

La vida al salón de clases. Las humanidades en la educación superior*

Javier Moreno Moreno¹

Resumen

Este artículo aborda la formación humanística en la educación superior. Ilustra cómo la enseñanza del legado humanístico y de la cultura científico-tecnológica son complementarios, fundamentales e imprescindibles en la vida universitaria. Esto significa, entre otras cosas, aceptar la tensión existente entre los ámbitos humanísticos y científico-técnicos. Considera que la enseñanza de las humanidades debe producir una movilización existencial en los estudiantes, para lo cual debe apelar al uso de las ciencias sociales y de las artes; recuperar la importancia del mundo interno de los estudiantes, al tiempo que las universidades deben repensar el papel estratégico de las prácticas profesionales y de las prácticas comunitarias para la formación humanística de sus estudiantes.

Palabras clave

Humanidades, educación superior, enseñanza de las humanidades, didáctica de las humanidades.

Recibido: 23 de Abril de 2013
Aceptado: 7 de Junio de 2013

Life in the classroom. The humanities in higher education

Abstract

This article presents a reflection on university humanistic education. It illustrates how the legacy of humanistic education and scientific-technological culture are complementary and essential component of university life. This means, among other things, accepting the tension between humanistic and scientific-technical fields. Considers that the teaching of the humanities should produce students' existential mobilization, for which it must appeal to the use of the social sciences and the arts, to recover the importance of the inner world of students, while universities should rethink the strategic role of professional practices and community practices for humanistic education of their students.

Keywords

Humanities, Higher Education, Humanities teaching, Didactics of the humanities.

* El presente artículo es producto del Proyecto de Investigación "La transversalidad de las humanidades en la educación superior. Fase 1: Estado de la situación actual", de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada, desarrollado durante 2012.

¹ Antropólogo, MSc (c). Docente Catedrático Escuela Colombiana de Ingeniería. Investigador social y consultor. Dirección electrónica: moreno.jv@gmail.com

Vida em sala de aula. As humanidades no ensino superior

Resumo

Este artigo aborda a formação humanística na educação superior. Ilustra como o ensino do legado humanístico e da cultura científica tecnológica são fundamentais e essenciais na vida universitária. Isso significa que, entre outras coisas, temos que aceitar a tensão existente entre os âmbitos humanísticos e científico técnicos. Considera-se que o ensino de humanas deve produzir uma mobilização existencial nos estudantes, para o qual deve apelar ao uso das ciências sociais e das artes; recuperando a importância do mundo interno dos estudantes, ao mesmo tempo que as universidades devem repensar o papel estratégico das práticas profissionais e das práticas comunitárias para a formação humanística dos seus estudantes.

Palavras-chave

Humanidades, ensino superior, ensino das humanidades, didática das humanidades.

Introducción

En el marco de la tensión entre ciencias y humanidades, que ha dado origen a lecturas clásicas como la de Charles Percy Snow con su famosas dos culturas, para significar el conflicto entre científicos y humanistas, este artículo quiere reconocer que es en ese escenario de desencuentro, de permanente tensión, en donde florece el aporte de las humanidades a la formación de los y las estudiantes en la educación superior, pues más que el espacio de las humanidades en sí mismas, lo que está en juego es la preparación del ser humano para afrontar los retos de un mundo cada vez más difuso, complejo y desafiante.

Aunque existe un campo interdisciplinario de investigación, denominado *Ciencia, Tecnología y sociedad-CTS*, que busca acercar y poner en diálogo esos tres ámbitos: la producción y avances científicos (Ciencia), sus aplicaciones tecnológicas (Tecnología), y el entorno social en el cual opera (Sociedad), lo que haría imaginar la existencia de una sensibilidad y mutua comprensión entre científicos, profesionales-técnicos y humanistas, la realidad es otra, ya que lo que se evidencia es una tendencia que lleva a personas formadas en la ciencia y la técnica a percibir su quehacer como neutral, es decir, despojado de cualquier interés o ideología política, cultural o ideológica, mientras que los humanistas siguen a veces exhibiendo una forma-

ción sumamente precaria en aspectos básicos de la ciencia (Benítez-Bribiesca, 2003, p. 30-32).

