

La enseñanza de las humanidades en el contexto latinoamericano

PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ*

Presentación y metodología de trabajo

La diversidad puede considerarse una de las mejores categorías para definir la sociedad del siglo XXI, al tener en cuenta que el modelo monolítico que se pretendía imponer décadas atrás no era más que una etapa en la historia de la humanidad. Fenómenos como la globalización, el auge de nuevos y más sofisticados medios de comunicación, el urbanismo, la secularización y las nuevas configuraciones familiares han conseguido que se rompa el esquema homogéneo de “lo occidental” y crezca, en contraposición, un esquema basado en lo mundial. Hoy en día, la aldea global es una realidad ineludible: el pluralismo está tan presente en todas las dimensiones humanas que resulta casi imposible pensarse de espaldas a él.

Esta situación ha llevado a que en un mismo núcleo social se puedan encontrar elementos provenientes de las más variadas culturas,

* Investigadora del proyecto “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1” y profesora de tiempo completo del área de humanidades de la Facultad de Ciencias y Tecnologías, de la División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

cada uno de los cuales responde a una trayectoria histórica propia, mediada por el idioma, la situación geográfica y el lenguaje simbólico o no verbal. El proceso de apropiación de la realidad sufre entonces un cambio: la cultura ya no puede asumirse como un objeto de estudio singular y único, ya que sus matices evidencian la necesidad de un abordaje plural. En este sentido es válido decir que las culturas son más que la suma de las diferentes partes que la componen (política, economía, religión, entre otras); más bien, ellas son el entramado social sobre el cual se desenvuelve la vida del ser humano del presente.

Como es de suponer, la diversidad cultural representa un baluarte significativo en la medida en que permite tener contacto con los grandes valores que la humanidad ha acuñado a lo largo del tiempo. Basta pensar aquí en los adelantos que, a nivel nacional, se han alcanzado gracias a los fenómenos característicos de la actualidad. Sin embargo, no es posible ignorar que los nuevos logros alcanzados han venido acompañados de graves problemáticas, que afectan tanto a los individuos como a las instituciones en general, lo cual deja claro que el desarrollo no ocurre de manera integral, pero sí afecta de manera integral.

En este contexto, el estudio de las humanidades no permanece incólume ante los cambios; en muchos momentos han sido criticadas y el papel que han desempeñado en la formación humana ha sido puesto en tela de juicio. La formación humana ha tenido que enfrentarse, por un lado, a la masificación de propuestas axiológicas provenientes de la literatura de autoayuda, a la que las personas del común tienen mayor accesibilidad. Tales propuestas están representadas, por ejemplo, en seminarios y demás eventos vivenciales dedicados al fortalecimiento de las relaciones personales y el manejo de las finanzas, así como en la difusión de literatura de “gurús” que promueven mecanismos sencillos de realización humana.

Por otro lado, es importante mencionar que en la sociedad actual el discurso humanístico carece de valor absoluto. Las humanidades han sido desplazadas del pedestal desde el cual podían aportar de forma contundente a la dinámica existencial de las personas. El fortalecimiento de la ciencia y la técnica ha reclamado para sí la atención de una gran cantidad de personas que prefieren desarrollar su vida

profesional y laboral dentro del marco prometedor del avance tecnológico y la lógica empresarial del mercado.

Lo dicho hasta aquí permite esbozar el panorama en el cual la universidad, como pieza esencial de la dinámica de formación integral, está llamada a no dejar de lado el saber humanístico que constituye parte del conocimiento universal. Esto no implica que la misión y el carácter propio de las instituciones de educación superior (IES) en América Latina abandonen sus propósitos fundacionales y se concentren exclusivamente en el ámbito humanístico; al contrario, las condiciones del mundo globalizado exigen que los estudios universitarios estén marcados por la diversidad de perspectivas. Para las humanidades, esto se traducirá como el reto de adaptar los lenguajes y las prácticas específicas de acuerdo con los nuevos paradigmas mundiales, con el fin de garantizar su supervivencia y significación. El llamado de la universidad se materializa en el esfuerzo por lograr una adaptación responsable que, tras un cuestionamiento crítico, avale la manutención de dinámicas relacionadas con su quehacer cotidiano.

Por lo anterior, la temática central del presente texto es la enseñanza de las humanidades en la universidad, en el contexto latinoamericano. Para cumplir con el objetivo planteado, la primera parte del capítulo se concentra en describir los elementos generales que permiten entender la enseñanza de las humanidades en el ámbito universitario como situación problemática. Se exponen entonces los principales elementos a partir de los cuales se puede sostener que la reflexión humanística debe ser asumida y profundizada en el escenario formativo, planteado por la educación superior. Por eso, el acápite desemboca en una pregunta específica, la cual se convierte en el eje trasversal de la disertación posterior.

