que hace que nuestras instituciones universitarias públicas se encuentren presentes en toda la geografía nicaragüense. Por ejemplo, en la UNAN-Managua cursan sus estudios alumnos procedentes de los 153 municipios de Nicaragua.
- Haber sobrevivido frente a los embates de los gobiernos neoliberales en condiciones extraordinariamente difíciles donde la universidad pública fue amenazada. En esta defensa de la universidad pública tuvieron participación todos los actores sociales universitarios organizados de múltiples formas.
- Mirando hacia el pasado cabe recordar a aquel Ministro de Educación de uno de los gobiernos neoliberales que se propuso como meta liquidar las universidades públicas y también la extrema generosidad de una generación de universitarios y universitarias que plantaron cara a tales desafíos. El ejemplo de los mártires del 13 de diciembre de 1995 representan un elemento motivador para elevar nuestro compromiso con la comunidad universitaria y con nuestra sociedad.

Se nos plantean algunas interrogantes que deben ser respondidas:

- ¿La situación económica, política y social de Nicaragua, se presenta como un obstáculo o una oportunidad para la universidad nicaragüense en la actualidad?
- En los próximos años las universidades públicas tienen que ser mejores atendiendo también a los excelentes ejemplos y logros del pasado. Los modelos se construyen día a día no permanecen inalterables por mucho que hayan subsistido a través del tiempo.

Al fin y al cabo, la universidad no es solo caja de resonancia de lo que ocurre fuera de sus muros sino que debe afirmarse como factor de cambio y transformación integral y permanente.

- Hoy nos encontramos en un contexto extraordinariamente favorable y en medio de una oportunidad histórica lo que no puede traducirse en una actitud conservadora. Más allá de nuestras propias especificidades y del papel que le toca representar a las universidades públicas, comunitarias y privadas llamadas de servicio público la nueva realidad socio-política abierta a partir del año 2007 con la vuelta al poder del FSLN significa un elemento altamente motivador y de oportunidades nunca presentadas hasta ahora. La Universidad, tiene ahora sí una contraparte en el gobierno de la nación que traer consigo nuevos desafíos, pero que de no implementarse los planes estratégico de las universidades podrían convertirse también en extraordinarias amenazas.
- ¿Es necesario perfeccionar la concepción y el sentido de la autonomía universitaria, desarrollado y mejorando su marco jurídico institucional con base en un modelo académico que tome en cuenta las necesidades reales de la sociedad nicaragüense?
- Es importante clarificar y darle forma jurídica a lo que hoy representa en realidad la universidad pública, y dotarse de las necesarias reformas jurídicas que faciliten la consolidación de una educación pertinente, de calidad y al servicio de las grandes mayorías populares como factor que contribuya de forma decidida al desarrollo integral de la sociedad nicaragüense. Se debe diferenciar claramente lo que es la universidad pública de lo que no lo es. En ese sentido no podemos obviar lo que debe ser en un futuro un modelo universitario no fragmentado o dividido en IES altamente especializadas e elitistas. Los recursos del Estado aportados básicamente por el pueblo, por medio del sistema tributario, deben ser optimizados.

¿Debe llevarnos lo anterior a una política de mayor relación entre nuestras universidades públicas y comunitarias? ¿Es el modelo deriva-

do de la Ley 89 y no modificado en los últimos 22 años el más adecuado conforme a las exigencias del nuevo contexto? ¿Cómo mejorar nuestro modelo y fuentes de financiamiento?

Hay que apuntar a una mayor relación y apoyo hacia las universidades de la Costa Caribe como parte del desarrollo multicultural plasmado en la constitución política y como elemento fundamental para la integración de todas las expresiones nacionales. Resulta, por otra parte, de importancia capital, además de la obligación del Estado, buscar fuentes de financiamiento que permitan superar el aún evidente atraso de las Instituciones de la Educación superior.

¿Cómo transformar el aún limitado modelo académico en lo curricular, educativo y estructural que tenga sello propio sin olvidar las expresiones más avanzadas de la universidad del siglo XXI?

El modelo educativo no debe estar simplemente centrado en el estudiante entendiendo este como el alumno regular, sino en la sociedad en su amplia extensión de la palabra, pues el acceso a la educación tiene un carácter permanente, a lo largo de toda la vida; no puede ser un modelo excluyente. En ese sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen una oportunidad que facilite el acceso de las grandes mayorías a la educación, pero no representan un fin en sí mismo, a menos que estemos resignados a una colonización cultural; son por otra parte, facilitadoras de las múltiples funciones de la universidad

¿Cómo superar la dicotomía entre la investigación y docencia haciendo que la primera permeabilice integral y transversalmente y sea la base para la innovación, la creación y el emprendimiento? ¿Cómo aportar a los distintos subsistemas de la educación con una óptica de desarrollo académico y compromiso?

¿Cómo hacer factible en todos los ámbitos de nuestra vida el carácter multicultural plasmado en nuestra constitución?

Esta multiculturalidad debe ser entendida en su ámbito diverso, atendiendo, sin pretensiones asistencialistas los graves problemas de nuestras comunidades indígenas del Pacífico, del Centro y del Caribe

mediante programas de extensión social y con doble vía. Ir a las comunidades para aportar, pero también para aprender. La institución universitaria como parte de la restitución de derechos y como retribución al aporte invaluable de los distintos grupos sociales. Una universidad diversa e inclusiva, materializando una verdadera alianza con las organizaciones sociales parte activa en los grandes cambios de la sociedad

¿De qué manera debemos hacer frente a los necesarios cambios generacionales en el seno de las universidades?

Los niveles actuales nos obligan a desarrollar una política ágil y audaz en la formación de cuadros académicos. Hoy en día estamos en mejores condiciones para desarrollar acciones ligadas a la educación continua y al proceso de renovación de la planta docente captando a los estudiantes de mayor calidad, pero que presenten evidentes rasgos de sensibilidad social dotándolos de las herramientas necesarias para desempeñarse en la vida social e intelectual apuntando hacia una mayor proyección en todos los aspectos de la vida nacional.

5. ¿Qué organización académica necesita hoy la universidad?

¿Será necesario terminar con la dispersión e ir hacia una única universidad pública de calidad con compromiso y directamente relacionada con la problemática de la sociedad nicaragüense y ser partícipe de los “círculos virtuosos”?

El modelo de organización académica existente parece también estar agotando en nuestra región. Ya en los años setenta del siglo XX Roberto Foliari y Esteban Soms expresaban lo siguiente: “La estructura por departamentos no sólo no favorece, como suele postularse, sino que limita la posibilidad interdisciplinaria, ya que separa a los maestros de áreas diferentes. Pueden por cierto llevarse a cabo programas interdisciplinarios, pero estos se realizarán no por la existencia de la estructura, y ni siquiera propiciados por ésta. Los maestros no comparten en lo administrativo momento alguno con académicos de otras áreas; en las carreras, los alumnos tienen acceso a maestros de

departamentos diferentes, pero éstos no tienen ninguna adscripción ni función en común. Las posibilidades de trabajos interdepartamentales existen, indudablemente, pero la estructura dada, de separación mutua, es la que se impone por sí misma y debe ser rota”, traspuesta, para llegar a la interdisciplina”. (Simposio sobre Alternativas Universitarias, México: 1980)

Más recientemente, el venezolano Evaristo Méndez señalaba que “se constata la crisis de la universidad moderna al fundamentarse en el paradigma positivista que supone la disciplinariedad como la única forma de organizar tanto la ciencia como las instituciones de educación superior”. Añadía que la nueva organización de la ciencia postmoderna y las nuevas instituciones de educación superior se fundamentan en la transdisciplinariedad y en el pensamiento complejo, proponiendo, finalmente para la discusión un nuevo modelo de educación superior en América Latina y el Caribe, “centrado en el desarrollo del futuro universitario, el desarrollo de la región y el desarrollo del conocimiento científico y el arte y el deporte como expresiones culturales.” (Méndez, 2008: 22)

En la misma línea Jessica Badillo Guzmán expresa lo siguiente: “Tanto en licenciatura como en posgrado, la organización por facultades ha restado importancia a la unidad entre docencia e investigación, pues muchos de los docentes no son investigadores, y muchos de los investigadores no realizan docencia. Se ha ubicado a la investigación como objeto de los institutos y a las facultades como trasmisoras de conocimientos, cuando ambos deberían funcionar como entidades de producción y distribución de conocimiento. Al permanecer como ajena a la investigación, la facultad trabaja bajo los mismos esquemas de antaño; la investigación, al estar desvinculada de la docencia, no aplica sus descubrimientos en beneficio de la formación del estudiante”. (Guzmán, 09/10/2006)

Y la misma autora añade algo que ya ha sido contrastado por la propia fuerza de los hechos: “La organización por facultades ha restado importancia a la unidad entre docencia e investigación, pues muchos

de los docentes no son investigadores, y muchos de los investigadores no realizan docencia. Se ha ubicado a la investigación como objeto de los institutos y a las facultades como trasmisoras de conocimientos, cuando ambos deberían funcionar como entidades de producción y distribución de conocimiento. Al permanecer como ajena a la investigación, la facultad trabaja bajo los mismos esquemas de antaño; la investigación, al estar desvinculada de la docencia, no aplica sus descubrimientos en beneficio de la formación del estudiante”. (Guzmán, 09/10/2006)

Podemos añadir que el modelo de curriculum flexible e integral exige unidades o establecimientos académicos cada vez más interdisciplinarios que abarquen las funciones de docencia, investigación, extensión, internacionalización y gestión universitaria. Los departamentos unidisciplinarios han sido sobrepasados por la propia realidad, pues no permiten el necesario flujo de ideas y proyectos, ni la formulación y aplicaciones de planes integrales basados en la calidad y pertinencia social. Los mismos responden a la falsa división en ciencias particulares que ha sido impuesto por el positivismo.

