

L'ensenyament de les humanitats a la universitat

Emilio Suárez de la Torre*

Hélène Rufat**

Pol Capdevila***

Alberto Nodar****

Resum

En aquest article es reflexiona des de diferents perspectives sobre l'ensenyament de les anomenades humanitats en l'àmbit universitari. En primer lloc, es planteja la pertinència tant de la denominació dels estudis com de la seva oferta acadèmica. En segon lloc, es tracta sobretot de la seva vinculació amb els estudis literaris, entesos aquests en un sentit ample i innovador. En tercer lloc, es reivindica la innovació tecnològica en el treball acadèmic de les humanitats i, finalment, en quart lloc, es fa una reflexió sobre la necessitat d'un grau d'humanitats certament interdisciplinari i connectat amb les necessitats formatives de la societat.

Paraules clau

Humanitats, ensenyament universitari, estudis literaris

Recepció original: 14 de març de 2016

Acceptació: 7 de juliol de 2016

Publicació: 20 de desembre de 2016

Humanidades: ¿de qué hablamos?

Emilio Suárez de la Torre

Cuando aplicamos un término para describir una actividad determinada, registramos un doble efecto. Uno, de individuación: nos acercamos a la esencia del concepto. Otro, de separación: lo hemos apartado de un conjunto del que no es necesariamente separable. Este comienzo algo enigmático sirve para decir que no me agrada el término «humanidades». Primero, por el doble efecto señalado. Segundo, porque ni siquiera se puede decir que se aplique con rigor conceptual. Recientemente ha surgido en nuestra universidad un debate sobre la versión al castellano y al catalán del nombre de la titulación conocida en todo el mundo como *Global Studies*. Algunos piensan que verterlo literalmente como Estudios Globales o *Estudis Globals* resulta demasiado general, indefinido: ¿estudios globales de qué? Curiosamente, nadie se planteó en su día una discusión de esta naturaleza cuando se empezó a utilizar el término *humanidades*. No estoy hablando de mucho tiempo atrás. Como estudios universitarios reglados no surgen hasta el año 1992: a raíz de la regulación universitaria de aquel año comenzaron a surgir las primeras facultades que cobijaron esos estudios. No voy a juzgar ahora la oportunidad o no de hacerlo, pero es evidente que este hecho produjo reacciones diversas a la hora de desarrollar dichos estudios, ya que, por una parte, difuminaba la división en

(*) Catedràtic de Filologia Grega. Responsable de la UCA d'Humanitats. Director del Departament d'Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra. Adreça electrònica: emilio.suarez@upf.edu

(**) Professora titular de Filologia Romànica. Sots-directora del Departament d'Humanitats de la UPF. Adreça electrònica: helene.rufat@upf.edu

(***) Professor lector d'Història de l'Art. Director de l'USQUID de la Facultat d'Humanitats de la UPF. Adreça electrònica: pol.capdevila@upf.edu

(****) Professor agregat de Filologia Grega. Vicedegà de la Facultat d'Humanitats de la UPF. Adreça electrònica: alberto.nodar@upf.edu

especialidades de los que durante mucho tiempo se han seguido llamando estudios «de letras», mientras que, por otra parte, la perspectiva transversal que se anunciaba en su implantación fue atacada como generalista y contraria a una formación específica rigurosa. Hay que reconocer que este dilema sigue vigente y que supone el principal reto de las facultades que mantienen esta denominación y estos estudios, a saber, demostrar que es posible llevar a cabo una formación universitaria rigurosa sin necesidad de establecer barreras infranqueables entre las distintas áreas.

Ahora bien, no era mi intención empezar tan directamente a hablar de la carrera de Humanidades, como reflexionar un momento sobre el propio término de humanidades. ¿Era Platón humanista o no? Es evidente que mi pregunta está fuera de lugar, pero el lector ya sabe por qué la planteo. En la Academia platónica o en el Liceo aristotélico ningún aspecto del saber humano estaba fuera de lugar. En el seno de esas instituciones, lo más parecido al germen de las posteriores universidades, se discutía y reflexionaba sobre lo que las clasificaciones epistemológicas medievales empezarán a encasillar en apartados más o menos cerrados, los que constituirán el *trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). No pretendo hacer ahora una revisión de la historia del proceso de especialización en los estudios universitarios, sino simplemente recordar que el proceso de separación más o menos tajante entre las ramas del saber tuvo una gestación lenta, que alcanza su culminación en el siglo XIX y mucho más radicalmente en las sucesivas legislaciones universitarias del siglo XX. También podemos dar la vuelta a la argumentación y preguntarnos si la medicina, por ejemplo, encaja en el concepto de humanidades (otra pregunta capciosa). O incluso, sin ir tan lejos, por qué establecer una división (oficialmente vigente en el ámbito de las áreas) entre humanidades y ciencias sociales. Abordemos por donde abordemos la cuestión de la denominación, nos quedamos insatisfechos y, lo que es peor, perdidos en un bucle argumentativo que parece no tener salida. Así que vamos a intentar encontrarla, no acabemos perplejos como cuando en el *Protágoras* de Platón el joven Hipócrates se queda sin respuesta ante Sócrates (también por entonces joven, aunque apuntaba maneras) acerca de en qué consiste exactamente el saber de un sofista.

