

PARA UN MAYOR HUMANISMO EN ESTUDIOS GENERALES

Víctor Valembois*

"Nunca llegamos a ser lo que fue nuestro sueño de jóvenes. Pero si no soñamos, es cierto que no llegaremos a ser nada ni nadie. Nuestra personalidad es un ideal de vida inalcanzable que todos los días estamos sometiendo a prueba"
(I.F. AZOFEIFA, *Humanismo crítico. (Los polémicos Estudios Generales, 1979,73)*)

Quiero poner las siguientes reflexiones sobre el Humanismo y los Estudios Generales bajo esta cita, en homenaje al gran Isaac Felipe. Su idea conlleva, en el fondo, una definición existencial de esta "hombredad" (Azoifeifa, 1979,9) que tratamos de perseguir, en Estudios Generales y en la vida.

Reivindico aquí, la posibilidad que ofrece la estructura de ensayo, por lo que implica de construcción específica del lenguaje, con su poder sugerente: "Al igual que Diderot, el ensayista se define a sí mismo como alguien que se encarga de formar nublados en vez de disiparlos" (Picado, *El ensayo, 1986*). El acento no está tanto en la comprobación, como en la invitación a la reflexión crítica. Orientaré este aporte alrededor de tres polos. Por una parte, deseo contribuir a disipar una serie de mitos que perduran alrededor de la idea y la vivencia concreta de Estudios Generales entre nosotros (I). Por otra parte, quisiera visualizar cómo, hasta la fecha, ha prevalecido una visión europeizante, unilateral del Humanismo (II). Por último, intentaré dar algunas sugerencias de corte integracionista (III).

I. Mitos sobre Estudios Generales

Estudios Generales sufre enormemente por constantes distorsiones y simplificaciones que ya estaban presentes, en 1957, cuando la Reforma educativa, pero que ahora, a más de treinta años,

* Víctor Valembois. Catedrático de la Universidad de Costa Rica. Profesor de Comunicación y Lenguaje en la Escuela de Estudios Generales.

necesariamente tienen que hacer crisis en una reubicación general.

1. La primera falacia, quizá la más importante, maliciosamente mantenida por más de algún Judas entre nosotros, es la confusión entre lo "general" (de los Estudios Generales) y lo superficial. Quisiera rebatir este mito desde tres ángulos, por lo menos en cuanto al tipo de profesor que se requiere.
 - a) Para ser profesor de esta Escuela, más todavía que en otra, a nivel universitario, hace falta primero que uno sea especialista en determinada materia. El profesor de Estudios Generales debería tener mínimo título de Licenciado y un probado temperamento docente e investigador especializado. Sobre todo en la década de los años setenta, se han cometido errores históricos al respecto, con miras a hacer frente a la avalancha demográfica.
 - b) Como en cualquier enseñanza universitaria, pero con mayor razón todavía, el docente en Estudios Generales debe ser un buen pedagogo. Este segundo punto refleja una lacra mayor: un buen cirujano puede ser un profesor mediocre, lo mismo que a la inversa. Sin participar completamente de la filosofía de un "Profesorado de Humanidades", creo que a todo docente nuestro se le debería exigir una preparación esmerada y un severo examen en cuanto a teoría y práctica de enseñanza para adultos se refiere. El menosprecio a la pedagogía universitaria (o la "androgía") es una nefasta herencia napoleónica (ver punto II).
 - c) Es imprescindible que uno, como educador en Estudios Generales, tenga suficiente apertura como para ilustrar lo suyo más allá de la comodidad propedéutica de otras escuelas. Este tercer punto, a primera vista opuesto al primero, por implicar una perspectiva no-especialista, o mejor dicho trans-especialista, se presta para recordar el significado integrador (ver

también punto III) y peculiar de los estudios en esta unidad: lo general –todo lo contrario de lo superficial– es tan fundamental, que precisamente por eso obliga a trascender. En palabras –clásicas– de Rodrigo Facio:

“Si la tecnología ha de lanzar a los hombres por distintos caminos, que la cultura general les ofrezca un horizonte común. Para lograr esos objetivos, el medio parece ser engarzar la especialización sobre un fondo de cultura general que le permita, a cada especialista, asomarse al huerto del vecino, y comprender que su propio huerto no se confunde con el mundo entero ni es la primera de todas las cosas.” (Citado por Azofeifa, 1979,68).

Es oportuno subrayar la genial imagen, como también observar que Facio ve una necesaria interferencia entre materias universitarias y saberes humanos por influencia de la Revolución científica y tecnológica.

