

SERGIO NÉSTOR OSORIO GARCÍA*

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

FECHA DE RECEPCIÓN: 1 DE ABRIL DE 2014

FECHA DE EVALUACIÓN: 12 DE MAYO DE 2014

FORMACIÓN INTEGRAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ACERCA DE LA “ENSEÑANZA” DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Comprehensive training in universities - about the importance of humanistic dimension in higher education

*Formação integral no ambito universitario
Sobre o “ensino” das humanidades na educação*

* Filósofo, teólogo bioeticista y educador. Especialista en docencia universitaria, en bioética clínica y en filosofía de la ciencia. Profesor en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: sergio.osorio@unimilitar.edu.co



Referencia: Osorio, S.N. (2015). Formación integral en el ámbito universitario: Acerca de la "enseñanza" de las humanidades en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 9(1), 28-39.

RESUMEN

En las siguientes páginas se plasma una reflexión que tiene como origen una serie de discusiones que desde la década pasada un grupo de docentes universitarios hemos venido desarrollando, a propósito de la dimensión humanística en la educación superior y sobre el significado que ésta puede adquirir en la formación integral en el ámbito universitario. Se trata de analizar la pertinencia de la formación integral y de la enseñanza de las humanidades en la educación superior en el marco de una universidad y de una sociedad que ha decidido resolver sus conflictos por vía violenta; lo anterior, visto desde los presupuestos de la "tradición educativa vigente".

Palabras Clave: formación integral, dimensión humanística de educación superior, tradición educativa.

ABSTRACT

In the following pages there is a reflection developed by a group of university teachers that has sprung from a series of discussions over the past decade, about the humanistic dimension in higher education and the meaning that can be found at the comprehensive education at university level. This is about the analysis of the relevance of comprehensive training and teaching of the humanities in higher education in the context of a university and a company that has decided to settle their disputes by violent means; this, starting from the budgets of "current educational tradition".

Keywords: Comprehensive training, humanistic dimension of higher education, educational tradition.

RESUMO

Nas páginas a seguir é plasmada uma reflexão que tem como origem uma serie de discussões que desde a última década um grupo de professores universitários temos vindo a desenvolver, sobre a dimensão humanística no ensino superior e sobre o significado que este pode adquirir na formação integral no âmbito universitário. Trata-se

La reflexión sobre la formación integral en el ámbito universitario es el desafío más grande para la sociedad futura pues, ¿dónde, si no en la educación superior, han de formarse los hombres y mujeres para lo superior? Si no es en la formación superior en donde se cultivan los grandes ideales de la humanidad, ¿en qué otra parte los podremos encontrar? Por tanto, la tarea que en la práctica es poco o no reconocida ha de ser la más noble de todas para la constitución de la condición humana. Así las cosas, la pregunta sobre la formación integral y sobre la “enseñanza” de las humanidades en la educación superior no se puede postergar, menos en un país como el nuestro que se nos desbarata a causa de una violencia fratricida.

LA TRADICIÓN EDUCATIVA COMO OBSTÁCULO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL Y PARA EL CULTIVO DE LA DIMENSIÓN HUMANÍSTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Al interior de la profesión docente se presenta en la coyuntura actual una situación paradójica, según la cual es la misma dinámica educativa la que presenta el mayor obstáculo para la

de analisar a relevância da formação integral e da ensinança das humanidades no ensino superior no âmbito de uma universidade e de uma sociedade que tem decidido resolver suas controvérsias de maneira violenta; isto visto desde os pressupostos da “tradução educativa vigente”.

Palavras-chave: Formação integral, dimensão humanística de ensino superior, tradição educativa.

formación integral de los educandos: se trata de lo que aquí voy a llamar el legado de la “tradicón educativa” (Osorio, 2010, pp. 277-282).