6. Aprovechar las nuevas oportunidades para las transformaciones de la universidad que necesita la sociedad.

El cambio hacia adelante es ahora más necesario. Según Greenwood, “La transformación de las universidades públicas en instituciones socialmente orientadas, valiosas en términos cívicos, es tanto posible como deseable, pero no puede ser llevada a cabo sin una reestructuración fundamental de las propias universidades basada en estrategias particulares de producción de conocimiento, la creación de nuevas dinámicas institucionales internas; y esto puede hacerse únicamente articulando estos procesos a través de la investigación-acción participativa”. (Greenwood, 2007: 95-106)

Las universidades –prosigue Greenwood– “son particularmente importantes porque son unos de los pocos lugares que aún no se han

entregado totalmente todavía a las ideologías y prácticas de mercado. No está claro que haya muchas otras instituciones en las sociedades capitalistas avanzadas donde ni siquiera se pueda montar esta batalla”. (Greenwood, 2007: 95-106)

Esto no es una llamada para mantener las universidades tal como están. Se trata de transformar universidades en lo que se puedan convertir y oponerse a la tendencia de privatizar todas las instituciones públicas para el beneficio de los que tienen a expensas de los que no tienen.

La tarea, pues, en el contexto de esta universidad, determinada por la reflexión académica y la investigación participativa, es reorientar la oferta académica en función de los principales objetivos sociales y económicas del país, es hacer aún más justa y pertinente la política de ingreso y de propugnar un modelo académico, que basado primariamente en el estudiante como centro del mismo, incluya a todos los sectores, y aproveche las oportunidades más justas de la internacionalización y la transformación del conocimiento para ser más pertinentes socialmente, con mayor calidad en un proceso permanente de renovación que, además, propicie los cambios necesarios en su estructura académica, de forma que ésta camine en dirección opuesta a la estéril burocratización e ineficiencia y profundice, mediante una descentralización audaz en la gestión y participación eficiente en los asuntos internos. Para ello, la formación en valores, la recuperación del sentido humanista y la constitución de este como eje transversal del modelo educativo, son hoy primer orden en la misión de la universidad. Cualquier acción que priorice la preservación conservadora de espacios de poder constituirá en un serio obstáculo para los intereses de los universitarios, universitarias y, sobre todo para los intereses de los ciudadanos y ciudadanas.

Por otra parte, La globalidad que caracteriza al mundo contemporáneo no debe ser entendida como un mal necesario o como una forma mimética de aplicar la tecnología que se produce en otras partes del planeta, sino como una oportunidad para conocer lo mejor de

las experiencias universitarias en otras latitudes, buscar la solidaridad mutua ante los problemas que nos afectan. En este sentido la movilidad universitaria, la adecuación de nuestros planes y programas a las directrices de los organismos universitarios de integración, no pueden reducirse a lo formal, ni ser abordadas como camisas de fuerza, sino como una puesta a disposición de las principales fortalezas que caracterizan a nuestras instituciones de educación superior.

La gestión financiera, en particular los presupuestos universitarios, deben establecerse en función de las grandes prioridades como la investigación, la extensión, la internacionalización de la universidad y, ante todo, la calidad con compromiso social. Resulta un elemento de primer orden aprobar un modelo de gestión financiera que asegure la calidad y la pertinencia de la educación superior. En ese sentido la eficiencia y la eficacia de la universidad, que pasa por la modernización de la administración universitaria, no puede centrarse en una mera fábrica de producción de profesionales, debe asumir plenamente su misión y visión.

Y en este contexto, es necesario con docentes que encabezan la calidad científica y los valores humanos dentro y fuera del aula, que lideren las transformaciones de forma decidida en conjunto con sus alumnos; que aborden desde su perspectiva la auto capacitación con un planteamiento de educación permanente, abierto a las ideas, evitando el pensamiento único pero sin olvidarse de sus raíces ideológicas, que conduzca con compromiso el modelo educativo. Un educador que enseñe pero que investigue como forma de retribuir a la sociedad “Nuestro desafío en el campo científico, afirma Darcy Ribeiro, es rehacer la ciencia —tanto las humanas como las deshumanas— creando estilos de investigación útiles a nuestras sociedades como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación”. (Tünnermann, 2003) Con Ribeiro coincidimos en que es posible una universidad al servicio de los intereses populares, una universidad que sea fuente de ciencia y de conciencia.

Bibliografía

- Avilés Carranza, Miguel Angel. *La autonomía universitaria de la UNAN-Managua* (ensayo inédito), Managua, 1994.
- Badillo Guzmán, Jessica. (2006). La organización universitaria ante los retos del mundo actual. Artículo publicado en *Universo*. El periódico de los universitarios. Publicación semanal de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. Año 6, núm. 241, 9 de octubre de 2006. Disponible para su consulta en: <http://www.uv.mx/universo/241/infgral/infgral40.htm>.
- Foliari, R. y Soms, E. Ponencia al Simposio sobre Alternativas Universitarias realizado en la UAM-Azcapotzalco (México, D. F.) en mayo de 1980.
- Greenwood, D. “Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II”, en *Revista Política y Sociedad*, 2007, Vol. 44 Núm. 1: 95-106.
- Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Ley No. 89 de 5 de abril de 1990. Publicado en *La Gaceta* No. 77 de 20 de abril del mismo año.
- Lobato Blanco, Luis Alfredo, et al. *La UNAN-Managua... más que una Historia* (obra inédita). UNAN-Managua, 2006.
- Palazio Galo, Edgard (2011). *13 de diciembre de 1995: por la defensa del 6 % y la autonomía universitaria* (obra inédita). Managua, Nicaragua.
- Plan de Trabajo de la CRESALC [Conferencia de Universidades de América Latina y El Caribe], octubre de 2008.
- Tünnermann Bernheim, Carlos: “La autonomía universitaria: el caso de Nicaragua”, en *Autonomía universitaria: tensiones y esperanzas*. Departamento de Asuntos educativos de la OEA. Washington, febrero de 1986.
- Tünnermann, Bernheim, Carlos. *La universidad ante los retos del siglo XXI*, Universidad de Mérida, Yucatán, 2003.

Lo legal y lo moral en cuestiones ambientales

Alban Bonilla Sandí*

Para empezar deseo leer un fragmento de un poema profético contenido en el *Chilam Balam de Tizimín*:

*Come, come para que tengas pan;
bebe, bebe para que tengas agua.
Ese día, polvo cubrirá la Tierra;
ese día, una plaga cubrirá la faz de la Tierra;
ese día, una nube se alzará;
ese día, un hombre fuerte se apoderará de la Tierra;
ese día, las casas caerán en ruinas;
ese día, el tierno follaje será destruido;
ese día, habrá tres signos en el árbol;
ese día, tres generaciones penderán de él;
ese día, será izado el estandarte de la batalla
y [los hombres] se dispersarán por el bosque.*

Mucho me complace participar en este V Congreso de Pensamiento Humanista: “Humanismo y Medio Ambiente”. Espero que no resulte extraño que en un Congreso en donde participan fundamentalmente humanistas arriesgue una ponencia titulada “Lo legal y lo moral en cuestiones ambientales”, y no porque lo legal y lo moral no merezcan un enfoque humanístico, por el contrario es esta una relación que solamente merece ser tratada humanísticamente, aunque no antropocéntricamente. Humanístico y antropocéntrico no son la misma cosa,

**Ex Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, Costa Rica. La presente es una ponencia magistral que se presentó en la inauguración del V Congreso de Pensamiento Humanista Regional: “Humanismo y Medio Ambiente”, organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, Guatemala y el Consejo de Facultades Humanísticas de Centroamérica y el Caribe (COFAHCA), en julio del 2013, en el campus de la Universidad de San Carlos, Guatemala.*

sobre todo en materia ambiental. Lo humanístico está relacionado con el tratamiento humano que hay que dar a las cosas, con su dignidad, desde esta perspectiva es necesario formular una ecología humanística y por esa vía una moral y una legalidad humanísticas. Mientras que lo antropocéntrico está relacionado con la visión que gira alrededor del ser humano, independientemente de que beneficie o no al resto de la realidad. La sostenibilidad, desde este enfoque, podría o no ser filoecológica, pues, bastaría que alguien considere que “beneficia” al ser humano —materia axiológica, y por tanto relativa— para que sea antropocéntrica. Mientras que la visión humanística exige que beneficie a la totalidad, incluido el ambiente, del cual el ser humano es parte.

Por eso es que una visión moral jurídica debe darse dentro de un enfoque humanístico.

Ciertamente la moral puede darse sin el derecho, lo que no puede ni debe darse es el derecho sin la moral. En un Estado solamente puede haber un derecho, pero coexisten varias morales. Para comprender la relación entre lo moral y lo jurídico es menester insertarlo dentro de la teoría tridimensional del derecho hecho-valor y norma. Es igualmente cierto que lo moral y lo jurídico brotan de la realidad misma, aunque son reflejos distintos de ella, tanto por su finalidad como por sus medios. El derecho se diferencia de la moral en que su finalidad no es hacer al ser humano bueno, sólo le interesa que los seres humanos convivan, es decir, se mueve exclusivamente en el ámbito de la exterioridad, por eso sus normas tienen carácter heterónomo y coercitivo. Pero este carácter no niega la realidad de que todo orden normativo positivo realiza determinados valores, tutela determinados valores. El estudio de esa parte del derecho se llama estimativa jurídica. y “su objetivo es estudiar los valores cuya realización pretende lograr el ser humano por medio del derecho y que sirven de base para injuiciar y criticar las instituciones jurídicas vigentes”. (Gutiérrez, 1976: 54)

Esto justifica estas reflexiones en este Congreso. Los fines del derecho, explicados por la axiología jurídica, se expresan en normas concretas, y éstas a su vez tutelan valores. Así como existe una escala de

valores, individual y social, también existe una jerarquía de normas según su rango, potencia, resistencia, procedimiento de aprobación, que comporta grados con arreglo a los cuales el sistema se va ordenando.

El derecho ambiental igualmente está informado de esta jerarquía. Desde las normas internacionales, tratados, convenciones, etc. pasando por los derechos internos ambientales, tanto constitucionales, legales, ejecutivos, etc. Sea cual sea el rango, el derecho ambiental es de relativa reciente creación, si lo comparamos con las ramas tradicionales del derecho, como la civil, notarial y la penal, por ejemplo. Y esto es así no porque anteriormente no existieran problemas ambientales, sino porque estos no habían puesto en peligro la existencia de las especies, incluida la humana.

