

REPORTES DE INVESTIGACIÓN

No. 69, ISSN: 1692-0163

ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS

Universidad, humanismo y educación de masas

Leonardo Ordóñez Díaz



Universidad del Rosario
Escuela de Ciencias Humanas



Universidad del Rosario
Escuela de Ciencias Humanas

Universidad, humanismo y educación de masas

Leonardo Ordóñez Díaz

Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario
Bogotá
2006

ORDÓÑEZ DÍAZ, Leonardo

Universidad, humanismo y educación de masas / Leonardo Ordóñez Díaz. — Bogotá:
Centro Editorial Universidad del Rosario, 2006.

23 p.– (Ciencias Humanas. Serie Documentos, Borradores de Investigación; 69)

ISSN: 1692-0163

Incluye bibliografía.

Educación superior / Universidades – Métodos de enseñanza / Reforma universitaria /
Educación clásica / Educación humanística / I.Título / II. Serie.

© Leonardo Ordóñez Díaz

© Centro Editorial Universidad del Rosario

ISSN: 1692-0163

Todos los derechos reservados
Primera edición: marzo de 2006

Impresión: Cargraphics

Impreso y hecho en Colombia - *Printed and made in Colombia*

Contenido

Resumen	5
Abstract	5
1. Introducción	6
2. Los mitos de la universidad tradicional	8
3. Más allá de los mitos de la universidad tradicional	13
4. Conclusiones	21
Bibliografía	23

Resumen

Con la creciente masificación de la enseñanza superior, las universidades afrontan dificultades en el cumplimiento de sus tareas tradicionales. Más concretamente, afrontan el desafío de compatibilizar la enseñanza profesional y la formación humanista e integral de sus estudiantes. En este artículo se evalúan los principales supuestos que obstaculizan en nuestro medio el diseño de un modelo de universidad capaz de afrontar con éxito ese desafío. También se ofrecen algunas indicaciones acerca de los requisitos que debería satisfacer un modelo universitario adaptado a las necesidades de la educación masiva.

Palabras clave: universidad, humanismo, formación integral, educación masiva.

Abstract

University, Humanism and Mass Education. With the growing popularization of higher education, universities have difficulties in completing their traditional tasks. More specifically, they confront the challenge of reconciling professional teaching and a humanistic formation of their students. In this article the main obstacles that hinder the design of an university model able to confront with success this challenge in our countries are evaluated. Also, some indications are given about the requirements that should satisfy an university model adapted to the demands of mass education.

Key words: university, humanism, integral formation, mass education.

1. Introducción

La universidad fue concebida originalmente como una institución encargada de proteger la unidad del conocimiento humano. Como su nombre lo indica, se trata de una institución con vocación *universal*. En ella, disciplinas de las más diversas índoles encuentran un escenario común para el desarrollo de sus distintas perspectivas de estudio. Por tal razón, es de esperar que las personas con formación universitaria se caractericen por la amplitud de su cultura y por el perfil humanista de su cosmovisión, de tal modo que no sean solamente profesionales, sino también personas cultas; que no sean sólo expertos, sino también ciudadanos y seres humanos íntegros. La persona formada en la universidad sería, por así decirlo, superior a su propia disciplina, ya que contaría con las herramientas necesarias para comprender la complejidad de los problemas que se afrontan en ámbitos distintos al suyo y para ser capaz de entablar comunicación con profesionales de otras áreas, no en los términos en que lo haría un especialista pero sí desde la perspectiva amplia que distingue a una persona cultivada. En este sentido, la universidad sería un refugio para el cultivo del intelecto y para el desarrollo de una cultura superior.

Empero, la masificación de la enseñanza que se vive hoy en las universidades hace muy difícil que éstas puedan desarrollarse en concordancia con su vocación original. La idea de la universidad como un refugio en donde el saber madura lejos de las preocupaciones de la vida cotidiana se ha vuelto anacrónica. Las muchedumbres de estudiantes que acuden hoy en día a las universidades no las perciben como recintos venerables reservados para quienes estén dispuestos a consagrar su vida a la causa del conocimiento. Las perciben más bien como empresas en donde el conocimiento es objeto de intercambio, y en donde pueden encontrar el tipo de mercancía intelectual que requieren para ser profesionales competentes en algún área. Si por largo tiempo la universidad tuvo en sus manos la misión de ofrecer una enseñanza disciplinada y exigente a sus estudiantes a fin de convertirlos en personas dotadas con un criterio amplio y una visión universal de la cultura, cabe preguntarse si este propósito es coherente con la situación actual de la educación universitaria.

Esta cuestión es de particular urgencia en América Latina. La explosión demográfica sufrida por los países de la región desde mediados del siglo XX, sumada a la demanda creciente de personas formadas profesionalmente, ha sometido a las universidades a una presión enorme. Según Brunner, el crecimiento de la matrícula universitaria fue muy grande en América Latina entre 1950 y 1980: “En el primero de esos años, la matrícula de la educación superior alcanzaba en la región a alrededor de 266 mil alumnos; en 1960 llega a 542 mil alumnos; 10 años más tarde se elevaba a 1 millón 560 mil alumnos para situarse en 1980 en alrededor de 5 millones 380 mil”.¹ Frente a

¹ Brunner, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina*, Caracas: Cresalco-Unesco, 1985, p. 49.

esta presión, en el pasado reciente la gran mayoría de las universidades se ha inclinado a ofrecer una formación profesionalizante orientada a cubrir la demanda social de personal cualificado para cargos de responsabilidad en diferentes niveles. Sin embargo, con ello ha descuidado la formación integral humanista. En nuestro medio aplica muy bien el certero diagnóstico de Bloom según el cual la universidad actual:

“ha demostrado que es incapaz de enseñar a los estudiantes sobre las cuestiones de la vida porque éste no es un tema que forme parte de los programas universitarios y ni siquiera sabe tratarlo; es un tema que no corresponde a ningún departamento ni a ningún grupo de departamentos. La preparación de nuestros profesores es una formación técnica y especializada con el agregado de algunas humanidades de viejo estilo que sin embargo no penetran seriamente la disciplina especial”.²

Estos dos enfoques de la formación universitaria, uno que hace énfasis en la preparación para el desempeño profesional y otro en el cultivo esmerado de la persona, se han mantenido en tensión desde hace varias décadas. La pregunta apremiante que subyace a esa tensión es: ¿Puede la universidad compatibilizar la amplitud y el rigor de una formación humanista integral con la creciente masificación de la enseñanza de las profesiones?