Según esta “tradicón” existen tres supuestos centrales que dominan y condicionan toda acción que sea inspirada en la idea de educación; ellos son:

1. Que existe un “conocimiento” ya terminado, listo para usar y que se puede enseñar.
2. Que hay una persona capacitada e idónea para hacerlo: el profesor.
3. Que hay un sujeto con la suficiente voluntad para aprenderlo y para llevarlo a la práctica: el estudiante o a-lumno¹.

1. Según una cierta interpretación el a-lumno es un sujeto sin luz que habita en la oscuridad de la caverna de la ignorancia. Dicha oscuridad es característica de su poca o nula educación, entendiendo ésta como el proceso acumulativo de conocimientos. A más educación, más conocimientos. Los conocimientos son, entonces, el antídoto para aquella oscuridad de la que se tiene que salir cuanto antes, si se quiere salir de una enfermedad llamada ignorancia. En Colombia, las personas mayores suelen decirle a las jóvenes generaciones que tienen que

En concordancia con la “tradición educativa” las instituciones de educación superior (IES), se consolidan y se autojustifican en la práctica para reunir a un grupo de personas, los docentes, que poseen una serie de conocimientos susceptibles de ser enseñados, por medio de un método, a centenares de personas que no los poseen: los estudiantes. La aspiración es que después de un período de “formación” los estudiantes puedan aplicar dichos conocimientos para el ascenso y la transformación social. En este sentido, los docentes y los estudiantes somos simultáneamente protagonistas y objetos directos del inmenso poder que ejerce sobre todos nosotros esta manera de concebir la educación. Nos estamos sometiendo todos –quizás sin plena conciencia de ello– al mandato (¿tiranía?) del procedimiento que la “tradición educativa” impone sobre los procesos de aprendizaje a partir de los supuestos mencionados.

Mi experiencia como educador y como educando me ha mostrado que toda la “tradición educativa” en la que estamos presos –tanto en la reflexión (teoría) como en la acción (práctica)– presupone que todas las personas somos única y exclusivamente “personas de conocimiento”. Pues en el fondo tener conocimientos es lo que cuenta. Para la “tradición educativa” la dimensión formativa, entendida ésta como el cultivo de la cualidad humana profunda, como el cultivo de la sabiduría para la vida, simplemente no existe. Y si

por alguna razón llegase a existir, no representaría ningún valor agregado a la educación en tanto acumulación lineal de conocimientos.

Esta realidad es percibida y al mismo tiempo cuestionada por el pensador indio Bhagwan Shree Rajnessh, quien hace una penetrante y provocadora distinción entre “los hombres de conocimiento” y “los hombres sabios”.

Los hombres de conocimiento tienen respuestas seguras, absolutamente seguras –eso es parte de su estupidez–. De hecho, sólo las mentes estúpidas pueden estar seguras. La vida es un misterio tan vasto, insondable, incognoscible, que si eres sabio no puedes estar seguro. La sabiduría es cautelosa. La sabiduría duda. *La sabiduría nunca está segura. Por eso la sabiduría nunca puede estar confinada en una teoría...* [La itálica es mía] Un sabio sólo sabe una cosa: que no sabe. Un hombre de conocimiento sabe mil y una cosas y sabe que sabe –y en eso radica la estupidez del hombre de conocimiento– (Shree Rangnessh, 1991, pp. 213-214).

La contraposición entre el conocimiento y la sabiduría puede ser muy cortante, pero nos muestra que una cosa es tener conocimientos, del tipo que sea, y otra es la sabiduría, es decir la capacidad humana para orientar dichos

estudiar, pues la educación como adquisición de conocimientos, además de ser el tesoro que no se degrada, es el único medio para poder ser persona. “Estudie mi’jo para que sea alguien y no una mula como yo, dicen”. En síntesis, ser persona es tener conocimientos y no tenerlos es permanecer la condición animal.

conocimientos. Un ejemplo útil podría ser el del creador del neologismo bioética, el bioquímico norteamericano Van Rensselaer Potter, para quien la bioética es un tipo de conocimiento capaz de manejar los conocimientos científicos que por su orientación nos están llevando al colapso de la humanidad misma (Potter, 1971).

