


INFORMES DE INVESTIGACIÓN
Y ENSAYOS INÉDITOS



**La universidad en un contexto globalizado: el humanismo en cuestión.
Retos y problemas¹**

Andrés López Bermúdez²

Universidad de Antioquia

Resumen:

En este texto se expone cómo las disciplinas sociales, y las prácticas científicas en general, se han visto amenazadas por los efectos que a nivel social y cultural ha acarreado la globalización - manifestación contemporánea del largo proceso que tuvo su génesis en el capitalismo y su antecedente inmediato en la sociedad industrial- configurando un contexto en el que tanto las disciplinas sociales como las prácticas científicas terminan siendo inermes juguetes del mercado laboral. Ante ello se sugiere proceder a restituir, en el ámbito universitario, el papel que la pedagogía está llamada a desempeñar en su sentido más amplio y relevante: un espacio de convergencia de lo técnico y lo humanístico, donde no sólo se instruye acerca de métodos, técnicas y fórmulas para el desempeño productivo o profesional, sino también -lo que es más importante- sobre las actitudes, los principios y los valores que guíen la acción individual hacia un mejor vivir en sociedad. En tal sentido, algunos historiadores nacionales han aportado ya algunas luces, que se destacan en este ensayo como facetas poco exploradas de su obra. La pedagogía debe entenderse pues como presencia insoslayable de una reflexión sobre el ser y el quehacer de los saberes y disciplinas que hoy se dan cita en la universidad.

Palabras clave:

Formación, Globalización, Humanismo, Pedagogía, Sociedad, Disciplinas sociales, Ética.

¹ Texto presentado como requisito para aprobar el Diploma en Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria, Cohorte 2006/01, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

² Historiador, Magíster en Ciencia Política. Profesor Departamento de Historia, Universidad de Antioquia. El autor agradece los comentarios y aportes del estudiante de Historia Jorge Isaac Ortiz Arboleda para la elaboración del presente texto.

Summary:

This article deals with how social disciplines and scientific practices in general have been threatened by the effects of globalization -contemporary manifestation of a long process that had its genesis in capitalism and its immediate antecedent in the industrial society- at a social and cultural level, creating a context in which both social disciplines and scientific practices have become toys of the labor market. To face it, it is suggested that pedagogy be reinstalled in the agenda of the university to let it to play its role in its widest and most relevant sense: A space of convergence of technology and the social fields where education is given not only on methods, techniques and formulas for productive professional practice; but also, and most importantly, attitudes, principles and values to guide individual action towards good living in society. On this vein some national authors have shed light that in this essay is remarked as little explored facets of their work. Pedagogy shall then be regarded as a necessary reflection on being and on the disciplines meeting at the university today.

Key words: Education, Globalization, Humanism, Pedagogy, Society, University. Social disciplines, Ethics.

A modo de presentación

A mediados del siglo XX las reflexiones de algunos intelectuales como Max Horkheimer y T.W. Adorno se dirigieron a comprender el estado del pensamiento social presente entonces en las distintas carreras humanísticas, y su relación con el desarrollo mismo de múltiples campos del saber y de las universidades³. Posteriormente, otros autores como Jürgen Habermas han percibido las complejas y problemáticas relaciones entre Humanidades y Sociedad Industrial. Sobre este último aspecto había reflexionado con anterioridad Horkheimer, cuya conclusión sintetiza Habermas en la siguiente afirmación: “Las ciencias empíricas en sentido estricto pueden favorecer las habilidades técnicas, pero no formar aptitudes prácticas”⁴. En su famosa obra *Teoría y praxis*, este último autor dedica especialmente el capítulo “La transformación social de la formación académica”, para explorar los orígenes de la contradicción entre la formación académica de orientación humanística y aquella dedicada en su mayor parte a la instrucción de carácter técnico-operativo, encontrando dichos orígenes en los albores mismos de la Sociedad Industrial⁵:

En la actualidad, en el sistema de trabajo de la sociedad industrial, los procesos de investigación están conectados con la aplicación técnica y el aprovechamiento económico, la ciencia con la producción y la administración: la aplicación de la ciencia a la técnica y la aplicación retroactiva de los procesos técnicos a la investigación se han convertido en la sustancia misma del trabajo y de la producción. [...] La forma universitaria de los estudios no debe hoy ya proteger, por así decirlo, de la esfera profesional porque ésta siga siendo ajena a la ciencia, sino porque, al contrario, la ciencia se ha hecho a su vez ajena a la formación

³ Universidad de Montevideo. *La Idea de la Universidad en Alemania*, Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de Montevideo, Buenos Aires, 1959.

⁴ Habermas, Jürgen. “La transformación social de la formación académica”, en: *Teoría y Praxis. Estudios de Filosofía social*, 2ª edición, Tecnos, Madrid, 1990, p.339.

⁵ *Ibid.*, Pp.335-350.

en la medida en que ha impregnado la praxis profesional. La convicción filosófica del idealismo alemán, según la cual la ciencia debe formar, no se aplica ya a los procedimientos de las ciencias empíricas. En algún momento la teoría pudo transformarse en un poder práctico a través de la formación; hoy nos encontramos con teorías que pueden convertirse en poderes técnicos de modo ajeno a la praxis, esto es, sin una referencia explícita a la acción e interacción de hombres que comparten una vida común. [...]

Nuestros estudiantes al ser instruidos en los procedimientos de una ciencia positiva, reciben desde luego informaciones técnicamente indispensables sobre procesos a dominar, pero ninguna orientación prácticamente adecuada a las situaciones de la vida. Mientras que el idealismo alemán, siguiendo la tradición de la gran filosofía, pretendía captar en los hechos comprendidos a la vez la conexión ideal, que debía señalar también a los agentes una dirección normativamente vinculante, las ciencias empíricas suministran hoy normas de otro tipo. Estos preceptos nos instruyen acerca del comportamiento de las cosas con el que hemos de contar en circunstancias dadas, permiten un ámbito de disposición. [...]

La capacidad de disposición que resulta de ella [la educación permitida hoy científicamente según los criterios positivistas] no es equivalente a la capacidad de una acción ilustrada. Pero, ¿queda por ello la ciencia dispensada en general de esa tarea o más bien la cuestión de la formación académica se plantea hoy de nuevo, en el marco de una civilización transformada por medios científicos, como un problema de la ciencia? [...] Ahora bien, si la técnica surge de la ciencia –y por técnica entiendo la influencia sobre la conducta humana no menos que el dominio de la naturaleza- entonces la recuperación de esta técnica para el mundo práctico de la vida, el retorno de la disposición técnica de campos particulares a la comunicación de hombres que actúan, requieren con mayor razón de la reflexión científica⁶.

Los resultados de los esfuerzos de Horkheimer, Adorno y Habermas por comprender el devenir de la universidad en su relación con el mundo de la Sociedad Industrial, pusieron de manifiesto la progresiva disolución de las tareas fundamentales de la Universidad, -tales como alcanzar la justicia social y consolidar la paz, así como la transformación de las sociedades mediante el ejercicio crítico de nociones como ética y filantropía, entre otras-. El andamiaje administrativo de las universidades ha cobrado desde entonces tal complejidad, que los propósitos originales de dichos centros del conocimiento pasaron a ser secundarios. Ello guarda indudable relación con la transformación acelerada y profunda que desde aquellos días ha acontecido con todo tipo de procesos productivos, dejándose sentir inclusive en el terreno de los inherentes a la cultura⁷.

La profunda transformación de la Universidad puede apreciarse en el importante papel que dentro de ella ha cobrado la formación de una inteligencia aplicada mayoritariamente a la técnica, por sobre la tradicional orientación humanística y clásica. Si bien hasta tiempos del Renacimiento era perceptible cierto equilibrio entre ambas orientaciones, es claro que en momentos posteriores de la historia se ha roto tal equilibrio, inclinándose la balanza hacia una marcada valoración de la vocación técnica por sobre la formación humanística. Esto se ha intensificado notablemente en el último siglo. De hecho en este período se hizo más evidente la paulatina desaparición de las preocupaciones espirituales como parte integral de la formación

⁶ Ibid., Pp.338, 339, 341.

⁷ Wallerstein, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI editores, 2000, Pp.76-101.

en las universidades, y su reemplazo por la denominada educación técnica y científica, como baluarte del progreso material⁸. Lo anterior implica un cambio sustancial en la imagen que del intelectual tiene la sociedad y cuyas repercusiones, sutiles pero de suma importancia, se dejan sentir en todos los niveles.