Este artículo tiene como tesis central la idea de la movilización existencial como horizonte didáctico para la enseñanza y posicionamiento de las humanidades en la educación superior, que favorezca y estimule el desarrollo de competencias de los futuros profesionales, para actuar con suficiencia y responsabilidad social en su vida profesional y también como ciudadanos. Aquí se proponen una serie de alternativas que permiten reconciliar la búsqueda de inquietudes vitales de estudiantes y sus intereses profesionales con la rigurosidad de la reflexión humanística. En este sentido, se busca que la vida cotidiana, las experiencias reales del día a día, sean las invitadas principales al aula, para ser sometida al escrutinio de la razón y del espíritu. Este artículo de reflexión se enriqueció con los debates realizados en el marco del Seminario de discusión del proyecto de investigación La transversalidad de las humanidades en la educación superior. Fase 1: estado de la situación actual, pero en ningún momento pretende realizar una presentación de resultados de investigación. También toma en cuenta la experiencia docente del autor, ejercida con estudiantes universitarios adolescentes, en su mayor parte de programas de formación profesional de áreas científico-técnicas, a lo largo de quince años, en distintos centros universitarios de la ciudad de Bogotá.

Para presentar los argumentos en favor de la movilización existencial como estrategia didáctica para la formación humanística en la educación superior, el texto se ha dividido en cinco partes. La primera, “Humanistas y científicos: las dos culturas”, recoge y llama la atención sobre la polémica entre científicos y humanistas, que tiene como punto de partida la conferencia pronunciada por Snow, que reactualiza en el siglo XX el debate iniciado en las centurias anteriores. Es este escritor y científico al que se sigue citando y teniendo como punto de referencia obligado de quienes tercián en esta problemática. La segunda parte, Más allá de humanistas y científicos. Ciencias y valores, evidencia el carácter ideológico de la ciencia y de la técnica pese a su aparente neutralidad. La tercera, Las humanidades en la educación superior: la vida en el salón de clases, resalta la importancia de la propia existencia como materia prima sobre la cual se puede edificar la reflexión humanística. En cuarto apartado, Movilización existencial: una propuesta de horizonte didáctico para la enseñanza de las humanidades en la educación superior, que constituye la parte más extensa y propositiva del artículo, se expone, con cierto detalle, cómo aprovechar algunos escenarios y contenidos curriculares para fortalecer la formación humanística. Por último, se presenta la conclusión.

Humanistas y científicos: las dos culturas

Parte de la cultura universitaria es reconocer que las disciplinas académicas generan estilos, tanto de hacer profesionalmente como de ser, es decir, que junto con el aprendizaje técnico se configura una manera particular de apreciarse a sí mismo, de concebir la humanidad, y de interpretar el mundo y sus problemas, lo que explica las tradicionales tensiones entre humanistas y científicos:

Los no científicos tienen la arraigada impresión de que los científicos son superficialmente optimistas e ignoran la condición humana. Por su parte, los científicos creen que los intelectuales literarios (humanistas) carecen por completo de previsión, son singularmente indiferentes a sus hermanos y en un sentido profundo anti-intelectuales, ansiosos

de restringir tanto el arte como el pensamiento al momento existencial. Y así sucesivamente (Snow, 2000, p. 39).

Esta tensión sigue siendo reconocida, y quienes han tenido la fortuna de ser trashumantes de ambas tradiciones, han realizado esfuerzos por reducir esta brecha, evidenciando que, a pesar, de que las ciencias y las humanidades, en algunos aspectos, persigan distintos objetivos, su encuentro siempre es fecundo, ya que su sola interacción produce impactos importantes en cada una de ellas: “En resumen, he querido introducir la cultura humanista en la cultura científica, y la cultura científica en la cultura humanista, para establecer un diálogo que las modifique” (Morin, 1995, p. 46).