Las realidades profundamente humanas, como por ejemplo la convivencia pacífica con nuestros coterráneos –tan imperativas en un país como el nuestro–, pertenecen al ámbito de la sabiduría, y no al ámbito del conocimiento; por ello muy difícilmente la universidad las ve como parte de su misión. Las universidades, desde el siglo XVIII, se autoconciben desde la implementación de la “tradición educativa”, y por ello no solo implementan a sus prácticas educativas la ya famosa separación entre las ciencias y las humanidades (Snow, 1996), sino que además entienden la “enseñanza” de las humanidades como una serie de conocimientos al lado de los conocimientos técnicos que los estudiantes deben aprender para adquirir una “cultura general”. Como resultado de ello, se piensa estar brindando una “formación integral”: una mal llamada “formación integral”, porque vista de esta manera no pasa de ser un emparchado de conocimientos generales que se han de tener al lado de otros tantos conocimientos científicos como la química, el cálculo, la trigonometría, etc. Es decir, lo mismo, pero ahora en perspectiva “humanística”.

Anthony De Mello plantea algo que puede ayudar a aclarar lo que se quiere cuestionar con esta mal llamada “formación integral”, es decir, con la “formación integral” asociada a los supuestos de la “tradición educativa”. Nos dice De Mello:

Podrás conseguir que alguien te enseñe cosas mecánicas o científicas o matemáticas, como el álgebra, el inglés, el montar en bicicleta o el manejar un ordenador. Pero, en las cosas que verdaderamente importantes —la vida, el amor... (Yo diría la dimensión humanística de la educación superior), nadie puede enseñarte nada. A lo más, podrán darte fórmulas, sin embargo, es que la realidad que te proporciona viene filtrada a través de la mente de otra persona. Si adoptas esas fórmulas, quedarás preso de ellas, te marchitarás y, cuando mueras, no habrás llegado a saber lo que significa ver por ti mismo, aprender. (De Mello, 1992, p. 66)

Pienso que los conocimientos y de manera especial los “conocimientos humanísticos” no son mercancías que se pueden comprar y vender al mejor postor, que se puedan poner en la balanza de oferta y demanda, sino algo completamente distinto, como veremos en la segunda parte de este artículo. Las humanidades, como nos dice De Mello, son un espacio posibilitador de aquello que nos constituye más profundamente como humanos, y por tanto no se pueden adquirir como mercancías. Si tratamos los conocimientos únicamente como mercancías o como fórmulas para enseñar a otros a ser humanos, matamos toda posibilidad de ese despertar auténtico que tiene que descubrir cada persona para vivir humanamente, auténticamente, su existencia.

El físico nuclear Arthur Eddington, para quien la humanidad ha de transitar de un tipo de conocimiento científico a otro tipo de

conocimiento que la ciencia no nos puede dar (¿el conocimiento humanístico?), nos dice al respecto lo siguiente:

Hemos tenido ocasión de aprender que la exploración del mundo exterior con los métodos de la ciencia física no nos lleva a encontrarnos con la realidad concreta, sino con un mundo de sombras y símbolos, por debajo de los cuales aquellos métodos no resultan ya adecuados para seguir penetrando. Con la sensación de que debe haber algo más detrás, volvemos a la conciencia humana como punto de partida, al único centro donde podríamos encontrar algo más y llegarlo a conocer. Ahí (en el inmediato interior de la conciencia), nos encontramos con otros movimientos y otras revelaciones distintas de las que nos llegan condicionadas a través del mundo de los símbolos (...) La física subraya con la máxima energía que sus métodos no pueden ir más allá de lo simbólico. Seguramente entonces esa naturaleza nuestra, mental y espiritual, de la que tenemos conciencia a través de un íntimo contacto que trascienda los métodos de la física, nos proporciona justamente aquello que (...) Reconocidamente la ciencia no nos puede dar. (Wilber, 1991, pp. 26-27)

