

Análisis y perspectivas filosóficas, epistemológicas e históricas del curso de humanidades en Educación General

Dra. Everlidis Vargas Ramos

Catedrática Departamento de Humanidades

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

Es preciso entender que las humanidades tienen valor por sí mismas, no en función de otra cosa. No son tampoco un adorno cultural, un disfrute intelectual o simplemente una preparación para ser críticos, es su finalidad exclusivamente. Son un fin en sí mismas. Matthew Milliner, defiende los estudios humanísticos y recuerda que en el libro VII de *La República*, Sócrates dice que el saber ha de ser buscado con vistas a la belleza y al bien. Las humanidades son libres para disfrutarse por sí mismas, pues el placer de conocer es su propia recompensa. Como Aristóteles señalaba, la felicidad consiste en la contemplación de la verdad, pues la actividad intelectual es la propia del ser humano. Las conocidas primeras palabras de su *Metafísica* son: “Todos los hombres tienden por naturaleza al saber”. El pensador británico Terry Eagleton se suma a esta corriente de opinión en su columna del guardián. Además, defiende que no puede haber Universidad en sentido pleno si las humanidades se separan del resto de las disciplinas, como si fueran un “agradable complemento”.

En esta línea argumentativa se sitúan dos filósofos españoles. Llano (2006), señala que las humanidades resultan insustituibles para lograr estos cuatro objetivos: (1) Interpretación crítica de la sociedad actual; (2) Revitalización de la cultura; (3) Reflexión sobre las grandes cuestiones personales y sociales; y (4) Ascenso del nivel de creatividad. El otro es Daniel Innerarity que en el artículo “Elogio de la inexactitud” defiende que “la creatividad implica siempre un cierto tipo de sabotaje contra la división del trabajo establecida, contra la parcelación del saber y la especialización, contra la exactitud de las soluciones habituales; supone una revisión de las competencias y de las expectativas, una fuerte disposición a aprender fuera del

saber y las prácticas establecidas. Y para eso son indispensables las ciencias humanas y sociales, las grandes olvidadas en medio de un furor tecnológico que nos hace analfabetos en todo lo que se refiera a la interpretación y el sentido de las cosas importantes de nuestra vida, personal o colectiva”.

Es importante enfatizar que, lo que desde hace algún tiempo se denomina “educación general” tiene sus antecedentes paradigmáticos en la *paideia* griega, en la *humanitas* romana, en los *studia humanitatis* renacentistas y en la *Bildung* (formación) alemana. Aún dentro de sus limitaciones, cada uno de estos paradigmas ha aportado a una visión completa de la educación general. En su época de mayor apogeo la *paideia* griega dependía de la formación retórica. Los rétores fueron los grandes programadores de la educación griega. Pensaron ante todo en un ser humano elocuente, buen razonador, conocedor y amante de su lengua y sus letras. El sofista Hippias de Elis agregó las matemáticas y la música para complementar un currículo centrado en las artes y las ciencias del lenguaje. Platón se opuso a la educación retórica, y destacó la educación musical, matemática y filosófica. Los filósofos (Platón, Aristóteles, los estoicos, etc.) destacaron la ética y la participación ciudadana en la vida comunitaria. Pero tanto en Grecia como en Roma el programa elaborado por los rétores fue el que triunfó. Una de las razones de ese triunfo era que la propuesta de los rétores y sofistas era más democrática que la platónica que era francamente aristocrática. De hecho Platón se ocupaba principalmente de la educación de la clase gobernante. No fueron los filósofos los que defendieron la democracia, sino Pericles y el sofista Protágoras de Abdera.

Lo que hoy denominamos Humanidades nos viene de la *Humanitas* romana. “Cicerón fue el primero en designar con el nombre de “artes liberales” al sistema pedagógico que el griego llamaba educación general u ordinaria (*egkyklios paideia*)”¹ El ideal del buen orador incluía un ideal del ser humano completo. “De hecho, el romano se sintió más cómodo con el ideal del ser humano íntegro, *honestum*, en perfecta armonía con el *logos*, que con toda la fundamentación ética basada sobre la naturaleza”. La *Humanitas* es lo propio del ser humano, el *logos*, pero también la honestidad, la personalidad moral. Cicerón denominó ‘artes liberales’ a estos estudios que constituían el eje de la educación.

