

PARTE I
LA ENSEÑANZA DE LAS
HUMANIDADES

Fundamentación histórica, epistemológica y pedagógica de la enseñanza de las humanidades en la educación superior

FREDDY PATIÑO MONTERO*

Introducción

No es posible pensar en la existencia de un acto educativo que no tenga por finalidad la promoción y desarrollo del hombre en su complejidad y pluridimensionalidad. A nivel ontológico, la educación tiene en sí misma una polaridad moral que la ubica como acción positiva de la sociedad y de los hombres sobre los hombres mismos, para acompañarlos en su proceso de inserción dentro de un grupo cultural determinado, asimilando los códigos simbólicos, lingüísticos, religiosos, normativos y todos aquellos que han de garantizar desde la

* Investigador principal del proyecto “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase 1” y profesor 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.

supervivencia —la cual dependerá, entre otras, de sus relación con el medio en los escenarios topográficos hostiles— hasta la convivencia armónica con los miembros de la comunidad en la cual se encuentran insertos. De hecho, pensadores como Jaeger han llegado a definir la educación como un producto del desarrollo alcanzado por los pueblos, como “el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (2001, p. 10). Baste recordar los ideales de la *paideia* griega en los periodos primitivo y clásico, por ejemplo, para identificar los caminos tan diversos para alcanzar la *areté* en una y otra civilización.

Así, las humanidades, en sentido estricto, han sido la materialización de los diversos ideales de hombre que las sociedades de todos los tiempos han establecido para garantizar su realización, coherente con los valores culturales del contexto y del momento histórico, incluso antes del establecimiento de la escuela como institución social. En línea con ello, también es posible afirmar que las humanidades no han de poseer unos contenidos y valores inamovibles e incuestionables, ya que su carácter cultural, justamente, imprime en ellas un rasgo de flexibilidad significativo. Es decir, tales contenidos han de permitir su lectura y ajuste a partir de los cambios y dinámicas propias de la historia y la cultura.

Como se advierte en estas primeras líneas y en el título mismo del capítulo, se espera aquí poder analizar los aspectos de orden histórico, epistemológico y pedagógico que fundamentan la enseñanza de las humanidades en la educación superior. Para ello, en primer lugar, se describirá y desarrollará cada uno de estos ámbitos de manera independiente para, posteriormente, integrarlos y dar cuenta de la necesidad de la existencia de las humanidades en las propuestas formativas de la educación postsecundaria, ya sea a nivel técnico, tecnológico o profesional, en el marco de un mundo cada vez más globalizado, con mejores posibilidades de acceso a la información, pero, paradójicamente, más vulnerable en términos de manipulación por parte de los grupos políticos y económicos hegemónicos. Es decir, se ha de propender por la formación de seres humanos capaces de establecer relaciones armónicas con sus pares y con el medio en el que se desenvuelven, para que construyan una mejor comprensión de lo que significa ser ciudadanos

y, en esta medida, de las implicaciones que tienen las acciones del ser humano, y las consecuencias de estas para sí mismo y para los demás (Patiño, León, Buitrago, Arias y Meza, 2010).

Del humanismo a las humanidades

Dimensión histórica

Pensar en el estatuto histórico, epistemológico y pedagógico de las humanidades implica una amplia tarea que, dicho sea de paso, excede en sí misma las posibilidades de un texto corto para dar cuenta de ellos en su totalidad. Sin embargo, se espera marcar algunas pautas que permitan una reflexión adecuada en torno a estas tres dimensiones de análisis de las humanidades y su presencia en la educación superior.

A partir de las siguientes dos afirmaciones —con los riesgos que ello implica—se pretende desarrollar el argumento de este capítulo. En primer lugar, se entiende el humanismo como la materialización del cultivo del hombre en su pluridimensionalidad, concepto propio de la sociedad ilustrada y cuyos orígenes se remontan a la cultura griega, pasando por la Edad Media. En segundo lugar, se afirma que el humanismo es la forma moderna de *paideia*, como proyecto sociocultural que refleja el compromiso con la aspiración social de alcanzar la *areté*.