La Constitución costarricense señala en su segundo párrafo Artículo 50: “Toda persona tiene derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Por ello, está legitimada para denunciar los actos que infrinjan ese derecho y para reclamar la reparación del daño causado. El estado garantizará, defenderá y preservará ese derecho”.

Pero este párrafo fue introducido en nuestra Constitución hasta el 3 de junio de 1994, mediante Ley de la República N° 7412. Es a partir de ahí que nuestra Sala Constitucional ha venido desarrollando el derecho constitucional ambiental con vigorosidad. Señala uno de sus votos: “... en la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, entre otras cosas, quedó establecido el derecho soberano de los estados de definir sus políticas de desarrollo. Se anuncia también el principio precautorio (principio 15 de la Declaración de Río), según el cual, “con el fin de proteger el medio ambiente, los Estados deberán aplicar ampliamente el criterio de precaución conforme a sus capacidades. Cuando haya peligro de daño grave e irreversible, la falta de certeza científica absoluta no deberá utilizarse como razón para postergar la adopción de medidas eficaces en función de los costos para impedir la degradación del medio ambiente”. De modo que, en la protección de nuestros recursos naturales, debe existir una actitud preventiva, es decir, si la degradación y el deterioro deben ser minimi-

zados, es necesario que la precaución y la prevención sean principios dominantes, lo cual nos lleva a la necesidad de plantear el principio “in dubio pro natura” que puede extraerse, analógicamente, de otras ramas del Derecho y que es, en un todo, acorde con la naturaleza” (SCV 1137-03 Y 6322-03)

Este criterio es ampliado por la misma Sala al señalar en otro voto, al interpretar el mencionado artículo 50 constitucional: “El artículo 50 de la Constitución establece que toda persona tiene derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. El derecho a un ambiente sano tiene un contenido amplio que equivale a la aspiración de mejorar el entorno de vida del ser humano, de manera que desborda los criterios de conservación natural para ubicarse dentro de toda esfera en la que se desarrolla la persona, sea la familiar, la laboral o la del medio en la cual habita. De ahí que se afirme que se trata de un derecho transversal, es decir, que se desplaza a todo lo largo del ordenamiento jurídico, modelando y reinterpretando sus institutos. En cambio el derecho a un ambiente ecológicamente equilibrado es un concepto más restringido referido a una parte importante de ese entorno en el que desarrolla el ser humano, al equilibrio que debe existir entre el avance de la sociedad y la conservación de los recursos naturales. Ambos derechos se encuentran expresamente reconocidos en el artículo 50 de la Constitución Política, que perfile el Estado Social de Derecho” (SCV 6322-03, 6312-03, 3480-03)

A partir de estas y otras jurisprudencias, es que la Sala ha venido tutelando la conservación de un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, recordando que la Sala actúa con base en el principio de rogación, es decir, que la Sala no actúa oficiosamente, sino a petición de los/as ciudadanos.

Así por ejemplo el 4 de julio pasado circuló la noticia de que la Sala Constitucional de Costa Rica rechazó una Acción de Inconstitucionalidad, presentada por la transnacional Mallon Oil Company, contra la jurisprudencia de la Sala Primera de la Corte Suprema de Justicia y el Tribunal Contencioso Administrativo (TCA),

con el fin de obligar al Estado a firmar un contrato de exploración y explotación de gas y petróleo. Lo cual significa que la explotación petrolera está prohibida en Costa Rica. El 19 de junio anterior, la misma Sala Constitucional rechazó por unanimidad la apelación que interpuso Infinito Gold una vez conocido el fallo emitido por el Tribunal Contencioso Administrativo (TCA), y por la Sala Primera, en noviembre de 2011, el cual revocó la concesión correspondiente a la mina de oro a cielo abierto que la empresa se había propuesto explotar en Crucitas. Esta fue una batalla que ganaron en buena lid los grupos ambientalistas.

Por lo que resulta evidente que la ciudadanía ha de convertirse en fiscal natural de los derechos ecológicos, entendiendo, como diremos, que las normas no actúan solas, sino que solo actúan por impulso social. Si no hay fuerzas que las respalden, serían letra muerta. Fundamentalmente los grupos ecologistas ha acudido a la Sala es resguardo de los derechos ecológicos, pero también los ciudadanos comunes que no participan de los movimientos ecológicos, han logrado que la Sala reivindique sus derechos ecológicos por medio de amparos contra contaminación sónica, contaminación de aguas negras, contaminación de ríos, tajos, olores y otros.

¿Qué es el medio ambiente? En general la naturaleza, la vida que nos rodea, lo que no es cultura, lo que el ser humano no ha creado, nosotros mismos somos parte del medio ambiente, incluye el agua, la comida, los combustibles, los bosques y los mares, el aire y la tierra. En nuestro país hay un proyecto de ley para declarar el agua como un derecho humano, lo cual significaría que su comercialización (por ejemplo la exportación de agua embotellada) solo se podría realizar mientras no ponga en peligro el consumo de agua de los costarricenses, y que cualquier proyecto que ponga en peligro los mantos acuíferos tendría protección constitucional y no solo legal.

Si no usamos bien los recursos naturales, los ponemos en peligro de agotamiento. El aire que respiramos y el agua que bebemos están contaminados, los bosques y muchas especies se están extinguiendo,

debido a los incendios y a la explotación excesiva, por el exceso de la caza y de la pesca. Recientemente se aprobó en Costa Rica una ley que penaliza la caza deportiva y solo permite la caza de subsistencia, que practican fundamentalmente pueblos indígenas.

El Dr. Peter H. Raven, el presidente emérito del Jardín Botánico de Missouri, en Estados Unidos, en la conferencia, “¿Cuántas especies sobrevivirán el siglo XXI?”, impartida en la Escuela de Biología de la Universidad de Costa Rica (UCR) la semana pasada decía: “Si la humanidad sigue avanzando de la manera en la que lo hace, más de la mitad de las especies del planeta podrían estar extintas para el final de este siglo. El crecimiento estrepitoso de la población y de las prácticas de consumo insostenibles son causas de que en la actualidad, se utilice un 156% de lo que el planeta Tierra puede dar. Un cambio radical en estos patrones es necesario para paliar los efectos en la biodiversidad” (San José, 3 jul (UCR/elpais.cr)

La ONU se ha casado con el concepto de “desarrollo sostenible”. Se trata de lograr el mayor desarrollo de los pueblos sin poner en peligro el medio ambiente. Fue así que en 1972 creó el Programa de las Naciones Unidas sobre el Medio ambiente (PNUMA), para promover actividades la conciencia ambiental y desarrollar actividades que promuevan y protejan el medio ambiente, por medio de acuerdos internacionales cautelares que le garanticen el futuro a la humanidad.

Se empieza a hablar con más fuerza de este derecho desde la Declaración de Medio Humano, en la reunión de las Naciones Unidas en Estocolmo, Suecia, en 1972. Este derecho surge, desde luego, como una respuesta a fenómenos globales recientes, tales como la invención de nuevos materiales, la superpoblación que ha generado un urbanismo no planificado, la interdependencia económica (que después se convirtió en globalización), la influencia del factor humano en el clima, el empobrecimiento biológico del planeta, la expansión de los desiertos, el peligro de la radioactividad, el balance hidráulico negativo, los nuevos retos de la biosfera, la contaminación general del entorno, el proceso de desplazamiento de ramas industriales contaminantes

de los países desarrollados a los nuestros (efecto también del derecho comunitario y globalizado, también de reciente creación), el recalentamiento de la tierra, el adelgazamiento de la capa de ozono, etc.

Anabelle Torres, una especialista costarricense, propone la siguiente definición de Derecho Ambiental: “.. campo del ordenamiento jurídico referido a la protección del Sistema Ambiental (vinculado con la contaminación, con cualquier forma de deterioro del ambiente y la alteración del equilibrio ecológico) en la medida en que los componentes y recursos de la naturaleza son objeto de actividad productiva de los ser humanos”. (Porrás, 1982: 25)

Me parece un buen intento de caracterizar el Derecho Ambiental. Sin embargo hay dos aspectos que me parece pueden ser mejorados en la definición: por un lado, es una definición demasiado defensiva, con lo cual se deja de lado toda la legislación preventiva y la que promueva un ambiente sano, y por otro lado, la legislación no sólo debe limitarse a regular las relaciones del ser humano con la naturaleza en su actividad productiva. Así por ejemplo, el mal llamado turismo ecológico por lo regular carece de regulación, y con frecuencia se trata de una actividad recreativa sin el debido perfil conservacionista, y por ende, suele convertirse también en fuente de contaminación. En todo caso, este derecho tiene un bien jurídico tutelado muy claro: la naturaleza y con ella, dentro de ella, el ser humano como especie.

En lo que sí concuerdo con la autora citada es en que la formulación de este derecho debe partir de dos supuestos, en primer lugar: “... de la concepción de un Sistema Ambiental o de una visión unitaria de la naturaleza y no de una perspectiva que la considere fraccionada y que oculte así la interdependencia de sus elementos. b) Expresándose por medio de leyes que protegen la naturaleza de la contaminación, y otras formas de deterioro y de la alteración del equilibrio biológico en beneficio colectivo de los seres humanos”. (Porrás, 1982: 30-31)

Es decir, necesitamos códigos ambientales y no legislaciones ambientales sectorizadas y atomizadas como las que suelen prevalecer hoy día. A los dos supuestos conservativos indicados hay que agregar

un tercer supuesto: esta legislación debe ser también regenerativa, no solo debe prevenir, también debe desarrollar: reforestar, repoblar fauna, etc.

Hasta el momento el derecho ambiental es fundamentalmente preventivo, salvo en lo que se refiere a algunos incentivos fiscales que en ocasiones se otorgan para reforestación u otras prácticas regenerativas. Por otro lado, la lenidad del derecho penal ambiental no es propiamente reparadora, pues, el daño ecológico que por su carácter nunca es compensado, pero cuando menos las sanciones pueden servir de persuasivo para quienes pretenden el enriquecimiento a costa del daño ambiental.