Hubo un tiempo en el que el intelectual, producto original de una formación profesional, era concebido en la sociedad como un personaje que en su condición de ejercitador constante de la razón enaltece las esferas pública y privada de la vida. Su papel de transformador social no se ponía siquiera en duda, puesto que la realización espiritual se encontraba en la cumbre de las aspiraciones que la sociedad misma proponía e incluso exigía a los distintos individuos que la conformaban, ya que era la búsqueda de esta realización espiritual la que permitía entonces que el individuo, altamente educado, confirmara su injerencia en el amplio espectro de la sociedad que lo valoraba en alto grado.

Pero fue precisamente el capitalismo el que a ritmo casi imperceptible pero constante, socavó y trastocó esta valoración, en su afán de introducir en la vida universitaria la finalidad y carácter de mercancía que ya había impuesto en otros ámbitos de la sociedad, no solamente económicos. El efecto de esta acción, en últimas no es más que la extensión normal de un fenómeno económico hacia los campos político, social y cultural. La desaparición de la ética como preocupación fundamental en las actividades propias del espíritu, su consecuente desvaloración como patrimonio de las disciplinas sociales, así como la aparente desvinculación de la filosofía de los principios rectores de la vida privada y en sociedad, son quizás algunos de los más significativos problemas que afronta actualmente el binomio sociedad-universidad⁹.

La formación espiritual que la universidad contempló no sólo como necesaria sino también como útil para las diferentes personas que conforman las sociedades, obedecía en esencia a que el ejercicio de la ciudadanía hacía las veces de realización misma de las personas. En otras palabras, la sociedad, convenientemente, confería especial atención al ejercicio reflexivo con el cual el intelectual daba cuenta de la totalidad social. No sólo entendida ésta a partir de las obras y protagonistas que transformaban la vida en su aspecto material, llámese progreso, sino además en los principios, valores, reglas y normas que tácitamente iba apropiando para sí la sociedad en que dichas obras y protagonistas tenían lugar. Y fue exactamente esto lo que la evolución del capitalismo fue diluyendo y deslegitimando en las sociedades donde hacía presencia.

Algunos de los elementos que constituyen este interesante fenómeno, serán analizados en el apartado siguiente.

El humanismo como cuestión del ser y del quehacer. Una aproximación desde la experiencia de la formación académica en la carrera de historia

La reformulación del papel del maestro. La recuperación de su papel como intelectual y de su importancia en la sociedad

Uno de los elementos que requiere de nuestro análisis es el relativo a la transmisión de conocimientos, debido a que ésta se ve afectada por asuntos del orden personal, sin olvidar claro está, la injerencia que tienen aquellos del orden social, histórico y cultural. De lo que se trata aquí es de reflexionar sobre un

⁸ Para apreciar los alcances que la educación técnica y científica ha tenido en la cultura occidental en los últimos cuatro siglos, véase: Romero, José Luis. "La segunda edad", en: *La cultura occidental*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, Pp.57-76.

⁹ Una descripción minuciosa de los efectos insospechados que el capitalismo ha ocasionado en los ámbitos cultural, social y político durante el último siglo, consúltese: Hobsbawm, Eric. "El derrumbamiento", en: *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona, Crítica, 1996, Pp.403-576.

asunto primordial para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, aun cuando es sabida la existencia de numerosas alternativas y estrategias para desarrollar exitosamente un modelo pedagógico¹⁰, lo cierto es que no hay ningún modelo que pueda alcanzar el éxito sin que el docente se percate del deber que tiene de generar encuentros entre tres instancias vitales, cuales son: 1) los contenidos correspondientes a su campo de estudio, 2) la investigación; y 3) lo que probablemente podría denominarse como la experiencia propia, que es aquella en la que confluyen los ámbitos personal, social, histórico y cultural antes mencionados. Finalmente, cabría resaltar el punto de encuentro de estas tres instancias en un proceso de *síntesis*¹¹.

Sólo este proceso de *síntesis* permitirá adquirir una conciencia sobre la intervención de cada una de los ámbitos mencionados, al tiempo que hará posible también la puesta en marcha de un ejercicio docente que sepa sacar provecho de esta situación, en vez de desconocerla y sufrir sus efectos.

Para hacer de esto una realidad, algo que merece especial atención y crítica es el falso dilema entre docencia e investigación, actividades que se entorpecen en lugar de complementarse. Esta situación tiene origen en el órgano administrativo, que se ha atribuido la creación de una normatividad en la que ambas actividades se ven separadas por requerimientos que este mismo órgano ha diseñado a su arbitrio. Esto se traduce en una especie de conformismo por parte del docente, quien no se atreve a asumir su papel como investigador, pues teme sucumbir ante los vaivenes y exigencias burocráticas. La insistencia en esta disociación, que además se exhibe y se expresa aparentemente irresoluble, tiene consecuencias negativas que no sólo se dejan sentir al nivel de la persona docente o investigador, sino que desde allí se extienden y manifiestan hacia otros estratos de la vida universitaria de forma igualmente negativa¹². Ello se expondrá con mayor detalle en un apartado posterior del presente ensayo.

En contra del falso dilema anotado, se propone aquí buscar un nivel básico de consenso entre ambas esferas, docencia e investigación, y que éste a su vez se traduzca en una postura comunicativa no sólo fuerte sino además enriquecedora para ambas partes y para la sociedad en la que se desempeñan. Importa entonces, en comunión con lo expresado por el profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez en el texto “El pensamiento de Antanas Mockus sobre la Universidad”, apuntar en este sentido hacia un horizonte constructivista, quedando definido de la siguiente forma:

El trabajo en la universidad debe ser flexible donde docencia, investigación y extensión se integren propiciando el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario; una mayor calificación y especialización del profesorado; una institución conciente de la internacionalización de la comunidad académica, por lo tanto integrada a las grandes redes investigativas y académicas; debe mantener un vínculo estrecho con el Estado, la sociedad civil y el sector productivo que permita una mayor cooperación y la configuración de proyectos futuros de sociedad a nivel nacional y regional; una institución que contribuya a proteger elementos esenciales del patrimonio cultural humano, pero que también

¹⁰ En atención a lo meramente semántico, el modelo pedagógico representa un cúmulo de conocimientos ordenados sistemática y rigurosamente, de forma tal que constituyen un cuerpo pedagógico consolidado con objetivos claros, pautas metodológicas y técnicas bien definidas, encaminadas a la realización de un determinado proyecto educativo.

¹¹ Véase el breve, pero muy ilustrativo, texto del historiador español Manuel Tuñón de Lara titulado “La enseñanza de la historia”, en: *Por qué la Historia*, Barcelona, Salvat, 1984, Pp.54-55. Resulta importante también la lectura de dos textos de historiadores colombianos de larga trayectoria en la disciplina, como son: Jaramillo Uribe, Jaime; y, Melo González, Jorge Orlando. “Claves para la enseñanza de la historia”, en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 35, Santafé de Bogotá, Plaza y Janés Editores—Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), 1997, Pp.87-112; y, Melo González, Jorge Orlando. *Bibliotecas y educación*, en: *Leer y releer*, No.24, Medellín, Sistema de Bibliotecas Universidad de Antioquia, agosto de 2000, 34 Pp.

¹² Wallerstein, Immanuel. Op. Cit., Pp.102-106.

genere de manera conciente y esté atenta a cualquier transformación en el campo de la cultura¹³.

Es necesario por tanto que las tensiones entre docencia e investigación, alimentadas por prejuicios y visiones poco críticas, se asuman siempre que tenga lugar una práctica formativa como un eje de discusión, de manera que sea posible desde allí reconocer que son los intereses y expectativas investigativas del profesor, plasmados en una experiencia real de investigación, los que irán luego a nutrir el desarrollo de nuevos elementos normativos y organizativos en lo que respecta a la elaboración del pènsum y la malla curricular. Hay que recordar que estas dos actividades son de carácter administrativo y fundamentalmente pedagógico, por lo que se exige sean vistas en su relación estrecha y recíproca con las actividades relativas al ejercicio investigativo.