Otra manera de crear las condiciones para un diálogo entre ambos legados consiste en reconocer que ellas permiten, aunque empleando métodos y didácticas distintas, el desarrollo del pensamiento; buscan crear una visión del mundo que supera lo epidérmico. Revelar este parentesco constituye una de las tareas de la educación superior, pues “... no puede llamarse universidad un lugar donde no se analizan los aspectos éticos, lógicos, epistemológicos, estéticos, históricos y políticos de cualquier disciplina... Desde el siglo XIII, desde las universidades germinales de París, Cambridge, Pecs o Salamanca, recogemos hoy esta intencionalidad.” (Sarti, 2010, p. 148)

Por último, es necesario reconocer que se asiste a un momento de urgencia, en donde profundizar los impactos sociales y humanos de la ciencia y la tecnología, ya no es una opción sino un acto de responsabilidad. Este reconocimiento, que es posible datar desde la década del sesenta, comenzó por identificar los efectos, no sólo positivos sino también nocivos, que la ciencia y la tecnología tienen sobre las personas, lo que ha constituido en un campo de estudio que busca comprender la ciencia y la tecnología, no sólo desde su lógica interna, sino de la importancia que tienen en los contextos humanos en que se generan y actúan (Sanmartín y Hronzovsky, 1994, pp.190-194)

Más allá de humanistas y científicos. Ciencias y valores

De otra parte, es claro que la enseñanza de las ciencias implica una transmisión de valores y una educación moral (Castilho, 2010), que no es de orden explícito sino que se comunica a partir de la praxis de tales disciplinas. Así, la selección de actividades experimentales ya implica escoger una serie de principios, de actitudes, y de problemas que privilegian una manera de abordar e intervenir en la realidad, lo cual por lo general no es consciente. En este sentido, la actividad de laboratorio, la salida de campo o la pasantía, entre otras, son escenarios privilegiados para diseñar objetivos y acción deliberadas, no sólo en términos de competencias técnicas, sino del desarrollo de habilidades para la vida que implican tales prácticas. De esta forma la percepción de las ciencias y de las técnicas como torres de marfil, impermeables y ajenas a lo humano, comienza a mostrar, que como cualquier empresa humana, posee una dimensión ideológica. El error de presentar a la ciencia como neutra en términos axiológicos, es que se crea la percepción de que existe "... otra ciencia, la ética, que puede dirimir los conflictos de valores igualmente al margen del compromiso personal" (Aymerich, 2006, p. 869)

La constatación de que "... la formación axiológica no se presente como un componente aparte del proceso, sino que forme parte consustancial de este, independientemente de la necesaria existencia de objetivos transversales encaminados también a lograr esa formación" (Álvarez et al, 2006, p. 46), deriva en una oportunidad para reconocer y aprovechar la dimensión axiológica presente en la enseñanza y práctica de las ciencias y la tecnología, e incorporarla en el marco de una política institucional de las humanidades en la educación superior. Por lo anterior, es claro que no es posible continuar formando en la idea de la neutralidad de la ciencia y la técnica, si se quiere tener consciencia del papel de responsabilidad ética y social de todo profesional:

El hecho de que un científico elija (o rechace) aliarse con un nuevo paradigma no depende de un tipo de juicio racionalmente neutral, que no puede existir, sino de lo que Kuhn ha denominado en

varias ocasiones un giro Gestalt en relación a una cierta percepción de lo que constituyen «mejores» explicaciones, problemas «más interesantes» o predicciones «novedosas». Semejante cambio de la visión del mundo está influido por factores «sociales» -la educación, el control de la financiación de la investigación, la orientación de los libros de texto y de las publicaciones, la estética (Cutcliffe, 2003, p. 29)

Pese a lo anterior, en conversaciones permanentes con profesores y estudiantes de las áreas técnicas, se evidencia que aunque se proclame la mutua interdependencia entre técnica y sociedad, aún prima en el entorno universitario la percepción cultural de que la técnica es aséptica, neutral y que no tiene implicaciones sociales, por lo cual sus practicantes no siempre son conscientes de sus responsabilidades sociales, humanas o éticas.