Luego de ello se realizará un abordaje teórico en dos sentidos. En primer lugar, se expondrán las líneas generales de la transformación religiosa en América Latina, puesto que, al entender la influencia que ha tenido la experiencia de la fe en la enseñanza de las humanidades, resulta del todo conveniente adentrarse en el conocimiento de estos cambios. En segundo lugar, se explora la situación de las humanidades en las universidades latinoamericanas desde dos perspectivas, a saber: la importancia y función que tiene la formación humanística en

la sociedad continental, y los elementos que problematizan el adecuado ejercicio pedagógico en torno a la enseñanza de las humanidades.

En tercer lugar, el escrito se concentra en relacionar las dos etapas anteriores, con la finalidad de proponer acciones precisas que permitan responder, de manera práctica, a la pregunta orientadora. Se tiene en cuenta entonces la consideración de presupuestos epistemológicos que le permitirán al profesor universitario desarrollar una clase que responda adecuadamente a las exigencias del medio. Lejos de formular una receta de soluciones irrefutables para cualquier escenario, la propuesta se limita a hacer anotaciones útiles que sirvan de fundamento a acciones concretas que, de acuerdo con el contexto, deberán ser ejecutadas.

La última parte del capítulo está dedicada a evaluar el camino recorrido a lo largo de la argumentación. Más que un conjunto de aseveraciones de corte dogmático, allí el lector encontrará unas conclusiones parciales que hacen las veces de síntesis propositiva, en el sentido en que el texto en sí mismo es una oportunidad para posteriores desarrollos. Esta parte corresponderá a estudios adicionales para asumir el desafío que implica llevar a la práctica las intuiciones presentes en esta reflexión.

La experiencia en el aula: el punto de partida

A lo largo del tiempo, América Latina ha sido testigo del florecimiento de distintas instituciones que tienen por objeto dar continuidad al proceso educativo empezado en la educación media. Resultaría desbordante pretender hacer una taxonomía de todas las universidades del continente a partir de su filosofía institucional y objetivos formativos. Con todo, es posible afirmar que las universidades se han convertido en el punto de encuentro de personas provenientes de distintos niveles sociales, condiciones culturales, credos religiosos y lugares geográficos. Estos escenarios pluralistas favorecen el contacto de representantes de diversas disciplinas, tanto profesores como estudiantes. Dicho contacto se hace todavía más tangible en aquellos cursos de humanidades que son de carácter obligatorio, ya que en un mismo grupo se pueden encontrar estudiantes de diversos programas académicos.

Ahora bien, la experiencia docente deja percibir la enorme dificultad que se presenta en la recepción que tienen los estudiantes a la hora de asumir los contenidos de las materias humanísticas. Y es que la apatía por las temáticas relacionadas con las humanidades podría catalogarse incluso como general: los estudiantes rechazan prácticamente de manera unánime el hecho de que tengan que inscribir y aprobar cursos de tal naturaleza para poder obtener su título profesional. La resistencia se hace evidente a través de la baja participación en clase, el escaso cumplimiento de los mecanismos diseñados para la gestión del trabajo independiente, el poco interés ante las diversas actividades propuestas y el bajo rigor con el que se asumen las estrategias pedagógicas (Tovar, 1970).

Lo descrito anteriormente resulta ser el suelo nutricio en el que germina un problema que toca de manera directa a los profesores de humanidades, a saber: la enseñabilidad que tienen las humanidades en el contexto educativo actual. Los docentes de temas relacionados con las ciencias humanas y del espíritu se ven abocados, con mayor frecuencia, a centralizar su quehacer docente en aquellos aspectos, que por una razón u otra, se relacionan de manera directa con su disciplina. Sin embargo, es un hecho que el mundo globalizado en el que nos movemos exige un manejo relacional del conocimiento. En otras palabras, el contexto contemporáneo nos invita a salir de nuestros escaparates y encontrarnos con los demás, para así compartir aquello que enriquece nuestra existencia. Por todo lo anterior, la subsiguiente reflexión estará orientada por la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer la formación humanística de los estudiantes universitarios en América Latina?

De los hechos a la reflexión: el análisis del camino

Es innegable que la formación humanística en el continente se ha desarrollado, en bastantes escenarios, a la luz de la reflexión emanada de la religión, específicamente de la fe profesada por la Iglesia católica romana. Igualmente, es preciso tener en cuenta qué procesos de transformación religiosa se han desarrollado en las últimas décadas a lo largo y ancho del territorio. La comprensión de este fenómeno de cambio se postula entonces como un tema que no puede ser ignorado

si se pretende hablar acerca de la formación humanística en la universidad. En efecto, el estatuto científico de las instituciones de educación superior no puede dejar de lado el contenido religioso presente en el pueblo. Más bien, tendrá que entenderlo en sus justas proporciones para así entablar caminos de diálogo desde disciplinas humanas. Por eso, la reflexión del presente texto aborda en primer lugar la situación de la transformación religiosa para, posteriormente, dilucidar la situación actual de la enseñanza de las humanidades.