Decir que el humanismo es una concreción conceptual que se desarrolla a partir de la revisión del proyecto educativo de la Grecia clásica implica, al menos de manera general, una breve alusión a algunos de los aspectos que lo caracterizaron. En principio, aparece la idea de *areté* como noción transversal en la educación griega, ya que esta era el objetivo principal de la educación. Sin embargo, tal como se percibe en la obra de Werner Jaeger, no existió un solo camino ni un solo medio para alcanzar la *areté*, por ello tampoco es posible definirla de una sola manera:

El castellano actual no ofrece un equivalente exacto de la palabra. La palabra *virtud* en su acepción no atenuada por el uso puramente

moral, como expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega. (Jaeger, 2001, p. 23)

La diversidad de acepciones del término es posible encontrarlas, por ejemplo, en la obra de Homero, quien se centra en mostrar heroísmos como modelos de virtudes, mientras que Hesíodo propone el trabajo como camino válido para llegar a la virtud, ambas perspectivas estaban dirigidas, por supuesto, a dos tipos determinados de hombres y contextos diferentes: a los guerreros y a los campesinos, respectivamente.

Más allá de la necesaria alusión a los conceptos ya presentados, lo que interesa aquí es ubicar las humanidades a partir de las categorías explicitadas al inicio de este apartado. En este sentido, es necesario hacer un intento por ubicarlas temporalmente, para ello resulta interesante el análisis que ofrece Cordua (2013) cuando afirma que

Las humanidades son una creación del humanismo. Pero “humanismos” hubo varios, antes del que nos interesa aquí, algunos ya en la Edad Media y otros después de ella; entre los anteriores tuvo lugar un humanismo famoso en la corte de Carlomagno pero no produjo efectos duraderos fuera de esta corte. Para asociarlo a la situación presente no me referiré sino al humanismo del Renacimiento italiano, el que genera en los siglos XV y XVI los llamados *studia humanitatis*, origen de nuestras “humanidades”. (2013, p. 9)

Siguiendo a Cordua, podemos decir que, en efecto, uno de los primeros humanismos —como lo comprendemos hoy— aparece en la temprana Edad Media, donde se retoma con bastante interés el estudio de los clásicos griegos y sus obras, en las que se reconoce el lugar protagónico del hombre en todas las dimensiones de su vida, y lo cual se ve reflejado incluso en la antropomorfización de los dioses, en su escultura, pintura, poesía y en sus demás expresiones artísticas. De allí que Jaeger, acertadamente, llegue a afirmar que el pueblo griego es por excelencia antropoplástico (2001, p. 17).

Precisamente, esta singular característica del hombre, ya identificada por el pueblo griego, le permite al ser humano ser dueño de su propia vida y entenderse como proyecto, como proyecto individual pero construido en sociedad. Es así como en el siglo XV esta formación particular se consolida con el nombre de *studia humanitatis*, con lo que se pretendía un acercamiento filológico a las grandes obras grecolatinas, por medio de las cuales era posible el estudio y la práctica de la gramática, la retórica, la poesía, la filosofía natural y las lenguas, entre otros aspectos. Para los humanistas de este periodo, la finalidad del proyecto consistía en alcanzar la verdadera sabiduría, el auténtico conocimiento del hombre, y esto solo era posible mediante las disciplinas que versaban sobre él. Sin embargo, dentro de los *studia humanitatis* es posible distinguir al menos dos momentos, uno de carácter religioso y otro con un tinte más laico. Desde la perspectiva religiosa, el proyecto humanizador se lograba cuando el conocimiento se completaba de la mano de la Biblia¹, “como palabra de Dios dicha a los hombres, constituía la pirámide del saber humano” (Cabanillas, 2003). Esto resulta particularmente significativo, ya que contextualiza con claridad el influjo de la religión en este momento histórico, aun a pesar de los esfuerzos por poner al hombre como centro de su propia vida. Desde esta perspectiva, como afirma la literatura especializada, se reconoce el humanismo como un movimiento cultural que nace en la Edad Media (Cabanillas, 2003).