Lo anterior con el objetivo de que desaparezca aquella idea recurrente entre los docentes de que el cumplimiento de procesos administrativos, aún hoy, tiene propósitos arbitrarios que en no pocas ocasiones van en contravía de la realización normal y fructífera de la investigación. Sometida a discusión esta idea, derivará como consecuencia el hecho imperativo de rescatar al maestro como aquel capaz de nutrir de nuevos matices y sustancias los conocimientos específicos de su campo, adecuándolos y actualizándolos a las preguntas y necesidades del presente sin que por ello la alteración de dichos contenidos signifique la pérdida de lo más valioso que hay en ellos: su capacidad intrínseca de generar el deseo de conocimiento a través de nuevas prácticas científicas.

Como bien lo anota en este sentido el profesor Carlos Augusto Hernández Rodríguez, a propósito de la transformación que es necesario operar sobre el papel y naturaleza del maestro al interior de la universidad y en la sociedad a la que ésta pertenece, utilizando para ello el concepto de vocación expuesto por Max Weber:

Max Weber llamó “vocación” a esta disposición a reconocer en el conocimiento una meta válida por sí misma, una empresa a la que vale dedicar la propia vida. La palabra vocación tiene connotaciones religiosas. Se trata de “sentirse llamado” por algo que nos trasciende: Dios, la verdad o la belleza. Naturalmente que es posible y deseable distinguir entre la vocación religiosa y la vocación científica. La primera supone la fe; la segunda es el ejercicio de la máxima racionalidad¹⁴.

Con lo anterior no se pretende, por supuesto, convertir al maestro en algo así como razón última de la formación universitaria, puesto que no es él la única pieza importante en el complejo engranaje de la misma, aunque sí es menester hacer hincapié aquí en la pertinencia de fortalecer su figura. Ello contribuirá principalmente a que el maestro sea valorado en mayor grado, en cuanto se aprecie claramente su rol y vínculo con procesos esenciales como son la construcción nacional y el desarrollo del país. La conservación de la tradición humanística es indispensable para el efecto. Gracias a ello el docente será reconocido en su papel de mayor trascendencia social: el de intelectual, pues interactúa activamente con el entorno social. Así será posible, además, comprender la labor docente y el ejercicio académico en sus dimensiones más amplias, vistos ambos como acciones en las que ética, libertad, democracia, tolerancia y crítica son, más que simples palabras, nociones susceptibles de verse transformadas en su significado según el contexto social¹⁵.

¹³ Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. “El pensamiento de Antanas Mockus sobre la Universidad”, en: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, Abril de 2006, p.8.

¹⁴ Hernández Rodríguez, Carlos Augusto. “Cultura académica y disciplinas”, en: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, Abril de 2006, p.22.

¹⁵ Sobre este asunto, visto a través del caso particular del historiador, resulta muy útil la lectura de “Vista panorámica del siglo XX”, texto introductorio de la obra *Historia del siglo XX. 1914-1991*, del inglés Eric

La universidad, centro de vinculación de las sociedades en el marco de la autonomía y la libertad crítica

Resulta pertinente señalar en este punto que el momento histórico por el que atraviesan actualmente el país y el globo, constituye un fenómeno que demanda reflexión y acción por parte de profesores, investigadores e intelectuales por igual, dado que las situaciones que caracterizan a las sociedades del presente indican que hoy se practica más una modernidad instrumental y funcional, que una preocupada por desentrañar la dimensión ética del poder y del conocimiento.

En una modernidad con las características anotadas, hemos de señalar que las tradiciones oral e impresa, así como la experiencia contemporánea con lo visual y lo electrónico, actúan unas veces alternándose, otras superponiéndose, haciendo las veces tanto de generadoras como de mediadoras de tensiones en lo que respecta al desarrollo de la educación superior. Como oportunamente lo hace el profesor Hernández Rodríguez en el texto “Cultura académica y disciplinas”, a la hora de analizar histórica y culturalmente el devenir de la formación académica y su relación con el tiempo presente, nos vemos obligados a observar cuidadosamente los procesos de cambio que en la sociedad comporta el paso de lo oral a lo impreso y de allí a lo investigativo. Ello, sin perder de vista los aciertos y dificultades que tales procesos han ocasionado en la cultura académica, permite al profesor Hernández Rodríguez afirmar:

No hay duda de que las nuevas tecnologías han introducido modificaciones en estos tres elementos. Es diferente leer textos que trabajar con hipertextos; dialogar con interlocutores presentes es diferente de participar en un grupo de trabajo virtual; trabajar con simulaciones virtuales es distinto a estar midiendo y discutiendo en un laboratorio tradicional¹⁶.

Una sociedad como la colombiana demanda que, en un contexto de globalización -y del consecuente poder que ésta ejerce a través del mercado internacional-, la universidad elabore una serie de acuerdos mínimos que la renueven y fortalezcan con relación a las virtudes que tradicionalmente han definido su esencia y naturaleza: pasión y humanismo. Si la globalización no se asume de manera reflexiva en los campus universitarios, se corre el riesgo de ver reducida su autonomía y libertad crítica.

Como bien lo advertíamos al iniciar este escrito, en un contexto sobre el que actúa un proceso de gran envergadura y múltiples facetas como es el de la globalización, y dadas sus repercusiones sobre la vida en sociedad, es imperativo transformar la imagen que del maestro han construido la universidad y la sociedad por una más dinámica y de mayor trascendencia social, política y cultural (por cuanto se le reconoce un rol y un vínculo en la construcción nacional y en el desarrollo del país). Se posibilita así que en la vida universitaria se propenda por un ambiente de fluida comunicación, en el que la autonomía y la libertad crítica harán presencia, pues sin una ni otra se hace imposible sustentar el nuevo papel social del maestro – llámese docente, investigador o intelectual-.

La universidad, según lo enunciado, se concibe pues como el centro de vinculación de las sociedades entendidas como pueblos históricos o conglomerados sociales “con sentido de pertenencia e identidad y con propósitos claros sobre su existencia colectiva y su ideal de futuro”¹⁷. En concomitancia con esta concepción, se acepta entonces que el problema de la educación –entendida en un sentido amplio– no se

Hobsbawm. Op. Cit., p.11-26. Léase con especial atención lo contenido en la pág.13. Véase además la reflexión que la socióloga e historiadora antioqueña María Teresa Uribe de H. hace del papel del intelectual en sociedades tan convulsionadas y complejas como la nuestra: “La investigación social en tiempos de guerra”, en: *Utopía siglo XXI*, Núm.8, Medellín, Facultad Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Antioquia, enero–diciembre de 2002, Pp.13-22.

¹⁶ Hernández Rodríguez, Carlos Augusto. Op. Cit., p.21.

¹⁷ Uribe de H., María Teresa (Coord.). *Universidad de Antioquia. Historia y presencia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1998, Pp.XVIII-XIX

reduce a la simple transmisión de conocimientos, técnicas y métodos, sino que ella se encuentra enmarcada en un contexto político y cultural que direcciona a su vez cada una de las formas de conocimiento, de acuerdo con situaciones y sujetos históricos específicos. En este sentido, un autor como Jaime Jaramillo Uribe, percibe que, en su significado más amplio, resulta valiosa la noción de pedagogía, puesto que por ella entiende

[...] toda actividad que tienda a facilitar la acomodación del individuo en su medio. Por estas circunstancias, se hace pedagogía no sólo en la escuela, en el colegio o en la universidad, sino en todo lo que podemos denominar organismos [sociales] y formas de actividad [social]. [...]
[De conformidad con esto, Jaramillo Uribe asevera que] la tarea más decisiva de toda actividad pedagógica [es]: la formación del carácter, la modelación del alma¹⁸.

El papel de la pedagogía en las universidades y su aporte a la formación humanística

¿Cómo garantizar entonces la difusión y transmisión de conocimientos, a sabiendas de que ambos procesos están mediados por circunstancias de carácter histórico y cultural? Ésta es, tal vez, la principal pregunta que surge a la luz de lo expuesto hasta ahora. El paso decisivo hacia una posible respuesta se halla en lo que, en sintonía con lo explicado por el profesor Echeverri Sánchez, se percibe como el lugar de la pedagogía en las universidades: como medio de comunicación interpersonal y de argumentación a través del cual los acumulados propios y las circunstancias del ámbito social contribuyen a la construcción de una tradición académica¹⁹.

En este mismo orden de ideas, sería lógico pensar entonces que en la tarea de enseñar una ciencia específica en un contexto determinado, -para el caso el colombiano-, uno de los fines a alcanzar es la continuidad y acumulación consciente de procesos pedagógicos. Ello por supuesto en franca dirección hacia la formación, no sólo de profesionales sino también de ciudadanos.