Para responder esta pregunta hay que tener en cuenta que la masificación de la enseñanza es un fenómeno que plantea retos nuevos a las universidades independientemente de si éstas optan por dar a sus programas un énfasis profesionalizante o uno humanista. Los modelos de universidad que mayor influencia han ejercido en los sistemas universitarios de nuestros países (la universidad humboldtiana, centrada en el desarrollo de la cultura y de las actividades de investigación; la universidad napoleónica, centrada en la formación de funcionarios para el cubrimiento de los cargos del aparato estatal) fueron desarrollados a comienzos del siglo XIX, en una época en que el fenómeno de la masificación no había tenido lugar y en unos países con una estructura social muy distinta de la nuestra. El tercer modelo universitario clásico, la universidad liberal del mundo anglosajón, caracterizada por su énfasis en la formación para la vida, sólo recientemente ha ejercido una tímida influencia en América Latina. De este modo, la abundancia de programas universitarios con énfasis profesionalizante no ha sido construida sobre la base de un modelo de universidad adaptado a nuestras circunstancias, sino que ha tenido lugar en el marco de las antiguas estructuras institucionales, lo cual de por sí ha constituido un obstáculo para garantizar la calidad de la formación impartida.

En este contexto, y bajo las presiones de la masificación, no es de extrañar que las universidades tengan dificultades para unir formación profesional y formación para la

² Bloom, Allan, “La democratización de la universidad”, en *Gigantes y enanos*: Barcelona: Gedisa, 1991, p. 359.

vida. Esto a menudo conduce a una falta de concordancia entre los principios que las instituciones profesan y lo que realmente hacen en la práctica. Si bien las universidades proclaman el carácter integral y humanista de la formación que ofrecen, basta examinar los planes de estudio para notar con desconcierto la variedad de significados que asumen en la práctica rótulos como *humanismo*, *formación integral* y otros similares. En ciertos casos, la estrategia para dar un tinte humanista a la formación profesional consiste en incluir en los planes de estudio asignaturas de ética y de formación en valores; otras veces, en incluir cursos de escritura; algunas veces, en incluir talleres de arte o asignaturas de humanidades; y en otras ocasiones, cursos de formación religiosa. Esta dispersión constituye un síntoma desalentador. Al parecer, no existe un criterio compartido de lo que significa formar integralmente a una persona. La consecuencia es que cada institución resuelve el problema según su leal saber y entender. De hecho, las universidades en nuestro medio tienen serios problemas para conciliar la formación integral con la creciente demanda de educación superior. Frente a la masificación de la demanda y las presiones del entorno, la mayoría de ellas se ha concentrado en nutrir los nichos laborales y en atender otras exigencias sociales en los campos de la extensión y la investigación.

Este diagnóstico aclara la índole de la crisis que atraviesa el concepto de “universidad”. La universidad entendida como el escenario para la formación de personas con una cultura universal y cosmopolita se hace agua. Puesto que el desarrollo de las profesiones específicas parece garantizar por sí sólo el cubrimiento de las necesidades, a la larga se genera la impresión de que no hace falta la mirada sintética capaz de comprender las conexiones entre profesiones distintas desde una perspectiva panorámica y unificadora. La idea de una formación integral se hace agua porque no tenemos todavía un modelo de universidad capaz de adaptar el humanismo a las actuales circunstancias históricas. ¿Cómo explicar este retraso histórico en el desarrollo del sistema universitario?

2. Los mitos de la universidad tradicional

Tres mitos profundamente arraigados en los modelos de universidad tradicionales han constituido el principal obstáculo para la creación de un modelo humanista acorde con las necesidades de una formación profesional masificada. El primer mito, consiste en creer que si al humanismo se le dedica en los planes de estudio todo el espacio que su cultivo requiere, la calidad de la formación profesional se verá perjudicada. El segundo mito, consiste en concebir el humanismo como un tipo de formación centrado en el desarrollo de la espiritualidad humana. El tercer mito, consiste en pensar que la educación humanista es esencialmente minoritaria debido a la mayor dignidad y elevación del trabajo intelectual frente al desempeño de las pro-

fesiones. Estos mitos son formulados concisamente como: el *mito de la utilidad*, el *mito de la espiritualidad* y el *mito de la diferencia*. Examinémoslos con mayor detenimiento.

El mito de la utilidad se basa en la idea de que el cultivo del humanismo exige demasiado tiempo y que, por ende, un plan de estudios que adopta tal enfoque perjudica la calidad de la formación profesional, que es la que a la postre hará del estudiante una persona útil. Según esta idea, el enfoque humanista, al recortar el tiempo disponible para el desarrollo de las habilidades profesionales, hace que los futuros egresados queden en desventaja al competir por el acceso a los mejores empleos frente a egresados de programas con un énfasis netamente profesional. Si las universidades ofrecen planes de estudio cuyo ingrediente humanista es mínimo y si la mayoría de los estudiantes accede a cursar carreras en las que sólo se les permite lanzar uno o dos vistazos más allá de las fronteras de la propia disciplina, eso se debería a las condiciones de competencia por el acceso al mercado laboral. Por tanto, la situación obedecería a las características de la estructura social vigente. La asignación del prestigio social, los esquemas organizativos de las empresas y los mecanismos de acceso a empleos de calidad están dominados por el esquema de las profesiones, con el agravante que la competencia se agudiza cada vez más debido a la masificación de la enseñanza superior. Bajo estas circunstancias, es apenas natural que el miedo al cambio obstaculice las iniciativas para una reforma curricular humanista. Incluso estudiantes que preferirían una formación integral e interdisciplinaria tienen miedo que el rechazo de la enseñanza profesionalizante los convierta en candidatos al desempleo crónico o al subempleo; incluso universidades con vocación humanista tienen miedo que una reforma sustancial de sus estructuras curriculares les haga perder atractivo y reduzca su competitividad.