Creo que lo primero que hay que hacer es distinguir entre un concepto general de humanidades (o incluso ciencias humanas) y el perfil y contenidos de los planes de estudio hoy vigentes en las carreras que llevan la denominación oficial de Humanidades. Distinguir, pero sólo como precaución metodológica, ya que la conexión es evidente. Empiezo por la cuestión de las humanidades en general, es decir, de los saberes, conceptos y elementos de cultura que caben en dicho término. Es evidente que estaremos hablando de todo aquello que tenga al *homo*, al ser humano, individual y colectivamente, como objeto de estudio y atención. La lista de enfoques puede ser muy larga: antropológico, filosófico, histórico, filológico (en cuanto centrado en las lenguas y su proyección literaria), artístico, sociológico, psicológico, político, jurídico. Además, esa perspectiva puede aplicarse a estudios que la clasificación tradicional acercaría al concepto de «ciencias»: pensemos, por ejemplo, en la historia de la(s) ciencia(s). Lo que persigo con esta enumeración es precisamente hacer ver que el ser humano está en el núcleo de numerosos saberes y que la denominación *humanidades* cubre aspectos sustanciales de la existencia humana, del individuo y de la sociedad, en su proyección sincrónica y diacrónica. Las humanidades se perfilan como el gran despliegue, a escala actual, de la revolución que ya en el siglo V antes de Cristo llevaron a cabo Sócrates y los

sofistas (aunque ellos no habrían visto bien que sus nombres se mezclaran): el ser humano en el centro de la indagación reflexiva, del pensamiento filosófico y de la preocupación epistemológica en general. De acuerdo con esa misma perspectiva de cuño griego, el análisis del *anthropos* implica el análisis de la *polis* y, sucesivamente, de las relaciones de los individuos dentro del estado, de las relaciones entre estados y ciudades y, en suma, del *ser en el mundo*, expresión que aprovecho de forma algo ventajista para realzar la repercusión de esta visión en la vida cotidiana de antes y de ahora. Si a eso le añadimos (siempre con la guía de los Antiguos) que la finalidad principal de esos conocimientos se centraba en que el ser humano armonizara el desarrollo de la justicia, la libertad, la cordura, la sabiduría y la aspiración al bien en lo individual y en lo colectivo, llegaremos a la conclusión de que las humanidades deben ser cuidadas por las sociedades de toda época con un mimo especial, porque el ataque o la simple merma de su desarrollo y práctica conduce al aniquilamiento de la libertad, la justicia, el sentido común y el raciocinio.

Si esta es la opinión que me merecen las humanidades en sentido general y no necesariamente académico-aplicado, es evidente que defenderé con denuedo los estudios de Humanidades en nuestras universidades, consciente de que su presencia contribuye a una mejor existencia del ser humano. La importancia que se da a las humanidades en un país refleja el coeficiente de sentido común del mismo. La victoria de criterios mercantilistas implica la reducción de la presencia de las ciencias humanas en diversos niveles, modalidades y escalas. Da lo mismo que se manifieste en la reducción de horas de filosofía en el bachillerato, de la supresión de las lenguas clásicas en el mismo o en otras reconversiones en el nivel universitario (pensemos en los ataques a las filologías). Todo ello es reflejo de un planteamiento suicida recubierto con barnices económicos y de mejora presupuestaria. Las universidades han de hacer un esfuerzo inteligente para contrarrestar esa inercia que al final es dañina para toda la sociedad.

Ahora bien, las universidades han de hacer también un esfuerzo para acercar las humanidades a la sociedad. Esto implica dos líneas de actuación, interna y de proyección externa. En lo interno, se ha de buscar un equilibrio entre la excesiva tendencia a la especialización cerrada (cuando implica aislamiento y compartimentación endocéntrica) y la transversalidad superficial (con el riesgo de banalización). En lo externo, se ha de dinamizar la conexión de centros, departamentos y grupos con el entorno inmediato, a la vez que, mediante los programas de investigación, se estimula la proyección internacional a la búsqueda de acciones que interesen a países que comparten problemáticas similares en lo cultural y lo social. En este sentido, las facultades de Humanidades pueden tener un papel decisivo en los próximos años. Entre otras cosas, será importante que se combine de forma equilibrada el afianzamiento de los estudios más tradicionales y sustanciales con nuevas propuestas que impliquen una interacción mayor con otros campos del saber y, a la vez, con los aspectos que la sociedad actual va incorporando y adoptando como sustanciales. En la Universidad Pompeu Fabra se está haciendo un notable esfuerzo en este sentido, tanto a la hora de revisar y actualizar los planes de estudio tradicionales de humanidades como en la introducción de nuevos títulos de grado y máster que redimensionen el papel de estos estudios en el conjunto de los estudios universitarios y en su conexión con la sociedad.