Cabe destacar como esta misma intención aparece reiteradamente en el Diploma en Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria, e implícitamente puede advertirse su presencia en el aspecto particular de la relación teoría-praxis, en tanto comparten un espacio en la formación académica y universitaria, pues una y otra se encuentran íntimamente vinculadas con el desarrollo de la individualidad y la personalidad. Esta empresa, no obstante, representa por sí misma uno de los problemas característicos de la relación Universidad y Sociedad. O si no es así, ¿cómo los acumulados académicos trascienden hasta transformar un entorno social? Esto se consigue allí donde las comunidades académicas logran un funcionamiento pleno y genuino²⁰.

Las comunidades académicas y científicas y la interdisciplinariedad en el ámbito de las Ciencias Sociales

En aras de una mejor comprensión del papel de humanismo en la formación universitaria y en la transformación social, es oportuno examinar los conceptos de *comunidad académica*, *comunidad científica* e *interdisciplinariedad*.

El primero de estos conceptos es importante toda vez que permite la concreción de la intención de continuidad y acumulación de los procesos pedagógicos, para lo cual es necesario contar con espacios de discusión, pues son imprescindibles para cualquier proceso de formación. Ello implica que el profesor debe asumirse tanto en calidad de enseñante de las disciplinas como

¹⁸ Jaramillo Uribe, Jaime. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1970, Pp.1,2.

¹⁹ Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. Op. Cit., p.5.

²⁰ Uribe de H., María Teresa (Coord.). *Universidad...* Op. Cit., Pp.246-249,336-339,655-678,702-726.

formador de profesionales. Por su parte, el segundo de los conceptos, el de comunidad científica, alude al papel del profesor universitario como investigador. Uno y otro concepto son expuestos por la profesora Berta Lucila Henao Sierra en su texto “Las disciplinas y las profesiones intelectuales en la perspectiva de Stephen Toulmin”²¹.

En lo que concierne al concepto de comunidad, en sus dos variantes académica y científica, debe considerarse que las teorías y paradigmas en ciencias sociales no se comportan del mismo modo que sus semejantes en las ciencias naturales, lo que obliga a contar con un espacio de discusión de carácter permanente, que será alimentado por un espíritu crítico e inquisitivo, que no renuncie a la pregunta por los objetos de estudio y los métodos de investigación, así como por los problemas que derivan de cada uno.

Un principio fundamental para la generación de auténticas comunidades académicas y científicas es la interdisciplinariedad. En lo que respecta a la universidad este concepto suele asociarse equívocamente con el trabajo colectivo que se desenvuelve en medio de rígidas jerarquías. De esta manera la noción de interdisciplinariedad, tan cara al mundo académico y universitario, queda maltratada y empobrecida, pues se le reduce a las lealtades y caprichos personales propios de la administración y el mundo de los académicos universitarios.

Para entender esta situación en su justa dimensión, es recomendable la lectura del texto “Abrir las ciencias sociales”²². En dicho escrito se hace una crítica radical al concepto de interdisciplinariedad a través de la revisión particular de las relaciones que con frecuencia se presentan entre diversas disciplinas sociales. Esto por cuanto ha prevalecido en ellas la muy errónea imagen de que aplicar el concepto de interdisciplinariedad consiste en reunir personas con especialidades diversas y escogidas al azar, y no en la constitución de verdaderas comunidades que comparten un método científico de trabajo para abordar con él objetos de estudio específicos.

Sobre este tópico Wallerstein anota que la responsabilidad de ir más allá de los límites establecidos en el ámbito del conocimiento para beneficio de la humanidad descansa sobre el previo reconocimiento de la premisa de que los problemas centrales enfrentados por una sociedad de carácter complejo -como la del presente y la del mañana cercano- “no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente”²³. De ese modo indica que tales problemas pueden resolverse positivamente y con toda certeza, cuando además de los problemas en sí se considere “a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones”²⁴. Ante este panorama la recomendación de Wallerstein no es otra que la de mayor flexibilidad²⁵.

En cuanto a la ausencia de una genuina interdisciplinariedad, la formación, docencia e investigación, como procesos comunes y sustanciales de la universidad colombiana, han visto emerger la soledad y el individualismo como actitudes rectoras. Se ha minado así, desde las bases, la continuidad de dichos procesos fundamentales. Pero lo más paradójico es que aún cuando aquellas actitudes –elevadas al grado de principios en el peor de los casos–, amenazan la permanencia de los procesos que son esencia de la vida universitaria, lo cierto es que en la realidad colombiana tales actitudes habitan de manera inequívoca en el seno de grupos de investigación que logran reconocimiento por parte de Colciencias, sin que ello suponga

²¹ Henao Sierra, Bertha Lucila. “Las disciplinas y las profesiones intelectuales en la perspectiva de Stephen Toulmin”, en: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, Abril de 2006, p.33

²² Véase: Wallerstein, Immanuel. Op. Cit., Pp.76-106.

²³ Ibid., p.87.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid., p.105.

contradicción alguna. De ese modo los supuestos grupos de investigación son reconocidos por esta entidad a partir de trayectorias y publicaciones personales, y no como el resultado de un esfuerzo intelectual de carácter colectivo, verdadero y consciente.

Uno de los fines al que se aspira por medio de la práctica interdisciplinaria, es el de la formación de vínculos que no solamente correspondan a los terrenos de la docencia, la investigación y la extensión, sino que se extiendan hacia la consecución del concepto de acumulación generacional. En esta perspectiva, la tradición y la innovación no son vistas como enemigas irreconciliables ni como referentes mutuamente excluyentes, sino complementarios. De ahí que sea tan importante lo manifestado por la profesora Henao Sierra en relación con el concepto aludido:

En relación con lo anterior, para Toulmin (1977) los conceptos y, por lo tanto, las representaciones son transmitidos, legados y aprendidos en los procesos por los cuales una disciplina se mantiene; es decir, forman una transmisión que puede pasar de una generación de investigadores a otra, como procedimientos explicativos propios de esa disciplina. Desde este punto de vista el proceso de “*enculturación*”, es decir, el aprendizaje, se relaciona con la apropiación de los procedimientos explicativos comunales y de los valores que permiten no sólo aplicar críticamente los conceptos, sino sobre todo, sugerir y acoger los cambios que sean necesarios de acuerdo con los requerimientos explicativos del caso. También deben ser legadas, muy especialmente, la capacidad crítica y la flexibilidad intelectual²⁶.

Panoramas y tendencias de la disciplina histórica. Hacia la formulación de una propuesta pedagógica²⁷

Como ocurre en la actualidad con cada uno de los programas presentes en nuestra Universidad, tras treinta años de existencia, el de Historia enfrenta hoy una de las empresas más importantes desde su aparición como carrera universitaria en el seno de nuestra Alma Máter: plantearse la formación académica y universitaria como un problema de carácter permanente, reconociendo que es allí en donde tanto el programa como quienes lo integran encuentran significado, descubren, clarifican y orientan su razón de ser y su quehacer.

Aunque se trata de una de las tareas consustanciales a la creación y vigencia de todos los programas universitarios, tal asunto adquiere en el presente una relevancia mayor, por cuanto el panorama contemporáneo de sociedades insertas en la globalización, propone al problema de la formación académica y universitaria cuestiones no menos importantes.

En la actualidad se adelanta un proceso de Reforma Curricular en el Departamento de Historia, por lo cual resulta oportuna una reflexión de tipo pedagógico. Es sin duda relevante que tal iniciativa considere como punto nodal la pregunta por la conformación de las comunidades académicas y científicas en las ciencias sociales, la pregunta por las tendencias y los panoramas de la formación en la disciplina propiamente dicha, así como el interrogante por las repercusiones de dichas producciones y conocimientos sobre la sociedad.

No obstante, en lo que respecta a la construcción de una propuesta pedagógica adecuada para el Departamento de Historia, probablemente la polémica que más se deja sentir es la que resalta la

²⁶ Henao Sierra, Bertha Lucila. Op. Cit., p.37.