El mito de la espiritualidad, a su turno, supone la concepción según la cual el humanismo gira en torno a las humanidades y carece de vínculos con las ciencias formales, las ciencias naturales y la tecnología. El sentido del término “humanidades”, tal como es usado hoy en día, incluye las disciplinas que agrupamos como ciencias sociales y humanas (filosofía, antropología, sociología, historia), pero en ciertos casos involucra también el campo de las artes. Quedan excluidas, en cambio, aquellas disciplinas que, pese a su carácter social y humano, han ganado autonomía bajo la bandera de una metodología científica dura (la economía, la psicología). Históricamente, el mito de la espiritualidad es un corolario de la concepción según la cual existe una separación categórica entre ciencias duras y ciencias blandas, o si se quiere, entre el mundo de las ciencias y el de las letras. Esta concepción surgió en el siglo XVII, cuando la unidad del conocimiento heredada del Renacimiento se dividió en dos campos que, en lo sucesivo, se han ido apartando más y más: las ciencias naturales y las ciencias del espíritu. De acuerdo con el modo como se popularizó esta distinción desde Dilthey, las

ciencias naturales se caracterizan por su objetividad mientras que las ciencias del espíritu (también llamadas “morales”) responden al carácter subjetivo de los estudios sobre la existencia humana. Para Dilthey, el estudio de la vida humana por las ciencias del espíritu es independiente del estudio del cosmos por las ciencias naturales. Con ello Dilthey pretendía contrapesar la creciente hegemonía de las ciencias naturales y al mismo tiempo promover en el campo de las ciencias del espíritu la convicción de que el empeño por emular los métodos y los resultados de la ciencia natural les hacía perder de vista la especificidad de su objeto de estudio: la vida humana. Según Dilthey,

“toda ciencia es ciencia de la experiencia, pero toda experiencia encuentra su nexo original y la validez que éste le presta en las condiciones de nuestra conciencia, dentro de la cual se presenta. [...] Nuestra imagen de la naturaleza entera se ofrece como mera sombra arrojada por una realidad que se nos oculta, mientras que la realidad auténtica la poseemos únicamente en los hechos de conciencia que se nos dan en la experiencia interna. El análisis de estos hechos constituye el centro de las ciencias del espíritu y así [...] las ciencias del espíritu constituyen de esta suerte un sistema autónomo”.³

Este párrafo muestra cómo la distinción *ciencias naturales / ciencias del espíritu* supone que ciertas disciplinas –la física, la matemática, la química, la astronomía– tienen una objetividad que las hace ajenas a la textura íntima del espíritu humano, mientras que otras –las artes, la antropología, la historia, la filosofía– son por el contrario, más cercanas a la experiencia humana tal como ésta es percibida subjetivamente por las personas en su existencia cotidiana. De aquí se deriva un esquema disciplinar que tiene una enorme influencia en nuestro sistema universitario. Las humanidades, entendidas como “complemento espiritual”, pasan a un segundo plano en el marco de la enseñanza de las profesiones, ya que su carácter subjetivo y vivencial tiende a distanciarlas de los campos de desempeño profesional y de las cuestiones de la vida práctica. Por eso no es extraño que en las ciencias naturales, en las ingenierías o en las carreras económico-administrativas, la formación integral no impregne la enseñanza desde su médula. Lo mismo pasa en las profesiones de mayor prestigio social: la medicina y el derecho. Al ser desplazado de la base de la educación universitaria, el humanismo deja de ser un eje articulador y se transforma en un asunto de especialistas. Esto sería normal en una sociedad en la que la división del trabajo multiplica sus efectos en todos los rincones del tejido social, incluyendo las fibras más profundas de la esfera del conocimiento. Desde esta perspectiva, el énfasis en la formación humanista insertaría un elemento parasitario en la enseñanza de las profesiones, ya que le atribuiría una excesiva importancia formativa a un elemento que es de carácter complementario y no nuclear.

³ Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu*, México: Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 5.

El mito de la diferencia lleva hasta el extremo la separación que los dos mitos anteriores habían introducido entre formación profesional y humanismo. Si en el mito de la utilidad y en el de la espiritualidad la formación integral está todavía conectada con la profesionalización, aunque sea en calidad de elemento accesorio, en el mito de la diferencia adquiere plena autonomía. El mito de la diferencia se basa en una creencia muy extendida según la cual la actividad intelectual tiene una dignidad y una elevación de la cual carece la práctica de las profesiones y los oficios. Esta idea a menudo aparece asociada con la creencia según la cual la mayor parte de la población sólo está llamada a cumplir funciones específicas para las que no hace falta la amplitud de criterio propia del humanismo. De acuerdo con el mito de la diferencia, el cultivo del intelecto sólo es posible una vez las inquietudes de la vida cotidiana han quedado relegadas a un plano secundario. Esto se debería a que las cuestiones prácticas distraen la mente, la apartan de la contemplación, del cuidado de la vida interior y de la búsqueda de la libertad espiritual.

Las raíces del mito de la diferencia son muy antiguas, pues se remontan a las obras de Platón y de Aristóteles, cuyo influjo atraviesa toda la historia del pensamiento occidental. Para Platón, la contemplación del mundo suprasensible de las ideas puras constituye la actividad en la que el espíritu humano alcanza su máxima dignidad. Si bien Aristóteles emprende un fuerte debate con el idealismo platónico, también en su caso la filosofía es la reina del saber por cuanto se ocupa de los primeros principios de las cosas, valiosos en sí mismos y alejados de los vínculos con la *praxis* que le restan dignidad a las actividades utilitarias. Platón y Aristóteles coinciden en excluir de la elite filosófica a mujeres, campesinos, artesanos, guerreros y esclavos.

A partir de su cristalización institucional en el medioevo, con la aparición de las universidades, la idea de la suprema dignidad del pensamiento pasa a cumplir una función esencial en la preservación de la autonomía de la actividad intelectual. Como ha señalado Le Goff,⁴ las corporaciones universitarias medievales ganaron su autonomía luchando contra los poderes eclesiásticos y contra los poderes laicos. Por lo primero, los universitarios tuvieron que luchar con la Iglesia para lograr una relativa autonomía en el campo de la enseñanza, la cual tradicionalmente había sido una función eclesiástica. Por lo segundo, tuvieron que luchar con los reyes —que intentaban asegurarse el dominio de una corporación capaz de aportar riqueza, prestigio y funcionarios capaces a sus reinos—. De esta manera, la universidad poco a poco se constituyó como un islote de pensamiento libre en medio de las tormentosas olas de los intereses políticos y las luchas religiosas. Con el tiempo, la corporación universitaria llegó a ser una suerte de refugio en el que ciertos espíritus refinados podían entregarse a la búsqueda desinteresada de la

⁴ Le Goff, Jacques, *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona: Gedisa, 1990, p. 72 y ss.

verdad. En los tiempos modernos esta idea se mantuvo pese a los cambios que trajo consigo el tránsito hacia la sociedad burguesa. La libertad académica de la universidad moderna se basa en la idea de que el pensamiento crítico puede prosperar en medio de los vaivenes de la opinión pública y los cambios de gobierno.