De la misma forma que debe haber un enfoque global a nivel interno, también debe haber un enfoque global a nivel externo. Los problemas ecológicos son globales, no conocen fronteras y requieren soluciones globales a través del Derecho Internacional Ecológico, y de políticas y esfuerzos comunitarios de los Estados y Organismos Internacionales, tanto públicos como privados. Es interesante, por ejemplo, recordar el Protocolo de Kioto (Ratificado por Costa Rica mediante Ley 8219 de 8 de marzo del 2002), de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, denotó un débil compromiso de los países industrializados, tales como Estados Unidos, Rusia, Japón, China y Canadá, los cuales decidieron no respaldar la prórroga. Precisamente estos países son los que están contribuyendo más con la emisión de gases tóxicos, y por ende, a producir el calentamiento global de la tierra, y logrando el llamado efecto invernadero. De estos países importamos gran cantidad de químicos fumigantes, medicinas y otras sustancias como las que destruyen la capa de ozono, y que ellos mismos ya no usan. Ahora nos quieren enviar alimentos transgénicos.

Las Naciones Unidas ha integrado un serie de órganos de protección ambiental como el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC), El Consejo de Administración del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)

El Consejo Administrativo, el órgano normativo del PNUMA, fue establecido en 1972.

En 1992 se estableció la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible de alto nivel para velar por un seguimiento eficaz de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo; el Foro de las Naciones Unidas sobre los Bosques establecido en el año 2000, para “fortalecer el compromiso político con la ordenación, la conservación y el desarrollo sostenible de todos los tipos de bosques”.

El Foro Intergubernamental sobre los Bosques (FIB), la Conferencia de las Partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), entre otros.

Así, la ONU celebró la “Cumbre para la Tierra”, en la cual se adoptó el “Programa 21”, que es un plan de acción que explica las medidas para lograr un desarrollo sostenible. En 1997, tuvo lugar la “Cumbre de Río+5”, que tenía como principal objetivo analizar la ejecución del “Programa 21”, aprobado en la Cumbre de 1992. En 2002 se llevó a cabo la “Cumbre de Johannesburgo”. Su tema principal fue cómo transformar al mundo para asegurar la conservación de la vida a largo plazo, revisando para este fin, temas esenciales para asegurar la sostenibilidad de la tierra

La Cumbre culminó con una declaración de los dirigentes del mundo: la “Declaración de Johannesburgo”.

Desertificación, Para combatir este problema, la ONU ha elaborado la “Convención Internacional de lucha contra la desertificación en los países afectados por sequía o grave o desertificación, en particular en África”,

Bosques, En la Cumbre para la Tierra la comunidad internacional aprobó una “Declaración de principios sobre los bosques” que analiza diversos temas afines al desarrollo sostenible de los bosques entre los que se encuentran:

Protección de la capa de ozono, Para evitar el adelgazamiento de la capa de ozono, el PNUMA ayudó a negociar el “Convenio de Viena sobre la Protección de la Capa de Ozono”, así como el “Protocolo

de Montreal” y sus enmiendas. Asimismo el PNUMA se dedica actualmente a administrar estos acuerdos. Los países desarrollados han acordado a través de estos acuerdos prohibir la producción y venta de clorofluorocarbonos (CFCs) que agotan la capa de ozono.

En la Cumbre de Río se elaboró y firmó la “Convención Marco de la Naciones Unidas sobre el Cambio Climático”, en la que los países desarrollados - responsables de aproximadamente 60 % de las emisiones anuales del bióxido de carbono en el mundo - se comprometieron a reducir antes de 2010 sus emisiones de gases de efecto invernadero a los niveles que tenían antes de 1990. No se cumplió.

A pesar del adelanto logrado con esta Convención, se hizo evidente que era necesario lograr un acuerdo más estricto. Por ello en 1997 en Kyoto, Japón se llegó a un protocolo jurídicamente vinculante en el que los países desarrollados se comprometen a reducir sus emisiones colectivas de seis gases de efecto invernadero en un 5.2 % entre 2008 y 2013, tomando los niveles de 1990 como base de referencia. Este documento es conocido como “Protocolo de Kyoto”.

También la ONU ha abordado temas como la Energía. Un problema de gran importancia es el de la desigualdad en el consumo de energéticos. En el 2050, el consumo de combustibles fósiles se habrá duplicado en los países desarrollados, mientras que más de 1,800 millones de personas, principalmente de zonas rurales de países en desarrollo, aún no tendrán acceso a servicios comerciales de energía. El uso excesivo de energéticos en otras zonas del mundo afectan en el cambio del clima mundial y local, así como en la contaminación del aire por:

Biodiversidad: La biodiversidad es la amplia variedad de seres vivos (plantas, animales y microorganismos) sobre la Tierra y los ecosistemas donde habitan. El ser humano al igual que el resto de los seres vivientes, es parte integrante de este sistema y también depende de él. La ONU acordó en la Cumbre para la Tierra el “Convenio sobre la Diversidad Biológica”.

Muchas han sido iniciativas y organismos que han creado las Naciones Unidas (su inventario no es objeto de esta ponencia, por eso

lo reseñado aquí es incompleto), que por lo menos ponen en el tapete el tema, aunque no han resuelto los problemas ecológicos, pero constituyen un avance pues se trata de instrumentos a los que podemos recurrir.

Por supuesto, que todas las iniciativas que se lleven a cabo en el campo del derecho internacional serían completamente ineficaces, sin una conciencia social que las ponga en vigencia, pues el derecho no funciona mágicamente. Las normas jurídicas necesitan del convencimiento de su obligatoriedad, de *opinio iuris*, y más en una materia como la ecológica que nos involucra a todos, por lo que elementos como la educación, los valores, la propaganda ecológica, etc. son indispensables para poder poner en ejecución normas que protejan y desarrollen el ambiente. Es un error pensar que los problemas ecológicos, en general cualquier problema, se resuelve emitiendo nuevas leyes, si no comprendemos que las leyes se cumplen solo si, y solo si, hay fuerzas sociales capaces de hacerlas cumplir.

Emitir nuevas leyes que tampoco se cumplirán, no hace avanzar la solución. Las leyes son instrumentos, que solo funcionan si las personas interesadas exigen constantemente su cumplimiento, no podemos esperar que el Estado oficiosamente realice su cumplimiento, nosotros como fiscales naturales que debemos exigir permanentemente su cumplimiento. Las leyes son un instrumento, como un martillo: uno no puede esperar que el martillo clave clavos solito. Nos dan el instrumento, nos corresponde usarlo, y eso depende de la conciencia ecológica que tengamos, que desarrollemos, y en esto el papel de la educación ambiental es fundamental. Debemos inculcar en nuestros niños y niñas, desde que nacen, los valores ecológicos, para que cuando adultos se conviertan en garantes de que la legislación ambiental se cumpla. Las leyes no son mágicas, solo se cumplen si exigimos cotidianamente su cumplimiento: depende, pues de nosotros.

Por eso se impone una responsabilidad social ecológica, pues la ecología es algo que nos compromete como especie. La responsabilidad no solamente es la obligación de responder a la comunidad por nues-

tras acciones, es también la urgencia de responder por la comunidad misma. Debemos sensibilizarnos hasta entender que somos parte de la historia de la tierra. Somos parte de un proceso, que nos subsume, del que dependemos como especie y como individuos. Ninguna norma incidiría en la realidad si no la ponemos en práctica todos los involucrados.

En derecho existe lo que se llama tipicidad conglobante, que es cuando una sociedad “deroga”, es decir, vuelve completamente ineficaz una norma aun cuando los aparatos del Estado o los Internacionales que la aprobaron la mantengan vigente. Pongamos un ejemplo: en nuestro país existe desde hace dos décadas una multa de ₡ 100.000.00 (actualmente unos U\$S 200.00) para reprimir a las personas o empresas que boten basura. Nunca se ha multado a nadie, pues la ciudadanía no está vigilante de su cumplimiento, es decir, de presentar las denuncias correspondientes.

Insistamos: Una norma para regir requiere *opinio iuris*, es decir, conciencia de su obligatoriedad. Si no convencemos a nuestras comunidades de que no solo es necesario que existan buenas leyes ecológicas, sino que su ejecución depende de todos nosotros, las leyes podrían resultar ineficaces, es decir, ecológicamente desastrosas. Ineficaces porque a veces la corrupción las burla (¡Cuántas talas ilegales de árboles se efectúan al amparo de una comisión, soborno o coima!) o bien los Estados no disponen (por escasez o desinterés) de los recursos suficientes para hacer cumplir las leyes de protección y promoción ambiental. Somos los más interesados en que las condiciones del medio sean equilibradas porque vivimos en ese medio, debemos, entonces, responder por ello. Quienes ofenden el medio por lo regular son algunos empresarios, muchas veces ajenos a nuestras comunidades, interesados solamente en las utilidades de sus negocios sin que el medio sea algo que haya que considerar. La UCCAEP (la cúpula empresarial costarricense) tiene una comisión de Asuntos Sociales, que promueve la responsabilidad ambiental de las empresas. Con las transnacionales el problema es, otro, pues una vez agotado el recurso local, el capi-

tal simplemente emigra donde haya zonas vírgenes de explotar y deja atrás el problema ecológico. Leyes sí, pero solas no funcionan.