Las humanidades en la educación superior: la vida en el salón de clases

En el budismo existe la idea de que los preceptos no deben ser considerados fuentes de sabiduría si el aprendiz no ha realizado un ejercicio de discernimiento o reflexión sobre ellos. No los debe acoger si no han pasado por el juicio personal, por su propia práctica, lo que al en palabras del Dalai Lama quiere decir que "... debemos fiarnos más de nuestra comprensión empírica que de nuestra capacidad intelectual" (Dalai Lama, 2006, p. 47). Así, la propuesta esbozada aquí invita a establecer un equilibrio entre experiencia y conceptualización.

En algunas ocasiones los planteamientos y abstracciones enseñados en el área de humanidades sobre la vida, el Ser o el devenir humano son poco pertinentes frente a las vicisitudes de la existencia. No ofrecen pistas para los retos y angustias de los y las estudiantes, no los dotan de herramientas para comprender e interpretar sus trayectorias personales. El lenguaje académico, por momentos sofisticado, empleado para hablar de la "realidad" dista de la experiencia vital que inquieta a los educandos; inquietud que en buena parte obedece al impacto vertiginoso de los avances tecno-científicos sobre las distintas dimensiones del Ser Humano, por lo cual "...Surge,

entonces, la necesidad de construir estructuras interpretativas integradas en los diseños curriculares, que expresen categorías relacionales e integradoras, en oposición a las visiones parciales y disyuntivas de otras épocas” (Grupo de Investigación Humanidades, Sociedad y Educación Superior, 2003, 17).

En armonía con lo anterior, los contenidos programáticos de las asignaturas humanísticas necesitan incorporar problemáticas tales como la finitud de la existencia o el sufrimiento, que suelen parecer impropias en entornos universitarios. Sin embargo, la paradoja es que, por ejemplo, el alto consumo cultural de cine y televisión de los y las jóvenes, ya sea en las salas especializadas, en televisión por cable, en el hogar o en las computadoras personales, tienen el tópico del dolor y el sufrimiento como uno de sus grandes protagonistas:

... la base de todo melodrama es, siguiendo a Pérez Rubio, el concepto aristotélico de hamartía, de herida primordial que atormenta a los personajes y los convierte en víctimas de un dolor insoportable que condiciona sus actos y conductas. Un dolor psíquico que en el caso del melodrama que, para ser visto y corroborado por el espectador, se hace carne para habitar entre nosotros (Rojas, 2006, p. 37)

Por lo anterior, en la enseñanza de las humanidades es importante privilegiar un modelo curricular de tipo paradigmático frente a uno de tipo temático, el cual se caracteriza por centrar su interés en problemáticas más que en temas, en promover la articulación de disciplinas y favorecer “la contextualización de problemáticas humanas y socioculturales” (Grupo de Investigación Humanidades, Sociedad y Educación Superior, 2003, 19), mientras que el de tipo temático fomenta la atención en tópicos cerrados, que se agotan en su dimensión disciplinar, por lo cual el currículo tiende a ser rígido y “Favorece la generalización abstracta” (Grupo de Investigación Humanidades, Sociedad y Educación Superior, 2003, 19)

Lo anterior exige una didáctica que permita cartografiar la vida de los educandos, de tal manera que a partir del material de sus propias vidas; del conoci-

miento de sus consumos culturales; de sus aficiones, angustias, miedos y esperanzas, se lean y reflexionen los contenidos humanísticos. En otras palabras, que la materia prima llegue al aula de clases en forma de itinerarios personales y sociales, y se puedan contrastar con el legado humanístico; ponerlos en diálogo con las ciencias sociales, la literatura, las ciencias y las artes. De esta manera, los contenidos programáticos y las problemáticas propuestas por el currículo de humanidades dejarán de ser sólo información para convertirse en una herramienta que ayude a guiarse por la vida. Se trata, en síntesis, de crear una movilización existencial en los educandos.