Hace casi un siglo Ortega y Gasset argumentó a favor del mito de la diferencia basándose en la idea de que las masas constituyen un factor social al que le corresponde una posición subordinada en relación con las minorías cualificadas. Para Ortega,⁵ toda sociedad constituye una unidad dinámica de dos factores: minorías y masas. En un buen orden social, las minorías están al mando y las masas obedecen. La pretensión de las masas de tomar el mando constituye a los ojos de Ortega un síntoma de anarquía. En la óptica orteguiana, la distinción entre minorías y masas no es una distinción de clases sino de tipos de ser humano. En consecuencia, en toda clase social hay ‘individuos-élite’ e ‘individuos-masa’. La psicología del individuo-masa es la de una persona satisfecha consigo misma, incapaz de pensamiento y carente de imaginación, que se sabe vulgar y quiere que todos sean igualmente vulgares, que no sustenta sus opiniones con razones sino que las impone por la fuerza, cuya vida va a la deriva porque carece de proyecto vital, que odia lo que está por encima de su categoría y que vive al día, sin memoria ni conciencia del pasado. De esta descripción se sigue que la universidad está llamada a formar las minorías gobernantes y las elites científicas. Si las masas están satisfechas con su propia vulgaridad y no tienen la capacidad de forjar para sí mismas un proyecto vital, entonces sólo cabe situarlas en el lugar propicio de la estructura social, allí donde puedan cumplir su papel de hormigas obreras. Para ello no hace falta darles una formación universitaria amplia; en el mejor de los casos, basta una formación técnica o profesional que les permita desempeñarse en alguna actividad de tipo operativo. Las funciones tradicionales de la universidad (transmisión de la cultura, enseñanza profesional, investigación) están dirigidas a mantener una adecuada interrelación entre las minorías y las masas.

Cuando el proceso de masificación del acceso a la educación superior alcanzó un punto crítico a partir de los movimientos estudiantiles de los años sesenta, pudo pensarse que la división entre cultura de elite y cultura popular que describe Ortega, heredada junto con la antigua estructura universitaria, se disolvería gracias al dinamismo de los procesos de democratización. Sin embargo, como señala Santos, “la masificación de la universidad no atenuó la dicotomía. Solamente la desplazó hacia adentro de la universidad debido al dualismo que introdujo entre universidad de elite y universidad de masas”.⁶ Este resultado fácilmente sugiere la idea de que la formación

⁵ Ortega y Gasset, José, *La rebelión de las masas*, Barcelona: Circulo de Lectores, 1973, pp. 42-49 y 81-103.

⁶ Santos, Boaventura de Sousa, “De la idea de universidad a la universidad de ideas”, en *De la mano de Alicia*, Bogotá: Siglo del Hombre, 1998, p. 234.

integral no es compatible con la formación profesional masificada, sea porque el rigor y la disciplina del humanismo no son del gusto de la mayoría, porque las personas con el temple teórico para seguir la carrera académica son pocas, o porque la universidad establece “normas de realización que no están al alcance de la mayor parte de los hombres y mujeres”.⁷ Esto haría de la universidad humanista una institución esencialmente minoritaria que, por ende, no sería democratizable. De este modo, el mito de la diferencia hunde sus raíces no sólo en la estructura del conocimiento sino también en la estructura de la sociedad.

Pese a sus diferencias, los tres mitos reseñados comparten un rasgo común: su arraigo en la separación entre vida activa y vida contemplativa, o si se quiere, entre actividades utilitarias y labores intelectuales. El efecto neto es que los tres mitos abren un hiato entre profesionalización y humanismo. El mito de la utilidad se basa en una consideración pragmática: el tiempo disponible para enseñarle a alguien una profesión es muy corto. Puesto que la profesión es la que finalmente hace del individuo una persona útil para la sociedad, la formación humanista pasa a un segundo plano. Con el mito de la espiritualidad el hiato se ahonda, ya que la concepción subjetiva y espiritual del humanismo lo torna ajeno a la esfera de los desempeños profesionales. En el mito de la diferencia, el hiato se vuelve insuperable. El humanismo se aparta de la vida práctica y postula la superioridad de una vida contemplativa valiosa por sí misma al margen de su utilidad; con ello, corta las amarras que todavía lo mantenían unido a las profesiones. Sin embargo, el resultado final es paradójico, ya que los estudios humanísticos se convierten a su vez en nuevos campos de desempeño profesional en el seno de la división del trabajo.

Esta paradoja indica que la caracterización del humanismo en que se basan los tres mitos es desacertada. De hecho, la formación humanista implica una relación entre las actividades prácticas y las actividades intelectuales muy diferente de la que los mitos sugieren. Por eso la construcción de un modelo humanista de universidad adaptado a la sociedad de masas requiere una aclaración previa de la naturaleza de esta relación.

3. Más allá de los mitos de la universidad tradicional

El mito de la utilidad tiene una base real comprensible, ya que es apenas natural que las universidades se preocupen por la calidad del desempeño profesional de sus egresados. En efecto, sólo de un pequeño porcentaje de los estudiantes universitarios puede esperarse que opte por una carrera académica; la inmensa mayoría dedica su vida a desempeñarse en el campo profesional de su elección. Así las cosas, el impacto social de la universidad depende no tanto de la calidad de la investigación o de los

⁷ Bloom, Allan, “La democratización de la universidad”, en *Gigantes y enanos*: Barcelona: Gedisa, 1991, p. 347.

programas de extensión como de la calidad de los procesos de enseñanza. Si bien la producción de conocimiento es crucial para el desarrollo social, el mayor impacto de la universidad sobre su entorno tiene lugar a través de la formación de profesionales. Pero justamente porque su acción social depende de las profesiones, la docencia impartida por la universidad en ningún caso debería ser meramente profesional. Somos profesionales seis u ocho horas diarias pero somos humanos y ciudadanos las veinticuatro horas. La función principal de la universidad no es preparar a las personas para desempeñarse en una profesión, sino prepararlas para la vida. La profesión es sólo una parte de la vida. El desempeño profesional de las personas depende del estilo de vida que llevan y de los valores a los cuales apelan para dar sentido a su existencia. La universidad juega un papel central en la tarea de proveer a sus estudiantes de criterios para escoger entre diferentes alternativas de vida. Si los estudiantes, a la hora de enfrentar el mundo laboral y de forjar para sí mismos un proyecto vital, no cuentan con las herramientas necesarias para escoger lo más adecuado, ¿En qué sentido entonces el estudio los habría hecho ciudadanos libres y seres humanos más completos? El humanismo no puede aplicarse como un barniz sobre el tronco de la formación profesional, sino que debe constituir su médula. Cada ser humano tiene que ser capaz de traspasar las fronteras de su propia profesión y de percibir íntegramente el paisaje de la existencia, que nunca es parcial sino global. Saber vivir y saber ser humano es difícil; ello exige un saber que no depende de una profesión o una disciplina en especial, sino del aprendizaje de la condición humana en sus diferentes facetas. Podemos escoger la profesión en la que vamos a desempeñarnos, pero la condición humana no es discrecional. Obstinar en ofrecer una formación meramente profesional equivale a obstinar en mutilar las capacidades vitales de los futuros egresados. A este respecto escribe Dilthey:

“la sociedad se puede comparar a una gran máquina en movimiento, mantenida en él por los servicios de numerosas personas: quien se halle provisto tan sólo de la técnica de su profesión se encontrará, por muy bien que la posea, en la situación de un trabajador que durante toda su vida se ocupa en un solo punto de esa gran máquina, desconociendo las fuerzas que la ponen en movimiento y sin tener idea de las otras partes del ingenio y de su cooperación en el fin total. Será un servicial instrumento de la sociedad pero no un órgano que la plasme conscientemente”.⁸

De aquí se sigue que cada hora dedicada a la formación humanista de los estudiantes es una hora dedicada a su formación profesional; cuanto más se fortalece la primera, tanto más se fortalece la segunda, al ganar la perspectiva amplia que da la cultura general. En contra de lo que sostiene el mito de la utilidad, los estudiantes que concen-

⁸ Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu*, México: Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 11.

tran todo su tiempo en el desarrollo de habilidades específicamente relacionadas con su futuro desempeño laboral no necesariamente tienen ventaja sobre aquellos que han dedicado tiempo y esfuerzo al estudio de los problemas humanos más generales. Incluso desde el propio punto de vista utilitario, lo contrario tiene más posibilidades de ser cierto. Sobre este punto en particular Morin ha escrito que, “contrario a una opinión difundida, el desarrollo de las aptitudes generales de la mente permite [...] un mejor desarrollo de las competencias particulares y especializadas. Entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales”.⁹ Pero aun al margen de su utilidad para el desempeño profesional, el punto crucial es que la formación humanista forja personas más completas, conocedoras de las posibilidades y los límites de la condición humana.

Esta no es una idea que sea extraña a los encargados de dirigir la actividad académica universitaria. Rectores, decanos y profesores saben que en realidad muy pocos quieren estudiar para ser sólo funcionarios, operarios o técnicos que dominan un lenguaje o un procedimiento pero carecen del criterio amplio, la capacidad de análisis y la visión sintética que sólo se obtiene a través de un cultivo intelectual de mayor envergadura. ¿Por qué entonces se afierran a planes de estudio y a métodos de enseñanza inapropiados? Muchos rectores, directores de programa y profesionales en ejercicio han notado que el humanismo bien entendido no se opone a la eficacia y al sentido práctico de las profesiones, sino que en realidad es su mejor aliado. Pero esta es una idea que no ha logrado influir a fondo en las políticas de diseño curricular. La tendencia principal discurre todavía por el cauce de una formación profesional en la que la interdisciplinariedad y el humanismo aparecen como elementos accesorios y no como principios matrices.

El mito de la espiritualidad tiene mucho que ver en ello, puesto que popularizó una concepción estrecha que ve el humanismo como una suerte de suplemento espiritual para la vida íntima de las personas. Es correcto pensar que las personas necesitan herramientas para afrontar sus momentos de soledad, angustia o inquietud. Es también correcto pensar que las artes o la filosofía pueden ayudar en esta tarea. Pero es incorrecto pensar que dicha tarea agota el alcance del humanismo. Las personas no son humanas solamente en su trato consigo mismas; también lo son en su interacción con otras personas. El humanismo no corresponde sólo a la esfera de la contemplación y la vida íntima, sino también a la de la acción y la vida pública. Si en nuestro afán de lograr una convivencia digna chocamos con otras personas, esto nos sucede en cuanto ciudadanos y no sólo en cuanto profesionales. Si en nuestra búsqueda de bienestar transformamos la naturaleza con ayuda de la ciencia y la técnica, esto lo hace-

⁹ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá: MinEducación, 2000, pp. 31-32.

mos en cuanto seres humanos y no como meras piezas productivas de una empresa o un conglomerado social.

El problema de separar humanismo y ciencia, o contemplación y acción, radica en que con ello se introduce una escisión dentro del propio ser humano. Así, no es cierto que el cultivo de las “humanidades” tiene un efecto positivo humanizador en la formación de las personas del cual carecería la ciencia. Tampoco es cierto que el estudio de las ciencias naturales y formales tiene un efecto negativo deshumanizador del que estarían exentas las ciencias del espíritu. La búsqueda de la objetividad obedece a un interés humano genuino. Si la lógica, la física o la matemática nos parecen frías y áridas construcciones abstractas, mientras que la música, la poesía o la filosofía nos parecen creaciones plenas de expresividad y de riqueza sensible, esto obedece más a nuestra estrechez de miras con respecto a la complejidad de los intereses humanos que a la naturaleza de las ciencias o las artes. El humanismo implica una visión del mundo más compleja de lo que supone el mito de la espiritualidad. Excluir la matemática y la ciencia de la formación humanista implica en el fondo una noción bastante inhumana de nuestra condición.

Originalmente, el alcance del término “humanidades” era más amplio de lo que llegó a serlo en tiempos recientes. Según Savater, esta denominación:

“es de origen renacentista y no contrapone ciertos estudios muy “humanos” con otros “inhumanos” o “deshumanizados” por su sesgo técnico-científico (los cuales no existían en la época) sino que los llama así para distinguirlos de los estudios teológicos o los comentarios de las escrituras. Los humanistas estudiaban humanidades, es decir: se centraban sobre textos cuyo origen era descaradamente humano (incluso aún más: pagano) y no supuestamente divino. Y como tales obras estaban escritas en griego o latín clásico, estas lenguas quedaron como paradigma de humanidades, no sólo por su elegancia literaria o por sus virtudes filológicas para analizar los idiomas de ellas derivados, sino también por los contenidos de ciencia y conocimiento no revelados por la fe a los que podía llegarse utilizándolas. En tal sentido, los *Elementos de geometría* de Euclides formaban parte de las humanidades ni más ni menos que el *Banquete* de Platón”.¹⁰