²⁷ Por propuesta pedagógica se entiende aquí una reforma -leve o sustancial- de los presupuestos, metodologías y/o técnicas sobre los cuales se construye un determinado modelo pedagógico.

contradicción entre descripción (heurística) e interpretación (hermenéutica). En la disciplina histórica esto se ha traducido en una álgida discusión que entre sí han entablado dos poderosas corrientes historiográficas, las cuales reclaman, cada una por su parte, la razón sobre cuál debe ser el objeto de la Historia y el quehacer historiográfico. Lo anotado en cuanto a que si bien, elementos de una y de otra mirada pueden encontrarse en cualquier ejercicio historiográfico actual, lo cierto es que en las últimas décadas ha surgido una abierta competencia por determinar la primacía en el terreno de la capacidad explicativa correspondiente a una u otra corriente, en su intención de estudiar los fenómenos históricos y sociales.

Tales corrientes son la historia económica y social (cuyos diversos enfoques se derivan del tronco común de la Escuela francesa de Annales), y la historia posmoderna, más fundamentada en la trayectoria individual de diversos autores que en un corpus temático propiamente dicho. Aunque el caudal de producciones de ambas grandes propuestas es notable, no obstante éste no ha estado siempre acompañado de la debida reflexión crítica sobre el quehacer mismo de los historiadores a partir de las fuentes, temas, metodologías y acervos teóricos por los que se rige una u otra tradición²⁸. Todo esto se explica con mayor detalle en los párrafos siguientes.

Las convenciones narrativas consolidadas en la figura del historiador alemán Leopold Von Ranke, surgidas en la Europa decimonónica y retomadas en nuestro medio, asumen que la historia constituye la realización de actores “que desarrollan una acción casi siempre ejemplar”, que los convierte en encarnaciones vivientes del pasado, toda vez que sólo ellos pueden impartirle al recuento de los hechos pasados las cualidades morales que éste requiere como fundamento y razón de ser²⁹. Por su planteamiento, finalidad, alcance y utilidad la historia de esta clase ha sido muy controvertida desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX por diversas escuelas historiográficas, entre las que pueden mencionarse las siguientes:

- La escuela de Annales, que considera que debe concederse prioridad a aquellos estudios que otorgan primacía al examen de factores económicos y sociales mediante la utilización de métodos cuantitativos, seriales y demográficos.
- La historiografía norteamericana, que resalta el énfasis que demanda la comprobación empírica – preferiblemente cuantificable- de los problemas propuestos, así como la necesidad de efectuar balances historiográficos.
- El marxismo, que propone el uso de la teoría para el análisis en periodizaciones que pueden ser relacionadas con sistemas económicos de conjunto;
- La Escuela conocida como “Past and Present”, de origen inglés, que se enfoca al estudio de fenómenos y problemas culturales autónomos de las condiciones económicas. Esta misma postura fue adoptada con diferentes nombres en otras partes del globo³⁰.

Algunos autores marxistas destacados que han tomado partido por estas propuestas para investigar y escribir historia son, entre otros, Eric Hobsbawm, Edward Thompson y Pierre Vilar. Por su parte, entre los representantes de “Past and Present” y sus equivalentes en otras latitudes se cuentan nombres como los de Lawrence Stone, Hyden White, y Peter Burke.

²⁸ Véase: Melo, Jorge Orlando. 1) “De la nueva historia a la historia fragmentada”, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. 36, No. 50-51, Bogotá, Banco de la República, 1999, p.165-184; y 2) “La literatura histórica en la última década”, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. 25, No. 15, Bogotá, Banco de la República, 1988, Pp.59-69. Consúltese además: Colmenares, Germán. “Evaluación de la investigación histórica en Colombia”, en: *Revista Escuela de Administración de Negocios EAN*, No. 39-40, Bogotá, enero-agosto de 2000, Pp.129-139.

²⁹ Colmenares, Germán. *Las convenciones contra la cultura*, segunda edición, Bogotá, Tercer Mundo, 1989, Pp.153-154.

³⁰ Colmenares, Germán. “Evaluación... Op. Cit., p.129.

De otro lado, y distante de las orientaciones anteriores, se encuentra la historia de enfoque postmoderno, que siguiendo los derroteros marcados por autores como Foucault, Derrida y Lacan, recurre a un sistema de conceptos especializado que busca sostener la tesis de que aquella visión que los historiadores reconstruyen no alcanza a reflejar la realidad objetiva, sino apenas una versión supeditada a la estructura del discurso que elaboran. Con ello la historia de raigambre posmoderna renuncia a la *explicación* reemplazándola por la *interpretación* (hermenéutica), y reivindica en cierto modo -al decir de Jorge Orlando Melo-, un “nihilismo cognoscitivo postmoderno”³¹.

A pesar de tan nutridos cuestionamientos a la historiografía tradicional por parte de las tendencias y autores mencionados, resulta indudable que la historia dedicada a la exaltación de gestas y personajes fundada en la constatación fáctica basada en vestigios documentales de hechos del pasado (más que de procesos), ha sabido mantener su vigencia hasta el presente. Sin duda este modelo de trabajo se mantiene firme todavía en buena medida, y todo indica que pasará mucho tiempo antes de que deje de ser empleado por los historiadores. A fin de cuentas la historia siempre ha hablado de grandes hombres³².

La presencia de tan grandes distancias en las diferentes posiciones de los historiadores de la actualidad, evidencia la necesidad de trabajar con denuedo en la apertura de espacios de discusión que hagan posible en la carrera de Historia que ofrece nuestra Universidad un diálogo realmente consolidado y activo, gracias al cual pueda hablarse de un auténtico escenario para la construcción de vasos comunicantes entre las tradiciones encontradas.

Como bien lo sugiere la profesora Henao Sierra al exponer los alcances del concepto de “enculturación”, éste se propone garantizar que los cambios en el concepto de formación académica y universitaria no degeneren en una apología ciega y sorda que sólo atiende a escuelas y enfoques establecidos, o lo que sería igualmente nocivo, la supeditación o supresión de aquellos ante nuevas propuestas y enfoques. Este propósito inherente a la enculturación de la actividad pedagógica, es puesto de relieve por la profesora Henao Sierra en los siguientes términos:

En este sentido, la *enculturación* trasciende la transmisión de los conceptos y sus representaciones, se dirige a la transmisión de los ideales explicativos lo que, en muchos casos, implicará modificaciones en los modelos, las terminologías o las técnicas de representación; es decir, implica cambios en la ecología intelectual. Estas modificaciones o cambios están relacionados con problemas a los cuales los conceptos anteriores, los conceptos corrientes de la disciplina, no dan respuestas adecuadas. Los problemas aparecen cuando, con los conceptos corrientes, no se alcanzan los ideales explicativos³³.

En cuanto a las modificaciones a las que se hace mención en la cita anterior, deben analizarse a partir de los cambios, sustanciales o superficiales, que dichas modificaciones efectúan en el desarrollo mismo de toda una sociedad.

***Bildung* o el regreso al humanismo**

La situación que se viene describiendo puede examinarse recurriendo al concepto de *Bildung*, palabra de origen alemán que equivale a decir *formación* en castellano, pero, como muy apropiadamente lo muestra

³¹ Melo, Jorge Orlando. “De la nueva... Op. Cit., Pp.166-167.

³² López Bermúdez Andrés. “La eterna presencia del héroe. Juan C. Llano y su Biografía del prócer americano José María Córdoba”, *Utopía siglo XXI*, No.8, Medellín, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, enero-diciembre 2002, p.212; véase además del mismo autor *Héroes y tradiciones. Anotaciones sobre la historiografía referida al período de la independencia*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Historia, Tesis de grado (inédito), 1996, Pp.266-277.

³³ Henao Sierra, Bertha Lucila. Op. Cit., Pp.37-38.

el texto de los profesores Andrés Klaus Runge Peña y Juan Felipe Garcés Gómez, se enriquece para este caso con un importante momento histórico, cual es el que remite a la propuesta de una universidad moderna como tema de preocupación de importantes personajes inmersos en el contexto de formación de la nación alemana en el siglo XIX, entre los cuales se destacó Wilhelm Von Humboldt³⁴.

El nombre dado al texto escrito a dos manos por Runge Peña y Garcés Gómez, “Reflexiones pedagógicas sobre la relación entre universidad, docencia y formación en una perspectiva histórica”, habla ya de la importancia de mirar los tres elementos (universidad, docencia y formación), partiendo del significado que el devenir histórico les ha otorgado de manera individual y en conjunto. Es por esta razón que, en primera instancia, se habla de estos elementos asumiéndolos como una especie de triada que no debe encontrarse desvinculada de los intereses de los profesores y menos de la universidad. En consonancia con lo anterior, es deber pensar dicha triada como una fuerza que morigera los efectos de una formación actual en la que tiende a privilegiarse, -no con poca frecuencia sino casi con exclusividad-, lo científico-técnico por sobre todo legado humanista³⁵.