Movilización existencial: una propuesta de horizonte didáctico para la enseñanza de las humanidades en la educación superior

Se propone la noción de movilización existencial como un efecto profundo en las y los estudiantes, que va más allá de la asimilación de información, y que logra tener un alto impacto en las dimensiones cognitivas y emocionales de los educandos, creando así una comprensión que altera, amplía o agudiza sus percepciones, lo que quiere decir una posibilidad de abandonar las valoraciones elementales y reduccionistas, y reemplazarlas por otras fruto de la argumentación y del pensamiento crítico. Para ello se proponen dos fuentes: las ciencias sociales y las artes; un énfasis en incorporar la dimensión emocional, y un escenario: las prácticas profesionales y comunitarias. Estos cuatro mecanismos son formas de materializar esta propuesta de movilización existencial como dimensión didáctica para la formación humanística en la educación superior.

El papel de las ciencias sociales

La movilización existencial comienza con el examen de la propia trayectoria personal, pero no de manera abstracta, sino que, desde la perspectiva curricular de tipo paradigmático, contextualizándola, lo que quiere decir vincular la biografía con la historia social. Las ciencias sociales brindan teorías, conceptos y métodos que permitan comprender que las formas “personales” de

sentir, pensar e interpretar el mundo suelen ser modeladas por las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas a las cuales pertenece un individuo. Esta aproximación ya fue expuesta en un texto clásico de la sociología norteamericana:

No puede entenderse adecuadamente la vida de un hombre sin referencias a las instituciones dentro de las cuales se desarrolla su biografía. Porque esa biografía registra la adquisición, el abandono, la modificación, y de un modo muy íntimo, el paso de un papel a otro... Gran parte de la vida humana consiste en la representación de esos papeles dentro de las instituciones específicas... Cuando comprendemos las estructuras sociales y los cambios estructurales tal como actúan sobre los escenarios y experiencias más íntimos, podemos comprender las causas de la conducta y de los sentimientos individuales de que los hombres situados en medios específicos no tienen conocimiento (Mills, 2005, p.174).

El enlace entre aspectos íntimos, historia y sociedad abre la posibilidad de un diálogo, de admitir la existencia de una mutua interacción entre entorno e individuo; perspectiva que supone una lectura enriquecida de la vida, pues evita el peligro de pensar la vida y las acciones humanas como si fueran gobernadas por las mismas leyes del mundo físico:

Mientras el mundo que nos creamos para interpretar el mundo natural se organiza en torno a la causalidad y al determinismo, el mundo que construimos para dar sentido al mundo humano se organiza en torno a estados de intención, creencias, deseos, expectativas, y todas sus interacciones en el ámbito de la vida humana... De hecho nuestros métodos para dar sentido al mundo natural y al mundo humano acaban dando lugar a dos epistemologías bien diferentes (Bruner, 1993, p. 131).

Así, la incorporación de la reflexión de las Ciencias Sociales es una fuente rica, que ensancha la visión de sí mismo, de las interdependencias con otros seres humanos, y con el medio ambiente, y de las responsabilidades que se desprenden de dichas relaciones. En

suma, ayudan a que "...el alumno amplíe sus horizontes culturales, trascienda su localización personal en el tiempo y el espacio, alcance autonomía intelectual a través de procesos de descentración del yo superando el egocentrismo y rechace el etnocentrismo y el antropocentrismo" (Camillón, 1998, pp. 184-185)

El reconocimiento y contacto de las epistemologías propuestas por las ciencias sociales contribuye además a lo que Guillermo Páramo, ex rector de la Universidad Nacional de Colombia, considera como uno de los objetivos centrales de la formación en la educación superior, esto es, la preservación y cultivo de criterios y tradiciones desde los cuales el estudiante pueda orientarse, en un ambiente de ampliación permanente de lo posible (Páramo, 2001). Otro ámbito que estimula la movilización existencial y esa ampliación de lo posible es el arte, en sus diversas manifestaciones, como se aprecia enseguida.