2. Otro estereotipo falso que anda por allí, es el de las materias humanísticas inamovibles. Intentaré rebatir esta falacia, partiendo primero de una propuesta teórica, antes de sugerir unas reflexiones prácticas, ya aplicadas a la actual configuración –dizque “integrada”– de las materias “comunes” (nombre en sí ambiguo...).

Roberto Munizaga Aguirre, Profesor del Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile señalaba al respecto:

“En verdad, las humanidades no son una materia sino un espíritu; un espíritu de realización del hombre a través de los diversos productos de la cultura objetiva (...) Lo literario, lo científico y lo técnico no son sino diversas llaves para entrar en el mismo reino de lo humano. Por lo tanto hemos de pensar en las humanidades de una manera nueva, no sólo con su cuerpo inicial de lenguaje, sino integralmente, con sus prolongaciones de ciencias y su estructura de ocupaciones, pero no a base de compartimientos estancos que mutuamente se repelen...” (Citado por Cazanga y Reyes, 1988,169-170).

Llama la atención, en primer lugar, que el autor, cuyo pensamiento e influencias nos llegaron por su discípulo, el Rector Carlos Monge, ataca una visión estancada, disgregada y heredada (ver punto II) que, lamentablemente demasiado se parece a la nuestra, con el agravante que, precisamente por copiar el modelo del Viejo Continente, nuestra actual estructura de materias “comunes” implica una ignorancia o por lo menos infravaloración total del aporte de ciencias y técnicas en lo integral humano. Sin embar-

go, a mi modesto entender, por atacar esta estructura anquilosada, el pensador menosprecia a su vez el papel imprescindible y clave del lenguaje en toda transmisión del conocimiento: solía decir don Isaac Felipe Azofeifa que todo docente es por esencia (o debería serlo) también un profesor de lengua. El profesor de química enseña *a través de* la expresión idiomática.

Sin modificar integralmente la configuración de las tres cátedras existentes e independientemente de una profunda y urgente integración, o por lo menos coordinación que se impone (ver punto III), en aras de un humanismo reforzado en Estudios Generales, me permito sugerir lo siguiente:

- a. “Comunicación y Lenguaje” tiene que verse –y felizmente se está empezando a ver ya–, más allá del “Español” de la niña Pochita. El profesional, el ciudadano, todos nos comunicamos con un código lingüístico, contextualizado culturalmente, cierto, pero también y no en menor grado, con un código de comunicación no-lingüístico. El político transmite inevitablemente (pero no exclusivamente) por medio de la lengua: que lo diga “el gran comunicador” Ronald Reagan. Urge pues un estudio de la lengua, pero inserto en el engranaje múltiple de todos los recursos extra-idiomáticos que la revolución científica y tecnológica multiplicó.
- b. Un camino ya emprendido pero que hay que reforzar, es el de transformar “Historia de la cultura” realmente en eso, como lo dice el nombre, más allá del enfoque meramente fáctico-cronológico que ha prevalecido, bajo influencia positivista. De un “paredón de nichos” que era antes, conviene que se siga estructurando en función de una actitud holística, donde además de la evolución de la técnica y las actitudes respecto de ella, prevalezca también una adecuada visualización de estructuras de poder que esconde. De tal suerte el profesional tendrá más probabilidades de comprender en vez de memorizar, para resultar un agente transformador.
- c. Veo por otra parte la necesidad de acentuar en el componente “Filosofía y Pensamiento” los aspectos no solamente de visiones e interpretaciones del mundo que resulten relevantes para su propia percepción, sino también partiendo de las falacias y los encantos que facilitan los modernos medios de comunicación, una dosis fuerte de lógica y de ética, la primera para desenmascarar, la segunda para propiciar una conducta ciudadana que sin sabor a aquello de que “todo pasado fue mejor” prepare simplemente para la vida real.

3. En Estudios Generales, en función de una humanización más profunda, hay que derrumbar también otros mitos: por ejemplo el de salvación o pérdida, únicamente por un asunto de metodología. Preocupa hondamente que con evidentes ribetes ideológicos, permanece desde hace varios años una pugna, relativamente estéril, entre partidarios del "viejo" método magistral y los "iconoclastas" que propugnan la participación a ultranza. Esta dicotomía, reforzada hasta en aspectos estatutarios y de infraestructura, no deja de sorprender al comprobar que, en ambos casos puede contribuir a una consideración del método en forma aislada de su objeto.