Debemos asumir estas responsabilidades, además, porque el sistema no es eterno y sólo este tenemos. El ser humano opera, transforma conscientemente la naturaleza, sabe lo que hace. Esto no significa que lo haga racionalmente, significa que nos distinguimos de las bestias en que éstas transforman inconscientemente la naturaleza sin amezarla. Los seres humanos, a diferencia de los animales, desarrollamos cultura, la cultura es eso, transformación de la naturaleza, somos parte de ella pero a la vez nos separamos de ella, he ahí precisamente donde hay que encontrar la medida, es decir, el límite. No podemos convertirnos en seres extraños a la naturaleza por nuestra cultura, no podemos ser depredadores naturales porque podemos terminar con el medio, que es condición para nuestra propia existencia. Recuerdo lo que decía uno de los profesores visitantes de la UNA, el Dr. Geiko Müller: “La lección que estamos aprendiendo es la siguiente: este sistema no es eterno, tiene sus límites, tiene su tiempo. Y, por tanto, estamos comenzando a tomar conciencia de que la actividad humana debe ser compatible con sendas que la naturaleza recorre./ Los ecosistemas tienen una enorme capacidad para absorber los daños y de continuar funcionando. Pero solamente hasta cierto punto. Cuando la presión es demasiada éstos se fracturan”

Aquí me permito citar a Celia Angélica (Investigadora del Instituto de Lingüística e Interculturalidad, de la Universidad Rafael Landívar) en su Aporte para RedIntercultural de su trabajo, El cuidado del medio ambiente desde la concepción maya (29 de marzo, 2012), nos dice:

“En las comunidades indígenas mayas se utilizan conceptos y técnicas para cuidar el medio ambiente y la organización del espacio que no coinciden con la orientación que actualmente se le da a estos temas durante su aprendizaje, como las técnicas tradicionales para tratar la tierra, la basura, las siembras, el enfrentamiento de los fenómenos naturales, entre otros. Un ejemplo de ello es el cuidado del agua, el cual se cuida no precisamente por su utilidad sino por su valor, se comienza

a concebir que el mismo ser humano, por su naturaleza, está constituido por agua, o sea que el ser humano es parte del agua, es por eso que debe respetar el agua, cuidarla porque no puedo maltratar lo que forma parte de mí. También se parte de la perspectiva de que el ser humano posee de manera natural la capacidad de relacionarse con el universo y la naturaleza. De esta manera se ofrece un mejor desarrollo y actitud hacia el proceso de trabajar el cuidado del medio ambiente.

“Los planteamientos antes presentados se apoyan en los resultados del estudio realizado en el año 2011, “Las prácticas para la formación en valores para la convivencia intercultural”. Los entrevistados expresaron la necesidad de retomar los valores y llevarlos a la formación en todos los niveles: “Comprender que somos diversos así como los árboles, las plantas, las flores el clima, la geografía y toda la naturaleza es diversa, la comunicación y el cuidado de nuestro entorno debe ser tratado desde diversas concepciones”.

Yo no quisiera creer lo que sostienen algunos científicos creen que el colapso maya se debió al aumento de la población, al agotamiento del suelo y de los bosques, y a la sequía. En realidad, la civilización maya se desintegró porque sus líderes, aunque fueron capaces de construir un imperio, no pudieron reconocer y responder a los retos sociales que incluyeron un medio ambiente dañado, la reducción de la base de recursos naturales y el cambio climático.

Prefiero creer que las comunidades indígenas nos han enseñado que no se necesita un aparataje legal sofisticado para desarrollar una cultura armónica con la naturaleza, basta una moral, una cosmovisión, para convivir y pervivir.

Como occidentales sabemos que en la antigüedad clásica la función principal del conocimiento fue constituir una moral. Luego heredamos el derecho romano y construimos una civilización es fundamentalmente legalista. Ha llegado la hora de realizar una síntesis que nos permita la sobrevivencia. Las comunidades indígenas operan con una lógica conservacionista enraizada en las entrañas de su cultura, el legalismo de nuestra cultura ha demostrado su insuficiencia para resolver

los problemas ecológicos, pues a la par de la constitución de instituciones y de la emisión de normas de protección y promoción del ambiente, debe desarrollarse una cultura conservacionista que nos involucre a todos como comunidad, pues, como dijimos las leyes no funcionan solas si no hay pueblos dispuestos a hacerlas cumplir.

Todos somos responsables de conservar el medio y por eso todos somos culpables, en diferentes grados de la degradación ambiental, por acción u omisión.

Ya no podemos aceptar la máxima de que quien contamina paga, esa es la posición de los contaminadores, pues los daños irreparables no tienen precio. La degradación no tiene precio ¿cuál es el precio de una especie perdida? ¿cuál es el precio del adelgazamiento de la capa de ozono?. No podemos darle espacio al capital destructor del ambiente, aunque aparezca como capital interesado en la recuperación ambiental, pues sus bondades no son más que una maniobra para continuar contaminando. La descontaminación aparece en los libros de estas empresas como un costo, pero el costo real lo sufre la sociedad para quien la regeneración ambiental tiene costos vitales. Decía Enrique Leff que "... no existe una inversión posible capaz de regenerar los ecosistemas llevados a cierto grado de transformación o degradación, ni se puede asignar un costo al restablecimiento de ciertas condiciones culturales. Es imposible hacer renacer de las cenizas a los procesos vitales que se han consumido en aras de la ganancia". (Leff, 1986)

Moralmente, la postura de las empresas contaminadoras significa postergar la degradación ambiental, pero no la minimiza, por eso es inaceptable. La destrucción de la naturaleza hay que detenerla con leyes, pero también con la voluntad colectiva de sobrevivencia, con una cultura moral. Es decir, parejo a la solución jurídica hay que desarrollar una educación ambiental, una moral ambiental, una cultura ambiental. El derecho como sistema coercitivo tiene el respaldo de la fuerza del Estado para imponerse y puede coadyuvar a disminuir la violencia ecológica, pero se necesita crear una voluntad política para que funcione, y eso sí es responsabilidad nuestra.

A modo de conclusiones, permítaseme decir que ciertamente se requiere la promulgación de una Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza, o lo que es igual, un Código Ecológico Universal que sea invocable al igual que los instrumentos internacionales sobre derechos humanos, en distintas sedes. Deben existir Tribunales Ecológicos Internacionales. También deben existir mecanismos internacionales, parecidos al Consejo de Seguridad de la ONU, que controlen los derechos ecológicos de los pueblos, que resuelvan los conflictos ecológicos, que promuevan ambientes sanos. Pero un mecanismo de esta naturaleza no puede estar controlado, como el Consejo de Seguridad, por los países más contaminadores.

Igual se necesita tipificar mejor los delitos. También debe impulsarse la creación de la Defensoría de la Naturaleza como instancia gubernamental encargada de vigilar, controlar y promover la defensa del medio. Debe prohibirse la importación de sustancias tóxicas o contaminantes como los gases antiozónicos. Ya nuestros pueblos están exigiendo la prohibición de la siembra de transgénicos en nuestros lares, tema en el que se ha avanzado, pero empresas como Monsanto siguen presionando para la obtención de los respectivos permisos. Estas y otras muchas medidas pueden adoptarse, y hay que luchar por ellas pues contribuyen a mantener un ambiente sano que garantice el futuro de las especies vivas, pero a la par de estas medidas, la solución está en el desarrollo de una conciencia ecológica universal que haga que nuestros pueblos hagan valer su voluntad de sobrevivencia, pues las mejores leyes de nada sirven sin el respaldo de sus destinatarios. La solución, entonces, pasa por el derecho, pero no está en el derecho, está en nuestra responsabilidad moral: somos nosotros los ciudadanos/as de a pie los garantes de lo que le suceda a la naturaleza.

De la misma forma que inicié con una cita de tradición maya, deseo concluir con otra cita, esta vez del Popol Vuh:

¡Oh dioses, en el cielo, en la tierra, Espíritus del Cielo, Espíritus de la Tierra! Dadnos nuestra descendencia, nuestra posteridad, mientras haya días,

mientras haya albas.

Que la germinación se haga, que el alba se haga. Que
numerosos sean los verdes

caminos, las verdes sendas que nos dais. ¡Que los

pueblos tengan paz, mucha paz,

y sean felices; y danos buena vida y útil existencia!

(...) ¡Que amanezca y que llegue

la aurora! (Popol Vuh, 1927: 79).

Muchas Gracias.

Guatemala, 11 de julio del 2013.

Bibliografía

Gutiérrez, Carlos José. (1976). *Lecciones de Filosofía del Derecho*. San José: EDUCA.

Leff, Enrique. (1986). *Ecología y capital. Hacia una perspectiva ambiental del desarrollo*. México: UNAM.

Porrás, Anabelle. (1982). *La legislación ambiental en Costa Rica* San José: Editorial Papiro S.A.

La Educación Ambiental en el Centro de Estudios Generales: 1995-2013. Un aporte a la construcción de un pensamiento ambiental

Enrique Mata Rivera*

I. Génesis del Pensamiento ambiental en la Universidad Nacional

Los últimos años del siglo XX han sido de un avance acelerado en la crisis ambiental, pero también han permitido que nuestros países coincidan en un esperanzador despertar de la conciencia ecológica.

Por iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas se reúne por primera vez la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo ante el deterioro humano y ambiental que sufre la humanidad. Esta comisión conocida mundialmente como “Comisión Brundlant”, parte de la convicción de que es posible para el conglomerado humano la construcción de un futuro más próspero y en armonía con el ambiente.

La comisión que presentó el informe “Nuestro Futuro Común” (1987), provocó una reacción global, al señalar al mundo el camino equivocado que estaba siguiendo a la sociedad contemporánea con la práctica de un modelo de desarrollo que incrementaba la destrucción del ambiente, la pobreza y la vulnerabilidad de los sectores más débiles de la población. Este documento invita a organismos de la sociedad política y civil a diseñar líneas de acción para afrontar las causas de la destrucción de los ambientes natural y cultural.

Ante dicho pronunciamiento los nuevos conceptos del pensamiento ambiental parten de la resignificación de la trascendencia con res-

*Decano. Centro de Estudios Generales. Universidad Nacional, Costa Rica.

pecto al entorno en que se vive, pues se integra la idea de conservar una biosfera en peligro.

La crisis ecológica es la expresión de una crisis de pensamiento y de vida, que muchos académicos, intelectuales, científicos han señalado con gran claridad, tal es el caso de la Dra. Rosemary Karpinsky, quien la define como una “Trilogía nefasta”, compuesta por los siguientes elementos: a) Miseria material y espiritual, (en lo material, la imposibilidad de solucionar de una manera expedita los problemas que ocasiona el cambio climático, en la alimentación, vivienda, entre otros. En lo espiritual la crisis de valores como lo es la corrupción galopante en todas las estructuras de la sociedad. B) La ineficiencia del sector público en atender las necesidades de la población de más nivel económico, c) la dependencia a un modelo de desarrollo que limita toda acción creadora y evolución creciente de los pueblos latinoamericanos.