Aunque parezca un tópico, el esfuerzo entre tradición e innovación es fundamental para la pervivencia de unos estudios que, como he defendido en estas líneas, son im-

prescindibles, por un lado, para un mejor conocimiento del ser humano y de la sociedad, en todas sus dimensiones, pero, por otro, lo son para que se sustenten los valores de equidad, libertad, racionalidad y progreso.

Las humanidades y los estudios literarios

Hélène Rufat

Cuando a principio de la década de 1990 se elaboraron los primeros planes de estudio de la «nueva licenciatura en Humanidades», las filologías estuvieron especialmente vinculadas y se propuso incluir numerosas asignaturas de estudio de las literaturas de diferentes nacionalidades (en diferentes niveles), también asignaturas de «estudios literarios» más transversales que podían adaptarse a las temáticas que se consideraran más relevantes, y una «lengua y literatura» para cada idioma de estudio ofrecido por el centro, ya en el primer año de licenciatura.

Para las filologías extranjeras, estas asignaturas resultaban ser bastante innovadoras pues se pretendía ofrecer el estudio de una lengua estrechamente asociado a sus producciones literarias. En la Facultad de Humanidades de la UPF, en seguida optamos, desde la filología francesa, por presentar un programa que permitiera acceder al conocimiento y a la lectura de los llamados «textos clásicos de la literatura francesa»... en su lengua original. En un primer momento, dispusimos de 180 horas de clase presencial (60 horas por 3 trimestres) para conseguir nuestro objetivo de «comprensión escrita de textos literarios en francés». El poder acceder a los textos en su versión original permitía desarrollar unas prácticas de análisis textuales (tanto lingüísticos como culturales y literarios) que los estudiantes apreciaban especialmente pues las recibían (y las percibían) como una metodología de lectura que podían reutilizar en cualquier otra disciplina.

Cuando a principio del siglo XXI se modificaron los planes de estudio para introducir justamente algunas asignaturas metodológicas y adaptarse a las nuevas normativas del EEES, se consideró oportuno reducir las horas de lengua y literatura, y nos encontramos (en el caso de la filología francesa) con una sola asignatura de lengua francesa para las humanidades, de 44 horas presenciales, en un trimestre, incluida en el segundo curso del nuevo grado en Humanidades, seguida de una literatura francesa de 36 horas presenciales (que recuperaba una Literatura Francesa de 40 horas presenciales que ya venía impartándose en el segundo curso de la licenciatura). Esta brusca reducción de horas de clase ha motivado una reflexión sobre la utilidad de tales asignaturas en el grado de Humanidades, pero sobre todo han obligado a esforzarse por adaptarse a las nuevas condiciones, y sugerir nuevos espacios de docencia.

Ante todo, parecía prudente aceptar la imposibilidad de enseñar una lengua extranjera en tan pocas horas. En cambio sí que se podía ofrecer las herramientas necesarias ya sea para aprender de nuevo un idioma, ya sea para mejorar sus conocimientos: de este modo el estudiante se convierte en el responsable de su formación lingüística. Ahora bien, como la comprensión de cualquier texto depende no solamente de los conocimientos de lengua sino también de los conocimientos (y reconocimiento) de los elementos referenciales, en esta nueva etapa, ofrecemos a los estudiantes la posibilidad de conocer unos momentos claves de la historia de la «civilización francesa» vinculando estos datos a una breve «historia de la lengua francesa». Diez semanas de clase resultan ser muy pocas para asimilar toda la información que se necesita aprender para sacarle

provecho a esta asignatura, sin embargo, son suficientes para sensibilizar y proporcionar las grandes referencias culturales y lingüísticas que el estudiante en humanidades puede necesitar en el marco de sus estudios... y más allá.

Efectivamente, al ser la literatura un medio de conocimiento y de comunicación, y siendo el lenguaje un vehículo de todas las experiencias hermenéuticas, asociar estos dos conocimientos, aun siendo sobre todo en sus aspectos más sociales y culturales, permite desarrollar habilidades para que se ayuden mutuamente para conseguir una «comprensión global» de un texto. En este sentido, la tendencia es orientar las lecturas de los estudiantes hacia aquellos textos que presentan una dimensión transversal más acusada: los análisis son entonces cada vez menos filológicos, para afirmarse cada vez más humanísticos en la medida que consideran tanto las cuestiones formales de estilo como sobre todo las de contenido más social y antropológico.