Puede comprenderse entonces el potencial y el alcance del concepto de *Bildung* como dinamizador de la vida académica y universitaria. En efecto, éste puede erigirse como un eje a través del cual construir relaciones sólidas y provechosas orientadas al desarrollo de una colectividad y de quienes la integran, llámese institución (caso de la universidad), localidad, región, o nación (la nación en formación para el caso de la incipiente Alemania de la primera mitad del siglo XIX, escenario en donde surgió, como ya se ha anotado, el concepto mismo).

Bajo esta óptica, el *Bildung* demuestra sustancial importancia, ya que él permitirá crear unos acuerdos claros de trabajo en la institución universidad observables en una auténtica comunidad académica y científica inherente a ella. Al mismo tiempo, el *Bildung* conserva un alcance social, que se traduce en el invaluable servicio que presta a la formación y consolidación de propuestas y estrategias encaminadas al mejoramiento de la vida social en todos sus ámbitos. Esto mismo se amplía en el texto de los profesores Runge y Garcés del modo que sigue:

Con el concepto de formación hacemos alusión acá a la estructuración epigenética del ser humano con la que se plantea que los individuos no se encuentran insoslayablemente determinados por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas. Es decir, que los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo. Expresado en términos procesuales, el concepto de formación designa ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad³⁶.

Desde la antigüedad proceden algunos conceptos que vienen a nutrir en el siglo XIX la elaboración del concepto de *Bildung*. Platón y Aristóteles legaron para la cultura universal conceptos como los de *exposición* (el diálogo, el debate a partir del cual se demuestra qué es lo verdadero); y *verdad* (en Platón, el ente supremo, la idea; en Aristóteles, lo cierto en el ámbito de lo real material). Sobre estas piezas fundamentales descansa y se realiza cualquier procedimiento académico. A la luz de estos conceptos, el saber impartido en el ámbito universitario ha de entenderse no solamente como valioso por su utilidad pragmática más inmediata (científico-técnica en los ámbitos personal y social), sino también como parte

³⁴ Runge Peña, Andrés Klaus; y, Garcés Gómez, Juan Felipe. “Reflexiones pedagógicas sobre la universidad, docencia y formación en una perspectiva histórica”, en: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, Abril de 2006, Pp.76-78

³⁵ Runge Peña, Andrés Klaus; y, Garcés Gómez, Juan Felipe. Op. Cit., p.66.

³⁶ Ibid., p.69.

de un horizonte mucho más amplio (el del ejercicio de la razón para la comprensión cabal de la persona y de la sociedad).

El concepto de formación debe entonces ser comprendido, como se ha venido diciendo, en su dimensión más amplia y flexible. Tal condición no se limita exclusivamente a una serie de categorías, conceptos, métodos, o contenidos de investigación -de los que se nutren el quehacer científico y la práctica docente-, sino que extiende su horizonte hasta constituir un puente para el diálogo entre la ciencia, el individuo como persona y como ciudadano.

Estas esferas en las que se lleva a cabo el diálogo de la ciencia con los aspectos primordiales de la sociedad, que se hace posible a partir del *Bildung*, parecen haber perdido todo su valor, su significado, cuando los hombres responsables de descubrimientos intelectuales que les merecieron reconocimiento entre sus pares académicos, fomentan en la universidad el ejercicio de prácticas, la justificación de ideas y sentimientos que van en franca contradicción con la vida universitaria, y que además ponen en riesgo la naturaleza y esencia de la misma.

El ejercicio docente e investigativo inspirado en lealtades personales y en coyunturas políticas, la mayoría de las veces ciegamente refractarias a cualquier posibilidad de crítica o reflexión del orden racional, entorpece y amenaza el desempeño sano y productivo de las diferentes metas que la universidad se ha propuesto desde su creación. Una de dichas metas, de suma importancia, es que desde la experiencia universitaria se diseñen, sin atender a ningún tipo de intereses personales, unas estrategias y metodologías susceptibles de ser incorporadas a nivel de la sociedad como productos genuinamente útiles para ella.

De hecho la misma universidad, sujeta al sentir enardecido de las épocas, a modas ideológicas, a coyunturas políticas, ha permitido históricamente que los conocimientos producidos en su seno sean valorados por la sociedad de manera discriminatoria, señalando como menos útiles los productos de las ciencias del espíritu, y como muy útiles aquellos resultantes del ejercicio científico-técnico, esto es, de las ciencias naturales y exactas³⁷.

Las repercusiones de lo anterior tocan estratos profundos de la vida de las sociedades, por cuanto los individuos, en su condición de estudiantes, docentes, profesionales, políticos y en última instancia miembros de una familia, asumen que la interpretación misma de la realidad debe hacerse con las herramientas que ella ofrece y sin mediación alguna de una crítica racional extensa e intensa. Lo que equivaldría a decir que el ritmo vertiginoso con que la tecnología y la ciencia operan transformaciones en la vida material de los pueblos, debe ser entendido desde el pragmatismo e inmediatez con que la sociedad se rige. Y en este contexto, el ejercicio comprensivo de dichas transformaciones, por exigente en términos de la inteligencia y del tiempo, se tendría por algo menos que accesorio, fútil. La razón por la que la ciencia y la tecnología producen lo que producen se explicaría entonces, según este canon, imperante en los tiempos presentes, desde las mismas obras producidas por la ciencia y la tecnología.

Aunque suene desesperanzador, trascender este raciocinio representa algo así como atreverse a cuestionar el orden mismo de cosas existente, y ello paradójicamente, aunque propio de la vida universitaria, no es concebido ahora como necesario en las sociedades, puesto que son ellas mismas las que en su origen han desestimado dicha tarea y encumbrado en cambio las operaciones prácticas y mecánicas, cuya utilidad no requiere cavilaciones posteriores. Vista así, la comprensión de la realidad se empobrece como consecuencia del empobrecimiento al que ha sido sometido el ejercicio intelectual.

El *Bildung* como premisa para la comprensión de la historia en el tiempo presente

³⁷ Al respecto, véanse los comentarios elaborados por Mauricio Archila Neira en su artículo "El historiador ¿o la alquimia del pasado?", en: *Pensar el pasado*, Bogotá, Archivo General de la Nación-Universidad Nacional de Colombia, 1997, Pp.75-123. Véase también: Garrido, Margarita. "Historia e historias", Bogotá, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, No.60, Bogotá, Banco de la República, 2003, Pp.67-87.

La coherencia con un entorno social, que en el caso colombiano se encuentra claramente trastornado y roto en su orden moral más íntimo, no significa que la intolerancia, la marginación y la exclusión deban empezar a ocupar un papel protagónico en la cotidianidad universitaria. Se insiste aquí: no se trata solamente de saberes y conocimientos, la universidad también reproduce con su existencia una idea, una representación simbólica de alto valor de las instituciones, los hombres, sus relaciones y las sociedades que conforman y en las cuales viven. Aquí entraría en cuestión el falso dilema entre lo privado y lo público, en tanto escenarios aparentemente desconectados, asumidos como niveles diferentes de la vida y no como una manifestación más de que cualquier acción de los individuos se traduce a los diferentes ámbitos en los que éstos tienen alguna participación, llámese familia, empresa, barrio, colegio, amigos, etc.

Si se toma como ejemplo lo ocurrido con los intelectuales de finales de la Edad Media, podrá decirse entonces que no sólo la movilidad urbana les permitió a estos seres, heterodoxos en cuanto a las creencias religiosas imperantes en el momento, la creación de gremios para el conocimiento o universidades, sino que además, dentro de éstas, fue posible la conformación de espacios que paulatinamente condujeran a una abierta disposición al debate público, con la cual sobrevino la transformación del mundo cerrado que había regido por más de mil años. La disposición al debate público permitió entonces poner en discusión la naturaleza y el sentido de cada uno de los descubrimientos que se iban realizando, a medida que la ciencia crecía y se vigorizaba como práctica³⁸.