Los rasgos primitivos del humanismo se fueron ajustando con el devenir de nuevos tiempos y el influjo cada vez más fuerte del Renacimiento, que implicaba de alguna manera dejar a Dios en un segundo plano para darle protagonismo al hombre sobre su propia existencia. Este *renacer* apunta a un redescubrimiento de las capacidades del hombre para pensar-se y hacer-se. Es decir, “si el hombre está dotado en principio para valerse de todas las posibilidades de ser y si elige cultivarlas realizará la plenitud de su vocación universal y la autonomía

1 Se reconoce el Renacimiento como un movimiento que si bien abogó por la independencia del hombre y su autonomía respecto de la mirada por completo teocéntrica, propia del periodo medieval, la independencia total no se lograría plenamente sino hasta el la modernidad, con la Ilustración.

de quien se basta a sí mismo” (Cordua, 2013, p. 11). Esta conciencia sobre sí mismo, manifestada por el hombre del Renacimiento, implicó retos y dualidades entre las necesidades del ser y las propuestas de la formación, que de una u otra manera fungieron como bisagras para el desarrollo intelectual que sería el germen sociopolítico desde el cual se gestarían, en gran parte, las grandes revoluciones que cambiarían el panorama de Europa y sus instituciones. Por ende, podría decirse que el Renacimiento fortaleció la dimensión social y política del humanismo, dándole paso al establecimiento de un itinerario formativo de orden interdisciplinario que vendría a denominarse como humanidades, y cuya función principal fue la de educar al hombre de manera integral; pero, fundamentalmente, contribuyendo a su capacidad crítica y la conciencia sobre sí mismo.

Con el terreno abonado y la formalización de las humanidades como un corpus interdisciplinario y desarrollado desde la educación, sobre todo en la formación universitaria, se pone el acento en el desarrollo de la razón y de la capacidad de trabajo del hombre, por tanto, todas las acciones estarían encaminadas al fortalecimiento de las posibilidades individuales y sociales que permitirían el dominio de nuevos campos del conocimiento, en especial los relacionados con las ciencias naturales.

A pesar de la constatación de la presencia de diversas formas de “humanismos” a lo largo del desarrollo de la historia, vale la pena recordar que el término y su significado contemporáneo aparece apenas en 1808 en la obra *El conflicto del filantropismo y el humanismo en la teoría pedagógica*, de Friedrich Niethammer, en la cual utilizó por primera vez la expresión para referirse al “proceso educativo, al modo de logro cimero de la dedicación a las artes liberales de la palabra y del número, la forma, el ritmo y el espacio geométrico” (citado en Borrero, 2008, p. 405).

Ese humanismo, nacido en el seno del Renacimiento, caracterizado por un alto interés por las disciplinas que versaban sobre el hombre se fue resignificando a lo largo del siglo XVIII y principios del XIX, específicamente en Alemania, donde se percibía que el alcance de esta formación se estaba limitando a los aspectos formales, sin llegar a incidir en la vida de las personas. Es justo este aspecto el que remite a

un concepto central en la educación alemana, tomado de la filosofía y la pedagogía de diferentes lugares: el *Bildung* o formación.

Como afirma Conrad Vilanou, “el objetivo de la formación será la propia humanidad (*Humanität*) que adquiere así una dimensión histórica” (2001, p. 6). La humanidad no se entiende acá como un concepto abstracto, sino como la materialización de las aspiraciones del hombre y de la acción humana; es decir, como un proyecto individual y social de formación que implica el desarrollo de las dimensiones que constituyen al ser humano. En últimas, se trata de una “humanidad, como valor ético y estético, [que] encierra un conjunto de fuerzas y facultades que, además de no escindir al hombre de la naturaleza, lo elevan por encima de ella porque la humanidad avanza como un todo” (Vilanou, 2001, p. 6).