A no dudarlo, existe cierto menosprecio de otras unidades de nuestra Alma Mater respecto de Estudios Generales: como prueba, el documento reciente (1987) de ciertos decanos. No hay que infravalorar tampoco la existencia de un velado complejo de inferioridad por parte de más de un colega respecto de su propia unidad de trabajo. Observemos por de pronto que ambas visiones, contrastantes pero complementarias, no siempre prevalecieron, sino que, al contrario, hubo una época en que era un privilegio ser profesor de Estudios Generales. Eran los tiempos de Láscaris, Bonilla, Macaya y otros. Claro que cuando la explosión demográfica tocó las puertas de la Universidad, ya no todos los maestros eran excelsos y también hubo que improvisar docentes... Pero me pregunto en qué medida ambas simplificaciones no se originaron en parte a raíz del citado diferendo metodológico: aquellos docentes de la época de oro —cuyo mérito no escatimo y cuya amistad me honra en más de un caso— generalmente eran los apóstoles de la clase y de la conferencia "ex cátedra".

Pero ubiquémonos también en nuestra época. El avance tecnológico facilitó una extensa gama de cambios sustanciales en las técnicas de comunicación y sus consecuencias en el derrumbe de jerarquías se sienten a diario. Quisiera ver a varios de aquellos "intocables" de entonces, ahora, en cualquier aula de Estudios Generales, con tres veces más alumnos, felizmente ya no tan reprimidos como lo éramos nosotros, por el respeto a la jerarquía porque sí. Esta se atrincheraba sobre su tarima, sin la competencia "desleal" todavía de varios medios de comunicación y en el uso absolutista del verbo, sin más.

Hay otros mitos que derrumbar en Estudios Generales, como aquel de lo contemporáneo que se opondría a lo clásico, lo latinoamericano que excluiría lo universal, esto último asimilado históricamente con lo occidental... en fin, la tarea es grande.

II. Más allá del enfoque unilateral europeizante

Precisamente por la influencia decisiva de varios de sus primeros profesores eminentes (Láscaris, Olarte), de origen europeo, así como por la formación clásica-liberal de sus fundadores (Facio, Macaya, Bonilla entre otros), nuestra Escuela en la Universidad de Costa Rica, a su vez molde para las otras experiencias de "Estudios Generales" que se han desarrollado en el país, se basó en un concepto europeizante y más concretamente renacentista del hombre. Basta revisar al respecto dos libros recientes, ambos desgraciadamente demasiado poco conocidos. Me refiero por una parte al volumen sobre "Concepción teórica y praxis académica" en los Estudios Generales publicado por la Dra. Rose Mary Karpinski en 1982. Por otra parte, destaco el acucioso trabajo de recopilación y de interpretación biográfica a partir del ex-rector Carlos Monge, escrito hace poco por los Licenciados Cazanga y Reyes.

A la luz de ambas investigaciones se perfila cómo se vivió los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica en sus primeros veinticinco años. Se visualiza patentemente cómo todos los protagonistas académicos de la Escuela se inspiraron únicamente en filósofos o tradiciones especialmente renacentistas, casi únicamente europeos.

Como el autor de estas líneas es europeo, me permito un breve excursivo explicativo. No se trata en ningún caso de renegar el aporte fundamental de la tradición helénica, por ejemplo, a la civilización, ya no sólo occidental, sino mundial que se está forjando. Pretender lo contrario sería suicida. A la luz de las enseñanzas de los autores citados y tomando en cuenta una Europa que tampoco es estática sino que se prepara para el "Acto Unico" de 1992 que, felizmente coincide con los quinientos años del Descubrimiento, conviene no perder de vista la necesaria contextualización en todo lo anterior. Hago mía, además, la frase del argentino y universal Sábado quien señalaba que, de este lado del Atlántico, estamos justo a tiempo para no repetir errores que allá, en parte inevitablemente y no sé hasta qué punto inconscientemente, sí se cometieron.

A la luz de las citadas lecturas, se comprueba como ni siquiera el Tercer Congreso Universitario, que en sí intentó un vuelco respecto de lo anterior, logró sacar el concepto de humanismo de su concepción occidental y desarrollista. Cazanga y Reyes condenan esta tendencia por facilitar la conservación del status quo (1988, 168). En el caso de más de un profesor europeo que vino para Costa Rica, los autores destacan la tendencia a la "torre de marfil", desde una conceptualización liberal de la universidad (1988, 161-2). Sabido es también que algunos

de estos docentes, ensalzados aquí, ya estaban rezagados en su propia tierra. Por su parte, Karpinski visualiza una variante en este sentido, en lo que puede llamarse "la segunda generación": se trata de defensores de la idea de Estudios Generales, desde luego, pero dentro de un marco de humanismo "práctico" de las universidades norteamericanas. El prototipo es Claudio Gutiérrez, influenciado por el Profesor Russell de la Universidad de Chicago. (Karpinski, 1982, 17).