Esbozo del contexto religioso en América Latina

Al profundizar en las creencias que abrazan los estudiantes de las cátedras humanísticas, el panorama tiende a complejizarse a tal punto que resulta prácticamente imposible realizar una caracterización de los matices que toma la dinámica de la fe. Sin embargo, en aras de identificar los antecedentes que fundamentan la situación ya descrita, existen algunos rasgos comunes que permiten tipificar grupos de creencias. Como puede suponerse, esta clasificación no es del todo exacta ya que no es posible igualar por completo la experiencia religiosa de dos personas; aun así, las anotaciones posteriores servirán como horizonte de sentido para abordar la problemática a la cual se pretende responder (Pérez, 2014).

El primer grupo que sobresale en del aula de clase está conformado por quienes se denominan a sí mismos ateos o no creyentes. De acuerdo con Tamayo-Acosta (1998), este grupo asegura que no existe ninguna esencia divina o ser supremo que sea el origen, sostén o meta de la realidad. A la hora de sustentar su postura arreligiosa, recurren, por lo general, a la comprobación de las leyes de la naturaleza y al conocimiento empírico como argumento principal contra posturas deístas. La reticencia a las dinámicas religiosas se relaciona, además, con una considerable lista de críticas referidas a los obstáculos que la religión ha puesto en el camino del desarrollo de la humanidad (Fisichella, 2012).

Vale la pena resaltar el hecho de que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a este grupo de no creyentes religiosos se encuentra estudiando carreras afines a las ciencias básicas (como matemáticas, física o química). Según Morin (1990), este dato es considerado importante

en la medida en que ofrece pistas acerca de la proyección errónea que se ha mantenido durante largo tiempo al interior de la sociedad y que, en síntesis, asegura que fe y ciencia son dos polos que forzosamente se repelen entre sí. En este contexto se suele considerar que las personas que se identifican como expresamente religiosas no tienen una capacidad mental avanzada, ya que sostienen maneras de pensar que se corresponden a los siglos anteriores al Renacimiento y su culto a la razón (Rahner, 2007).

Por otro lado, se encuentran los estudiantes que declaran abiertamente su adhesión a alguna clase de creencia religiosa. Aquí, el escenario de acción pasa a ser todavía más complejo de analizar. En efecto, lejos de sostener parámetros comunes que permitan establecer un modelo religioso más o menos homogéneo, los estudiantes se confiesan seguidores de estructuras religiosas de carácter muy diverso. Muchos de ellos creen en una presencia supramundana que guarda alguna relación con la historia de la humanidad (Garrido, 2000). Ahora bien, la convicción de que existe algo a nivel trascendental que sostiene o regula la realidad, en este grupo no alcanza los terrenos de la tematización categorial. Por eso, estos estudiantes, aunque dicen tener fe, no se identifican con una religión en particular.

Hay un grupo más que se caracteriza por creer en una serie de principios dogmáticos o morales fundamentales de alguna religión, pero que se distancia de la dimensión institucional de la misma. En el caso del cristianismo, se encuentran personas que afirman creer en Dios Trinidad, en Cristo o en la Biblia, pero aseguran no pertenecer a alguna de las Iglesias cristianas en sus múltiples denominaciones (Metz, 2007). Este fenómeno obedece, en parte, a la pérdida de credibilidad de los referentes institucionales sólidos por excelencia, que la sociedad había sostenido, y que se han venido a bajo desde que la llamada modernidad líquida ha insaturado su *modus vivendi*. Asimismo, la desconfianza ante lo ritual, lo simbólico y lo antiguo, sumado a la decepción que han producido las grandes religiones, ha hecho que este grupo aumente considerablemente en un nivel cuantitativo (González *et al.*, 1997).

En ciertos casos, cuando la tematización de la experiencia religiosa trascendental tiene lugar fuera de los límites marcados por una tradición religiosa específica, aparecen prácticas religiosas de tipo sincrético.