El papel del arte

Otra manera de poner al estudiante en contacto con las dimensiones sutiles de su existencia, como son las intencionalidades y las creencias humanas, tal como señala Bruner (1993), es a través de la experiencia del arte. No se trata sólo de una aproximación intelectual, sino ante todo un contacto que arrastre a los y las jóvenes a otra experiencia existencial, a una perspectiva novedosa que se erija como posibilidad de reconocer que el mundo interno como el externo es variopinto, complejo y susceptible de ser estudiado, pues es allí donde se puede fraguar un aprendizaje relacionado con la tolerancia, la responsabilidad, la comprensión y respeto por la diversidad, por ejemplo.

En ese sentido, las diferencias entre el proceder científico y el artístico, dejan al descubierto su mutua complementariedad. De una parte, el trabajo artístico no opera con la noción de progreso, puesto que a diferencia de la labor del científico, una obra de arte no espera ser superada (Ospina, 1994). La segunda especificidad es que la música, la poesía, la pintura hablan con elocuencia de la estructura interna del ser humano (Jacob, 2001). En tercer lugar, mientras la ciencia vuel-

ca su interés hacia el mundo fáctico, el arte obtiene sus objetos del mundo interno, es un producto de la mente humana (Jacob, 2001). Así, el arte, no enseñado como datos sino una puesta en escena de la experiencia humana, es un pasaporte al mundo interno; lo adecua y lo sensibiliza para que se pueda producir la movilización existencial hacia el respeto y responsabilidad para con los demás seres humanos.

Ese cuestionamiento del arte a la noción de progreso aplicada a la dimensión humana, es importante por cuanto permite que cada persona se interroge por sus responsabilidades éticas de su acontecer profesional, evitando asumir que el avance científico-técnico implica necesariamente un avance en la dimensión humana. Así, la tradición humanística, considerada muchas veces caduca u ornamental, encuentra tierra firme y una nueva legitimidad en la vida y formación universitaria, pues contrarresta la tendencia a trivializar la profundidad de la naturaleza y acontecer humano:

Pero pensar que hay progreso en el arte, en la música, en la poesía, es simplemente uno de los errores más extendidos y más dañinos de la crítica... Lo que hace valiosa a una obra no es su actualidad sino su intemporalidad, su capacidad de tener sentido para gentes de muchas culturas y de muchas épocas (Ospina, 1994, pp. 40-41).

En esta perspectiva, el cine, que es fruto de avances tecnocientíficos específicos, soportados en la física, la química y las investigaciones sobre la percepción (Martínez, 2004, pp.182-183), ayuda e impele a reflexionar, a partir de la imagen, sobre la manera como se ha construido la visión del mundo contemporáneo, que el mismo cine ha ayudado a construir:

Por esta razón, es necesario elaborar propuestas didácticas adecuadas a esas condiciones culturales para abordar los contenidos que se desarrollan en los cursos de humanidades. Si se parte de la consideración de que para sensibilizar y promover la posterior reflexión racional es necesario utilizar las creaciones... que expresan en sí mismas la configuración del mundo; el cine, es,

entonces, un modelo clave para expresar nuestros modelos de existencia (Martínez, 2004, p. 184).

Esta complementariedad entre humanidades y ciencia/técnica ayuda a superar la tendencia a pensar de forma unilateral, lo que no supone esperar una relación libre de tensiones. Por el contrario, su carácter conflictivo enriquece la vida y formación profesional. Esta es una forma renovada de comprender la función de la cultura humanística y la cultura científico/técnica en la vida universitaria, y que explicaría, por ejemplo, que en momentos de crisis de las Instituciones de Educación Superior, reaparezca debates profundos sobre el papel de cada una de ellas, como ha sido el caso de la Universidad de los Andes (Bell et al, 2008). Este resurgimiento en momentos críticos evidencia la importancia de las dos alas de formación: la ciencia-técnica y las humanidades.

Ciencia, técnica y dimensión emocional

La dimensión afectiva, sin la cual no puede ponerse en juego la movilización existencial, debe estar presente en los procesos educativos. No tenerla en consideración impide el desarrollo pleno del potencial de las personas. Su importancia radica en que esta dimensión emocional suele afectar el discernimiento, la toma de decisiones, las creencias, las expectativas, las actitudes, los valores, la moral y la ética, los cuales son los componentes indispensables y definitivos de la vida social que inciden sobre los procesos cognitivos y de aprendizaje, que afectan el desempeño escolar (Dilmac, Kulaksizoglu, y Halil, 2007, p. 1244).