El científico Fritjof Capra (1994) en su artículo “El Nuevo Paradigma Ecológico” es muy enfático al señalar que “la visión mecanicista del mundo, está en la base de nuestros problemas, sólo un cambio en la visión del mundo podrá solucionarlos” (p. 73). Esa base que nos indica Capra no es otra cosa que el capitalismo que por medio de sus valores de la utilidad y la acumulación han deteriorado los recursos con el sólo fin de satisfacer el consumismo voraz que promueve el mercado desde la segunda mitad siglo XVIII, con el surgimiento de la Primera Revolución Industrial. En estos tiempos modernos el ideal de vida que se transmite a la sociedad tiene que ver con el crecimiento económico, con la competitividad y la eficiencia en los negocios para alcanzar el éxito, en detrimento de las condiciones culturales y naturales de nuestro hogar: la Tierra.

La bióloga Silvia Rodríguez en su ponencia presentada en el Coloquio Ética y Medio ambiente, titulado “La ciencia, el humanismo y el medio ambiente” (1992) crítica la concepción del humanismo occidental que se dedicó a defender y reconocer los derechos humanos de los seres humanos, pero ignoró la defensa de los derechos de los demás seres vivos y de los límites impuestos por las leyes de la naturaleza.

Estos planteamientos son oriundos de la sensibilidad, e irán confirmando un nuevo discurso humanista. Un discurso, como ya se ve en algunos de sus brotes, que tiene como finalidad promover un pensamiento crítico contra el modelo de desarrollo económico y sus valores mercantiles, así como al reconocimiento de la diversidad.

Ante tal panorama de una crisis de magnitudes globales que pone en peligro la existencia de la vida sobre el planeta, es que emerge en la Universidad Nacional, en ese espacio de la promoción de la cultura y el conocimiento, el mejor lugar para debatir, dialogar y reflexionar sobre esta temática, la iniciativa de un grupo de académicos del Departamento de Filosofía, la Escuela de Ciencias Ambientales y el Centro de Estudios Generales, la cual consiste en organizar un coloquio en el año 1993 que denominan “Humanismo y Medio Ambiente”, cuya preocupación central fue la de debatir sobre una serie de tópicos atinentes a la situación ambiental, “que nos permita como universidad proponer criterios, análisis y reflexiones que coadyuven a una mayor conciencia ecológica”.

El punto central de esta actividad académica consiste en proyectar a la universidad como el espacio académico que tiene la obligación de discutir e investigar así como de organizar a la sociedad en el estudio de la problemáticas que afectan a la comunidad humana, y fomentar una conciencia y crítica que estimule la defensa de la vida en todos sus manifestaciones.

Por lo anterior, en el coloquio Ética y Medio Ambiente, los temas que guiaran las diferentes mesas de discusión, análisis y reflexión se harán desde el aporte del humanismo, expresado en los tópicos que presenta el coloquio a saber:

- a. El humanismo antropocéntrico frente a un humanismo ecológico. Dos formas diferentes de concebir la posición del ser humano en el cosmos.
- b. La unión ética y medio ambiente.
- c. Derecho. medio ambiente y economía.

d. Relación ser humano y naturaleza, desde la perspectiva de la cultura indígena, cuestión que ahora se empieza a revalorar a lo largo y ancho del planeta.

e. Utopía ecológica

Sin temor a equivocarnos el fin primordial de los académicos y académicas de la Universidad Nacional, consistió en repensar el humanismo y la educación en referencia a la crisis ecológica, por lo que se exalta una educación ambiental que tenga como base filosófica un humanismo ambiental.

A. ¿En qué consiste ese humanismo ecológico que se propone?

El humanismo ecológico se constituye en la defensa y protección de la gran diversidad natural y cultural de nuestro planeta Tierra, es la actitud que debemos adoptar los seres humanos para obtener una conciencia ecológica y no un radicalismo que a veces llega a ser estéril. Debe basar en el respeto tanto de la naturaleza física, biológica, el respeto por todo tipo de vida. Al respecto Claudio Gutiérrez (1998) en su trabajo “Humanismo para el siglo XXI” define ese humanismo, de la siguiente manera:

“El nuevo humanismo acepta nuestra profunda consanguinidad con el resto de los seres vivos: somos parte de la ecología universal del planeta Tierra. El humanismo del siglo XXI no puede ser sino ecologista. Conservar el ambiente es conservarnos a nosotros mismos. No tenemos asegurada nuestra permanencia como especie más que lo que la tiene cualquier de nuestros primos del reino animal o vegetal. (...) Ni siquiera somos el centro de la vida: somos una de ramas y debemos compartir con todas las otras” (p.40).

Ante la crisis ecológica que vive la sociedad contemporánea ese humanismo cobra cada vez más vigencia y es la universidad como espacio académico para generar pensamiento la llamada a formar hombres y mujeres sensibles antes los múltiples problemas del mundo y concre-

tamente de aquellos que ponen entredicho el respeto que se debe otorgar la existencia todo tipo de vida sobre el planeta Tierra.

Desde el mismo momento en que se comienza a gestar la reflexión y el análisis de las causas y consecuencias del deterioro ambiental, emerge con fuerza en la Universidad Nacional la necesidad de promover en los planes de estudio la educación ambiental como el medio pedagógico para abordar desde un punto de vista humanístico y científico la formación crítica frente a las políticas que promueven la destrucción de la naturaleza, así como el fomento de mentes creativas y propositivas para la transformación del *modus vivendi* de la sociedad actual, una de las causas de la sobreexplotación del recurso humana y cultural del planeta.

Los académicos y académicas de la Escuela de Ciencias Ambientales de la UNA, señalan el camino de lo que se debe entender por educación ambiental, de la siguiente manera: “Se expresa como el resultado de una reorientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencia educativas, que faciliten la percepción integral del medio ambiente (...) cuya finalidad es la búsqueda de nuevos estilos de desarrollo (...) transformar sus métodos y contenidos tradicionales para orientarse a un análisis interdisciplinario de la realidad”. (Fernández, 1995, p.288)

II. Programa Humanismo, Medio Ambiente y Desarrollo

En sus cuarenta años de vida académica el Centro de Estudios Generales (CEG) ha venido modificando su planes de estudio desde un enfoque tradicional que concebía a las humanidades como una tríada constituida por tres disciplinas clásicas: Historia, Filosofía y Literatura, determinada por una visión eurocéntrica acerca del desarrollo de la historia de la humanidad, hasta lograr una evolución por influencia de los movimientos sociales y culturales latinoamericanos de las décadas de los años setenta y ochenta, la teoría de la depen-

dencia, entre otros. En este contexto emerge en el CEG el Programa Humanismo, Medio Ambiente y Desarrollo.

Las tres disciplinas antes mencionadas abordaron los temas relacionados con el Humanismo, el Medio Ambiente y el Desarrollo de manera integral, en la que cada una de estos tópicos revelaran su condición de un todo, es decir, entender desde una perspectiva humanística la contradicción entre medio ambiente y desarrollo. El filósofo costarricense José Rubí en la introducción de la antología de Filosofía del programa, diserta sobre la génesis de la presencia de lo interdisciplinario en el estudio de la problemática ambiental, “La presencia en este programa del tema ambiental en toda su amplitud, obliga a estas disciplinas no solo a dialogar entre sí, sino también a estar muy atentos a lo mucho que la ciencia como la ecología tiene que decir en estos momentos”. (Rubí, 1995, p. 1.)

La lectura de grandes humanistas como Fritjof Capra y Adam Schaff, servirán de guía para reconocer que no solo hay que estudiar la problemática ambiental, sino que es imperativo que cambiar estilos de vida, por lo que los textos de las antologías se abocan a la consecución de un cambio global, como producto de una metamorfosis en los valores y actitudes del ser humano.

III. Repensar las Humanidades: Áreas disciplinarias del saber

A finales del siglo XX, frente al análisis de los escenarios a nivel nacional e internacional, un grupo de académicos del centro en conjunto con académicos de otras unidades académicas de la UNA y de diferentes pares internos se abocaron a repensar la formación humanística del CEG, con base en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, a la conformación de nuevos bloques de poder, al desarrollo de conflictos armados y al acelerado deterioro ambiental y para ser coherente con las características que presenta la comunidad humana a nivel planetario, se planteó la necesidad de meditar en el desarrollo curricular, la misión, visión del Centro de Estudios Generales.

En ese momento se tenía conciencia de que los problemas que enfrentaba la sociedad costarricense y planetaria no podían abordarse sin tener en cuenta la perspectiva humanística, razón por la cual en uno de los objetivos del Rediseño Curricular (2011) se reconoce en el “humanismo, paradigma sobre cual versa la malla curricular del CEG, la base para la formación de valores en estrecha relación con el entorno inmediato, el respeto por la vida en todas sus formas, las herramientas analíticas, creativas y propositivas para desarrollar la sensibilidad del ser, el aprendizaje con sentido, la equidad, la paz y la cooperación entre los pueblos latinoamericanos para la construcción de sociedades más sensibles y solidarias” (p.11).

Esta formación humanista tiene como objeto de estudio a la persona como norte de su acción pedagógica y busca potenciar en la comunidad estudiantil no solo las competencias cognitivas, sino también socio-afectivas, fomentar en él la sensibilidad ética, espiritual, estética y ambiental para que sean profesionales que actúen con responsabilidad social en cualquier lugar en donde practiquen los conocimientos adquiridos en la universidad.

En la nueva propuesta curricular se definieron cuatro áreas curriculares, las que tienen como objetivo central articular y delimitar las temáticas de la oferta de cursos propios del CEG, así como de otras unidades académicas de la universidad.