Gracias a la rapidez presente en el flujo de la información que ha facilitado la era de las comunicaciones, las personas hoy en día tienen acceso a una infinidad de conocimientos provenientes de otros círculos culturales y, por ende, religiosos. Si se considera también la migración de corrientes espirituales de Oriente, como el *new age*, y la influencia de las dinámicas comerciales y de consumo propias de la sociedad occidental, se encuentra que la religión pasa a ser un producto más del cual se puede hacer una anqueta de creencias. Según lo expuesto por Samuel (1989), al desdibujarse las fronteras de las religiones tradicionales y extraerse de ellas las cosmovisiones y consecuentes prácticas que se acomodan a las necesidades de la persona ocurre entonces una especie de mercado sincrético de lo sagrado.

De igual manera, se encuentran algunos estudiantes que mantienen la experiencia religiosa en el plano categorial, rehuyendo al sincretismo, por lo que se entienden a sí mismos como integrantes de una de las religiones oficiales tradicionales, si se permite la utilización del término. Con todo, varios de ellos añaden un condicional a la profesión de la fe: la no práctica (González, 2013). En otras palabras, no son pocos los casos en los que aquellos que se denominan miembros de una religión sostienen, además, que no son practicantes de la misma. Esto se debe sobre todo al nacer en entornos familiares confesionales que, como parte de la tradición, los integraron al pensamiento religioso común, pero no brindaron las bases sólidas para una vivencia congruente con los códigos de conducta que profesa la comunidad.

Para finalizar la tipificación de las creencias religiosas, se consideran a quienes articulan tres acciones concretas con el fin de profesar una fe, que puede ser clasificada en una de las tradiciones religiosas clásicas. Así, se reconocen aquí a aquellos que creen en un ser superior, tematizan esta creencia dentro de los universos simbólicos de una religión en particular y participan de manera activa de las costumbres, celebraciones y demás prácticas del grupo religioso del cual se consideran parte. Es posible que esto genere ciertas confrontaciones existenciales cuando, al participar de la dinámica académica, acceden a nuevos recursos epistemológicos. Con todo, de acuerdo con Rahner, Moltmann, Metz y Álvarez (1975), tales conflictos suelen ser superados mediante una separación de planos, esto es, al diferenciar el ámbito

personal-privado (en donde tiene lugar la experiencia religiosa), del público-profesional (en el cual se desarrolla la formación universitaria).

La cantidad de estudiantes que pueden ser incluidos en este grupo es muy reducida en comparación con los grupos anteriores. Aún más, es relevante mencionar que si bien es cierto que los creyentes de este nivel son todos cristianos, también lo es que la gran mayoría de ellos hace parte de una Iglesia pentecostal o neopentecostal. Una evidencia de tal naturaleza se levanta como interrogante ante la acción pastoral que la Iglesia católica, mayoritaria en América Latina, realiza permanentemente. Ante la aparente ineficiencia parcial de los procesos de evangelización emanados de los ámbitos eclesiales católicos, las dinámicas evangélicas han tomado fuerza al desarrollar un modelo pastoral basado en grupos de apoyo continuo, encuentros presenciales adicionales a los servicios dominicales y propuestas espirituales y celebrativas que pueden ser más llamativas (Bosch, 1993).

Esbozo de la formación humanística en América Latina

Una vez asumido el proceso de transformación religiosa que ha provocado que la homogeneidad católica cambie en el continente, es plausible adentrarse en la comprensión del estatus actual de la enseñanza de las humanidades en la universidad. Se pretende así diferenciar la propuesta de formación integral, resultado de las distintas disciplinas humanas, de la opción humanizadora que las religiones han implementado a lo largo de los años. Con esto no se quiere decir que ambas sean excluyentes; más bien, la intención de esta demarcación halla su sentido en la importancia que tiene distinguir con claridad el reto que han de asumir las universidades como sujetos formativos en relación con la cultura.

En primer lugar, la cuestión del lenguaje se presenta como uno de los obstáculos que demandan atención prioritaria. El cambio desenfrenado al que se enfrenta la sociedad contemporánea plantea el desafío de adaptarse a los universos simbólicos variables que la ciencia y la tecnología inauguran de modo constante. Si hasta hace un tiempo se asistía a una realidad relativamente estática, cuyos cambios

estructurales ocurrían tras el paso de periodos bastante prolongados de tiempo, hoy por hoy sucede lo contrario. Ante una situación así, a partir de lo sostenido por Ricoeur (1992), la formación humanística debe aventurarse a entrar en diálogo con categorías fácilmente comprensibles para la mayoría y no simplemente con discursos especializados que solo entiende un grupo de intelectuales.