La educación general siempre ha sido multidisciplinaria. Así, la *paideia* griega tenía como base el trivium o sea las artes del lenguaje (gramática, dialéctica, lógica). Hacia el final del imperio romano se agregó el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música). Y este modelo de trivium y quadrivium es el que se perpetúa a lo largo y ancho de la Edad Media. El Renacimiento fue una edad del arte, concedió la primacía a las Humanidades sin dejar de lado la ciencia que comenzaba a constituirse en su sentido moderno. La ilustración reemplaza el egkyklios paideia antiguo y medieval por la Enciclopedia, que está basada en las ciencias y los oficios, o sea las técnicas. La *Bildung* alemana vuelve a destacar las humanidades. El positivismo vuelve a enfatizar la enseñanza de las ciencias. También, la educación junto a los sistemas del socialismo real han enfatizado más las ciencias y las técnicas que las humanidades. Pensamos que el programa de una educación general debe establecer un equilibrio entre ciencias y humanidades. La educación, según Morin (2000), “debe ser la verdadera cultura que trasmite el diálogo entre la cultura de las humanidades y la cultura científica”.

En la actualidad, las fuerzas del mercado se inclinan hacia la especialización y se margina la educación general y las humanidades o se la reduce lo más posible. Se da una competencia entre programas diferentes y cada programa quiere abarcar el mayor número de créditos y dejar el menor número a la educación general. (El lema del discurso económico es ‘ganar tiempo’). Paradójicamente, de acuerdo a la pedagogía de Rousseau, el lema de la educación es “saber perder tiempo”. O sea seguir el ritmo de desarrollo del educando. El surgimiento de las diferentes “disciplinas” del saber humano obedece a un proceso de diferenciación del saber. Cada ciencia tiene que lograr delimitar su campo objetual propio. En cambio, la organización disciplinaria de los saberes obedece a un proceso administrativo, o sea a la hegemonía de determinados poderes sociales que en un momento dado organizan el orden del saber.

Morin (2000), desde una visión transdisciplinaria nos propone equilibrar las ciencias y las humanidades. Es decir, no inclinar la educación solo a un lado de la balanza. El fundamento de la transdisciplinariedad es, para Morin, una mente bien ordenada. Es una mente bien ordenada la que sabe unir los distintos saberes; reunirlos, romper la compartamentalización. La

transdisciplinariedad la define Morin como el esfuerzo de transvasar esquemas de pensamiento de una a otras disciplinas. Entre las estrategias metódicas transdisciplinarias se encuentran las siguientes:

1. Contextualizar: “el conocimiento pertinente es aquel que es capaz de situar toda información en su contexto, y si es posible, dentro del conjunto donde la misma se inscribe”.
2. Dialectizar: “El pensamiento debe asumir dialógicamente los dos términos que tienden a excluirse”. La dialéctica piensa en la interpenetración de los conceptos opuestos no cae en el extremismo.
3. Complejificar: “A un pensamiento que aísla y separa hay que sustituirlo por un pensamiento que distinga y una. A un pensamiento disyuntivo y reductor hay que substituirlo por un pensamiento de lo complejo, en el sentido originario del término *complexus*: lo que está tejido y junto”.
4. Transitar del todo a las partes y de las partes al todo. “Dado que todas las cosas son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas se manifiestan por un lazo natural e insensible que las más alejadas y las más distintas, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, igual que conocer el todo sin conocer las partes”.
5. Superar la causalidad lineal y sustituirla por una causalidad retroactiva: “la causa actúa sobre el efecto, el efecto sobre la causa”.
6. Romper fronteras disciplinarias. “La reforma del pensamiento es una necesidad democrática clave: formar ciudadanos capaces de hacer frente a los problemas de su tiempo es frenar el deterioro democrático que suscita, en todos los sectores de la política, la expansión de la autoridad de los expertos, que restringe progresivamente la competencia de los ciudadanos”.
7. Fomentar el desarrollo de aptitudes generales. “El desarrollo de las aptitudes generales del espíritu permite un mejor desarrollo de competencias particulares o especializaciones”.