Estas orientaciones variadas de los estudios literarios en las humanidades están relativamente generalizadas, como se puede comprobar en diferentes estudios tanto españoles como de otros países europeos. Efectivamente, en un artículo llamado «No Future without Humanities: Literary Perspectives» (coordinado por el profesor Svend Erik Larsen), se presenta la labor de un equipo –formado por seis profesores de cuatro países europeos– que trabaja para demostrar las diferentes utilidades de las «lengua y literatura aplicadas» en el funcionamiento de una sociedad cada vez más globalizada y tecnológica. En este sentido, el profesor Larsen no duda en reivindicar un «futuro *con* las humanidades» en lugar de hablar del «futuro *de* las humanidades»: estas, y concretamente sus aspectos literarios, son indispensables para entender el mundo y analizarlo, ya sea gracias a la interdisciplinariedad que los diferentes textos humanísticos permiten activar, ya sea porque «ningún fenómeno por muy enigmático que sea puede estudiarse sin tener en cuenta la subjetividad humana que se manifiesta en los textos escritos». Un ejemplo concreto que ofrece Larsen es afirmando que ningún progreso médico sería útil en el mundo sin el conocimiento profundo de las diferentes culturas donde se quiere poner en práctica: tradiciones y supersticiones pueden rechazar cualquier innovación por muy beneficiosa que sea, si no se sabe presentar adecuadamente.

En cuanto a los nuevos espacios de docencia e investigación mencionados, indicamos algunos de los que trata el equipo coordinado por el profesor Larsen porque aunque pocos estén desarrollándose en la facultad de la UPF, sí que sabemos que éstos son los nuevos caminos para asentar los estudios literarios en el siglo XXI:

- Las humanidades digitales abren unos espacios de trabajo e investigación que van multiplicándose día a día: desde la digitalización de textos antiguos que abre el acceso a estos documentos para un mayor número de estudiosos, hasta la creación de nuevas herramientas digitales para elaborar textos literarios personalizados y asistidos.
- Nuevos géneros literarios pueden ser considerados, en la medida que cada vez se pueden cruzar más disciplinas con más facilidades. Ya no sólo se trata de incluir ilustraciones también se configuran nuevas disposiciones de lectura que ni los más aficionados a los caligramas habían imaginado.
- La «cultural Literacy» (unos estudios culturales enfocados en los textos literarios) se interesa en establecer vínculos entre los estudios literarios y la investigación inter-

- disciplinar, especialitzant-se en els intersticis de les humanitats, i tenint en compte diferents ciències humanes.
- El «pensament creatiu» pot ser una resposta a la denominada «crisi de la literatura», tal com la identifica per exemple Jean-Marie Schaeffer (en *Petite écologie des études littéraires*): a més de ser una base indispensable per a la creació literària, els coneixements en literatura resulten molt enriquedors i motivadors per a la creació de pensament innovador.
 - El estudi de la literatura des de les humanitats comença a ser considerat com una font possible de «aprendizaje sentimental», o de coneixement de les emocions, molt més complet i formador que els estudis parcials oferts des de la psicologia o la neurologia, ja que es recupera així la dimensió tant ètica com estètica de les emocions.
 - La «literatura mundial», com a disciplina de estudi equivalent a la «world Literature», obre noves perspectives de transnacionalització que es van incorporant als estudis literaris. Els seus anàlisis també tenen repercussions en els qüestionaments més estètics i ètics, e inclús a vegades polítics, quan posen en tela de judici el paradigma identitari vinculat a la llengua de creació i expressió.

Les perspectives de els estudis literaris des de les humanitats semblen haver-se regenerat i, a pesar de entrever una dimensió desconeguda i vasta, Larsen es mostra optimista en quant a la necessitat de els coneixements literaris, aunque sea per a parlar de un post-humanisme. En qualsevol disciplina, la lectura de els textos, contemporanis o antics, sempre resulta formadora. En este sentit, cal destacar que la formació humanística de els estudiants els brinda la possibilitat de tenir accés a pràcticament qualsevol professió relacionada amb el àmbit cultural, des de l'atenció al públic o l'ensenyança, fins a la investigació o els recursos humans de una empresa privada.

Tecnologia i humanitats

Pol Capdevila

Al final del diàleg platònic *Fedre*, Sòcrates explica al seu interlocutor un mite sobre l'origen de l'escriptura (*gràmata*). Aquesta, juntament amb l'aritmètica, la geometria, l'astronomia, el joc dels escacs i dels daus va ser creada pel déu Theut i posada en mans de Thamus, rei de la ciutat egípcia Tebes. El déu explicava la utilitat de cadascuna de les arts (*téchnai*) i, en arribar a l'escriptura, va afirmar que amb ella havia descobert un remei per a l'oblit. El savi rei, però, li va respondre que l'enginyós que inventa les tècniques no té per què conèixer els avantatges i desavantatges del seu ús. Li va dir, a més, que amb la invenció de l'escriptura no salvava la memòria, sinó que produïa l'oblit entre els homes, atès que aquests abandonarien als caràcters materials la responsabilitat de conservar els registres (*Fedre*, 274D).