Estas aspiraciones fueron, en gran medida, las que llevaron a la reestructuración de la idea de universidad alemana, en especial en la Universidad de Berlín. Fundada hacia 1810, representa un cambio en el modo de comprender la formación universitaria y la estructura misma de la institución, en tanto formula la necesidad de resignificar la manera tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, para dar lugar a la investigación como eje articular de las acciones educativas que se dan allí. De esta forma se instauran con fuerza conceptos como la libertad de enseñanza —*Lehrfreiheit*— y la libertad de aprendizaje —*Lernfreiheit*— (Paulsen, 1895), los cuales permitieron la renovación de la universidad alemana, sobre todo a partir de la influencia de Wilhelm von Humboldt.

Dimensión epistemológica

La dificultad ya enunciada de darle al humanismo un significado genérico implica retos no solo de orden histórico, pues los diferentes énfasis que adquiere complejizan la posibilidad de pensarlo como un todo, de objetivarlo, y de esta manera de tratarlo como una disciplina concreta, pues desde sus orígenes siempre ha apelado a una amplia diversidad de saberes y disciplinas. Sin embargo, el ejercicio de este texto no estaría completo sin asumir algún riesgo, formulando una aproximación que permita esbozar una serie de disciplinas que, metodológicamente, den

luces sobre los énfasis que adquiere como proyecto formativo concreto y que posibilita el estudio de lo que llamamos humanidades.

El humanismo, en el siglo XXI, podría definirse como el proyecto sociocultural que permite la reflexión sistemática sobre las dimensiones que el hombre ha de cultivar a nivel individual y social, con la finalidad de asumir de manera crítica y analítica los cambios que se producen de modo vertiginoso en todas las esferas de la vida, y que pueden llevarlo a la pérdida del sentido de la existencia. Así, el proyecto sociocultural se define para ayudarle al hombre en su inserción en la cultura y para una adecuada convivencia con los miembros de la comunidad a la que pertenece. En este sentido, el humanismo es el tamiz sobre el que se ciernen las demandas de orden económico, político, religioso y educativo, que tensionan la vida humana, poniendo en riesgo aspectos tan íntimos como las relaciones interpersonales, las exigencias emocionales, el proyecto de vida productivo, las variadas propuestas frente a las necesidades espirituales y la forma de responder a las propuestas educativas que, de forma cada vez más frecuente, abogan por la razón instrumental.

De esta manera, las humanidades se convierten en el recurso material y formal para que el proyecto humanista adquiera un corpus teórico-metodológico, y ofrezca una serie de elementos que posibilitan analizar estructuradamente los diferentes interrogantes que se le presentan al hombre en todas las dimensiones de su vida. Conforme a ello, las siguientes son las disciplinas que comprenden las humanidades, definidas así por tratarse de los campos de conocimiento que de manera directa aportan elementos para una mayor comprensión de la humanización del hombre: antropología, sociología, filosofía, historia, lengua y literatura, artes y estética, teología, y epistemología.

Su amplia diversidad impide asumir su tratamiento científico desde un monismo epistemológico y metodológico. Sin embargo, ello no quiere decir que —en sí mismas y como conjunto— puedan ser acusadas de carecer de rigor científico, ya que cada una posee un objeto de estudio propio, el cual, al referirse a una de las dimensiones del ser o de la acción humana, presenta una serie de retos para alcanzar la legitimidad científica de sus conclusiones. Aunque cada una de ellas

haya transitado sus propios senderos en el proceso de construcción y posicionamiento como disciplina científica, es evidente que por su carácter común, como ciencias sociales, todas han tenido que librar el problema de la legitimidad en cuanto ciencia; particularmente en su diferenciación respecto de las ciencias naturales y la universalización de sus métodos. Baste recordar, por ejemplo, los argumentos de Schütz (1974), para quien los principales problemas que se le presentan a las ciencias sociales radican en el sentido común y la interpretación científica de la acción humana, por un lado, y por el otro, en la formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales.