Por otro lado, salta a la vista cómo los estudiantes universitarios están ávidos de encontrar herramientas para tomar una postura crítica frente a temas que se abordan en las esferas sociales más importantes (Forcano, 2005): el manejo de la sexualidad, la constatación del dolor y las cuestiones de bioética, entre otras. Las humanidades enseñadas en la universidad están pensadas para ser un marco de referencia óptimo, en el cual el debate académico serio le permite al estudiante entrar en diálogo con otras posturas, entre ellas las religiosas (Bonhöffer, 2004). De hecho, la formación humanística en sí misma pretende promover el desarrollo de la capacidad interpretativa de los estudiantes, a tal punto que la construcción de sentido, por ellos elaborada a lo largo de su vida, cobra mayor solidez con el paso del tiempo (Andrade, 2015).

Conforme a lo sostenido por Andrade (2015), es diáfano el hecho de que las humanidades son del todo necesarias en el camino formativo de los futuros profesionales, toda vez que ellas amplían los horizontes que el saber disciplinar plantea. El estudiante universitario no solo debe acceder al conocimiento particular que las carreras ofrecen en sus programas académicos, sino que es convocado a fortalecer aquella dimensión que lo hace ser humano. De ahí que las humanidades refuercen las bases epistemológicas de la vida misma, así como la observación, interpretación y toma de acción sobre la realidad.

Surge entonces el pensamiento crítico como una de las racionalidades que la formación humanística desarrolla con especial interés. De hecho, ella brinda herramientas de las cuales no se puede prescindir, si se quiere tener una reflexión profunda en torno tanto a las estructuras que dan forma a la sociedad, como a las ideologías que orientan el sentido de dichas estructuras. La sociedad latinoamericana, caracterizada por la desigualdad económica y la efervescencia política, es la base sobre la cual la formación humanística se edifica en su condición de capacitadora de seres pensantes que están en condiciones de discutir

las problemáticas actuales, criticar los modelos obsoletos y proponer nuevos mundos posibles.

Desde el ámbito pedagógico, la formación humanística tiene como objetivo robustecer en los estudiantes las competencias relacionadas con la lectura y la escritura (De la Fuente, 2013). Esta acción cobra mayor fuerza en aquellos estudiantes que pertenecen a áreas del saber que no incluyen necesariamente el aspecto lectorscritor en su quehacer diario. En este punto, la cuestión de la formación humanística se relaciona de manera directa con la preocupación por la literatura como vehículo de conservación de las tradiciones idiomáticas de los pueblos. Enseñar humanidades implica, al mismo tiempo, estructurar el pensamiento de forma crítica y conservar la capacidad textual de las culturas que a través del idioma escrito narran la realidad y se narran a sí mismos.

Adicionalmente, la diversidad inherente al contexto hace que los estudios humanísticos sean la oportunidad para evaluar las particularidades de cada país, teniendo en cuenta los elementos que lo conforman. La reflexión humanística pasa así por la dilucidación de lo nacional como factor constituyente de la identidad del ciudadano. La universidad, entonces, no es ajena a las fronteras territoriales, ya que contribuye, por medio de las humanidades, a discutir el verdadero sentido que se esconde detrás de la pertenencia. En un segundo momento, ampliará el nivel de análisis a la identidad continental (De la Fuente, 2013).

El panorama ideal descrito, sin embargo, se ve ensombrecido por situaciones que problematizan la enseñanza de las humanidades en el contexto universitario latinoamericano. En primer lugar, valdría la pena destacar la fuerte influencia del mercantilismo sobre la educación. El espíritu consumista desmedido que caracteriza a la sociedad actual ha hecho que la educación deje de ser un derecho humano universal para convertirse en un bien de consumo exclusivo para unos pocos (De la Fuente, 2013). De ahí se desprende la consecuente deshumanización de la educación, entendida esta como el fenómeno por medio del cual las personas que asisten a las instituciones educativas son clientes y no estudiantes. Las repercusiones de lo anterior en la calidad misma de la formación se hacen evidentes cuando no son tenidas en cuenta

las afinidades disciplinares de los docentes, a causa de la asignación de un número elevado de materias distintas o, en otros casos, cuando los salones de clase se llenan con una gran cantidad de personas, en detrimento del ejercicio pedagógico.

En segundo lugar, se puede mencionar lo que De la Fuente (2013) llama desacople estructural y que hace referencia a la disparidad entre tres actores fundamentales, a saber:

- Las orientaciones proferidas por las autoridades educativas de la nación, las cuales establecen un marco de referencia para el quehacer pedagógico institucional que, en no pocas ocasiones, dista considerablemente de la realidad. Por su naturaleza, la legislación no abarca la totalidad de las particularidades de cada centro educativo, por lo que las universidades deben adaptarse lo mejor posible a las condiciones impuestas por actores externos.
- Los textos disponibles para estudiar dentro y fuera del aula de clase, ya que su disponibilidad y pertinencia no siempre es la requerida. De hecho, es una realidad que muchos libros de renombre no son del todo accesibles en ciertos mercados y, en consecuencia, la dinámica investigativa se ve bastante afectada. El elevado costo que tiene adquirir literatura científica refuerza la dificultad en lo concerniente a la gestión del trabajo independiente y la promoción de hábitos de lectura.
- Los miembros en la comunidad educativa que carecen de las condiciones precisas para desarrollar la labor de enseñanza-aprendizaje en toda su exigencia. Para Tovar, la relación entre los profesores de humanidades y los estudiantes se ve afectada sustancialmente por el hecho de que el saber humanístico no se vincula de manera directa con la experiencia existencial de las personas. El contenido y la forma como las clases humanísticas se desarrollan no tiene punto de crítica, puesto que la preparación de los docentes es efectiva. Sin embargo, este conocimiento queda encerrado en el salón y no trasciende fuera de él (Tovar, 1970).

El reto de las humanidades: una mirada al futuro

Los docentes a cargo de cátedras humanísticas en las universidades de América Latina pueden sacar provecho de todas las consideraciones consignadas en los párrafos precedentes, ya que allí encontrarán rasgos que fomentan la reflexión del quehacer profesional en el aula de clases. Así, la labor del profesor puede enriquecerse con el interés por la ampliación de conocimientos conceptuales en los estudiantes y el fortalecimiento de actitudes críticas en los diversos ámbitos que componen la sociedad. Para esto, es necesario reconocer cuáles son los rasgos identitarios de los saberes humanísticos dentro de la universidad, para que en un segundo momento se pueda establecer con claridad la relación que tienen con las ciencias exactas (Andrade, 2015). Es imprescindible, entonces, saber qué estudios componen los programas analíticos de las materias y cuáles son las razones que llevan a que la oferta académica se desarrolle de cierto modo.

Asimismo, es pertinente retomar la lucha por la emancipación de la dinámica enseñanza-aprendizaje de los intereses económicos que orientan la sociedad contemporánea. Una educación verdaderamente humana hará todo lo que esté a su alcance por dejar de lado, en la medida de las posibilidades, la cosmovisión mercantilista que limita el acceso a la universidad, así como la ejecución de diferentes actividades académicas al interior de ella. La perspectiva descrita incentiva no solo la autonomía del quehacer universitario, sino que propende por la toma de postura crítica de cara a los discursos que sustentan la sociedad de consumo (De la Fuente, 2013).

La enseñanza de las humanidades en la universidad puede mejorarse, además, con el perfeccionamiento de las condiciones a partir de las cuales se desarrollan los trabajos interdisciplinarios. En efecto, el mundo contemporáneo exige que los saberes que lo constituyen se relacionen de manera profunda y directa con miras a la elevación de la calidad de vida de la humanidad. En este sentido, no basta con que las disciplinas humanas ofrezcan una opción de sentido ante los dramas humanos, se precisa que estas aúnen esfuerzos epistemológicos con otras ramas del saber para así tener nuevos horizontes de comprensión. La interdisciplinariedad así planteada requerirá, en algún

momento determinado, la publicación de textos en conjunto que iluminen las situaciones demandantes de respuesta.

Si se tiene en cuenta lo esbozado hasta el momento, se puede deducir que las problemáticas reales del mundo actual son el punto de partida de las humanidades. La formación humanística no puede estar al margen de la realidad más inmediata del sujeto, sino que depende directamente de las inquietudes que afectan la vida misma. Si esto ocurre, los estudiantes podrán relacionarse de manera efectiva con el conocimiento, ya que encontrarán la utilidad presente en él al momento de aplicarlo en sus contextos personales fuera de la institución educativa (Tovar, 1970).

Ahora bien, resulta importante analizar con más detenimiento la obligatoriedad que tienen las materias humanísticas en las universidades. Si bien es cierto que la formación en estas disciplinas hace parte de los planes de estudios aprobados por las autoridades competentes, también lo es el hecho de que el carácter obligatorio genera cierta resistencia entre los estudiantes. Por eso, un asunto para evaluar es el grado de autonomía que tiene el estudiante para asumir los contenidos humanísticos. Para lograr una reflexión objetiva se precisa hacer un balance entre el interés del sujeto y la formación integral que debe garantizar la universidad.

El devenir de la práctica docente en el aula de clase requiere estar franqueado por la apertura al diálogo. Únicamente si se asumen las temáticas propias de la formación humanística a la luz de una perspectiva dialógica será posible generar alguna clase de interés hacia el tema por parte de los estudiantes. Y es que el diálogo debe pretender no solo escuchar la voz de los que se alzan para ofrecer opiniones dispares, sino también necesita contar con la opción de tender puentes con otras corrientes y disciplinas, alejando toda clase de prejuicios o limitantes.