En América Latina y particularmente en Costa Rica, después del generalizado pre-juicio favorable a los estudios en la culta Europa, hasta la última guerra mundial, se fue imponiendo la preferencia ideologizada por los títulos norteamericanos: en última instancia, en general, el Nuevo Mundo tiene mucho de hipérbole alienada del Viejo Continente. En la práctica, más allá de estos matices de cambio de decorado geográfico, muy poco se ha podido cambiar un modelo de sociedad, establecida sobre valores directamente o indirectamente vinculados con el prototipo renacentista-europeo o anclado al "American way of life". En ambos casos prevalece una verdadera ideología de la "cultura refleja".*

Esto, sintomático en sí, obedece en realidad a una causa más profunda: no sólo pensamos en un lenguaje prestado, sobre tópicos también muchas veces prestados, sino que además utilizamos categorías y estructuras mentales colonizantes. En términos de Martín Carnoy:

"lejos de obrar como liberadora, la educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista" (Carnoy: 1977, 13).

Más recientemente, Francisco Miró apuntaba acerca de la ideología del rol civilizador y su incidencia entre nosotros:

"El latinoamericano se encuentra, en estas circunstancias, frustrado por la inautenticidad occidental. En una primera etapa, en nombre del cristianismo, se le sometió a la servidumbre; en una segunda etapa, en nombre de la libertad, de los derechos humanos y del progreso, basados en la ideología liberal de occidente, se le somete a la dictadura" (Miro: 1985, 342).

* La expresión, en sus variantes (cultura refleja, del eco,...) proviene de la línea de pensamiento de Sartre, en su famoso prólogo a Franz Fanon, *Los condenados de la tierra*. Reconozco también mi deuda intelectual con Lynn White, jr, coordinador del libro *Fronteras del conocimiento*, Eudeba, Buenos Aires, 2da edición 1968. White es el autor del último capítulo: "Los cánones cambiantes de nuestra cultura".

Es sorprendente ver el drenaje mental que conlleva que muchos becarios en países "desarrollados" vuelven después con una imposibilidad casi absoluta para re-pensar lo adquirido en términos que no sean de periferia para con la metrópoli.

III. Perspectiva integracionista actual

El vertiginoso crecimiento tecnológico de las últimas décadas conlleva también una esperanza, a través del portentoso avance en posibilidades comunicativas que implica. La creciente interdependencia de la humanidad, a escala planetaria, obliga a integrar el saber. Preocupado por los derechos humanos, Alvarez Vita constata "la necesaria universalización e internacionalización unificadoras" (1987, 8), en lo que se refiere a valores. Umberto Eco (*Hacia una nueva Edad Media*, 1986) y otros, ven en todo eso el resurgir de una vivencia transnacional, como la había entre otros por el catolicismo (etimológicamente: sobre toda la tierra) antes del ascenso de la burguesía, el nacionalismo y el estado. Llegaremos a ser ciudadanos del mundo.

¿Pero a qué precio? El papel del avance tecnológico y su concomitante integración a nivel de valores ha sido descrito también ampliamente en su incidencia negativa. Autores como Mc Luhan, Mattelart y otros nos advierten sobre la repercusión, en nuestros valores, de la estructura de mercado y la configuración del poder. Como lo demuestra Moraga Spa (*Semiótica y comunicación de masas*, 1976), partiendo de Abraham Moles, se corre el riesgo de una cultura, con absoluta interdependencia sí, pero también con creciente tendencia a la uniformización, la llamada "cultura mosaico".

Es curioso y doloroso ver cómo la educación formal va a la zaga. Nuestras "materias comunes" en Estudios Generales, aparte de tener muchas veces un fuerte énfasis propedéutico (ver punto I), se entregan generalmente en forma aislada, en compartimientos que nada tienen de vasos comunicantes. Este pavoroso desconocimiento resulta quizá más grande por parte de los profesores que para los alumnos: entre los primeros no hay instancia formal de intercambio de ideas y de retroalimentación hacia la integración. Entre los segundos esta se produce, por lo menos en parte, a nivel de adquisición de patrones de conducta para situarse en el nuevo mundo, pero de manera inconsciente.

Que el desarrollo paralelo de nuestras materias y la evaluación "integrada" no son sino formales, para no decir artificiales, lo prueban los exámenes "comprensivos". Partiendo de la etimología aquel término debería implicar integración y síntesis más allá de la compartimentalización irreal del saber. En

la práctica, sólo se observa una yuxtaposición de fórmulas, por parte de los profesores. Para los alumnos, el término mismo de "comprensivo" llega a no ser comprendido.