Lo que quiero plantear ahora, puesto en los términos de Eddington, es que las “humanidades” no pertenecen a este “mundo de sombras y símbolos”, al mundo de aquello que es susceptible de ser lingüísticamente codificado en la forma

“Mi experiencia como educador y como educando me ha mostrado que toda la “tradición educativa” en la que estamos presos – tanto en la reflexión (teoría) como en la acción (práctica)– presupone que todas las personas somos única y exclusivamente “personas de conocimiento”.

de un “conocimiento” (objeto que hay que enseñar), que puede ser “enseñado” por un sujeto capacitado para hacerlo a través de unos “métodos” predeterminados (el docente) a unos receptores que, en teoría, están ávidos de los mismos (los estudiantes). Las “humanidades”, siguiendo a Eddington, pertenecen a ese “interior de la conciencia” en el que sólo podemos entrar con la sabiduría y que sólo podemos aprehender a través de un tipo muy peculiar de aprendizaje: aquel “que... reconocidamente la ciencia no nos puede dar”. ¿Qué hacer entonces? ¿Cómo abordar la tarea de una formación integral que tanto deseamos y necesitamos para no continuar el mar de sangre que nos inunda y al que trágicamente nos estamos acostumbrando?

HACIA UNA COMPRESIÓN DE LA FORMACIÓN INTEGRAL Y DE LA DIMENSIÓN HUMANÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, MÁS ALLÁ DE LOS PRESUPUESTOS DE LA TRADICIÓN EDUCATIVA. LA “ENSEÑANZA” DE LAS HUMANIDADES

Pienso que las “humanidades” en tanto acervo de conocimientos que se homologan con los conocimientos-mercancía, no sólo no garantizan la formación integral de los estudiantes, sino que además y con demasiada frecuencia pueden contribuir a inhibir nuestra capacidad de convivencia pacífica. El que siente que “sabe” tiende a adquirir la arrogancia y el dogmatismo de “los hombres de conocimiento”, lo que induce a imponer a los demás sus ideas sobre lo que son o deben ser las cosas y sobre los

métodos y procedimientos para conseguirlo. En este contexto, ¿cómo podemos convivir pacíficamente con otros donde reina la arrogancia y el dogmatismo de la razón?

Hay pues una confusión muy profunda y nociva entre lo que es, por un lado, “enseñar humanidades” desde la perspectiva de la “tradición educativa”, y cultivar, por otro lado, nuestra cualidad humana profunda (sabiduría) que nos permite convertirnos en los humanos que queremos ser.

El fenómeno de cómo las “humanidades” (conocimientos que se deben enseñar para “tener” una formación integral) obstruyen la capacidad que puede desarrollar la persona para vivir pacíficamente con otros es algo que vivo cotidianamente en el ambiente universitario. Por ello, desde hace varios años he venido explorando otras formas de aprendizaje que abandonan los tres supuestos de la “tradición educativa” a que he hecho referencia y se centran en otro tipo de experiencias significativas (Osorio, 2010, pp. 389-410). El espíritu que ha inspirado estas exploraciones ha sido precisamente el de buscar que todos, tanto estudiantes como profesores, cultivemos la cualidad humana profunda: aquella que nos puede posibilitar no sólo la formación integral, sino también la dimensión humanística de la educación superior. Ha sido tanto en estas exploraciones concretas, como en los sucesivos esfuerzos de teorización sobre aquéllas, que he venido constatando cómo la enseñanza de las “humanidades” desde la “tradición educativa” obstruye empecinadamente la posibilidad de una formación integral y por ende la posibilidad de una convivencia pacífica.

Nuestra “tradición educativa” promueve y recompensa la producción y divulgación de discursos sobre “las humanidades” pero no promueve, ni mucho menos exige, un aprendizaje distinto de las mismas. Así es como se mantiene y se alimenta la dicotomía entre las “humanidades” en teoría y la humanidad concreta que tenemos que vivir y no pocas veces padecer.