No deixa de ser sorprenent que una advertència tan contundent sobre l'escriptura ens arribi de mans d'un lletraferit com Plató. Sorprenent, també, perquè és el fet d'haver-la posat per escrit que ha permès que la seva obra es salvi de la destrucció del temps. Però la idea que volia destacar rau en què és precisament un gran dominador d'aquesta tècnica aquell que va ser capaç d'observar que les conseqüències que podia

tenir el seu predomini cultural sobre l'oralitat eren precisament les contràries a les esperades. En el fons d'aquesta observació es manifestava una intuïció molt moderna sobre la tècnica (*téchne*): aquesta, a més de constituir conjunts de regles i utensilis pràctics, pot transformar la relació de l'ésser humà amb el seu entorn fins a tal punt que afecta l'ús de les seves capacitats perceptives i cognitives.

Aquesta advertència de Plató sobre l'escriptura, a més, marca l'origen d'una tradició de reflexió crítica entorn la tecnologia. Aquesta crítica, però, es feia des del coneixement teòric i pràctic. Des dels moderns Giovan Battista della Porta, Spinoza i Goethe fins a contemporanis com tan distants entre ells com Einstein, Heisenberg i Foucault, tots ells van reflexionar críticament sobre disciplines i tècniques que coneixien, com a mínim, de molt a prop. La seva comprensió no es basava en qüestions menors, sinó en una comprensió general i integradora de l'ésser humà.

Avui dia, en un món governat pel pensament tecnocràtic, les humanitats representen encara aquest paper. La seva perspectiva general i interdisciplinària sobre tot allò que concerneix l'home és una de les millors armes contra els quotidians cants de sirena de les grans marques de noves tecnologies i dels esdeveniments com el Mobile World Congress. Tanmateix, les diatribes contra l'abús de la tecnologia i els nous mitjans digitals ranciegen de fa temps. Molts dels intel·lectuals que llancen crits apocalíptics contra l'ús abusiu de les noves tecnologies no ho fan tant des de la proximitat a aquests mitjans com des del desconcert d'una presumptuosa mala traça.

Per sort, aquesta figura romàntica de l'humanista inhàbil amb l'ordinador va passant a la història. Els que ens dediquem a les humanitats no som només usuaris de tota mena de dispositius tecnològics; molts de nosaltres tenim nivells avançats d'expertesa en alguns programes –siguin bases de dades, d'edició de textos, de disseny i edició d'imatge; de didàctica on-line, etc.–. Pel que fa a l'ús de les noves tecnologies en l'ensenyament, l'ús de les aules globals en el departament d'Humanitats arriba ja al 75%, 3 punts per sobre de la mitjana de la Universitat, que compta, per cert, amb tres graus d'Enginyeria que fan pujar la mitjana. Altres professors ja graven els seus tutorials sobre aspectes metodològics de les assignatures que imparteixen o estan desenvolupant MOOC. D'altres comencem a deixar fer els exàmens a casa –on-line o amb lliurament electrònic i programa antiplagi– i a implantar mecanismes didàctics que en suport paper eren massa carregosos. En general, sabem que l'ús de les noves tecnologies no fa millor un ensenyament, però, com va dir Hugh C. Davis, professor de Tecnologies de l'Aprenentatge a Southampton, el 9 de juny de 2015 en una conferència a la UPF, és símptoma de professors interessats a experimentar amb nous sistemes, que proven de fer viables idees per innovar en el seu ensenyament.

M'agradaria presentar algun exemple més concret. Amb la combinació d'algunes eines de l'aula global de l'assignatura –el *moodle*–, enguany he pogut implementar un, diguem-ne, sistema descentralitzat de treball i d'avaluació entre estudiants. El sistema consisteix en explicar molts menys continguts i en apostar per l'autonomia dels estudiants –quelcom, que, molt em temo, els ha vingut bastant de nou!–: ells han de seleccionar lliurement i desenvolupar uns temes del programa; a més, han d'avaluar amb unes rúbriques els treballs d'altres temes realitzats per companys seus. L'objectiu és que esdevinguin experts –dintre d'un nivell raonable– en alguns dels temes i prou competents en d'altres. La quantitat d'intercanvis de material que això genera, però, amb treballs de vint o trenta pàgines i un grup de noranta alumnes, només es pot desenvolupar

lupar en un entorn virtual on tothom tingui accés a tot –o quasi–. La xifra de notes creada en un trimestre ha superat les 500, perquè com a professor també he avaluat alguns dels seus treballs i les avaluacions que ells feien dels seus companys. Un sistema com aquest porta primer de tot molt d'esforç de disseny i de fer-lo entendre als estudiants; però hi ha beneficis molt importants, com l'augment exponencial del nombre de correccions que cada estudiant –sense que es carregui la feina al docent–, la disponibilitat d'aprofundir a classe sobre els continguts prèviament preparats i, potser el més important, una diferent concepció, molt més constructivista i horitzontal, de la recerca i l'assoliment del coneixement.