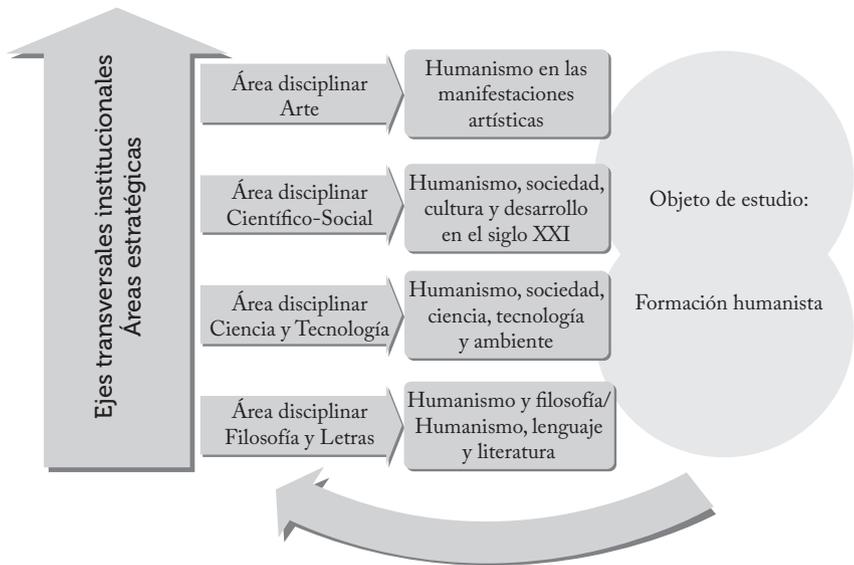
Como se puede apreciar en el Cuadro 1 Áreas disciplinarias y curriculares del CEG, se relacionan áreas curriculares y sus respectivos ejes temáticos.

Las áreas disciplinarias y las áreas curriculares, con sus respectivos ejes curriculares y temáticos, permitirán que los estudiantes incurrieren en temas emergentes de prioridad en la agenda costarricense y mundial, que identifiquen los cambios paradigmáticos en los distintos campos disciplinarios, las nuevas teorías y las nuevas concepciones de mundo a la luz de los cambios sociopolíticos y ambientales.

Hay que destacar que esta propuesta curricular sustituye la antigua idea presente hasta hace algunos años en la Universidad Nacional de

que los Estudios Generales se debían dedicar solamente a la docencia, y se propone la integración de las cuatro áreas del quehacer académico, a saber, docencia, extensión, investigación y producción. Desde cada uno de estos espacios académicos se presenta el compromiso de trabajar con las comunidades urbanas y rurales, con el fin de fortalecer la relación teoría, práctica y responder a los desafíos sociales que le presenta la comunidad a la universidad.

CUADRO 1
Áreas disciplinares y curriculares del CEG



Fuente: Rediseño del Centro de Estudios Generales 2011, pág. 57

En síntesis, los Estudios Generales pasaron de ser tres disciplinas clásicas: Historia, Filosofía y Literatura centradas en una visión antropocéntrica, a convertirse en una propuesta que considera las nuevas

corrientes de pensamiento desde un enfoque integral, formada por áreas disciplinarias de conocimiento.

A. Área disciplinar: Ciencia y Tecnología

Área curricular: Humanismo, Sociedad, Ciencia, Tecnología y Ambiente

En esta área curricular se ubica la educación ambiental que tiene como objetivo que los estudiantes comprendan que la formación humanística es esencial para entender y aportar las posibles soluciones a los impactos que ha generado el mundo moderno en el ambiente, de tal forma que desde una visión holística entiendan que la tierra es un organismo vivo, complejo e interconectado, cuyo funcionamiento armónico se ha visto afectado.

Los impactos sobre el ambiente que se derivan de los avances en el conocimiento a través de la aplicación de los avances industriales y tecnológicos a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, han ocasionado cambios profundos en las formas de producción, de consumo, de vida, de la organización de la sociedad, transformaciones que han ocasionado la relaciones y los modos de intervenir en el mundo, al punto de llegar a una peligrosa encrucijada, la extinción de la vida sobre el planeta.

Ante tal realidad en la que vive el ser humano en la sociedad del siglo XXI es necesario emprender la problemática que genera el uso y abuso de los recursos naturales y las consecuencias que derivan el aumento de la pobreza, la creciente desigualdad social y el empeoramiento de las condiciones de vida para la comunidad humana, mediante un análisis integral humanístico, en el que concurren los diferentes saberes (sociales y naturales) cada una aportando sus herramientas teóricas y metodológicas para frente a las tendencias de una sociedad globalizada.

El Centro de Estudios Generales tiene como compromiso realizar ingentes esfuerzos por desarrollar mediante su oferta académica una actitud de respeto por las distintas formas de vida, la protección y conservación de las riquezas culturales y naturales de nuestros pue-

blos, todo lo anterior bajo las protectoras del humanismo que busca la realización y la convivencia humana en armonía con el ambiente y así poner en práctica la responsabilidad ambiental, para heredar a las futuras generaciones un planeta más habitable. El Cuadro N° 2 Área curricular: Humanismo, Sociedad, Tecnología y Ambiente permite observar cada eje curricular con sus respectivos ejes temáticos que responden a las áreas estratégicas de la Universidad Nacional, a saber, Ambiente, conservación y manejo de recursos naturales.

- Educación y desarrollo integral.
- Producción y seguridad alimentaria.
- Salud y calidad de vida.
- Sociedad y desarrollo humano

A partir de la definición de estas áreas los académicos del CEG elaboran sus respectivos programas de cursos, promoviendo el análisis de la problemática ambiental con el aporte de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y naturales.

CUADRO 2	
Área curricular: Humanismo, Sociedad, Ciencia, Tecnología y Ambiente	
Ejes curriculares	Ejes temáticos
Ciencia y holodesarrollo: una visión integral de la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento complejo ambiental, ecología y ciencia • Límites humanos y ecológicos de la aplicación de la ciencia • Saberes y cosmovisión indígena • La ciencia y el ser humano y ambiente • Una ciencia al servicio del mercado o una ciencia al servicio de la vida
Ética ambiental para sustentar la vida en todas sus formas y su influencia ante las tendencias de la innovación tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulación de los conocimientos emergentes en genética y nanotecnología • Energías, sistemas y mecanismos alternativos de producción limpia • El uso de los paradigmas tecnológicos como herramienta para la vida o para la muerte • Entre lo natural y lo virtual: la informática, la robótica y la vida • Ética ambiental para la sustentabilidad de la vida

CUADRO 2	
Área curricular: Humanismo, Sociedad, Ciencia, Tecnología y Ambiente	
Ejes curriculares	Ejes temáticos
Salud holística: humanismo y ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación conceptual a la salud integral • Medicina complementaria, alternativa y tradicional: competencia o complemento • La Salud: alimentación natural y ecológicamente equilibrada • La medicina, la espiritualidad, nuestro ser interior y la ética • Vulnerabilidad ecológica y geoespacial de la especie humana y aumento de los riesgos a la salud
Educación ambiental: aprendizajes significativos hacia la sustentabilidad de la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la visión orgánico-viva del planeta y el universo • Capacidad de influenciar la realidad/ambiente: estética, educación, pensamiento y acción ambiental • Conciencia planetaria y espiritualidad en la construcción de una ética y valores ambientales para la vida • Aprendizajes para construir un holodesarrollo hacia la sustentabilidad de la vida • Ambiente y cultura para la paz
Agroecosistemas y sustentabilidad de la vida	<ul style="list-style-type: none"> • La agroecología y el turismo alternativo • Agricultura ecológica • Soberanía agroalimentaria • Agricultura y vida sana • Mercados locales y alternativos

El Cuadro 3 Cursos por áreas disciplinarias, muestra como esa preocupación por el ambiente cultural y natural no es exclusivo de una área curricular sino que las otras áreas del conocimiento también promueven dentro de sus cursos el tema ambiental por ser este un eje transversal institucional. De esta manera se procura que el estudiante tenga una visión más amplia del ambiente y genere a través de la docencia y la extensión una mayor concientización acerca de los peligros del consumismo y la sobrexplotación de las riquezas naturales en todos sus contextos.

CUADRO 3 Cursos por áreas disciplinarias

Ciencias	Ética ambiental Ecología indígena Agricultura indígena Recursos naturales, cultura y sostenibilidad Modernidad y debate ecológico Agricultura y ambiente Ambiente y salud Humanismo ecológico Educación, sociedad y ambiente	Sociales	Vulnerabilidad, sociedad y gestión ambiental Perspectiva humanística del cambio climático	Filosofía y Letras	Problemas y dilemas éticos de la contemporaneidad Indígenas de Centroamérica y sus Literaturas	Arte	Teoría y práctica de la creatividad Panorama del arte precolombino costarricense
-----------------	--	-----------------	--	---------------------------	---	-------------	---

Fuente: Programas del Centro e Estudios Generales. (2013)

Esta oferta de cursos permiten reconocer los principios que promueven el desarrollo integral, autónomo, sustentable, armónico y equilibrado de las personas, en un marco de respeto a los derechos humanos, pilares fundamentales para el reconocimiento de la unidad en la diversidad como eje central de su accionar.

Es entonces a partir del desarrollo de procesos inter, multi y transdisciplinarios que se construye un enfoque holístico, de una persona consciente, éticamente responsable y respetuosa del ambiente. Se integra en este sentido una postura que toma en cuenta, valora y determina, por lo tanto, las necesidades individuales y colectivas, que impulsen un verdadero cambio social, en un marco de participación ciudadana.

IV. Congresos Internacionales.

El interés del Centro de Estudios Generales es generar un conocimiento más amplio sobre los efectos de la actividad humana en contra el ambiente, por lo que ha promovido congresos internacionales con especialistas nacionales e internacionales que aporten con sus estudios la forma de abordar tal problemática.

En el año 2007 se realizó el Congreso de Humanidades, denominado “Hacia un nuevo humanismo: la diversidad como eje de la vida”. Este congreso procuró reflexionar críticamente sobre qué significan, en los albores del siglo XXI, las Humanidades y el Humanismo, y cómo comprender estos conceptos en los procesos de aprendizajes en la universidad pública. En una sociedad globalizada donde el imperio del mercado desdeña los estudios humanísticos, es importante profundizar sobre el significado de las humanidades y el humanismo.