Como lo expresan los profesores Runge y Garcés, la universidad tiene siempre un papel que cumplir como estamento formativo, y es el de fomentar el debate y la opinión pública cuando existen de antemano, y el de lograr consolidarlos si aún no han hecho su aparición. Este cometido enfrenta constantemente el riesgo de no conocer con precisión los rumbos y destinos finales que originarán el debate y la opinión pública. Si se tiene como consenso general la argumentación como premisa para el diálogo, la pluralidad y la diversidad de opiniones habrán de incidir en decisiones de tipo académico, científico e incluso político de manera impredecible.

En el momento actual la universidad se encuentra ante el dilema de si debe dedicarse a la formación de ciudadanos, cometido que en el pasado cumplió a cabalidad, o si por el contrario debe formar para la especialización de las funciones del mercado. Esta disyuntiva hace que las relaciones universidad-Estado sean ahora altamente complejas. Ante ello, ha de afirmarse aquí la necesidad imperativa de formar personas en valores que, sometidos al complejo tamiz ético y filosófico del humanismo, puedan elevarse a la categoría de valores colectivos, valores institucionales y valores sociales.

La trayectoria de la disciplina histórica que amplió sus horizontes a partir de los temas originalmente suscitados por Jules Michellet, que luego fueron asimilados metodológicamente por la escuela francesa de *Annales*, y después debatidos por los historiadores de la tendencia posmoderna, da muestra de un ejercicio crítico y reflexivo sobre el ser y quehacer de la disciplina. En el ámbito colombiano este ejercicio puede apreciarse principalmente en las voces de historiadores como Jaime Jaramillo Uribe, Jorge Orlando Melo y Germán Colmenares, mismas que constituyen una invitación a continuar y fortalecer en la práctica histórica la interpretación y la reflexión filosófica como parte integral de cada uno de los programas de Historia existentes en el país.

Cada uno de los historiadores colombianos mencionados en el párrafo anterior, ha desempeñado una meritoria labor en la consolidación de unos rasgos distintivos que intentan dar cuenta del ser y el quehacer de la disciplina. En el caso del aporte de Jaramillo Uribe, cabe resaltar su permanente vocación de pedagogo, pues es quizás quien más ha insistido en el adecuado aprovechamiento de las obras clásicas, las

³⁸ Véase: Pardina, José (Dir.). "Es imposible trabajar aquí sin pertenecer a un gremio": un artesano en la Italia del siglo XI", en: Revista *Muy Especial, La Europa medieval*, No. 37, Madrid, G y J España ediciones, septiembre / octubre 1998, Pp.54-57.

fuentes, las metodologías, y los aparatos conceptuales que han nutrido, desde la percepción de occidente, el corpus de los estudios históricos en los últimos dos siglos³⁹. Por su parte, en lo que respecta al legado de Melo en el proceso de constitución de una disciplina histórica atenta a su efectiva repercusión en transformaciones sociales, ha de destacarse su papel como difusor de los nuevos temas e interpretaciones que la historia profesional le ha legado al país durante los últimos cincuenta años⁴⁰.

En un informe presentado al Ministerio de Educación Nacional en los años 1970, Jaramillo Uribe y Melo sintetizaron de mancomún las metas a cumplir en lo que a la enseñanza de la historia se refiere. Desde entonces dichas metas se han convertido además en principios que han influenciado hondamente el ejercicio historiográfico. Ambos autores enfatizaban en la necesidad de avanzar en la consecución de:

1. Un conocimiento integral de la Historia de Colombia, que comprenda sus instituciones sociales, políticas y culturales, a través de sus datos más significativos. El conocimiento histórico debe lograr que el estudiante aprenda a pensar los hechos de la Historia en sus conexiones hacia adentro y hacia fuera, es decir, a relacionar en sus influencias mutuas los hechos inmediatos que pertenecen a la propia realidad colombiana y a éstos con los hechos exteriores que pertenecen a la Historia Universal directamente ligada a la nacional. [...]
2. Un segundo objetivo sería llevar al estudiante la idea de que la Historia tiene hechos significativos para la vida de los pueblos y que ella no está hecha de anécdotas y nimiedades. Por lo tanto que el aprendizaje de la Historia no es una cuestión de memorizar datos, fechas y anécdotas de sus hombres, sino una labor de razonamiento metódico, sobre los hechos y circunstancias. [...]
3. Lograr que el conocimiento histórico no sea un cúmulo de datos eruditos, que atiborran la mente de datos, fechas y nombres, sino un medio para dar al

³⁹ Véase: Jaramillo Uribe, Jaime (Dir.). "Introducción", en: *Manual de Historia de Colombia*, Vol. I, Bogotá, Procultura, 1979, Pp.18-27. Difícilmente puede objetarse que a esta obra el título de pionera en la síntesis interdisciplinaria de estudios sociales en Colombia. Recuérdese además que Jaime Jaramillo Uribe fue uno de los creadores del *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1972-2006), primer órgano de difusión en el medio nacional de los trabajos de la corriente conocida como *Nueva Historia*. Actuó además como autor de una ambiciosa pero muy útil síntesis de la historia de la pedagogía en occidente, ya citada en el presente trabajo: *Historia de la pedagogía como historia de la cultura* (Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1970), hasta ahora poco conocida no obstante su valor. Hizo parte así mismo del comité científico asesor de la reconocida publicación enciclopédica *Nueva Historia de Colombia* (Bogotá, Planeta, 1989).

⁴⁰ Jorge Orlando Melo González bien puede ser conocido como "cronista" de la Nueva Historia. En sus distintas publicaciones -especialmente las recogidas en *Historiografía colombiana. Realidades y perspectivas* (Medellín, Colección de autores antioqueños, 1996)-, describe detalladamente el decurso de los estudios históricos en el país desde la época republicana hasta la actualidad. Esto se entiende como un esfuerzo por dar a conocer a un público amplio los desarrollos de la Nueva Historia, pues en la obra mencionada examina el acervo historiográfico nacional destacando sus fortalezas, poniendo de manifiesto sus debilidades y presentando balances por periodos, temas y autores. Aparte de haber actuado como director de la Biblioteca del Banco de la República "Luis Ángel Arango" hasta el año 2005 como difusor de la historia nacional para lectores no especializados, Melo también se ha distinguido en su papel de co-fundador de la revista *Credencial Historia* (Bogotá, Camilo Calderón Schrader, 1990-2004; Enrique Santos Molano, 2004-2006), y en la dirección del volumen dedicado a la materia en la *Gran Enciclopedia de Colombia* (Vol. 2, Bogotá, Circulo de Lectores, 1991). Adicionalmente, cabe mencionar la actualización que a mediados de la década de 1990 hizo del compendio *Colombia hoy: perspectivas hacia el siglo XXI* (15ª edición revisada y aumentada, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1996), originalmente puesto en circulación en 1978 y uno de los libros más consultados desde esa su primera publicación. También ha llevado a cabo notables esfuerzos de síntesis interdisciplinaria en calidad de director académico, con obras de historia regional y local tales como *Historia de Antioquia* (Medellín, Suramericana de Seguros, 1988) e *Historia de Medellín* (2 vols., Medellín, Suramericana de Seguros, 1996).

individuo una capacidad de razonamiento para comprender los fenómenos políticos, sociales y culturales que forman la materia de la historia.

4. La enseñanza de la Historia, tal como se plantea [...] busca también formar una conciencia nacional firme y positiva. No se trata de fomentar el chauvinismo ni una deformada actitud nacionalista, pero sí un sentimiento de orgullo y una valoración positiva de la transformación nacional [...]

5. El anterior objetivo no es antagónico con la idea de que la Historia puede ayudar a formar una conciencia de solidaridad humana y de la necesidad de interdependencia entre los pueblos y culturas. Las referencias comparativas permitirán ver lo que todos los pueblos han aportado al bienestar y al progreso del hombre.

6. La Historia deberá desarrollar también valores morales como la tolerancia, el amor a la verdad y valores vitales y científicos como el sentido de la realidad y el rigor en las opiniones y juicios sobre hombres, pueblos y circunstancias. [...]

7. [Todo lo anterior tiene por objeto] enseñar al estudiante a orientarse en el mundo de los problemas sociales y políticos. La Historia se ve [...] como una síntesis de la realidad social, compuesta de hechos económicos, políticos, culturales. El cuidado de un país moderno, de una democracia participante, debe tener una buena información sobre estos hechos y estar en capacidad de relacionarlos y comprenderlos⁴¹.