Pel que fa als estudiants d'Humanitats, ells ja són nadius digitals i es mouen en les noves tecnologies com a peix en l'aigua. Per això, seran cada vegada més reclamats en empreses d'altres sectors altament tecnocratitzats. No per la seva expertesa com a programadors, és clar, però sí com a usuaris creatius i de visió interdisciplinària. En les empreses del sector cultural, com editorials, galeries, museus, teatres, mitjans de comunicació i fundacions, les competències tecnològiques són també importants. Són empreses que necessiten treballadors que coneguin la tradició cultural i que sàpiguen relacionar-hi diferents fenòmens en un entorn tecnològic innovador. Encara és força primitiu i segurament la crisi ha frenat el seu desenvolupament, però els productes culturals multimèdia on s'integren les arts tradicionals –literatura, música, art, cinema, etc.–, en una experiència unitària serà en no gaires anys un format quotidià d'accés a la tradició. No se m'acut ningú millor que experts en humanitats els que puguin imaginar i dissenyar aquests productes.

En aquesta línia, m'agradaria acabar amb l'exemple d'un Treball de Final de Grau que s'ha presentat recentment a la nostra facultat. L'alumna, que treballa en una institució museística de Barcelona, tenia interès per estudiar i millorar els dispositius de les visites guiades. No va tardar en descobrir que el futur passarà per la realitat augmentada –a través de dispositius, habitualment *smartphones*, que aporten informació en temps real sobre l'entorn immediat del subjecte. Aquest semblava ser el camí a seguir, però, fidel a l'esperit humanista, va acabar estudiant les pràctiques més creatives i crítiques que hi ha en aquest camp, i que de forma molt heterodoxa anomenaríem pràctiques artístiques de realitat virtual. Assumint un darrer repte, però, va desenvolupar un projecte de realitat augmentada que tractava de recuperar la memòria d'una intervenció artística a la plaça Urquinaona de Barcelona a principis dels 90. El projecte s'ha fet ja realitat al juny de 2015 i es pot gaudir *in situ* i per internet¹. El projecte explota les virtuts artístiques i culturals que l'estudi acadèmic li ha fet conèixer, com la barreja de realitat i ficció, la creació d'escultures virtuals, la construcció d'espai públic i relacional, la recuperació de la memòria històrica, la crítica institucional, etc. Però alhora li permet entendre millor aquest fenomen artístic des de la seva pràctica. En aquest sentit, el treball és resultat del desenvolupament de competències tant humanístiques com informacionals i informàtiques, atès que ha hagut d'aprendre de manera autònoma el funcionament de diversos softwares per a produir objectes 3D i per fer funcionar la realitat augmentada.

(1) El projecte s'anomena Pelvis de Vaca paleolítica i es pot conèixer al web <http://pelvis-de-vaca-paleolitica5.webnode.es/> (accés: 6.12.2012).

Una de les lliçons importants d'aquesta experiència és que cap dels implicats coneixia en prou feines ni les pràctiques de la realitat augmentada ni els procediments tècnics per desenvolupar-ne un projecte. Sabien que s'hi podien documentar. Fins i tot imaginaven que en les seves mateixes pràctiques trobarien indicis de discursos crítics i reflexius sobre la pròpia tecnologia. El que no esperaven era poder arribar tan lluny amb el desenvolupament pràctic d'un projecte que fa gala d'aquests valors humanístics. Entre els models de treball acadèmic a les humanitats, ens agradaria reivindicar també aquest model pràctic.

1+1+1

Alberto Nodar

Hace ahora más de dos décadas comenzaron a implantarse en nuestras universidades las primeras licenciaturas en Humanidades. Muchos de los especialistas en disciplinas humanísticas asistían al proceso con preocupación, precisamente porque los futuros licenciados en Humanidades no serían especialistas. No podrían competir, así se decía, con los licenciados en las numerosas titulaciones de filología, en historia, historia del arte, en filosofía. Sin embargo, unos de los argumentos más efectivos a la hora de reivindicar la permanencia de estos estudios en el nuevo panorama que se estaba dibujando en preparación de la inminente llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, allá por 2005 y 2006, fue concretamente el de su competitividad: los licenciados en Humanidades encontraban trabajo en una proporción mayor que la de sus colegas de otras especialidades del ramo.

Era sabido que algunas empresas empleaban licenciados en disciplinas humanísticas para realizar trabajos que, en principio, no parecían tener nada que ver con los conocimientos impartidos en una «carrera de letras», tales como la gestión de recursos humanos, ventas y actividades comerciales o promoción y comunicación. En otra escala, graduados en Clásicas, Inglés y otras lenguas modernas, o en Historia, de las universidades de Cambridge u Oxford terminaban trabajando en la *city* de Londres, bien alejados de las labores filológicas y de la crítica literaria. Era obvio que unos estudios humanísticos proporcionaban una formación aprovechable, susceptible de ser utilizada con buenos resultados en otros ámbitos. La implantación del EEES puso nombre a este fenómeno: los estudios de un grado (palabra y concepto que tampoco gustaron como sustitutos de licenciatura) proporcionaban la adquisición de unas competencias transversales o *transferibles* a otros entornos fuera del mundo académico.