Junto a esta preocupación humanística, se estudia la importancia del estudio de las regiones, las marginalidades y la vinculación de la diversidad cultural con la diversidad biológica, con el fin de caminar hacia un holodesarrollo que nos permita comprender y entender nuevas formas de convivencia humana y actuar como humanidad a la sustentabilidad de todas las formas de vida. Las áreas temáticas que guiaron la discusión, el diálogo fueron:

- Humanismo, ética y Valores
- Humanismo y Educación Universitaria
- Humanismo y Ambiente
- Humanismo y Derechos Humanos
- Humanismo, Género, Diversidad y Sociedad

IV. Seminario Internacional sobre Pensamiento Ambiental y IV Encuentro Latinoamericano de Filosofía y Ambiente

Como parte de la estrategia de internalización de los Estudios Generales, el CEG ha venido realizando convenios con universidades

latinoamericanos con el fin de llevar a cabo intercambios académicos para la realización de eventos académicos que vengan a retroalimentar el quehacer académico en relación con estos temas. De esta manera la Universidad de Manizales, Colombia y el Centro de Estudios Generales realizaron dos importantes eventos sobre los avances en el desarrollo del pensamiento ambiental latinoamericanos sobre los modelos de desarrollo y su impacto en el ambiente, sobre este aspecto un objetivo central de esta actividad rezaba: “Reflexionar acerca de los cambios en la realidad planetaria y latinoamericana en el marco de los modelos de desarrollo impuestos a las poblaciones y a las formas como se está enfrentando la crisis, al reconocer a esta como una crisis de identidad que desemboca en una crisis de los modelos de desarrollo, de los procesos productivos y ecológicos de las sociedades y de las culturas” (CEG, 2009, p.1).

Para ese fin se propusieron las siguientes áreas temáticas de reflexión:

- Modelos occidentales y Modelos endógenos de desarrollo
- Sociedad, cultura y ambiente.
- Procesos ecológicos y ambiente
- Proceso productivo y ambiente.

V. Proyección a la comunidad

En el proceso de sensibilizar y de concientizar a los estudiantes sobre la situación de crisis ambiental es imprescindible enfrentarlos con la realidad que enfrentan las comunidades urbanas y rurales de Costa Rica, como por ejemplo, basura, contaminación ambiental, ríos, entre otros, para que puedan convertirse en agentes de cambio en sus propios entornos, generando actividades que logren incorporar a los vecinos de sus barrios y extiendan estos esfuerzos a otros entornos. Para tal fin, también se ha contado con las siguientes actividades académicas y de proyección social:

A. Cátedra Chico Méndez

El Centro de Estudios Generales ofrece a la comunidad universitaria un foro de análisis, discusión con especialistas, concedores los tópicos ambientales que se encuentran en debate en la agenda nacional y mundial.

B. Jornadas de limpieza

Actividad que se realiza dentro del campus de la universidad como en los alrededores de la misma que consiste en recolectar la basura que se puede reciclar llevándola a los centro de acopios. Los académicos que llevan a cabo estas limpiezas reciben ayuda de organizaciones como Terra Nostra, organismo capacita a los estudiantes sobre los diferentes tipos desechos sólidos y los daños que estos producen a la salud humana, de la misma forma empresa privadas ofrecen bolsas para depositar la basura como guantes para recoger los mismos.

C. Proyecto de Extensión Universitaria

Aruanda: Plataforma de los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos indígenas (DESC)

La educación ambiental en el Centro de Estudios Generales se propone desde dos vertientes: el análisis de las causas que han llevado al deterioro de las fuentes de vida en el planeta y el estudio de los efectos de la crisis ambiental sobre la sociedad en general, pero sobre todo, de los sectores más desposeídos y vulnerables. La oferta académica, la cátedra Chico Méndez y los proyectos de extensión expresan esa inquietud, como por ejemplo, el proyecto Aruanda, que se convierte en un espacio para que las poblaciones indígenas costarricenses den a conocer las acciones de sustentabilidad en su relación con la naturaleza y que permiten la continuidad de la vida. Asimismo, Aruanda se convierte en bastión para que desde la universidad las comunidades indígenas den a conocer su proceso de reconstrucción de su identidad desde su pensamiento del “Buen Vivir”, que propone no solo una con-

quista de los bienes materiales, sino la reconquista de la vida plena de un pueblo en tres líneas de acción. Estas líneas son:

- Agricultura para la vida
- Su ciudadanía
- Lucha por sus derechos

C.1. ¿Qué se propone Aruanda como proyecto de extensión?

Este proyecto ha elaborado un diagnóstico sobre la situación real de los derechos de los pueblos indígenas; para tal fin, los estudiantes matriculados en los cursos de Ecología Indígena y Agricultura indígena se convierten en “Agentes de la Red”, quienes se desplazarán hasta las regiones indígenas de Costa Rica para levantar la información, mediante un trabajo comunitario en las comunidades indígenas. Finalmente, dicho diagnóstico se evidencia en un material didáctico para la comunidad indígena. De esta manera, la Universidad Nacional y el Centro de Estudios Generales ofrecen a un sector de interés institucional los espacios académicos, para que esta población dé a conocer desde su propia realidad, los derechos que como pueblos autóctonos tienen para seguir construyendo un modelo de desarrollo para la vida y en armonía con el ambiente.

Conclusiones

La educación ambiental en la Universidad y específicamente en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional parte de una idea central, la cual se puede resumir con la idea de que solo un cambio en la visión del mundo puede detener la destrucción de la fuente de vida en el planeta, idea germinal en la construcción de un pensamiento humanista ambiental, en la que la unión de los términos bajo el tópico “humanismo y ambiente” constituye una llamada de atención sobre la imposición de modelos de desarrollo en la historia que han colaborado con la destrucción del ambiente, y más grave aún,

la apropiación y explotación de las fuentes de vida para la existencia del ser humano y demás seres vivos del planeta. Esta idea matriz ha impulsado la búsqueda, a partir del conocimiento de lo que ha sido el discurso humanista occidental, de un planteamiento nuevo que sirva para superar esta crisis ambiental profunda, que sucumbe ante la mercantilización de los derechos naturales del ser humano (salud, educación, vivienda, recurso naturales, entre otros).

La finalidad de la educación ambiental en el CEG se ha propuesto mirar hacia el futuro para retomar la unidad originaria de la vida (ser humano – naturaleza), que solo se logra reintegrando los elementos fracturados y devolviendo a los seres humanos su plenitud como seres racionales e intuitivos, todo lo anterior, con un profundo respeto hacia la diversidad cultural y natural, por encima de la utilidad y la acumulación, fuentes de destrucción de la vida en el planeta Tierra.

Bibliografía

- Araya, C. (2013). *Modernidad y debate ecológico. [Programa de curso]* Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica
- Capra, F. (1998). El Nuevo Paradigma Ecológico. *Antología de Historia. Programa. Humanismo y Medio Ambiente. 73-78.*
- Centro de Estudios Generales. (2011). *Rediseño Curricular.* Heredia
- Fernández, F., Arguedas, S. (1995). Educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Praxis. Humanismo y Medio Ambiente. N° 49. 287-296*
- Gómez, J D. (2013) *Ética ambiental.* [Programa de curso] Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica
- Gutiérrez, Claudio. (1998). El humanismo para el siglo XXI. *Antología de Filosofía. Programa Humanismo y Medio Ambiente. 32-43*
- Gutiérrez, M. (2013). *Salud y Ambiente.* [Programa de curso] Centro de Estudios Generales.
- Leal, D. (2013). *Agricultura y ambiente.* [Programa de curso]. Centro de Estudios Generales.

- Leal, D. (2013). *Ecología indígena*. [Programa de curso]. Centro de Estudios Generales.
- Noguera, A. (2009). Del humanismo egocéntrico al humanismo ambiental complejo. *En*. Memoria. Congreso Internacional de Humanidades 2007. “Hacia un nuevo humanismo: La diversidad como eje de la vida”. Centro de Estudios Generales, Heredia, Costa Rica. p. 51-64
- Rodríguez, S. (1992). La ciencia, el humanismo y medio ambiente. *Revista Praxis* (49), 43.50.
- Vega, H. (2013). Educación sociedad y ambiente. [Programa de curso]. Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Contenidos

Introducción.....	1
I PARTE. LA UNIVERSIDAD.....	4
Universidad y Humanismo	
Rafael A. Méndez Alfaro	6
Educación Superior y Humanismo en el siglo XXI	
Ana Delia Ramírez Calderón.....	13
Currículo y Humanismo: puntos de encuentro en el ámbito de la educación superior	
Ana Cristina Umaña Mata.....	23
La Universidad de Panamá y la formación profesional ético-humanista	
Fulgencio Álvarez Álvarez.....	39
Nacimiento de cursos de Actividades Artísticas y Culturales en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica	
Jimena Sánchez Zumbado	53
II PARTE. HUMANISMO Y SOCIEDAD.....	61
La Orfandad Paradigmática del Humanismo y su Práctica Negada	
Humberto Aguilar Arroyo	62
Epistemología y bioaprendizaje	
Eleázar Augusto Monroy Mejía.....	78
Hacia una definición contemporánea del humanismo	
Roberto Castillo Rojas	84
El paradigma emergente y la formación de las y los maestros	
Oscar Hugo López Rivas	103
El derecho humano al agua	
Marco Antonio Sagastume Gemmell.....	121

III PARTE. AUTONOMÍA Y MEDIO AMBIENTE	123
La larga marcha hacia la conquista de la autonomía universitaria en Nicaragua.	
Luis Alfredo Lobato Blanco	125
Lo legal y lo moral en cuestiones ambientales	
Alban Bonilla Sandí	141
La Educación Ambiental en el Centro de Estudios Generales: 1995-2013. Un aporte a la construcción de un pensamiento ambiental	
Enrique Mata Rivera.....	158

*Humanismo en la sociedad contemporánea,
pensamiento y acción en Centroamérica,*
se imprimió en Guatemala.

Su edición consta de 1000 Ejemplares.

Estuvo bajo el cuidado de Ediciones Litográficas, E.M.

Corrección de pruebas: Mario Badilla Quesada
y Rafael Ángel Méndez Alfaro.

Artes finales: Mario Badilla Quesada