La educación tiende a caer en hábitos y monotonías. De hecho los grandes reformadores reiteran las críticas al sistema establecido. El mejor antídoto a este mecanicismo es un espíritu libre que nos mantenga en alerta crítica y en actitud creativamente pensante. No es sólo un

conocimiento filosófico, histórico y político, es un desarrollo de destrezas de pensamiento que el estudiante utilizará en el resto de su vida.

Es imperativo señalar en este contexto lo que entendemos sobre las pedagogías críticas en un sentido plural y dinámico, pues consideramos que el pensamiento crítico no debe presentarse de forma fija y determinada, sino por el contrario, debe nutrirse continuamente de nuevas corrientes, teorías, experiencias, que contribuyan a renovar, recrear y cuestionar la “verdad” del propio pensamiento. Ahora bien, esta apertura no debe perder su fundamento, todo pensamiento que se asuma crítico debe estar atravesado y conducido por preocupaciones éticas, políticas y epistemológicas que contribuyan a la transformación social liberadora.

El poder colonial también se expresó en una perspectiva de conocimiento caracterizada por legitimar y perpetuar la dominación/explotación del hombre blanco como superioridad natural. Dicha perspectiva, denominada eurocentrismo, es un tipo de racionalidad específica y geo-histórica, constituida a partir de América y que se volvió hegemónica subalternizando a todas las otras formas de conocer. El eurocentrismo se fundamenta al menos en dos principios: primero, la historia se conceptualizó como trayectoria unilineal y unidireccional que comienza en un estado de naturaleza y culmina en la Europa civilizada, este principio asociado al evolucionismo, naturalizó las diferencias culturales y estableció un estrecho vínculo entre civilización y blanquitud; y segundo, la racionalidad eurocéntrica, generó una ruptura ontológica entre cuerpo/mente, entre objeto/sujeto, fijando al “cuerpo” como objeto de conocimiento, que articulado al poder colonial, permitió la explotación y dominación de las razas desprovistas de racionalidad (Quijano & Lander, 2000).

Para el pensamiento occidental el mundo es objetivamente cognoscible, puede ser captado por conceptos y representaciones contruidos por la razón. A partir de la separación radical entre sujeto/objeto, originaria del pensamiento cristiano y secularizada por Descartes, la construcción del conocimiento es “objetivizada”, es un conocimiento “des-corporeizado”, puede por tanto, generalizarse. Mignolo plantea que la localización geohistórica donde se gesta este conocimiento es limitada, ya que la teoría y la ciencia son producidas en el occidente europeo.

La legitimación universal de este conocimiento es una expresión más del poder colonial (Quijano, 2000; Mignolo, 2004 & Lastra, 2008).

Mignolo (2000), plantea que desde sus inicios las formas del saber moderno justificaron el colonialismo. Con la “llegada” de la modernidad a América Latina, se reprimieron y desprestigiaron las formas de conocimiento indígena, se dismantelaron sus sistemas legales, su organización económica, su filosofía, sus símbolos y patrones de expresión. A partir de la expansión europea, las comunidades humanas fueron clasificadas y jerarquizadas según aspectos raciales y culturales, - donde la posesión de escritura alfabética era fundamental -, ambos aspectos sirvieron para justificar la dominación económica, política y epistémica de occidente.

La modernidad se impuso como la única forma válida de conocer, como paradigma hegemónico. A partir de este proceso, el pensamiento occidental moderno se afirmó como “locus de enunciación privilegiado” sobre otras formas de racionalidad o formas de pensamiento. La modernidad justificó la configuración geopolítica del conocimiento, organizada en centros de poder y regiones subalternas. La epistemología moderna, en complicidad con la colonialidad del poder estableció una relación de subordinación con el conocimiento establecido en otras localizaciones geo-históricas (Mignolo, 1995; Mignolo, 2000).

Las categorías de conocimiento fabricadas en Europa son parte de la modernidad y se construyeron en complicidad con la expansión colonial, por tanto “razón”, “ciencia” y “conocimiento” deben comprenderse como conceptualizaciones localizadas geohistóricamente, sin embargo, y en contraposición, las disciplinas científicas han naturalizado las bases sobre las que se erige el pensamiento occidental moderno y sus categorías permanecen arraigadas fuertemente en nuestra formas de comprensión de la realidad. Las ciencias sociales, atravesadas por el eurocentrismo y la colonialidad del poder, han sido relevantes en el diseño global del sistema mundo moderno/colonial, legitimando el actual orden social (Castro-Gomez, 2000; Mignolo 2000).