Este ensalzamiento del “conocimiento”, dicotomizado de la práctica, tiene otros efectos sociales profundamente nocivos para nuestro modo histórico de hacernos hombres, pues la “enseñanza” de las humanidades en tanto que acumulación lineal de conocimientos, tal como los concebimos, los producimos y los usamos dentro de nuestra “tradición educativa”, engendra una arrogancia muy honda en los educadores, que a su vez se replica en los educandos una vez que han adquirido dichos conocimientos. En el campo específico de la filosofía —en el que he desarrollado mi trabajo académico en la universidad—, las exploraciones pedagógicas no tradicionales que he venido realizando me han permitido ver cómo nuestros estudiantes ingresan movidos muy profundamente por el “ideal” de contribuir a “mejorar la humanidad”. Y he podido ver cómo con nuestras prácticas educativas afianzadas en la “tradición educativa” nosotros, los profesores, reforzamos y profundizamos en los estudiantes la vigencia de este “ideal”.

Este “ideal”, aparentemente altruista, de “mejorar la humanidad” fue para mí durante muchos años el factor motivador más fuerte como investigador y como educador. Pero las experiencias investigativas y docentes desde este nuevo horizonte de comprensión me han mostrado que

detrás de ese “ideal” altruista se esconde solapadamente una inmensa arrogancia que hasta hace muy poco me había sido totalmente invisible y que, en mi opinión, tiene efectos sociales profundamente nocivos para la convivencia pacífica en un país como el nuestro.

Esta arrogancia invisible y escondida bajo el ropaje del “ideal” altruista se hace presente en la práctica cotidiana como el gran obstaculizador de la convivencia pacífica. Esto, dado que si tengo clara conciencia de que el “conocimiento” que poseo puede ser capaz de “mejorar a la humanidad”, si estoy convencido de que el “conocimiento” que poseo tiene esa propiedad, y tengo además conciencia de esa misma posibilidad, ¿puedo dejar participar a otros y convivir pacíficamente con ellos cuando piensan distinto a lo que estos “conocimientos” mandan? Si yo soy reconocido como un verdadero conocedor de las condiciones que se tienen que dar para que en una comunidad la gente pueda convivir en paz, ¿seré capaz de permitir a otros practicar la convivencia pacífica desde las formas que ellos descubren conviviales? (Osorio, 2014). ¿Seré capaz de aprender de esta diferencia? Yo creo que no. Por eso, estos “conocimientos” engendran violencia, antes que participación y convivencia pacífica.

La “enseñanza” de las humanidades desde los presupuestos de la “tradición educativa” no sólo no resulta benéfica para las personas en su vida cotidiana, sino que en general —y a la luz de lo que he venido mostrando— resulta siendo un verdadero obstáculo para hacer realidad la formación integral y para llevar a cabo el cultivo explícito de la dimensión humanística de la educación superior. Entonces la pregunta: ¿de qué estamos

Las realidades profundamente humanas, como por ejemplo la convivencia pacífica con nuestros coterráneos –tan imperativas en un país como el nuestro–, pertenecen al ámbito de la sabiduría, y no al ámbito del conocimiento.

hablando cuando nos referimos a formación integral?, y ¿cuál puede ser el aporte de las humanidades cuando se las comprende desde un lugar distinto al de la “tradicción educativa”?

Como corolario digamos que las humanidades pueden aportar tanto a la formación integral, como al cultivo de la dimensión humanística de la educación superior, si logran abandonar los tres supuestos básicos de la “tradicción educativa”. Sólo se puede llevar a cabo la formación integral y un cultivo de la dimensión humanística en la educación superior si somos capaces de investigarnos a nosotros mismos en nuestras prácticas cotidianas y si somos capaces de indagarnos en aquello que nos perturba o nos vuelve profundamente vulnerables cuando nos encontramos “enseñando”. Tenemos entonces que abrirnos a lo desconocido, esforzándonos por entrar al ámbito de aquello que “la ciencia decididamente no nos puede dar”, es decir, en el ámbito de la sabiduría.