Hay una voluntad de integración que se está gestando. Quedó sin aplicación práctica un acuerdo, a nivel de cátedra de Comunicación y Lenguaje, de 1988, en el sentido de formalizar por lo menos a principios de año, un intercambio y comentario mutuo de programas con otras cátedras. Pero lo importante es que entre los que hicieron los programas vigentes en las respectivas cátedras, se nota un espíritu de acercamiento. Falta solo un poco de voluntad y de esfuerzo entre los colegas como para establecer puentes.

En realidad las lecturas de Fromm (*La revolución de la esperanza*) y de Torres y Chavarría (*Cultura, ciencia y técnica*) destilan una misma crítica a un sistema universitario: ver especialmente p.57, en el primer caso y 39 en el segundo. En ambos casos y con ayuda del profesor, el alumno percibe una especialización y tecnología, que bien entendidas, no son impedimento para una percepción integral y humanística de nuestro entorno. Lo mismo pasa, viéndolo de más cerca, entre Comunicación y Filosofía, materias aparentemente tan ajenas y desconectadas: *El siglo de las luces*, novela de Carpentier, da un estudiando ejemplo de la "certidumbre racional" (Fromm,

1968,56) y de la necesidad de ídolos y guías políticos (idem, p.55) que hizo de la Europa del Siglo XVIII, transplantada a América, más guillotina que imprenta. Este mismo siglo resultó la antesala para que la "cultura" Europa llevara el mundo al holocausto hace apenas medio siglo: en la línea de Sábato, (ver punto II), el estudiante aprende también lo que *no* hay que seguir.

Para que haya una verdadera integración humanística del saber en nuestros Estudios Generales, falta mucho todavía: que cada lectura en determinada materia, se pueda leer y discutir desde su propio enfoque especializado así como desde la otra materia, con un resultado de refuerzo o de choque, según el caso. Por último, en aras de lo comprensivo, ¿llegará el momento en que el examen de medio año y de fin de curso lleven como instructivo el de comentar un mismo texto —el editorial de un matutino de hoy, ¿por qué no?— desde los tres ángulos, al mismo tiempo diferentes y complementarios, de nuestras "materias comunes"?

Hay algo en marcha para una renovada visión del humanismo, en nuestra propia Escuela de Estudios Generales (punto III), más allá de la herencia limitante que se le dio en el pasado, (punto II) y a pesar de distorsiones que por ignorancia se mantienen (punto I). Vale la pena.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez Vita, Juan: *El Derecho al Desarrollo*, texto N° 5 del V Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, San José, Costa Rica, Agosto 1987.
- Azofeifa, Isaac Felipe: *Humanismo Crítico. Los polémicos Estudios Generales*, San José, Editorial Universidad de Costa Rica, 1979.
- Carnoy, Martin: *La educación como imperialismo cultural*, México, siglo XXI, 1977.
- Carpentier, Alejo: *El siglo de las luces*, Madrid, Ediciones Bruguera, 1 edición de 1979.
- Cazanga Moncada, Osvaldo y Reyes Meza, Juan: *Carlos Monge Alfaro (El Hombre y su Tiempo)*, San José, Ediciones Guayacán, 1988, 218 páginas.
- (Consejo Asesor de la Vicerrectoría de Docencia), *Estudios Generales: Reflexiones de los Decanos*, publicación interna de la Universidad de Costa Rica, 1987.
- Eco, Umberto: *La estrategia de la ilusión*, Madrid, España, Ed. Lumen 1986. Contiene un ensayo de 1972, con el título de *Hacia una nueva Edad Media*.

- Fromm, Erich: *La revolución de la esperanza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987. (Edición original en inglés: 1968), 155 páginas.
- Karpinski, Rose Marie: *Estudios Generales. Concepción teórica y praxis académica (1957-1982)*, Universidad de Costa Rica, Escuela de Estudios Generales, 1982.
- Mc Bride, Sean: *Para un nuevo orden informativo mundial*, París, UNESCO, 1980.
- Miró Quesada, Francisco, capítulo en DIEMERA y otros: *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, Barcelona, Ed. Serbal/UNESCO, 1985. San José, 15 de octubre de 1986.
- de Moraga Spa, Miguel: *Semiótica y comunicación de masas*, Barcelona, Ediciones Península, 1976, 362 páginas.
- Torres Raúl y Chavarría, Mayra: (Introducción, selección y notas de) *Cultura, ciencia y técnica*, San José, Ediciones Guayacán, 1988, 266 páginas.