El humanismo, por tanto, se articula alrededor de la idea que el ser humano, liberado de la tutela de los dioses, puede alcanzar por sí mismo, mediante el adecuado uso de su facultad de raciocinio, los conocimientos que requiere para orientar su vida. Desde esta perspectiva, el humanismo se funda en la confianza que el ser humano tiene en su capacidad para gobernarse y para explorar y transformar el mundo que lo rodea. En esta tarea, las disciplinas científicas juegan un papel crucial, al igual que las “humanidades”. No se puede por ende confundir el humanismo con el campo mucho más reducido de las “humanidades” o de las “ciencias del espíritu”. Si se permite que una confusión

¹⁰ Savater, Fernando, “¿Hacia una humanidad sin humanidades?”, en *El valor de educar*, Barcelona: Ariel, 1997, pp. 129-130.

así prospere, entonces la compatibilización de la formación humanista y la formación profesional deja de ser un proyecto plausible, dado que en la etapa de desarrollo que ha alcanzado nuestra civilización la aplicación del conocimiento científico en muchos aspectos de la vida no es opcional sino imprescindible para afrontar el futuro.

La adopción de un enfoque humanista en la enseñanza de las profesiones sólo vale la pena si se inspira en esa noción amplia de humanismo para la cual no hay facetas de la vida humana carentes de interés o importancia. Por eso conviene recalcar que el humanismo ofrece una formación *integral* –y no sólo espiritual– a los estudiantes. Esa formación involucra la filosofía pero también la ciencia, las artes pero también la tecnología, el cultivo de la imaginación y de las pasiones pero también el cultivo de la razón. En la formación humanista tienen cabida todas las disciplinas siempre que se gobiernen según los principios de la argumentación racional y el debate público y abierto. Tienen cabida también todos los aspectos de la vida humana, y no sólo los relacionados con el cultivo del espíritu. En cualquier campo de desempeño profesional, las personas ponen en juego tanto sus razones como sus pasiones, tanto sus inquietudes espirituales como sus preocupaciones materiales. Por eso la preservación de un humanismo amplio tendría que ser uno de los principios rectores de las instituciones universitarias.

Pero el humanismo es incluyente no sólo en relación con las disciplinas o las facultades humanas sino también (y ante todo) con las personas. En contra de lo que postula el mito de la diferencia, el humanismo no es un privilegio para ciertas clases sociales o para grupos selectos de personas. Una perspectiva humanista genuina no sólo le atribuye la misma dignidad al trabajo intelectual y al desempeño profesional sino que no establece ninguna diferencia fundamental (en lo que atañe a la dignidad) entre el trabajo de un profesional y el de un obrero raso.

La aceptación de esta idea se dificulta bastante debido a la aureola de prestigio con que el mito de la diferencia rodea la actividad intelectual. Esto hace que la universidad haya sido vista a menudo como una especie de santuario destinado a favorecer el desarrollo de la alta cultura, o como un refugio en el cual florecen los pensamientos sublimes, lejos del ajetreo mundano de la vida cotidiana. Por esta vía se ha producido una separación artificial entre la vida académica y la profesional, atribuyéndosele a la primera una especial preeminencia. La separación es artificial porque, de un lado, en el mundo moderno el ejercicio de las profesiones está mediado por el conocimiento producido en las universidades, y de otro, la producción de conocimiento misma es sólo una profesión más. Bajo estas condiciones, la preeminencia atribuida a la vida académica sobre la profesional no puede sino ocasionar nuevas tensiones, al instaurar una grieta entre conocimiento puro y conocimiento aplicado.

Las tensiones suscitadas por el mito de la diferencia surcan la historia de la modernidad. Derrida muestra, por ejemplo, cómo “Kant, Schelling, Nietzsche, Heidegger y

muchos otros han afirmado sin ambigüedades que lo esencial de la responsabilidad académica no debe ser la formación profesional”.¹¹ En una línea similar, Hegel veía en el filósofo a un “custodio del fuego sagrado”. La idea matriz aquí es que el ser humano está especialmente llamado a cultivar lo mejor de sí mismo –y lo mejor de sí mismo radica en su intelecto–. En esta óptica, el hecho de que las profesiones y los oficios se orienten a la resolución de problemas prácticos los subordina a la filosofía, suprema actividad de búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo. De este modo, el aura de prestigio y dignidad de la actividad intelectual alcanza su máximo esplendor.

En marcada contraposición con esta corriente, Hume sostiene que:

“la naturaleza ha señalado una vida mixta como la más apropiada para la especie humana, y ha ordenado en secreto a los hombres que no dejen que ninguna inclinación les *absorba* en exceso, al punto de inhabilitarlos para otras ocupaciones y entretenimientos. «Sé indulgente con tu pasión por la ciencia –les dice–, pero permite que tu ciencia sea humana y tenga una referencia directa a la acción y a la sociedad. Prohíbo el pensamiento abstracto y las investigaciones profundas, que castigaré duramente con la melancolía pensativa que generan, con la perpetua incertidumbre a la cual conducen y con la fría recepción con que se acogerán tus pretendidos descubrimientos cuando los comuniqués. Sé un filósofo, pero en medio de toda tu filosofía continúa siendo un hombre»”.¹²

Según esto, el peligro de confundir la formación humanista con la custodia del fuego sagrado radica en que nos hace perder de vista la composición mixta de la naturaleza humana. Las personas necesitan sin duda nutrir su espíritu y desarrollar sus habilidades de pensamiento abstracto. Sin embargo, la vida que llevan sobre el planeta tierra no es abstracta; incluye el esfuerzo por suplir diferentes tipos de necesidades y por entenderse con otras personas. La vida humana siempre consiste en una mixtura de necesidades espirituales y necesidades materiales, de ideas y acciones, de preocupaciones existenciales y urgencias corporales. A este respecto el filósofo y el obrero, el científico y el ama de casa son iguales. Por tal motivo, la universidad entendida como refugio para el desenvolvimiento intelectual de algunos espíritus escogidos no ofrece un buen modelo en una época de masificación de la enseñanza de las profesiones. Como dice Durkheim, “la mayoría necesita ante todo vivir, y lo que se necesita para vivir no es saber hablar con arte, es saber pensar correctamente, de forma que se sepa actuar”.¹³ La sociedad de masas en la que vivimos requiere un

¹¹ Derrida, Jacques, “Las pupilas de la universidad”, en Vattimo, Gianni (ed.), *Hermenéutica y racionalidad*, Bogotá: Norma, 1994, p. 203.

¹² Hume, David, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1977, pp. 3-4.