En la nueva filosofía del EEES, estas competencias venían a representar en muy buena parte (aparte de los conocimientos específicos de las materias objeto de estudio de los diferentes grados) lo que la universidad retribuía a la sociedad por la inversión que esta realizaba en aquella. Una concepción interesada de la educación universitaria (como todas, por otra parte), mercantilista, puede ser, en la medida en que el conocimiento *per se* ya no era aceptable como fin último de la educación, sino que esta tenía que devolver unos frutos a la sociedad que la financiaba, pero en todo caso, el nuevo modelo, centrado en el aprendizaje del alumno más que en la docencia del profesor, no hacía sino reflejar las preocupaciones de la sociedad.

Con mayor o menor entusiasmo, los profesores comenzamos a definir nuestras asignaturas mediante un plan docente que nos obligaba a identificar esas competen-

cias generales y específicas en cuya adquisición podíamos contribuir. Esta actividad, que a primera vista podría parecer un tanto superficial, un mero trámite administrativo para cumplir con las nuevas formas, es, sin embargo, fundamental, vital para nuestra subsistencia como «carreras de letras» y para su proceso de revalorización en nuestra sociedad con el que todos más o menos íntimamente soñamos. Como profesores del grado en Humanidades y más aún como representantes del mismo en función del cargo que desempeñamos estamos comprometidos con la labor de recuperar el prestigio de que la educación humanística ha gozado durante siglos. Del que todavía goza, y esto también debería hacernos pensar, en las mejores universidades del planeta. En esta tarea uno de los principales retos es el de destruir la imagen de que las humanidades, con todo el respeto que puedan merecer como área de conocimiento, no proporcionarán un futuro deseable a aquellos estudiantes que decidan realizar estos estudios. Y aquí el objetivo no son tanto los jóvenes que puedan decidir matricularse en nuestras facultades, sino sus padres, porque ellos son los que como miembros maduros de esta sociedad exigen que la formación universitaria capacite para un futuro laboral.

Y he aquí que, consecuentemente, en las sesiones de presentación del grado de Humanidades, desde el servicio universitario de salidas profesionales, en las ferias de empleo dirigidas a jóvenes graduados o a aquellos que están a punto de graduarse, mostramos las diferentes posibilidades profesionales de nuestros graduados: la gestión del patrimonio desde las entidades municipales y nacionales, pero también en las fundaciones y museos privados, el mundo editorial, la gestión cultural de las administraciones públicas, la educación, los organismos de cooperación... No es simplemente una campaña de marketing; el número de empresas y organismos que se muestran interesados en acoger estudiantes de Humanidades en prácticas y que han firmado convenios con la Facultad a tal efecto constituye la prueba más palpable de que hay un futuro profesional para nuestros graduados en Humanidades al acabar su formación universitaria.

Sin embargo, una mirada a esos planes docentes de los que antes hablaba, o una visita a nuestras aulas, pone en seguida de manifiesto lo que certifican estudios realizados por profesionales de la educación: en la orientación de las asignaturas, la adquisición de las competencias y habilidades que los empleadores consideran esenciales en un graduado en Humanidades, y que los propios graduados en Humanidades identifican como esenciales una vez han entrado en el mundo laboral, más que ser un eje transversal es una línea tangencial. Nosotros, docentes especialistas en determinadas áreas del conocimiento humanístico, seguimos enfocando nuestras asignaturas desde la óptica de la especialización. Somos conscientes, claro está, de que en un grado en Humanidades no es posible plantearlas como lo haríamos en un grado especializado, e intentamos llegar a un compromiso de mínimos que consideramos innegociables: todo desde nuestra especialidad, y nuestra especialización. No creo equivocarme si digo que fue así como se plantearon la mayoría de las asignaturas de los nuevos grados en Humanidades, al menos al principio. Con el tiempo, hemos adquirido la conciencia de que no se trataba de «ajustar» las expectativas de nuestras propias licenciaturas a un grado «generalista» como el de Humanidades, sino que el grado en Humanidades debía ser algo diferente. De hecho, ya tiene un nombre diferente.

Últimamente, el decreto de flexibilización del sistema universitario aprobado a finales de enero de 2015, por el que resultará posible diseñar grados de tres años, de acuer-

do con la pràctica comú en la majoria de los païses de la UE, nos ha vuelto a poner frente a cuestiones similares: ¿un grado en Humanidades de tres años? Es decir, ¿una renegociación de esos mínimos entre especialidades en un espacio aún más reducido? ¿Qué mensaje estaríamos enviando a la comunidad académica y a la sociedad? ¿Que lo que hemos venido haciendo en cuatro años se podría haber hecho perfectamente en tres? ¿Que era posible ahorrar tiempo y recursos para alcanzar los mismos resultados? Pero existe la opción de, precisamente en contra de lo que el ex-ministro Wert dijo en alguna ocasión, no considerar la propuesta como un 4-1, sino verdaderamente como un 3+2: construir un grado en Humanidades centrado en las competencias específicas que se nos demandan y que nosotros mismos ya asumimos como exigibles al final del grado, al menos a la hora de promocionar nuestros estudios ante la sociedad. Un grado de tres años que capacite para trabajar en los ámbitos que reconocemos como propios.