De acuerdo con lo anterior, la formación humanística además de su legitimidad en términos de formación para la vida, la democracia y el respeto, coadyuva a mejorar los logros en el desarrollo de competencias cognitivas, y de todas aquellas relacionadas con los procesos de aprendizaje de la ciencia y de la técnica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no se trata de reducir la movilización existencial a una sumatoria de estos ámbitos cognitivo y emocional, y a una consecuente división de tareas entre la enseñanza de las ciencias, que privilegiaría el desarrollo de competen-

cias cognitivas, y de las humanidades, que centraría su interés en el desarrollo de la sensibilidad. Ese tipo de parcelación no es dable dado que: “El aprendizaje es un proceso vivencial que no se puede reducir a contenidos cognitivos y emocionales. La vivencia enraíza en el nivel existencial, generando en el alumno –ese es el objetivo– la fuerza y la salud suficientes como para posibilitar libertad y acceso a un modo original de ser en el mundo.” (Penalva, 2009, p. 261)

Movilización social y prácticas sociales

Las instituciones de educación superior cuentan con un “laboratorio” propicio para el aprendizaje de las humanidades, y para suscitar la movilización existencial, como son las prácticas profesionales y los trabajos con la comunidad, en los cuales los y las educandos obtienen una mirada más integral de su quehacer, ya que pueden experimentar que las intervenciones técnicas son también intervenciones sociales, que necesitan de una comprensión de las problemáticas culturales y humanas, pues ninguna de las profesiones o disciplinas se dispensa de saberse ajena a lo humano. Todas ellas nacieron con el fin de mejorar y encantar la vida de hombres y mujeres. Desde la ingeniería hasta las artes plásticas, pasando por la veterinaria, la matemática o la música se crearon con el fin de exhibir el potencial de la inteligencia humana traducido en vías, máquinas o procedimientos médicos para hacer confortable la estadía del hombre en la Tierra. Pero también el goce estético, la profunda curiosidad de respondernos preguntas de orden existencial ha permitido que la creación literaria, filosófica y artística sea una compañera permanente de la aventura del género humano, lo que explica la profunda necesidad de mantener una rigurosa formación científica y humanística al mismo tiempo:

... gracias a la literatura, a las conciencias que formó, a los deseos y anhelos que inspiró, al desencanto de lo real con que volvemos del viaje a una bella fantasía, la civilización es ahora menos cruel que cuando los contadores de cuentos comenzaron a humanizar la vida con sus fábulas. Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el

espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. Igual que escribir, leer es protestar contra las insuficiencias de la vida (Vargas Llosa, 2010, p. 2).

Conclusiones

Por lo dicho hasta aquí, es posible comprender que la familiaridad con la literatura, las ciencias sociales, el arte y el pensamiento filosófico en general, despliega mundos posibles que emergen, en buena parte, del contacto de los educandos con sus propios mundos (interno, personal, social); contacto que se lleva a cabo bajo la guía de la reflexión humanística, del camino que otros ya recorrieron, pero no para repetir sus itinerarios, lo cual en sí mismo es imposible, sino para dialogar con sus textos, con sus tradiciones, con sus reflexiones, con sus músicas, con sus esculturas, de tal manera que en ese diálogo propicie la movilización existencial de la que se ha hablado a lo largo de estas páginas. Las consecuencias de ese diálogo son, entre otras, la formación de un pensamiento crítico y el desarrollo de la creatividad. Por lo tanto, el contacto con el legado humanístico permite que quien diseñe puentes, elabore prótesis, construya casas, planee nuevos productos o analice las situaciones sociales, desarrolle empatía hacia los usuarios finales de su labor, reconociendo que son las necesidades de los grupos sociales el elemento central de su ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, el saber humanístico impartido en el salón de clase se convierte en una herencia que se enraíza en la experiencia vital de los estudiantes, capaz de disminuir la brecha que separa el aprendizaje para la vida del aprendizaje profesional, para que lo que suceda en el aula de clase también sea parte de la existencia:

La mayor parte de lo que la gente aprende, de lo que aprendemos todos, se aprende fuera de la escuela. Y también esas cosas son las más importantes para la vida, para la supervivencia más elemental. Para la mayoría de la humanidad, incluidos los occidentales, lo que se aprende en la escuela constituye una parte mínima de su aprendizaje, que quizá sobrevaloramos (Delval, 2006, p. 30).