¹³ Citado por Savater, “¿Hacia una humanidad sin humanidades?”, en *El valor de educar*, Barcelona: Ariel, 1997, p. 131.

humanismo de raíz humeana, capaz de poner la teoría al servicio de la práctica y los conceptos al servicio de la vida. El propósito de tal iniciativa no es abandonar el humanismo al yugo de un utilitarismo romo y cosificante sino, por el contrario, poner las decisiones de la vida práctica bajo la tutela de una normatividad basada en una consideración justa de las posibilidades y de los límites que impone la condición humana. La iniciativa tampoco implica, por lo tanto, convertir las universidades en instituciones dedicadas a atender las demandas sociales del momento. Si bien dicha atención es parte importante de la actividad universitaria, no puede ser su núcleo.

El auténtico núcleo de la actividad universitaria es el aprendizaje para la vida. A este respecto, y en contra de lo que insinúan ciertas versiones del mito de la diferencia, no es cierto que existan personas incapaces de pensar acerca del sentido de su existencia; lo que existe son condiciones sociales de vida que obligan a las personas a relegar estos interrogantes a un segundo plano. Qué hacer con su vida es el problema central de cualquier persona; por eso es también el problema central de una educación humanista. Abordar el problema desde una óptica amplia es imprescindible porque la cuestión de *qué hacer* no queda resuelta simplemente con escoger una profesión o una actividad productiva; las personas, además de trabajar, se enamoran, tienen hijos que hay que educar, tienen vecinos con los cuales hay que convivir, ven televisión y navegan por Internet, tienen derecho al voto, participan de una economía de mercado, se forjan opiniones acerca de los problemas del país, etc. La cuestión de qué hacer involucra, en última instancia, el modo como cada cual concibe su posición dentro de la familia, dentro de la sociedad y aun dentro del cosmos. La cuestión de qué hacer es la cuestión global por excelencia y su descuido en los planes de estudio trae consecuencias que desbordan ampliamente el ámbito de lo académico. Como señala Morin, “el debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse sólo de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos)”¹⁴.

Un defensor del mito de la diferencia podría objetar que la formación superior no es democratizable por cuanto el sistema de notas y la asignación de diplomas y títulos subrayan el hecho de que no todos los estudiantes tienen el mismo nivel y siempre habrá unos más capaces que otros. En relación con este punto, vale la pena recordar la distinción, central para la tradición de la democracia liberal, entre igualdad de hecho e igualdad de oportunidades. La universidad, por ser una institución educativa, no puede evitar la implementación de procesos selectivos; no puede, por ende, promover una igualdad de hecho. Toda educación es selectiva, y lo es

¹⁴ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá: MinEducación, 2000, p. 33.

de dos modos: en el ámbito individual, selecciona en cada persona lo mejor de sí misma, aquello que favorece el florecimiento de su talento; en el ámbito colectivo, selecciona las personas más capaces a fin de concederles un diploma o un título. Precisamente por eso las instituciones educativas tienen que hacer un genuino esfuerzo por garantizar en lo posible la igualdad de oportunidades; en ello radica buena parte de la dignidad de la tarea educativa. Jamás existirá igualdad de hecho; siempre habrá que contar con la aparición de estudiantes talentosos e incluso excepcionales, y desde luego no es deseable que las minorías se vean marginadas por las mayorías. Pero esto no es razón para limitar la igualdad de oportunidades. Y esta igualdad empieza por la cuestión del acceso a la educación superior. Cuanta mayor cobertura ofrezca la universidad, mejor. La respuesta de la universidad humanista a la masificación de la educación superior no puede consistir en reservar los cupos para los aspirantes procedentes de ciertas clases sociales, ciertas minorías o ciertos colegios prestigiosos, so pena de poner en tela de juicio su pretendido humanismo. Lo mismo vale para el desarrollo de la actividad académica. Los métodos de trabajo tienen que organizarse de modo que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de sacar adelante su proceso de aprendizaje. Otra cosa distinta es que, por el camino, y a pesar de las oportunidades que la universidad les ofrece, una parte de los estudiantes no logre avanzar como es debido. Aquí interviene un elemento selectivo al cual la universidad no puede renunciar. La cuestión no es que todos los estudiantes “pasen”, sino que todos tengan las mismas oportunidades de “pasar”.

Una universidad humanista debería tener siempre presente la sentencia de Aristóteles: “Todos los hombres por naturaleza desean saber” (*Metafísica*, A 980 a 20). Quizá no se ha subrayado lo suficiente la relevancia de la primera palabra de esta cita: “todos” (incluyendo mujeres, esclavos, artesanos y demás grupos que el propio Aristóteles habría excluido). De aquí no se sigue que todos deseen saber lo mismo, al mismo nivel o de la misma forma; se sigue sólo que, en materia de curiosidad y deseo de saber, las barreras socioculturales ceden frente a la unidad de la naturaleza humana. El reconocimiento de este hecho no implica afirmar que todos somos iguales. Lo contrario es lo cierto: todos somos diferentes. Sin embargo, compartimos la misma base. Esta base es la plataforma sobre la cual es posible construir un modelo universitario humanista incluyente. La universidad es un escenario institucional en el cual el deseo de saber que todos compartimos debe poder satisfacerse y ampliarse a la vez, al margen de cuál sea nuestra profesión. El testimonio de un científico como Schrödinger resulta más que elocuente a este respecto: “Es preciso no perder nunca de vista el papel que desempeña la disciplina que se imparte dentro del gran espectáculo trágico de la vida humana; mantenerse en contacto con la vida –no tanto con la

vida práctica, sino más bien con el trasfondo idealista de la vida, que es aún mucho más importante. *Mantener la vida en contacto contigo*".¹⁵