Siguiendo los postulados de Schütz, las ciencias sociales tienen como centro de su actividad la conducta humana y la interpretación del sentido de la realidad social, la cual remite a una estructura de motivos y significantes, que constituyen el punto de vista subjetivo, entendido como una forma de interpretar las acciones y el contexto desde el cual se analizan.

Sin embargo, para el proceder científico no basta con advertir este tipo de situaciones, de ahí que sea indispensable poder construir objetos de pensamiento que reemplacen los del sentido común. Desde esta perspectiva, el investigador social encara una serie de situaciones frente a las cuales solo será posible actuar por medio de una actitud neutral. Dicha actitud puede ser entendida como un interés por no contaminar la situación observada, es decir, un intento por fundamentar una asepsia metodológica que no invalide la científicidad de la investigación. Para ello son claves aspectos tales como las aspiraciones de mantener la unidad, simplicidad y universalidad; o dicho de otra manera, mantener ciertos principios de control que puedan reducir las interferencias y facilitar las pautas de seguimiento por parte de otro investigador.

Por último, pensar la dimensión epistemológica de las humanidades, más allá de las grandes discusiones filosóficas respecto a la ciencia, implica entenderlas como un saber que se construye. Por ende, es aprehensible por los sujetos, y en esta medida se han de seleccionar los recursos más pertinentes para su enseñanza y aprendizaje por parte de una comunidad determinada. Precisamente los elementos relacionados con este aspecto se abordarán en la dimensión pedagógica.

Dimensión pedagógica

La educación siempre es una forma de intervención política, que en el mejor de los casos produce individuos con una mente crítica y el valor de expresarse ante los poderosos, así como para solidarizarse con los oprimidos del mundo, porque recuerdan la violencia que los opresores preferirían olvidar.

BRAD EVANS

En su texto “¿Qué significa ser humanos en el siglo XXI?”, Brad Evans, siguiendo las ideas de pensadores como Henry Giroux, pone el acento de la labor educativa en la formación política y las acciones derivadas de ella: “No es posible pensar en la existencia de un acto educativo que no tenga por finalidad la promoción y desarrollo del hombre en su complejidad y pluridimensionalidad” (Evans, 28 de febrero de 2017).

Son justamente las características enunciadas allí, la complejidad y pluridimensionalidad del sujeto, las que permiten hacer un análisis de orden pedagógico, que remite a precisar aspectos formales, como la edad del sujeto, la formación previa, el contexto socioeconómico y familiar en que se encuentra, entre otros elementos, para poder establecer los criterios que orientarán la ruta formativa. Como consecuencia de este principio no es posible, por ejemplo, aceptar de facto la máxima de Comenio de que se pueda enseñar todo a todos con un mismo método.

Así, se puede señalar, a modo de ejemplo, cómo la formación filosófica de un grupo de estudiantes de grado décimo (educación media), no se corresponde, en sentido estricto, a los contenidos, nivel de exigencia, argumentación oral y escrita, y profundidad, que se imparten y exigen a un grupo de estudiantes de licenciatura en Filosofía. Aspectos como la intencionalidad formativa, los conocimientos previos, los hábitos de lectura y el mismo interés por el desarrollo de la clase varían significativamente entre un grupo y otro.

Lo anterior no implica ubicar a unos estudiantes por encima de otros. Por el contrario, implica para el profesor un alto nivel de conocimiento de la disciplina para saber discernir y escoger de manera pertinente los autores, las lecturas, las categorías de análisis, las

estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación a utilizar, y lo más importante, renunciar a que los estudiantes tengan la misma estimación que tiene él por la disciplina que orienta. Más aún, el docente debe renunciar a la tentación de ubicar la disciplina por encima del estudiante, pues esto sería equivalente a poner al hombre al servicio de la ciencia y no al contrario. Estas elecciones y renunciaciones solo puede hacerlas quien ha hecho importantes hallazgos respecto a su propia disciplina; pero más que esto, respecto a su propia vida y su función social como educador.