Referencias

- Álvarez, A. et al. (2006). "Consideraciones teóricas y metodológicas para la implementación de un modelo pedagógico para la formación de valores en estudiantes de ciencias técnicas", en *Pedagogía Universitaria*, Vol. 11 (3): 45-78.
- Aymerich, M. (2006). "Por una enseñanza de las ciencias fundamentadas en valores humanos", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (jul-sept.), Vol 11 (30): 867-882.
- Bell, G. et al. (2008). *Historia de la Universidad de los Andes. Volúmenes I, II y IV*. Bogotá: Uniandes.
- Benítez-Bribiesca, L. (2003). "Ciencia y humanismo. Divergencias y convergencias", en: Aréchiga, H. (coordinador) *Ciencia y Humanismo en Medicina*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1993). "Derecha e izquierda: dos maneras distintas de activar la imaginación", en L. Preta (comp.). *Imágenes y metáforas de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Camillón, A. (1998). "Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales", en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Castilho, J. (2010). "Ensino de ciências e educação moral: uma interface de implicações mútuas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 53 (3): 1-12.
- Cutcliffe, S. (2003). *Ideas, máquinas y valores: los estudios de ciencias, tecnología y sociedad*. Barcelona-México: Anthropos-Universidad Metropolitana de México.
- Dalai Lama. (2006). *El arte de la compasión*. México: Mondadori.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Dilmac, B., Kulaksizoglu, A., y Eksi, H. (2007). "An Examination of the Humane Values Education Program on a Group of Science High School Students", en *Educational Sciences: Theory and Practice*, Vol 7 (3): 1241-1261.
- Grupo de Investigación Humanidades, Sociedad y Educación Superior (2003). *Propuesta de un modelo curricular para las humanidades en la educación superior*. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.
- Jacob, F. (2001). "Imagination in art and in science", en *Spring* 23 (2): 113-120.
- Martínez, C. (2004). "El cine como herramienta didáctica en la enseñanza de las humanidades", en *Encuentro Nacional de Humanidades (2003: Cartagena de Indias)*. Cartagena (Colombia): Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Mills, Ch. (2005). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1995). *Mis demonios*. Barcelona: Kairos.
- Ospina, W. (1994). *Es tarde para el hombre*. Barcelona - Bogotá: Norma.
- Páramo, G. (2001). "La reforma de Mockus-Páramo: una transición hacia nuevas pedagogías (1989-1992)", en *Universidad Nacional de Colombia. Transformación Social y Transformación de la Universidad. Análisis de las propuestas académicas 1965-1989. Volumen I*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Penalva, J. (2009). "Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional", en *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (49): 247-265.

- Rojas, C. (2006). "Retóricas del dolor", en V. Domínguez (ed.). El dolor. Los nervios culturales del sufrimiento. Ensayos de cine, filosofía y literatura. Oviedo: Festival Internacional de Cine de Gijón, Universidad de Oviedo.
- Sanmartín, J y Hronzosky, I. (1994). Superando fronteras. Estudios europeos de ciencia- tecnología-sociedad y evaluación de tecnologías. Barcelona: Anthropos.
- Sarti, C. (2010). "Las respuestas de las humanidades frente a la realidad guatemalteca", en Revista Cultura de Guatemala, Vol. 31: 147-157.
- Snow, Ch. (2000). Las dos culturas. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vargas Llosa, M. (2010). "Elogio de la lectura y la ficción". Discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura, diciembre 7 de 2010, Estocolmo. Disponible en: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf. Consultado el 10 de enero de 2013.