Por estas razones, el humanismo es el núcleo alrededor del cual es preciso articular la enseñanza de las profesiones. Las universidades no pueden renunciar al constante examen crítico de las posibilidades y los límites de la vida humana. De hecho, la valoración de los objetos o las cualidades de las personas según su "utilidad", su "espiritualidad" o su "diferencia" depende crucialmente de la respuesta que se le dé a la pregunta por el sentido de la vida humana. La masificación de la formación universitaria no puede realizarse al precio de perder de vista esta cuestión fundamental. Y no tiene por qué, dado que la preocupación por el sentido de la vida humana es común a todos (de hecho, posiblemente es la *única* preocupación común a todos). La necesidad de preservar un escenario para el debate en torno a esta cuestión es la que justifica en último término la autonomía de la universidad. Esa autonomía significa, no que la universidad sea ajena a las preocupaciones de la vida práctica ni que sea impermeable a la opinión pública, sino que toma distancia frente a la sociedad y preserva la posibilidad de una aproximación crítica a los problemas. Si bien la universidad no tiene un modelo de sociedad ni de ser humano que pueda postular como el único legítimo, sí puede en cambio ofrecer un escenario para el debate crítico amplio en torno a la cuestión de cuál es el modelo que conviene adoptar en determinadas circunstancias. En la apertura de tal escenario radica su humanismo. Como señala Readings: "La Universidad es el sitio donde el pensamiento tiene lugar al lado del pensamiento, donde pensar es un proceso compartido sin identidad o unidad. [...] Las ruinas de la Universidad nos ofrecen una institución en la que la naturaleza incompleta e interminable de la relación pedagógica puede recordarnos que «pensar juntos» es un proceso disensual; que pertenece al dialogismo antes que al diálogo".¹⁶ La condición humana se revela así como la base compartida a partir de la cual podemos constatar nuestras diferencias, aun si ello va acompañado de la constatación adicional de que tales diferencias son insalvables.

4. Conclusiones

Las anteriores reflexiones ponen de manifiesto la compatibilidad del enfoque humanista con la masificación de la enseñanza superior. Contra el mito de la utilidad, hemos mostrado que el humanismo no es un complemento para la formación profesional sino su base, y que, por consiguiente, lejos de perjudicar la enseñanza de las profesiones, incluso la fortalece. Contra el mito de la espiritualidad, hemos visto que el humanismo

¹⁵ Schrödinger, Erwin, *Ciencia y humanismo*, Barcelona: Tusquets, 1998, pp. 18-19.

¹⁶ Readings, Bill, *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard University Press, 1996, p. 192.

involucra todas las facetas de la vida humana y no sólo las cuestiones espirituales o “humanísticas”. Contra el mito de la diferencia, hemos mostrado que el humanismo le atribuye una igual dignidad al trabajo intelectual y a la práctica de las profesiones. Los argumentos esgrimidos subrayan la importancia de ofrecer a nuestros estudiantes una formación que no sea sólo para el trabajo, sino ante todo para la vida.

Dada la complejidad de los factores naturales y culturales que intervienen en la vida de las personas, un plan de estudios humanista será aquél que le permita a los estudiantes abordar, desde una óptica interdisciplinaria amplia, distintas áreas problemáticas de la realidad (la naturaleza del tiempo y el espacio, el significado de lo social frente a las formas emergentes de convivencia, el potencial de la ciencia y la tecnología para el desarrollo del conocimiento y la transformación del entorno, además de los nuevos roles del arte y la producción simbólica), así como perfeccionar un conjunto de habilidades básicas esencial para el desempeño en cualquier profesión (saber leer, escribir y hablar en público, ser capaz de argumentar y pensar con claridad, tener una sensibilidad afinada, saber emitir juicios valorativos y tomar decisiones prudentes). El diseño de un ciclo básico que cada estudiante tenga que aprobar antes de acceder al campo de formación profesional de su elección, parece ser el esquema más propicio para garantizar la creación de un lenguaje común que posibilite luego un diálogo fructífero entre las disciplinas.

Sin embargo, al margen de cuál sea el esquema específico que se adopte, lo importante es subrayar que, cuanto mejor logre la universidad armonizar la amplitud y el rigor de la formación humanista con la masificación de la enseñanza de las profesiones, tanto más eficazmente estará actuando en beneficio de la sociedad. Al tomar la vida humana como eje alrededor del cual se articulan los medios y los fines de la educación, la formación humanista corresponde a una idea de “ser humano” amplia e incluyente. En esta concepción de la educación, el desarrollo de las disciplinas se subordina a la comprensión panorámica del devenir histórico y cultural que las ha hecho posibles y del cual depende su relevancia futura; el aprendizaje de las profesiones se subordina a su vez al aprendizaje de la condición humana, piedra angular en la cual están ancladas todas nuestras actividades y de la cual extraen su fuerza todos nuestros deseos y empeños. Sólo así el ejercicio de las profesiones y el de la ciudadanía adquiere su verdadera dimensión y eficacia social.

En otras épocas la universidad fue un refugio para el cultivo espiritual más refinado; en la actualidad, la civilización ha alcanzado un nivel de desarrollo que hace obsoleto y anacrónico este elitismo. Puesto que la universidad ya no es un refugio para espíritus selectos y tener formación universitaria se ha convertido en una fuente de oportunidades y en una aspiración social ampliamente extendida, las posibilidades de dar ilustración a las masas en entornos universitarios son mayores que nunca. Esta

ilustración será tanto más beneficiosa para la sociedad cuanto mayor sea el número de individuos al que se pueda proveer de una formación de alta calidad. Unas masas de población formadas en el marco de un humanismo amplio tendrán mayor protagonismo en el desarrollo de la sociedad y, gracias a ello, podrán verse a sí mismas como las constructoras de su propia libertad. Pero el logro de este objetivo requiere que las universidades defiendan a todo trance su condición de escenario para el examen crítico constante de la condición humana. Este examen siempre es necesario porque las posibilidades de la humanidad, por estar histórica y culturalmente mediadas, van cambiando en cada época. Si las universidades no se toman esto en serio, a la larga la sociedad no se tomará en serio a las universidades. El día en que las instituciones universitarias se resignen a cumplir el papel de proveedoras de servicios determinados meramente por las urgencias del momento, descuidando con ello las implicaciones más profundas de una formación cultural amplia, ese día perderán su sentido y quedarán acéfalas, prisioneras de un presente sin perspectivas.

Bibliografía

- Bloom, Allan (1991) "La democratización de la universidad", en *Gigantes y enanos*: 346-368. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, José Joaquín (1985) *Universidad y sociedad en América Latina*. Caracas: Cresal-Unesco.
- Derrida, Jacques (1994) "Las pupilas de la universidad", en Vattimo, Gianni (ed.), *Hermenéutica y racionalidad*, 165-209. Bogotá: Norma.
- Dilthey, Wilhelm (1978) *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hume, David (1977) *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Le Goff, Jacques (1990) *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, Edgar (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MinEduación.
- Ortega y Gasset, José (1973) *La rebelión de las masas*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Readings, Bill (1996) *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (1998) "De la idea de universidad a la universidad de ideas", en *De la mano de Alicia*, 225-283. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Savater, Fernando (1997) "¿Hacia una humanidad sin humanidades?", en *El valor de educar*, 113-143. Barcelona: Ariel.
- Schrödinger, Erwin (1998) *Ciencia y humanismo*. Barcelona: Tusquets.