El esfuerzo es grande, porque se trata de abandonar definitivamente ese prurito de especialización que dificulta la integración del conocimiento en una perspectiva amplia, porque nos exige plantearnos nuestra asignatura como parte de un proyecto común fuera del cual deja de tener sentido (duro golpe para la llamada libertad de cátedra), crear un plan de estudios que pueda sentirse como de todos, concebido, quizás, no en torno a ejes temáticos, sino profesionalizadores: si es cierto que nuestros graduados han de acabar sus estudios en condiciones de gestionar los fondos de un museo, ¿por qué no, en vez de utilizar la periodización cronológica tradicional, diseñamos las asignaturas de arte o de historia antigua alrededor de cómo interpretar y comunicar la interpretación o interpretaciones de los objetos que nos han llegado desde el pasado y que hemos decidido conservar y exponer como patrimonio de todos? Y si nuestros estudiantes han de finalizar sus estudios en condiciones de trabajar en una editorial, ¿por qué no concebir las asignaturas de lengua y literatura en función de la producción, la transmisión y la recepción de la obra literaria, en vez de organizarlas por lenguas y períodos? Son solo ejemplos, y puede que quizás muy mejorables, pero ilustran la idea: no se trata de reducir los contenidos específicos de las materias (por cierto, otro concepto introducido, a veces también de modo incómodo, al lado del tradicional de asignaturas), sino de integrarlos en un todo orgánico y capacitador. Capacitador para la integración mediante el trabajo en una sociedad que valora la formación recibida, y capacitador también para continuar hacia una especialización mediante una oferta inteligente de másteres, que no se vean abocados, como sucede ahora en gran número de casos en el ámbito de las humanidades, a repetir el modelo de especialización del grado. Un proyecto así no sería restar un año a nuestro grado, sino sumar verdaderamente tres.

Puede gustarnos o no, pero universidad y sociedad no pueden andar por caminos separados (en el mundo de hoy, todos los caminos acaban encontrándose en algún punto), porque si lo hacen, como lleva sucediendo desde décadas en el ámbito de las humanidades, el resultado es el de una infravaloración de estas por parte de aquella de la que nadie sale beneficiado. Y no se trata de someterse a una devolución mercantilista: se trata de pensar en una gratificación humanística, que pueda efectivamente contribuir a mejorar la sociedad. Si la vía de comunicación con ella está rota, eso será imposible.

La enseñanza de las Humanidades en la universidad

Resumen: En este artículo se reflexiona desde diferentes perspectivas sobre la enseñanza de las denominadas «Humanidades» en el ámbito universitario. En primer lugar, se plantea la pertinencia tanto de la denominación de los estudios como de su oferta académica. En segundo lugar, se trata sobre todo de su vinculación con los estudios literarios, entendidos estos en un sentido amplio e innovador. En tercer lugar, se reivindica la innovación tecnológica en el trabajo académico de las Humanidades y, finalmente, en cuarto lugar, se hace una reflexión sobre la necesidad de un grado de Humanidades ciertamente interdisciplinario y conectado con las necesidades formativas de la sociedad.

Palabras clave: Humanidades, enseñanza universitaria, estudios literarios

L'enseignement des sciences humaines à l'université

Résumé: Cet article entame une réflexion, à partir de différentes perspectives, sur l'enseignement des sciences dites humaines dans le domaine universitaire. Dans un premier temps, il questionne la pertinence de la dénomination de ces études ainsi que de l'offre académique qui en est faite. Ensuite, il aborde plus particulièrement leur lien avec les études littéraires, ces dernières étant envisagées au sens large et sous un angle novateur. Puis il plaide en faveur de l'innovation technologique dans le travail académique des sciences humaines. Et enfin, il engage une réflexion sur la nécessité d'un grade en sciences humaines, assurément interdisciplinaire et répondant aux besoins de formation de la société.

Mots clés: Sciences humaines, enseignement universitaire, études littéraires

Teaching the humanities in university

Abstract: This paper reflects on humanities education in the university from various perspectives. First, it looks at the pertinence of how these studies are named and of their academic offering. Second, it addresses their link to literary studies, understood in a broad, innovative sense. Third, it advocates for technological innovation in the academic work of the humanities. Fourth and lastly, it offers a reflection on the need for a bachelor's degree in humanities that is both interdisciplinary and connected to society's training needs.

Keywords: Humanities, university education, literary studies