Se postula entonces un diálogo abarcador que no evada, que no rehuya y no se escape ante las preguntas fundamentales que asaltan al ser humano. Este requerimiento toma más fuerza si se tiene en cuenta que la edad en la que se encuentran los jóvenes universitarios los hace susceptibles al aumento de las dudas y la pululación de respuestas provenientes de orígenes inesperados. Por eso, es demandante que el

profesor acceda a una sólida formación que vaya más allá de lo meramente disciplinar, abriéndose así a una perspectiva interdisciplinar que aleje cualquier clase de posición fundamentalista o cerrada.

Salta a la vista que en el panorama propuesto hay lugar para que el profesor asuma una posición crítica. De hecho, la criticidad en el quehacer docente es del todo necesaria en la medida en que no limita al profesor a concebirse a sí mismo como un mero transmisor de conocimiento. Su trasegar académico le permite, más bien, exponer la historia sin velos y encarar las luces y sombras del pensamiento humano. Pero también puede mostrar las distintas caras de una misma problemática que, por razones relacionadas con la comunicación mediática o las malinterpretaciones tradicionales, no han sido comprendidas en toda su complejidad. Por eso animará a obtener un conocimiento serio y responsable de las ciencias humanas.

De lo anterior se deduce que es posible impulsar un cambio social realizable, de manera principal, a partir de dos procesos diferentes. El primero de ellos consiste en la formación política de aquellos a quienes se forma humanísticamente. Aquí se entiende lo político como todo aquello que, al traspasar las fronteras del quehacer de los partidos políticos o los sistemas de gobierno, se enmarca dentro de todas las acciones que el ser humano realiza y que tienen repercusiones en lo público. En otras palabras, el ejercicio político de las personas viene a ser, en último término, su vida misma, en el sentido en que toda acción que alguien ejecute participa y afecta de una u otra manera la red de relaciones presente en la sociedad. Por ende, la formación humanística debe incluir dentro de su programa aprendizajes en ámbitos que le sirvan al creyente para influir positivamente en los entornos en los que se mueve, promoviendo la participación activa en dinámicas de transformación social de la más diversa índole.

El segundo proceso por el cual la formación humanística puede alterar la dinámica social está dado por la ejecución de acciones que afectan ambientes masivos. Ya no se apuntaría solo al trabajo con la persona y la reestructuración de sus paradigmas, sino que se proyectaría dicho trabajo de manera plural con miras a la conformación y conversión de grupos enteros. La característica fundamental de estos grupos sería la conciencia de hacer parte de un mundo que, aunque

tiene muchos valores positivos, aún necesita de nuevos virajes que le brinden un estatus para mejorar su calidad de vida en todos los niveles.

El diálogo que de allí surja generará pistas novedosas para encaminar iniciativas que satisfagan realmente los diferentes contextos sociales. Es así como la transformación social ejercería la función de contagiar la estructura con los valores que le son propios, pero estaría siempre abierta a todo aprendizaje que emane de la sociedad y de los individuos que la conforman. No sería un proceso colonizador, sino más bien de construcción mutua en la medida en que se tienen en cuenta los fundamentos existentes.

Conclusiones parciales: el punto de llegada

En el presente capítulo se ha querido desarrollar una pregunta fundamental para aquel que se enfrenta a la labor de ser docente de humanidades. Esto tiene una mayor relevancia si se toman en cuenta las características que definen a los estudiantes de hoy en día. El docente se enfrenta así a una encrucijada doble. Por un lado, se plantea el reto de promover una educación que ayude a reconocer la importancia del estudio del desarrollo humano, particularmente a la luz de la historia personal de cada estudiante. Por otro lado, se asume el hecho de que el alumnado tiene intereses de otro calibre diferente al humanístico, lo cual exige una preparación interdisciplinaria particular.

Se reconoce que el presente texto tiene límites bien definidos. En primer lugar, la extensión del trabajo no es lo suficientemente amplia como para agotar de manera exhaustiva todas las dimensiones del problema. Por eso quedan en el aire muchas cuestiones pendientes por desarrollar de manera más profunda. Con todo, el panorama descrito permite tener un esbozo general de los puntos neurálgicos de la discusión, lo cual hace que, tras la lectura, se descubran los grandes focos de atención que requieren ser tenidos en cuenta a la hora de asumir el reto de la formación humanística.

De igual forma, se sabe que otro límite del trabajo es la ausencia de la estructuración de lo que podría denominarse plan académico. Con todo, es menester aclarar que esta etapa de ejecución corresponderá más a cada docente, dado que la vida en el aula se compone de

unos bemoles tan particulares que no pueden ser encerrados en fórmulas universales. En este sentido se comprende que los lineamientos brindados se relacionan más con los elementos fundamentales del quehacer profesoral.