Finalmente, con respecto a la contribución de Colmenares puede decirse que, en su trayectoria intelectual, encarna aquella vocación crítica y de autocrítica -de notable filiación filosófica-, que es inherente a toda práctica científica. Esta actitud puede resumirse en la expresión suya: “El presente [...] no es prisionero del pasado sino más bien de las imágenes construidas de este pasado. Hace falta algo más que un desdén perentorio para exorcizarlas: hay que comenzar por interrogarlas seriamente y por examinar los mecanismos de su producción y su razón de ser”⁴².

Como puede observarse, en la concepción de estos tres historiadores, el ser y quehacer de la disciplina no se restringe a la descripción del pasado de sociedades específicas, sino que también abarca la reflexión, la interpretación y la crítica –sin olvidar la correspondiente divulgación de estos esfuerzos-. En concordancia con ello, y haciendo gala de un sentido profundamente ambicioso y abarcante, Gadamer expone que

La comprensión debe ser entendida en un acto de existencia. [...] Vamos a ver que el conocimiento histórico es a la vez saber y ser histórico. [...] Comprender es operar una medición entre el presente y el pasado, es desarrollar en sí misma toda una serie de perspectivas por las cuales el pasado se presenta y se dirige a nosotros. En este sentido radical y universal, la toma de conciencia histórica no

⁴¹ Jaramillo Uribe, Jaime; y, Melo González, Jorge Orlando. “Claves... Op. Cit., Pp.88-90.

⁴² Colmenares, Germán. *Las convenciones...* Op. Cit., p.23. Es interesante la evolución que en su trayectoria intelectual muestra este autor en comparación con Jaramillo Uribe y Melo. Colmenares comienza siendo un decidido defensor de los presupuestos de la escuela historiográfica francesa de Annales. Los conocimientos, métodos y técnicas allí aprendidos los aplica a la historia colonial colombiana, con obras que reciben el elogio de sus contemporáneos. Pero rápidamente y tal vez en una faceta poco reconocida en su justo valor, evoluciona hacia una reflexión decididamente crítica e integral sobre la herencia que las distintas corrientes historiográficas europeas le habían legado al quehacer de la disciplina en el país. Muestra de ello, y sólo a modo de ejemplo, es el ensayo titulado “La historiografía científica del siglo XX” (*Eco. Revista de la cultura de occidente*, Bogotá, Vol. XXXI, año 6, No.192, octubre de 1977, Pp.561-602), que se halla junto a otros textos igualmente notables y que fueron reunidos póstumamente bajo el título de *Ensayos sobre historiografía*, (Santafé de Bogotá, Tercer Mundo – Universidad del Valle – Banco de la República – Conciencias, 1997).

es el abandono de la tarea eterna de la filosofía, sino la ruta que nos ha sido dada para acceder a la verdad siempre buscada⁴³.

Ello hace posible entonces dimensionar con plena conciencia y a la vez como compromiso irrenunciable, el alcance que el conocimiento de los fenómenos del pasado tiene para los individuos y la sociedad del momento presente.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHILA Neira, Mauricio. “El historiador ¿o la alquimia del pasado?”, en: *Pensar el pasado*, Bogotá, Archivo General de la Nación-Universidad Nacional de Colombia, 1997

BANCO DE OCCIDENTE, y; Casa Editorial El Tiempo. Revista *Credencial Historia*, Bogotá, Camilo Calderón Schrader (Ed.), 1990-2004; Enrique Santos Molano (Ed.), 2004-2006

COLMENARES, Germán. “Evaluación de la investigación histórica en Colombia”, en: *Revista Escuela de Administración de Negocios EAN*, No. 39-40, Bogotá, enero-agosto de 2000

_____. “La historiografía científica del siglo XX”, en: *Eco. Revista de la cultura de occidente*, Bogotá, Vol. XXXI, año 6, No.192, octubre de 1977

_____. *Ensayos sobre historiografía*, Santafé de Bogotá, Tercer Mundo – Universidad del Valle – Banco de la República – Conciencias, 1997

_____. *Las convenciones contra la cultura*, segunda edición, Bogotá, Tercer Mundo, 1989

ECHEVERRI Sánchez, Jesús Alberto. “El pensamiento de Antanas Mockus sobre la Universidad”, en: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, Abril de 2006

GADAMER, Hans-Georg. *El problema de la conciencia histórica*, 2ª edición, Madrid, Tecnos, 2001

GARRIDO, Margarita. “Historia e historias”, Bogotá, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, No.60, Bogotá, Banco de la República, 2003

HABERMAS, Jürgen. “La transformación social de la formación académica”, en: *Teoría y Praxis. Estudios de Filosofía social*, 2ª edición, Tecnos, Madrid, 1990

HENAO Sierra, Bertha Lucila. “Las disciplinas y las profesiones intelectuales en la perspectiva de Stephen Toulmin”, en: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, Abril de 2006

HERNÁNDEZ Rodríguez, Carlos Augusto. “Cultura académica y disciplinas”, en: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, Abril de 2006

HOBSBAWM, Eric. “El derrumbamiento”, en: *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona, Crítica, 1996

JARAMILLO Uribe, Jaime (Dir.). “Introducción”, en: *Manual de Historia de Colombia*, Vol I, Bogotá, Procultura, 1979, Pp.18-27.

⁴³ Gadamer, Hans-Georg. *El problema de la conciencia histórica*, 2ª edición, Madrid, Tecnos, 2001, Pp.96, 115-116.

_____. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1970

_____. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1970

_____; y, Melo González, Jorge Orlando. “Claves para la enseñanza de la historia”, en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 35, Santafé de Bogotá, Plaza y Janés Editores–Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), 1997

LÓPEZ Bermúdez Andrés. “La eterna presencia del héroe. Juan C. Llano y su Biografía del prócer americano José María Córdoba”, *Utopía siglo XXI*, No.8, Medellín, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, enero-diciembre 2002

_____. *Héroes y tradiciones. Anotaciones sobre la historiografía referida al período de la independencia*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Historia, Tesis de grado (inérito), 1996

MELO González, Jorge Orlando. *Bibliotecas y educación*, en: *Leer y releer*, No.24, Medellín, Sistema de Bibliotecas Universidad de Antioquia, agosto de 2000

_____. (Coord.). *Colombia hoy: perspectivas hacia el siglo XXI*, 15ª edición revisada y aumentada, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1996

_____. “De la nueva historia a la historia fragmentada”, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. 36, No. 50-51, Bogotá, Banco de la República, 1999

_____. (Dir.). *Gran Enciclopedia de Colombia*, Vol. 2, Bogotá, Circulo de Lectores, 1991

_____. (Dir.). *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988

_____. (Dir.) *Historia de Medellín*, 2 Vols., Medellín, Suramericana de Seguros, 1996

_____. *Historiografía colombiana. Realidades y perspectivas*, Medellín, Colección de autores antioqueños, 1996

_____. “La literatura histórica en la última década”, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. 25, No. 15, Bogotá, Banco de la República, 1988

PARDINA, José (Dir.). “‘Es imposible trabajar aquí sin pertenecer a un gremio’: un artesano en la Italia del siglo XI”, en: *Revista Muy Especial, La Europa medieval*, No. 37, Madrid, G y J España ediciones, septiembre / octubre 1998

ROMERO, José Luis. “La segunda edad”, en: *La cultura occidental*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004

RUNGE Peña, Andrés Klaus; y, Garcés Gómez, Juan Felipe. “Reflexiones pedagógicas sobre la universidad, docencia y formación en una perspectiva histórica”, en: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Medellín, Universidad de Antioquia, Abril de 2006

TIRADO Mejía, Álvaro (Dir.). *Nueva Historia de Colombia*, 9 Vols., Bogotá, Planeta, 1989

TUÑÓN de Lara, Manuel. “La enseñanza de la historia”, en: *Por qué la Historia*, Barcelona, Salvat, 1984

UNIVERSIDAD DE MONTEVIDEO. *La Idea de la Universidad en Alemania*, Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de Montevideo, Buenos Aires, 1959.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1972-2006

URIBE de H., María Teresa (Coord.). *Universidad de Antioquia. Historia y presencia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1998

URIBE de H., María Teresa. “La investigación social en tiempos de guerra”, en: *Utopía siglo XXI*, Núm.8, Medellín, Facultad Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Antioquia, enero–diciembre de 2002

WALLERSTEIN, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI editores, 2000