Desde esta nueva perspectiva, las humanidades no sólo pueden ser un espacio que posibilite la investigación de muchos y variados temas

o problemas, sino que se presentan como la capacidad de crear futuros alternativos para la sociedad actual (Sierra, 2014, pp. 1-34), como espacios interpersonales para aprender desde nosotros mismos. Como dirían los griegos: para el cuidado de nosotros mismos. Con relación a este enorme reto, nos dice nuevamente el pensador indio Jiddu Krishnamurti (1988):

Considero importante tener en cuenta que existe una dificultad para nuestra comprensión. La mayoría de nosotros escucha de un modo casual, oyendo tan sólo lo que quiere oír; no hacemos caso de lo que es penetrante o perturbador, y sólo escuchamos aquello que nos resulta agradable y satisfactorio. Nada puede ser realmente comprendido, por cierto, si sólo escuchamos aquellas cosas que nos complacen y nos alivian. Es todo un arte el de escucharlo todo sin perjuicio, sin erigir defensas; y me permito insinuar que procuremos prescindir de nuestros conocimientos adquiridos, de nuestra

idiosincrasia y puntos de vista propios, escuchemos para averiguar la verdad de las cosas (Krishnamurti, 1988, p. 60).

Escuchar la verdad que se nos da en las cosas, y también en el trato con las demás personas, ha de ser el criterio epistemológico que podemos desarrollar para “enseñar” humanidades por fuera de la “tradición educativa”. No existen fórmulas ni recetas (teorías) para la “enseñanza” de las humanidades; sólo hay caminos por recorrer. Pero no caminos ya transitados que nos permiten avanzar sin extraviarnos, sino caminos que se hacen al andar, como diría el poeta Machado (Machado, 1980) (3).

Para finalizar esta reflexión me referiré a un escrito que la estudiante María Rosalba Linares de Martín presentó como trabajo final en una de las asignaturas que imparto en la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá. La estudiante luego de percibir por sí misma que sus estrategias educativas no involucraban su experiencia personal y que la “enseñanza” de las humanidades desde la “tradición educativa” le alejaban del conocimiento que quería tener de sí misma, elaboró un poema profundamente perturbador que nos puede llevar a escucharnos a nosotros mismos y desde luego a escucharla a ella, en lo más inquietante del aprendizaje de la dimensión humanística de la educación superior. Leámosla:

¿Por qué Llora?

*Hoy no lloro por los niños hambrientos de
 la calle,
 ni por los ancianos, leprosos e indigentes.
 No lloro por los muertos de la guerra,
 los de las tomas...
 ni por los dolientes desplazados.*

*Hoy mi dolor no se produce por el derrame
 de petróleo de los oleoductos,
 ni por la capa de ozono destruida o por
 las miles de especies extintas.
 Hoy no sufro por las ideas que han sido
 asesinadas,
 ni por el hambre de mi pueblo, ni por el
 odio entre las gentes.*

*Hoy mi llanto no se extiende por los campos
 de Colombia,
 donde mueren tantos hermanos.
 Ni por los grupos alzados
 que queman las ideas y los sueños,
 Tampoco por el olor a carne quemada
 que nos produce la guerra.*

*!No! hoy mi llanto es por ti.
 Por ti, que callas, que no sufres, que no
 protestas.
 Por ti, que vives tu vida sin importarte la
 ajena,
 Por ti, que criticas, que excluyes, que
 condenas.
 Por ti, que eres esclavo del dinero, de la
 moda y la inconsciencia.
 Por ti, que has olvidado tus sueños por
 cuidar la chequera.*

*¡Sí! Hoy mi dolor es por ti.
 Por el niño que fuiste y dejaste morir
 entre las páginas vidriosas y sangrientas
 de los diarios y la vida cotidiana.
 Por ti, que permaneces aburrido en el
 trabajo, en el colegio, en...
 ¿Por quién? sino por ti.*

Escuchar la verdad que se nos da en las cosas, y también en el trato con las demás personas, ha de ser el criterio epistemológico que podemos desarrollar para “enseñar” humanidades por fuera de la “tradición educativa”. No existen fórmulas ni recetas (teorías) para la “enseñanza” de las humanidades; sólo hay caminos por recorrer.