Ahora bien, dentro del conjunto de las oportunidades que presenta el texto, vale la pena mencionar, en primer lugar, el diagnóstico de la transformación religiosa en América Latina, en la medida en que no es posible dejar de lado el papel fundamental que ha desempeñado la religión en la configuración de la sociedad del continente, así como la influencia que todavía hoy tiene en los más diversos escenarios. Una mayor profundización en el tema permitirá que tengan lugar estudios interdisciplinarios con saberes relacionados con la filosofía de la religión, las ciencias religiosas y la teología.

En segundo lugar, lo esbozado en torno a la situación de la enseñanza en las humanidades sirve como llamado de atención a la pedagogía y, al mismo tiempo, a las disciplinas humanísticas en sí mismas, ya que les permite preguntarse por su identidad y su función concreta en el ámbito universitario. Lo enunciado en la última parte del segundo acápite hace las veces de hoja de ruta hacia la construcción de modelos de revisión que permitan la renovación en la forma como las humanidades se entienden como independientes e interactúan como parte de un todo social.

Por último, el apartado inmediatamente anterior puede postularse como la semilla de desarrollo más amplia desde perspectivas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares. Esto, en cuanto el conocimiento humano es siempre parcial y, por ende, nunca puede abarcar por completo una realidad determinada (Andrade, 2015); no es posible pensar que el discurso humanístico ya ha sido planteado de forma absoluta para todos los contextos y tiempos. Al contrario, la formación humanística debe someterse a un continuo proceso de reestructuración y adaptación. Solo así podrá seguir sirviendo como base para la creación de otros mundos posibles.

Estos mundos posibles podrían mirarse desde la reflexión que nos esboza de manera particular la autora del siguiente capítulo, quien abre una reflexión que parte de cuestionar las dinámicas humanas que han sido pensadas y posiblemente abordadas por las humanidades hasta

demarcar propuestas didácticas que cuestionan, también, las metodologías con las cuales se acompañan los procesos de formación en el ámbito de las profesiones; no sin dejar de preguntarse por el papel de las humanidades, su presencia y el rol de quienes las enseñan y cómo lo hacen.

Bibliografía

- Andrade, M. (2015). La enseñanza e investigación en humanidades: Más allá de una propuesta modesta. *Literatura: Teoría, historia, crítica*, 17(2), 149-164.
- Bonhöffer, D. (2004). *Resistencia y sumisión: Cartas y apuntes desde el cautiverio*. Salamanca: Sígueme.
- Bosch, J. (1993). *Para conocer las sectas*. Navarra: Verbo Divino.
- De la Fuente, J. (2013). Humanidades y educación: Ocultamiento curricular. *Revista chilena de literatura*, (84), 169-183.
- Fisichella, R. (2012). *La nueva evangelización*. Santander: Sal Terrae.
- Forcano, B. (2005). *Liberación contra represión sexual*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Garrido, J. (2000). *El conflicto con Dios hoy: Reflexiones pastorales*. Santander: Sal Terrae.
- González, J. (2013). *Herejías del catolicismo actual*. Madrid: Trotta.
- González, J., Tessier, H., Schlüter, A., Corbí, M., Panikkar, R., Martínez, J., Oller, M., Vitoria, F. y Durán, E. (1997). *Religiones de la tierra y sacralidad del pobre*. Santander: Sal Terrae.
- Metz, J. (2007). *Memoria passionis: Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- Morin, D. (1990). *Para decir Dios*. Navarra: Verbo Divino.
- Pérez, V. (2014). *La búsqueda de la armonía en la diversidad: El diálogo ecuménico e interreligioso desde el Concilio Vaticano II*. Navarra: Verbo Divino.
- Rahner, K. (2007). *Curso fundamental sobre la fe: Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: Herder.
- Rahner, K., Moltmann, J., Metz, J. y Álvarez, A. (1975). *Dios y la ciudad: Nuevos planteamientos en teología política*. Madrid: Cristiandad.

- Ricoeur, P. (1992). *Fe y filosofía: Problemas del lenguaje religioso*. Buenos Aires: Prometeo.
- Samuel, A. (1989). *Para comprender las religiones de nuestro tiempo*. Navarra: Verbo Divino.
- Tamayo-Acosta, J. (1998). *Para comprender la crisis de Dios hoy*. Navarra: Verbo Divino.
- Tovar, H. (1970). Sobre la enseñanza de las humanidades en la Universidad Nacional. *Ideas y valores*, (35-37), 131-135. Recuperado de <https://urlzs.com/BPbiu>