Pueden resultar bastante exhortativas las líneas anteriores, pero es fundamental hacerlo, pues no se puede establecer un horizonte de sentido que permita trasegar por el mundo de las humanidades sin antes precisar que su función dentro del currículo oficial (nacional) o institucional atiende a recordarle permanentemente al hombre —de todas las edades— aquellas cualidades que lo hacen humano o, lo que es equivalente, un ser sentipensante². Este último aspecto implica a su vez el reconocimiento de otras formas de acercamiento a la realidad y un amplio abanico de posibilidades de encontrar sentido a la propia existencia.

Ahora bien, conviene, de momento, hacer una breve alusión al lugar de las humanidades en la educación superior, comprendida esta como un sistema que trasciende las fronteras físicas de las tradicionales universidades, aunque buena parte de la reflexión está basada en la innegable relación entre el desarrollo de las humanidades y el de la universidad como institución social. En este sentido, resultan relevantes las palabras de Pey y Oyarzún:

Las humanidades son, en la universidad, la insistencia de una disposición y una tarea que está en el fundamento mismo de lo universitario, si hemos de entender este último como la voluntad no condicionada de saber y de saber en común en pro de lo común: dicho de otro modo, como la incondicionalidad del conocimiento en indiscernible vinculación con la apertura de lo humano. Esto

2 En términos de Fals Borda y Eduardo Galeano.

es lo que las humanidades aportan a la universidad como institución, magnitud histórica y modo de vida. Por eso la cuestión de las humanidades es indisoluble de la cuestión de la universidad. (2013, p. 118)

Es decir, el lugar de las humanidades en la universidad comporta aspectos de orden ontológico que incluso pueden llegar a identificarse con la misma definición del *ethos* universitario, entendido este como la esencia más pura que define el ser universitario, como producto de la *oicumene*³.

Expuestas las condiciones para la práctica pedagógica de quienes asumen la formación en humanidades, es necesario esbozar algunos aspectos que claman ser tratados —nuevamente— en el plano institucional, y que en cierta medida han de ser considerados como objetivos para el desarrollo de un programa de formación humanística, independientemente del nivel educativo, pero haciendo las adaptaciones de orden conceptual y didáctico que sean necesarias para llevarlo a cabo.

Ello orienta la reflexión hacia un análisis de la realidad que trasciende las fronteras locales e implica ver-nos en mirada cenital, perspectiva y prospectiva y, a partir de allí, brindar opciones respecto a las necesidades del hombre y la sociedad de hoy, para que de esta manera el programa que se defina desde un currículo determinado de humanidades realmente le ofrezca al hombre los marcos de referencia adecuados para el análisis de situaciones y la resolución de los problemas que se le presentan. En línea con lo expresado en este apartado se reafirma

3 “La *oicumene* no era simplemente la reunión de un grupo de hombres en un territorio específico y debidamente distribuido en habitaciones, puesto que dichos hombres y esas habitaciones estaban orientados por unos ideales de comunidad y ser humano; que permeaban cada momento de la vida cotidiana del pueblo griego y que, simbólicamente, se conservaban bajo la representación ritual del fuego. Estos ideales guiaban el comportamiento de los ciudadanos de la polis y por lo tanto, se encontraban reflejados en la psique —alma— de cada uno de ellos. De tal manera que cada ciudadano desde la psique, era el reflejo de los ideales comunes de la polis; pero a su vez, la *oicumene* era el reflejo de la vida psíquica de cada hombre” (John Arcia, abril de 2016).

la imperiosa necesidad de establecer unas líneas de énfasis u objetivos indispensables en cualquier proyecto de formación humanística que se dé en el plano de los contextos educativos institucionalizados. A modo de propuesta se sugieren:

- *Una adecuada sensibilización estética.* Intentar recuperar el tiempo y espacios perdidos en los niveles educativos previos e incluso en la familia. En un país como Colombia y en una realidad mundial como la que enfrentamos, solo la capacidad de sentir —empezando por lo estético— hará posible el desarrollo progresivo de la sensibilidad, que la cotidianidad, los problemas, los medios de comunicación y mecanismos de producción paulatinamente se han encargado de arrebatarlos a los hombres. En este sentido, solo el arte —y su disfrute— hará posible el redescubrimiento de la capacidad de identificar la alegría, el dolor, la esperanza, el goce y otros tantos estados personales.
- *Identificar en el discurso actitudes y comportamientos de cualquier forma de discriminación.* La vida y sus situaciones de opresión, maltrato y discriminación no pueden resultarles ajenas a quienes hayan recibido una auténtica formación humanística. Ello se traduce en su capacidad de indignarse y manifestar su indignación respecto a las situaciones en las que el otro, su prójimo, sea discriminado con cualquier tipo de excusa.
- *Condolerse del dolor humano, sentir compasión y procurar acciones solidarias.* Recuperar la capacidad de sentir, sentir con el otro. Desprenderse de la manipulación mediática que en gran medida maximiza convenientemente el dolor humano, a un punto tal que llega a causar insensibilidad, incluso en las situaciones de más alta vulneración de los derechos humanos o en aspectos tan cotidianos como comprender al otro como un ser sintiente, que puede y debe manifestar sus emociones en un ambiente seguro y saludable en términos psicológicos.

- *Reconocer hitos históricos de vulneración de los derechos humanos y generar reflexiones a partir de allí.* Más allá de las fechas y las formas tradicionales de presentar los hechos históricos, resulta imprescindible su comprensión desde la emocionalidad propia del contexto en que se presentaron. No se trata de ubicarlos como simples eventos que ocurrieron en un lugar y fecha determinados, sino de mostrar que estos marcaron la vida de las personas y un grupo social concreto; y que desde allí es posible analizar las repercusiones que tuvieron y la importancia de su conmemoración, como actos de perdón y garantía de no repetición. Además de lo anterior, quizá lo más importante en este punto sea no perder de vista que el ignorarlos o descontextualizarlos —deshistorizarlos—, hace que sea más probable su repetición.
- *Comprender el mundo más allá de las fronteras geográficas e ideológicas.* En esta época en la que cada vez con mayor frecuencia se capitaliza la ignorancia de las personas, alimentando nacionalismos radicales, surge la imperiosa necesidad de poder ver el mundo más allá de sus fronteras políticas. Se trata de ser capaces de advertir que estos proyectos nacionalistas son en gran medida un retroceso histórico respecto a los grandes avances que se han dado en materia de integración y construcción colectiva de una serie de derechos que nos permiten entendernos como miembros de un todo.
- *Identificar la necesidad de cuidar el planeta, generando acciones que lleven a reducir la propia huella de carbono.* Es urgente y necesario hacer un alto en el camino y medir el nivel de consumo respecto de las necesidades reales que se tienen en cuanto alimentación, vestuario, techo, bienes y servicios. El ritmo de consumo han de ponerlo las personas y no las industrias, que fabrican cosas con una vida útil cada vez más corta, aumentando vertiginosamente la cantidad de desechos y acrecentando con ello nuestro impacto en el ambiente. Debe reflexionarse con urgencia sobre las consecuencias del acelerado consumo humano.

A modo de cierre

El intento por comprender los elementos que permiten la fundamentación histórica, epistemológica y pedagógica de las humanidades en la educación superior acarrea un arduo esfuerzo por articular aspectos que en su mismo proceso de construcción se han dado de forma integrada o paralela, con unas fronteras bastante difusas según el periodo en el que se analicen.