*Por ese niño fabuloso,
que lloraba con la muerte de su perro.
Y soñaba con salvar el mundo,
siendo policía o bombero.
Mírate hoy después de tantos años,
de tanta sangre, de tanta guerra...
Has perdido el don de sorprenderte,
y te has vuelto una víctima más de la
violencia.*

*Lo más triste es que ni siquiera lo sospechas,
porque has aprendido a caminar entre los
muertos.*

*Y te parece normal que maten las ballenas,
que muera un indigente y que continúe la
guerra.*

*Hoy mi dolor y me llanto es por ti.
Porque aunque no has derramado sangre,
Ni conoces el dolor, el hambre y la miseria,
Estas tan muerto como ellos,
y lo peor, es que aún no te has dado cuenta”.*

El poema —testimonio de vida— se configura como una ampliación de conciencia de la estudiante en un doble sentido:

- En el de des-encubrir —descubrir verdaderamente— la excitación que se siente (¡es evidente que ella lo siente!) cuando se acepta la inseguridad que produce el hecho de que nada podemos saber conceptualmente de lo que es verdaderamente nuevo para nosotros.
- Y el de reconocer, con alegría, el error al que nos induce la “tradición educativa” para la enseñanza de las humanidades una vez que aquella ha sido superada.

Queda entonces claro que las humanidades, en tanto creación de futuros alternativos para la sociedad actual y como espacios interpersonales para la formación integral, no sólo son pertinentes y necesarias, sino que al mismo tiempo pueden ayudar a cultivar la cualidad humana profunda de la educación superior (Corbí, 2008, pp. 79-127).

Ojalá no nos neguemos a este llamado que el siglo XXI le está haciendo a la educación y por ende a las humanidades para llevar a cabo una formación integral.

REFERENCIAS

- » Corbí, M. (2008). El cultivo de la cualidad humana y de la cualidad humana profunda. La espiritualidad como cualidad humana y su cultivo en una sociedad laica. *Encuentro Can Bordoí, 7-12 de julio*. Barcelona: Book Print digital-CETR.
- » De Mello, A. (1992). *Una Llamada al Amor*. España: Sal Terrae.
- » Krishnamurti, J. (1988). *El vuelo del Águila*. Bogotá: Solar.
- » Krishnamurti, J. (1990). *Sólo la Verdad trae Libertad*. Bogotá: Aguila.
- » Machado, A. (s.f.). Proverbios y cantares (XXIX) del libro Campos de Castilla. Obtenido de http://www.antoniomachadoensoria.com/caminante_no_hay_camino.htm#Uzq2k6h5Oso
- » Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Dolmen Ediciones.
- » Osorio, S. (2000). Tradición educativa y pensamiento complejo. Reflexiones en torno a la impotencia del paradigma educativo vigente. *Memorias del primer congreso internacional de complejidad*. Bogotá: ICFES-CORPORACIÓN COMPLEXUS-MEN.
- » Osorio, S. (2010). *Pensar desde la educación superior. Una reflexión transdisciplinar*. Bogotá: UMNG-Alvi Impresores.
- » Osorio, S. (2014). Ética para la bioética. El aporte ético de Iván Illich al surgimiento de una bioética global. La bioética a la luz de las epistemologías de segundo orden I: el aporte crítico de Iván Illich y Hans Jonas a la ética del futuro. [En proceso de publicación].
- » Potter, V. (1971). *Bioethics, bridge to the future*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- » Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel S.A.
- » Shree Rangnessh, B. (1991). *TAO. Los Tres Tesoros*. Buenos Aires: Mutar.
- » Sierra, C. (2014). Los futuros alternativos como categoría bioética en una crisis civilizatoria. *Revista de Bioética Latinoamericana. Volumen 13*, 1-34.
- » Wilber, K. (1991). *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo*. Barcelona: Kairos.