Mignolo considera también la geopolítica del conocimiento, como un proyecto de descolonización intelectual y epistémica en un doble sentido: por un lado, pone en evidencia las conexiones existentes entre el lugar geo-cultural y la producción teórica, mostrando cómo la colonialidad del poder ha subalternizado nuestras formas de conocer; y por otro, plantea la necesidad de incorporar “otros saberes” - aquellos marginalizados y dominados -, en los espacios de producción de conocimiento.

Los proyectos de descolonización intelectual se iniciaron en la segunda mitad del siglo XX cuando en las fronteras del sistema mundo moderno/colonial emergieron las voces de un pensamiento crítico localizado en el tercer mundo y que se dedicó a cuestionar el terreno de la epistemología, señalando sus límites y promoviendo nuevas formas de conocimiento. En América Latina se materializó en los años 50’ con la CEPAL, y los fructíferos debates de las teorías de la dependencia, y la teología y filosofía de la liberación, perspectivas pensadas “desde” la periferia, insertas en sus problemáticas y necesidades, anunciando un cambio en la geografía del conocimiento (Mignolo, 2005 & Segrera, 2000).

La geopolítica del conocimiento como proyecto se plantea mostrar los límites de las disciplinas modernas y los principios epistemológicos que las sustentan. Propone pensar a partir de categorías de pensamiento no occidental, por lo que es preciso construir un nuevo concepto de razón, una “razón postcolonial”. Para Mignolo, la razón postcolonial es un grupo diverso de prácticas teóricas que se manifiestan a raíz de las herencias coloniales, críticas y desafiantes a las ideas de “razón” y “conocimiento” articuladas en el período moderno. La razón postcolonial cuestiona desde qué lugar y con qué categorías conocemos, invita a correr y rebelarnos a las formas de conocimiento que permiten reproducir la dominación y explotación. Sólo esta ruptura permitirá concebir la diversidad del conocimiento como distintos espacios epistemológicos de enunciación (Mignolo 1995; Dussel, 2001).

En este sentido, creemos en la reflexión de las categorías de “colonialidad del poder” y “geopolítica del conocimiento”, poseen enormes vínculos con las pedagogías críticas, en tanto proyecto político emancipador. Ambos proyectos enfatizan en cuestiones éticas, políticas y

epistémicas para analizar y comprender la realidad social, leen críticamente el capitalismo, el racismo y el patriarcado, y además intentan constituir un pensamiento territorializado, focalizando las diferencias socio-culturales en base a perspectivas históricas, políticas y de poder.

También las pedagogías críticas plantean la ventaja epistémica de estos lugares marginales de producción de saberes. Paulo Freire además de legitimar las experiencias de los oprimidos, reconoce en ellos la fecundidad creativa para recrear y humanizar el mundo; del mismo modo, en Congresos Latinoamericanos como la Internacional del Conocimiento en Chile en el 2011. Se cuestionó las formas de saber desprestigiadas por la modernidad, como la única forma de llevar a cabo proyectos de descolonización del conocimiento y liberación del ser. Ni en el opresor, ni en las formas de conocer occidental, se encuentra el germen de la transformación (Giroux, 1992b; Romão, s/f).

Del mismo modo, la geopolítica del conocimiento, - como proyecto de descolonización intelectual y epistémico que evidencia el lugar de enunciación geo-histórico en que se produce el conocimiento, y reivindica “otros conocimientos” subalternados por la configuración del sistema mundo moderno/colonial -, se encuentra estrechamente vinculada a la categoría de acción dialógica formulada por las pedagogías críticas. La articulación de diferentes formas de conocer y el diálogo de saberes, son proyectos epistémicos radicales en tanto aspiran a subvertir los patrones de poder y las jerarquías existentes entre el conocimiento occidental y los conocimientos subalternos. Los planteamientos de Mignolo, rescatando el proyecto epistémico y político del zapatismo, que conjuga marxismo (metanarrativa del pensamiento hegemónico occidental) y cosmologías indígenas mesoamericanas ejemplifica con claridad, y creemos se aproxima bastante a los planteamientos de Paulo Freire entorno a la relevancia de la acción dialógica como proceso pedagógico humanizante, concientizador y emancipatorio (Walsh, 2002; Freire, 1973).