Sin embargo, emprender esta tarea obliga a realizar el ejercicio analítico de llenar de contenido categorías que frecuentemente son utilizadas de manera indiscriminada en el marco de las prácticas docentes, desde el imperativo del cumplimiento de los contenidos programados. Implica, además, el ejercicio personal y académico de buscar otras miradas y reflexionar desde la perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar el tema de la enseñanza de las humanidades, más allá de las propias fronteras metodológicas o epistemológicas en las que transcurre la cotidianidad del trabajo docente.

Asimismo, responde a una necesidad omnipresente en todo ejercicio educativo: pensar en función de la comunidad de aprendizaje, en la que se encuentran en una dinámica dialógica un profesor y unos estudiantes, alrededor de conceptos y metodologías propias de un campo de saber determinado que los convoca. Allí se establecen procesos de construcción de conocimiento en los que siempre será posible que los implicados aprendan, reaprendan y desaprendan todo aquello que beneficie su desarrollo formativo y su crecimiento individual y colectivo.

Por último, se espera que este texto haya contribuido con la reflexión sobre la necesidad de comprender las humanidades más allá de las propias fronteras teóricas y metodológicas, de los profesores que tienen a cargo la enseñanza de este tipo de espacios académicos en el marco de la educación superior. Lo anterior, debido a que, curricularmente se requiere que la planificación de las clases se realice en función de los objetivos que se definen en los programas académicos y desde la comprensión de la formación integral que se tenga en la propia universidad, más allá de la mirada tradicional de la justificación del saber por el saber, sin tener en cuenta el contexto, las características de los

estudiantes, las condiciones socioculturales y tecnológicas que generan tensiones en quienes asisten a las aulas de clase.

Precisamente, para ahondar en estos aspectos, en los capítulos de esta primera parte, los diferentes autores, analizarán una serie de fenómenos que se presentan en la enseñanza de las humanidades en el contexto latinoamericano y colombiano. Específicamente el capítulo que sigue aborda el tema desde los grandes rasgos de las humanidades que se pueden identificar en América Latina, a partir de las relaciones que se han establecido entre universidad, educación superior y formación integral, y el lugar de la formación religiosa que ha estado presente desde la fundación de las primeras universidades hasta la secularización que se vive de manera generalizada en el contexto global. Allí es evidente la preocupación de la autora sobre el lugar de la persona como centro de las acciones formativas que se propicien desde el seno de la universidad.

Bibliografía

- Borrero, A. (2008). *La universidad*, 1. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cabanillas, C. (2003). *Humanismo extremeño*. Recuperado de <https://is.gd/QpzSpG>
- Cordua, C. (2013). El humanismo. *Revista chilena de literatura*, (84), 9-17.
- Evans, B. (28 de febrero de 2017). ¿Qué significa ser humano en el siglo XXI? *The New York Times*, recuperado de <https://urlzs.com/T66td>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, 1. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- John Arcia (abril de 2016). La cultura (*oicumene*) como abstracción del hogar colectivo de los seres humanos. *Universo Arke*. Recuperado de <https://urlzs.com/fNb5A>
- Patiño, F., León, O., Buitrago, M., Arias, J. y Meza, B. (2010). Uso de dilemas morales en la formación de la conciencia moral. *Hallazgos: Revista de investigaciones*, 7(13), 167-180.
- Paulsen, F. (1895). *The German Universities: Their Character and Historical Development*. Nueva York: Macmillan.

- Pey, R. y Oyarzún, P. (2013). Necesidad de las humanidades, su lugar en la universidad. *Revista chilena de literatura*, (84), 105-119. Recuperado de <https://urlzs.com/PWStm>
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tovar, H. (1970). Sobre la enseñanza de las humanidades en la Universidad Nacional. *Ideas y valores*, (35-37), 131-135.
- Vilanou, C. (2001). De la *paideia* a la *Bildung*: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista portuguesa de educação*, 14(2), 1-27.