La epistemología fronteriza propone en términos críticos la articulación de distintas formas de conocer, es decir como arma ideológica y política de construcción contra-hegemónica.

Siguiendo a Nelly Richard, creemos que sería un error limitar esta concepción ética, política y epistémica sólo a la elaboración de estudios transdisciplinarios. La transdisciplinariedad es una forma de llegar al conocimiento, sin las limitaciones de las fronteras disciplinarias. Lo opuesto a la transdisciplinariedad es la segmentación y fragmentación de saberes, y la multiplicidad y diversificación de conocimientos, puede llegar a ser completamente coherente con lógicas mercantiles funcionales al neoliberalismo, la globalización y el posmodernismo (Richard, 2003). Las humanidades y la Educación General tienen que promover la reflexión continua sobre el contenido metodológico y fines de la Educación.

La educación general como cursos requeridos a todos los estudiantes, son una base común de conocimiento que sirven de columna al proceso formativo. Estos cursos deberían aspirar al desarrollo de cursos transdisciplinarios e interdisciplinarios, provocar la discusión de un tema estableciendo tangencias y divergencias entre los saberes, además de propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico desde una perspectiva heurística. El curso de Humanidades en la Facultad de Estudios Generales propicia las conexiones entre el estudio de la cultura occidental y los cimientos de la filosofía, política, teoría económica, sin excluir el análisis de la realidad latinoamericana y las grandes aportaciones desde la periferia. La finalidad es llevar al estudiante más que aprender datos es cuestionar, investigar, establecer una conexión entre las disciplinas. Cuando se analiza un problema desde diferentes disciplinas o puntos de vista, se propicia el desarrollo integral del estudiante. La educación es el medio para hacer retroceder la pobreza de nuestros pueblos, es el medio para construir consciencia ética, histórica, cívica, acabar con la marginación y la opresión de los pueblos latinoamericanos. Un filósofo y educador puertorriqueño Eugenio María de Hostos decía que el destino de los pueblos latinoamericanos, su evolución y progreso estaba en el desarrollo de la consciencia moral, pero la consciencia moral es edificada en los cimientos de su educación.

Referencias:

- Castro-Gómez, Santiago & Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico" en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (coord.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, E. (2000). "Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)" en MIGNOLO, Walter. Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires. Editorial del Signo.
- Freire, P. (2002). Pedagogía de la Esperanza, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1992). "Paulo Freire y las Políticas del Postcolonialismo" en www.henrygiroux.com/Paulo_Freire_translated.htm
- Lander, E. (2000). Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. Clacso.
- Lastra, A. (2008). Walter Mignolo y la idea de América Latina. Un intercambio de opiniones. En revista Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 285-310. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600914>
- Llano, A., (2006). Sentido actual de las humanidades. *Humanidades para el Siglo XXI*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA), España. 47-60.

- Mignolo, W. (1995). "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales" en Revista chilena de literatura N° 47, Santiago de Chile. 91-114.
- Mignolo, W. (2000). "Diferencia colonial y razón postoccidental" en Castro-Gomez, Santiago (editor) La restructuración de las ciencias sociales en América Latina. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Bogotá. Colección Pensar. En <http://www.javeriana.edu.co/tienda/> 3-28.
- Mignolo, W. (2004). "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos". <http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html>
- Mignolo, W. (2005). "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: La lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial". Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Postcoloniales, en el Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad de Coimbra. En www.tristestopicos.org
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morodo, P. (2003). Crisis y Defensa de las Humanidades en Estados Unidos. *Revista Chilena de Literatura*. (84), 223-225.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en Lander, Edgardo (Ed) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. Clacso.
- Quijano, A. (2000). "El fantasma del desarrollo en América Latina" en Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. Vol. 6, N°2. Mayo-Agosto.
- Richards, N. (2003). "El conflicto entre las disciplinas". Revista Iberoamericana,

Volumen LXIX, Número 203, abril-junio-2003.

Romão, J. (s/f). “Razones oprimidas” en www.grupolusofona.pt

Walsh, C. (2002). “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder.

Entrevista a Walter Mignolo” en Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo andino. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar.