Les Humanitats, motor de desenvolupament

Teresa Vallès Botey*

Resum

Aquest article proposa una resposta a la pregunta sobre la funció i orientació pròpies del grau en Humanitats. En aquest sentit, reafirmem la confiança en la capacitat que tenen avui les humanitats de ser un motor de desenvolupament humà i social, de forjar persones que siguin ciutadans compromesos i professionals del sector cultural. Entre les eines pedagògiques que afavoreixen les catarsis transformadores dels alumnes, cal destacar la lectura de grans obres de la tradició cultural. A tall d'exemple analitzarem una versió contemporània del mite d'Antígona, *La tumba de Antígona* de María Zambrano, per veure com les humanitats poden aportar una reflexió sobre la identitat i el compromís social dels estudiants, a més de donar-los un perfil professional dins el sector cultural.

Paraules clau

Humanitats, grans llibres, *core texts*, diàleg reflexiu, identitat i compromís social, *La tumba de Antígona* de María Zambrano

Recepció original: 14 de març de 2016
Acceptació: 21 de juliol de 2016
Publicació: 20 de desembre de 2016

Humanitats, ni idealisme ni pragmatisme

A l'hora de posar en blanc sobre negre el que pot aportar avui dia la formació universitària en humanitats, convé defugir tant l'idealisme com el pragmatisme utilitarista. El primer podria portar a valorar únicament la formació humanística per la seva capacitat de generar un gaudiment intel·lectual i estètic personal. Aquesta capacitat és sens dubte una gran riquesa, però no és l'única i, mal entesa, podria relegar els estudis humanístics a l'àmbit de l'entreteniment, les aficions i fal·leres personals. Les humanitats són això i molt més. Per altra part, una visió pragmàtica unilateral podria limitar el valor de la formació acadèmica a la seva contribució a millorar l'ocupabilitat dels alumnes. Segons això, podria semblar que estudiar humanitats no és una bona opció, perquè no es troba en les primeres posicions de les estadístiques sobre les carreres amb més demanda laboral. Cal dir que aquesta visió peca de simplista i ignora factors molt rellevants a l'hora de posar els fonaments d'una trajectòria professional, com ara la motivació i els talents de cada alumne.

En definitiva, totes dues perspectives són parcials i reduccionistes. L'aportació que representa una formació universitària no resideix exclusivament ni en el gaudiment individual, ni en la funció professionalitzadora. Focalitzar-se en un d'aquests factors dóna una visió deformada —pròpia d'un individualisme empobridor— de la riquesa dels estudis universitaris. Les humanitats tenen la profunda bellesa i utilitat d'allò que podria semblar inútil, però que ens ensenya a viure:

> Existen saberes que son fines por sí mismos y que —precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial— pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo

(*) Professora titular de Llengua i Literatura Catalana. Degana de la Facultat d'Humanitats de la Universitat Internacional de Catalunya. Investigadora i coordinadora del Grup de recerca Medic-HUM: Una visió humanística del dolor. Adreça electrònica: tvalles@uic.es

Temps d'Educació, 51, p. 47-65 (2016) Universitat de Barcelona.

Creative Commons 3.0 Reconeixement no comercial

del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores. (Ordine, 2013, p. 9)

Ens cal, per tant, una visió alternativa i més global. Al nostre parer, un gran valor de les humanitats és el seu potencial transformador, la seva capacitat de forjar persones. En aquest sentit, en les properes pàgines mostrarem la peculiar *catarsi* que aporta la formació humanística: el fet d'oferir als alumnes l'ocasió d'una intensa i fecunda transformació interior que els meni a trobar la seva pròpia veu. Amb aquest objectiu, en l'apartat següent definirem què entenem per catarsi i quines eines pedagògiques l'afavoreixen. A continuació mostrarem l'impacte d'aquesta catarsi en l'alumne com a persona (apartat «Identitat»), com a ciutadà (apartat «Compromís social») i com a professional d'un sector laboral determinat (apartat «Perfil professional»).

Catarsi, lectura i diàleg reflexiu entre lectors

Catarsi i lectura

Entre els antics grecs, *catarsi* ('purgació, purificació') designa l'efecte purificador que causa una obra d'art en l'espectador, en suscitar i purificar la compassió, el temor, l'horror i altres emocions. Aristòtil va emprar el terme per analitzar la tragèdia, en la representació de la qual l'espectador patia una agitació emocional i una descàrrega afectiva que el purificava de les seves passions. La tragèdia grega acomplia així una funció pedagògica i cívica, tot generant en els espectadors una reacció emocional i racional.

En un sentit més ampli, s'entén per *catarsi* una purificació, alliberament o transformació interior suscitades per una experiència vital profunda. La catarsi es produeix per un impacte emocional que provoca una nova comprensió d'alguna realitat i porta a un canvi en la pròpia trajectòria vital. Així, una malaltia llarga pot suscitar en el pacient un procés de maduració interior, una reafirmació o reconfiguració dels seus principis, un retrobament amb un mateix i amb els altres, etc. Afortunadament, l'experiència que desencadena la catarsi no necessàriament ha de ser viscuda en primera persona. Tal com van comprovar els grecs, l'obra de creació té la capacitat de suscitar un punt d'inflexió, un canvi en l'actitud o en la manera de veure alguna qüestió rellevant a través de l'experiència vital que transmet i l'impacte emocional i intel·lectual que provoca.

Ara bé, l'única manera d'experimentar el potencial transformador de les obres d'art és el contacte directe, ja sigui com a espectador o, més habitualment, mitjançant la lectura. La lectura és capaç de transformar-nos perquè ofereix veritats al nostre interior que seran objecte de meditació, perquè estimula el creixement personal en un procés que consisteix a preguntar-nos i descobrir-nos veritats desconegudes (Ferran, 1991, p. 4). Les veritats més profundes que cerquem d'alguna manera es troben dins nostre —són veritats sobre el que som— i cal que les descobrim personalment. Llegir ens ajuda en aquesta recerca, perquè ens obre la porta d'estances del nostre interior on no hauríem sabut arribar sols. Llegir és interpretar i ser interpretat, és donar sentit al text i alhora escoltar el que diu sobre un mateix, fer que signifiqui per a un mateix, que doni sentit a altres experiències.

D'acord amb això, el mitjà més potent amb què compta el professorat d'Humanitats per tal d'afavorir la transformació interna de l'alumne és posar-lo en contacte directe amb les grans obres de la cultura: acompanyar-lo en la lectura i l'apropiació d'obres de

creació i pensament. El gran tresor amb el qual cal connectar l'alumne són els grans llibres que han sobreviscut el pas del temps, que han estat llegits i rellegits fins configurar el patrimoni cultural i la societat mateixa[1].

El context acadèmic que afavoreix la catarsi del lector és una aproximació als grans llibres que combini el rigor acadèmic i la perspectiva existencial, de manera que els alumnes desenvolupin la seva mirada i veu pròpia. Des d'aquest enfocament sapiencial, la lectura té un efecte contrari a la despersonalització a la qual empeny la societat de consum. Es pot dir que el seu efecte és *singularitzador* perquè el lector té l'oportunitat de formar la seva opinió i reflexionar sobre el perquè i el per a què d'experiències humanes com l'amor, el dolor o la mort. En definitiva, la lectura ajuda a configurar i recórrer el camí de cadascú, a heretar el patrimoni de saviesa que contenen els grans llibres i trobar la pròpia manera de respondre les grans qüestions de l'existència humana.

Lògicament, per a aquest procés de maduració personal no hi ha tècniques infal·libles ni receptes màgiques. Amb sort, hi ha oportunitats, dins i fora de l'aula. Quan es donen les condicions convenients –com ara un nombre raonable d'alumnes a l'aula–, el docent pot contribuir a crear el context acadèmic i humà adequat. I l'alumne pot aprofitar l'oportunitat i assumir el repte, o bé deixar-la passar, perquè no vol o no pot per les circumstàncies personals que siguin. Fora de l'aula també es poden presentar oportunitats; pot ser decisiu el contacte amb un bon lector, ja sigui un amic, un familiar o qualsevol referent que obri horitzons i empenyi a llegir i a pensar, a superar la superficialitat i descobrir la pròpia singularitat.

Formar lectors

Per tal que l'ensenyament de la literatura (o l'art, la filosofia, etc.) acompleixi aquesta funció desvetlladora, cal defugir l'enfocament historicista. La priorització d'un mal entès ensenyament de la història de la literatura mitjançant una lletania d'autors, obres i crítics respon a un afany de donar informació que no aconsegueix estimular la reflexió sobre allò que els textos plantegen (Eguinoa, 1999). Les obres literàries no són objectes arqueològics per posar-los en una vitrina, no es poden reduir a un exercici de virtuosisme estilístic o un pretext per mostrar l'erudició sobre una determinada teoria literària. Quan els autors escriuen aquestes obres comparteixen experiències vitals i maneres d'entendre el món.

Si és evident que a les aules universitàries hi ha d'haver lloc per a l'erudició històrica, cal absolutament que també hi hagi lloc per a una lectura de caire sapiencial, que porti a la reflexió sobre els grans temes. Com observa Torralba (2013), el contrast entre la lectura historicista i la lectura sapiencial la fa patent Lewis, amb la seva ironia habitual, a *Cartes del diable al seu nebot,* quan un diable experimentat escriu al seu nebot aquesta carta:

> Sólo los eruditos leen libros antiguos, y nos hemos ocupado ya de los eruditos para que sean, de todos los hombres, los que tienen menos probabilidades de adquirir sabiduría leyéndolos. Hemos conseguido esto inculcándoles el Punto de Vista Histórico. El Punto de Vista Histórico significa, en pocas palabras, que

(1) Els programes de grans llibres (*core texts*) es mantenen amb força en algunes universitats dels EUA, en sintonia amb la visió de la universitat de Newman (1852) i la seva proposta de *Liberal Arts,* que ha derivat en el que avui entenem per humanitats (Torralba, 2013). L'Association for Core Texts and Courses promou la creació de programes i la recerca sobre grans llibres.

> cuando a un erudito se le presenta una afirmación de un autor antiguo, la única cuestión que nunca se plantea es si es verdad. Se pregunta quién influyó en el antiguo escritor, y hasta qué punto su afirmación es consistente con lo que dijo en otros libros, y qué etapa de la evolución del escritor, o de la historia general del pensamiento, ilustra, y cómo afectó a escritores posteriores, y con qué frecuencia ha sido mal interpretado (en especial por los propios colegas del erudito) y cuál ha sido la marcha general de su crítica durante los últimos diez años, y cuál es el "estado actual de la cuestión". Considerar al escritor antiguo como una posible fuente de conocimiento –presumir que lo que dijo podría tal vez modificar los pensamientos o el comportamiento de uno–, sería rechazado como algo indeciblemente ingenuo. (Lewis, 1942, Carta XXII)

Però, si no és per erudició historicista, per què llegir? Llegir per aprendre i comprendre –de l'ànima humana en sabem més des de la història de la literatura que des dels estudis mèdics (Szczeklik, 2010)–, llegir com a 'plaer difícil', llegir per descobrir-se en l'altre com en un mirall i copsar la naturalesa humana compartida:

> Llegim voluntàriament per raons diverses, la major part molt conegudes: perquè no podem conèixer a fons a totes les persones que voldríem; perquè necessitem conèixer-nos millor; perquè sentim necessitat de conèixer com som, com són els altres i com són les coses. Amb tot, el motiu més profund i autèntic per a la lectura personal (...) és la recerca d'un plaer difícil. No patrocino precisament una eròtica de la lectura, i penso que 'dificultat plaent' és una definició plausible d'allò que és sublim. (...)
>
> Faig una crida a descobrir [en la literatura] allò que ens és realment proper i que podem emprar per sospesar i reflexionar. A llegir profundament, no per creure, no per contradir, sinó per aprendre a participar d'aquella naturalesa única que escriu i que llegeix. A netejar-nos la ment de tòpics, sigui quin sigui l'idealisme que afirmin representar. Només es pot llegir per il·luminar-se un mateix: no és possible encendre la candela que il·lumini ningú més. (Bloom, 2000, pròleg)

El primer objectiu de l'ensenyament de la literatura en el context d'uns estudis humanístics és formar lectors competents, persones amb vocació lectora per a qui la lectura constitueix un element necessari de la seva vida. És el que Béguin anomena *llegidors*:

> La lectura de un leedor verdadero no es una lectura de diversión, no es algo aparte de la existencia, no está al margen de la vida, algo que pertenecería a la superficie; no, para nada: la lectura del leedor su ubica entre los sucesos de su vida, contribuye a crear su persona verdadera, hace de esa persona lo que antes no era. Lo que somos en la actualidad está compuesto sin duda de encuentros humanos, de accidentes de todo tipo, de nuestras miserias y nuestros éxitos, pero también, en un grado inapreciable, en un grado inmenso, de los libros que hemos leído, de los libros que se han convertido en nuestra propia sustancia. (Béguin, 1986, p. 20)

Llegir és deixar que els llibres esdevinguin part d'un mateix, perquè han produït una il·luminació interior que ens ha fet canviar en algun aspecte: potser una mica més ferms en uns principis i més comprensius amb les debilitats humanes. Llegir és comprendre les experiències dels personatges i assimilar-les com a part de les nostres experiències vitals. És veure, en una mena de laboratori, com els personatges persegueixen la felicitat, com l'assoleixen, per què fracassen... Llegir és repensar el que crèiem saber, dialogar amb un mateix, amb l'autor, amb altres lectors. Llegir bé porta a un diàleg personal profund (repensar, interpretar...) i un diàleg interpersonal enriquidor (escoltar, reflexionar). Llegir és reescriure: recrear una història en la pròpia interioritat, fer-la interactuar amb la vida d'un mateix i transformar-la, apropar la història narrada i la vida personal de manera que s'il·luminin mútuament.

Si la primera i principal tasca del docent és formar lectors, ha de fer llegir, pensar i dialogar. Llegir i prendre notes mentre es llegeix, detectar i repensar fragments rellevants, reflexionar sobre el que s'ha llegit, formular conclusions i exposar-les per escrit i oralment, escoltar l'anàlisi i les conclusions del docent i d'altres lectors, participar en un diàleg reflexiu i reformular les pròpies conclusions tenint en compte les d'altres lectors...

Al docent li correspon crear el context acadèmic i el clima humà per aquesta experiència compartida i aportar les claus de lectura que contribueixin a una lectura més profunda. Segons les circumstàncies farà servir uns recursos pedagògics o uns altres, però sempre sabent que el mètode o estratègia docent més adequat és el que permet descobrir en un text una riquesa de sentit més gran i una coherència més rigorosa (López Quintás, 1997, p. 14). Es tracta que els alumnes desenvolupin estratègies de comprensió, anàlisi i diàleg, de manera que el procés d'aprenentatge serveixi de model per a altres experiències de lectura, altres ocasions de llegir, pensar i debatre.

En resum, a l'hora de formar lectors a les aules d'Humanitats proposem les màximes següents, referides a la literatura però, *mutatis mutandis*, aplicables a les obres de creació en general:

— És millor llegir una novel·la que estudiar un manual de teoria literària o d'història de la literatura.

— És millor llegir una obra literària que memoritzar les seves característiques o la vida de l'autor.

— És millor llegir bé que llegir molt.

— És millor deixar-se transformar per una obra que repetir-la mecànicament de memòria.

— És millor descobrir una obra que ens il·lumina per dins (que provoca una catarsi) que analitzar tècnicament l'obra completa d'un autor.

Diàleg reflexiu

El diàleg reflexiu entre lectors és, després de la lectura mateixa, la segona gran eina de què disposa el docent per formar bons lectors i afavorir l'impacte vital i intel·lectual de les obres en els alumnes. Es tracta de crear a l'aula espais de diàleg constructiu, en què cada lector aporta les conclusions de la seva lectura i aprèn dels altres lectors. Per generar aquest diàleg el docent pot formular qüestions sobre una determinada lectura, o bé pot demanar a cada alumne que en proposi una i després decidir entre tots quina interessa debatre. La participació en el diàleg pot formar part de l'avaluació de l'alumne i és un bon mitjà per facilitar nivells d'aprenentatge més profunds. Aquest diàleg reflexiu entre lectors té els trets següents (Brockbank i McGill, 1999, p. 125): a) Per tal que es produeixi el diàleg reflexiu cal que tots els participants intervinguin; b) La concentració durant el diàleg és elevada; tots han d'estar pendents del problema que es debat i aporten la seva reflexió personal; c) El ritme del diàleg pot ser lent, hi pot haver silencis previs a una resposta o comentari; hi ha d'haver temps per reflexionar i superar el pla superficial.

Com en tota activitat grupal, el diàleg reflexiu té unes pautes o regles. Sánchez-Ostiz (2014) sintetitza així les regles d'or que segons la Great Books Foundation cal respectar per tal que el diàleg sigui una recerca compartida:

1. Només poden participar en la discussió aquells que han llegit el text seleccionat. Llegir és l'únic requisit per participar, però és també una condició *sine qua non*, perquè qui no ha llegit no pot fonamentar les seves opinions en cites del text i, per tant, no té arguments per al debat.

2. La discussió se cenyeix al text seleccionat. Això garanteix que cada participant té igualtat d'oportunitats per contribuir, atès que limita la discussió a un text que tots coneixen i tenen davant. A més, aquesta regla permet que tots puguin comprovar les dades i el rigor amb què s'han esmentat per sostenir arguments.

3. Les pròpies opinions han d'estar fonamentades i referides al text que es discuteix. Aquesta regla ajuda als participants a estar centrats en el text, llegir amb rigor i pensar per ells mateixos.

4. El docent planteja les qüestions, no necessàriament les ha de contestar. La seva posició davant les idees expressades pels participants ha de ser generalment neutral. Actua com a moderador, no com a expert sobre el tema, encara que probablement ho sigui.

El diàleg reflexiu és una activitat docent que permet acompanyar l'alumne en el seu procés de maduració de la capacitat d'argumentar. Es tracta de portar-lo més enllà de la seva lectura en solitari, que s'enriqueixi gràcies a l'esforç que ha de fer per raonar i també gràcies a les aportacions dels altres participants. Aprendre a dialogar amb els autors dels grans llibres, amb els altres lectors i amb un mateix és també aprendre a pensar.

> Como enfatizaba Eugenio d'Ors, el pensamiento es siempre diálogo, 'pensar es siempre pensar con alguien'; 'no es sólo que el pensamiento necesite del diálogo, sino que es, en esencia, el mismo diálogo'. El diálogo con los demás, con los que nos precedieron, incluso el diálogo con nosotros mismos, es la fuente por excelencia del pensamiento. (Nubiola, 1994, p. 654)

L'escriptura és el punt final de la seqüència educativa que comença amb la lectura i el debat sobre grans obres. Es pot concretar, per exemple, en la presentació de breus assaigs argumentatius sobre temes puntuals de les lectures o en altres exercicis que, a més de ser interessants pràctiques de redacció, permetin avaluar la lectura realitzada per l'alumne. En aquest context llegir, dialogar i escriure són habilitats lingüístiques instrumentals al servei del desenvolupament personal i intel·lectual.

> Quizá leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia. Si nuestros universitarios terminaran sus carreras sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos; todo lo demás se daría por añadidura, se encuentra en libros... que hay que saber leer y escribir. (Pujol, 1988, p. 40)

En definitiva, la lectura, el diàleg reflexiu entre lectors i l'escriptura són detonants de successives catarsis en les etapes de maduració i creixement personal que tenen (s'aprofiti o no) un moment decisiu en l'etapa universitària. Quins són els efectes d'aquest procés transformador en l'alumne? L'impacte es dóna a tres nivells: com a persona, com a ciutadà i com a futur professional[2]. És el moment, doncs, de parlar d'identitat, compromís i professionalitat.

La identitat

Les preguntes sobre el jo –qui sóc?, qui vull ser?, però també, qui és l'altre?, qui som 'nosaltres'?– són qüestions sempre obertes i sempre rellevants; pressupòsit i punt de partida de qualsevol altra qüestió sobre la persona o el món, perquè com va dir Sòcrates

(2) Prenem i adaptem de la filòsofa americana Martha Nussbaum la idea que les humanitats són una educació que prepara per al treball, una educació per a l'exercici de la ciutadania i una educació per donar sentit a la vida (Nussbaum, 2010).

«una vida no examinada no mereix ser viscuda». Són qüestions significatives tant des del punt de vista de la història de la cultura com de la trajectòria vital. En parlen tant la filosofia com l'art, la literatura o el cinema, i també és present en dietaris, blogs o comentaris de Facebook que expressen d'una manera o d'una altra el desig de comprendre la identitat individual i col·lectiva.

És natural, doncs, que retrobem aquest gran tema en obres clàssiques i contemporànies. En aquest sentit, entre els herois del teatre grec, Èdip i Antígona ocupen un lloc especial. George Steiner, que ha resseguit el mite d'Antígona del segle V a.C. ençà, destaca que no només ha contribuït a forjar la identitat d'Occident, sinó que avui dia continua tenint un paper en la comprensió i configuració del jo.

> La Antígona de Sófocles no es un texto cualquiera. Es uno de los hechos perdurables y canónicos en la historia de nuestra conciencia filosófica, literaria y política. El empeño principal de este libro es intentar responder a la cuestión de por qué un puñado de mitos griegos continúa dominando y dando forma a nuestro sentido del yo y del mundo. ¿Por qué las Antígonas son verdaderamente *éternelles* y siguen tan cercanas a nosotros en nuestro presente? (Steiner, 1984, p. 13)

Un exemple d'actualització d'aquest mite clàssic en l'època contemporània és l'obra dramàtica *La tumba de Antígona* (1967) de María Zambrano. L'anàlisi d'alguns fragments d'aquesta obra ens servirà per exemplificar alhora l'anàlisi de grans obres de la tradició cultural i la catarsi que aquestes obres afavoreixen, amb una reflexió sobre la identitat i el sentit de compromís.

Zambrano reelabora el mite grec, en què l'heroïna és condemnada injustament per transgredir la llei del rei Creont que prohibeix enterrar el seu germà Polinices. Segons la versió clàssica de la tragèdia, la protagonista se suïcida quan arriba a la cova on ha estat condemnada a morir en solitud. El punt de partida de l'Antígona de María Zambrano és que l'heroïna no es treu la vida, sinó que resta durant un temps a la cova on ha estat tancada per ordre del rei. De la cova estant, Antígona es retroba amb cada un dels personatges de l'obra: el pare, la mare, la germana, el promès, els germans, l'harpia, la dida... Mentre roman a la tomba –on no està entre els vius ni entre els morts– estableix intensos diàlegs amb cada un d'ells, fins que finalment la mort la ve a buscar.

L'Antígona de Zambrano, 'profeta del ser del hombre'

Per al nostre propòsit, és especialment interessant la retrobada d'Antígona amb el seu pare Èdip. Els dos personatges s'interroguen sobre la pròpia identitat, buscant una resposta que no van trobar en vida i sense la qual no poden marxar amb els morts. Quan hagin comprès qui són hauran nascut plenament –«el hombre es criatura en trance de continuo nacimiento» (Zambrano, 1958, p. 113)– i només llavors podran morir, perquè «sólo viviendo se puede morir» (Zambrano, 1967, p. 39). La tomba serà, paradoxalment, el lloc d'aquest naixement a una vida humana plena, «en la tumba, lugar entre todos apropiado para la germinación» (p. 22).

El diàleg entre l'heroïna i el seu pare s'inicia amb el dubte sobre la identitat d'Èdip, a qui Antígona saluda preguntant «Ah, ¿entonces eres un dios?, más pareces un hombre ¿eres un hombre? ¿Eres tú, tú, el hombre?» (Zambrano, 1967, p. 40). Èdip pateix el desconcert de no conèixer la resposta, ni tan sols ara que no és viu: «ni siquiera ahora sé quién soy, quién iba a ser, si un hombre o un dios» (p. 44). Per la seva part, Antígona retreu a Èdip que no li sàpiga dir qui és ella: «No sabes quién soy, no lo sabes. Y es el padre quien ha de decirnos quienes somos» (p. 42). Però gràcies al diàleg, Èdip va com-

prenent i mostrant gradualment la identitat d'Antígona: ser un mirall on els altres descobreixen la seva pròpia realitat –«Que eres tú, tú eres mi palabra sin error. Tú el espejo donde un hombre puede mirarse» (p. 43). En les darreres paraules que s'intercanvien, Èdip desvela plenament el que Antígona necessitava saber per comprendre's: on era i per què.

> EDIPO: Estás en el lugar donde se nace del todo. Todos venimos a ti, por eso. Ayúdame, hija, Antígona, no me dejes en el olvido errando. Ayúdame ahora que ya voy sabiendo, ayúdame, hija, a nacer de nuevo.
>
> ANTÍGONA: ¿Cómo voy a poder yo? ¿Cómo voy a poder hacerlos nacer a todos? Pero sí, yo, yo sí estoy dispuesta. Por mí, sí; por mí, sí. A través de mí. (p. 45)

La cova d'Antígona és «el lloc on es neix del tot», una segona matriu materna on renéixer, on comprendre i assolir més plenament la pròpia identitat. És així, en el diàleg amb el seu pare, com Antígona descobreix i accepta la seva identitat de «llevadora» d'homes que han de néixer més plenament, tal com Èdip mateix li prega que faci: «ayúdame, hija, a nacer de nuevo». En aquesta obra, Antígona representa l'arquetip de qui condueix les persones –amb paraules de Zambrano– «més enllà i per sobre d'elles mateixes»:

> Es una estirpe la que Antígona funda o a lo menos nos da a ver. En el lenguaje de hoy, un arquetipo. Hace recognoscibles a personajes poéticos y a humanas criaturas conduciéndolas, como ella se conduce, más allá y por encima de sí misma. (p. 22)

El nucli més pregon de la identitat de l'heroïna, el que la fa ser el que és i el que ha de ser és aquesta capacitat de forjar persones, d'empènyer-les cap a una més gran realització. Com afirma Zambrano, Antígona és «profeta (...) del ser del hombre» (p. 23). Anunciar a les persones el que són, el que poden ser, el que han de ser: aquesta és la seva missió, «la vocación de Antígona –o la vocación «Antígona» (p. 24).

Doncs bé, el que defensem en aquest article és que les humanitats tenen precisament «vocació Antígona». Aquesta és l'essència i el més gran valor: la capacitat de desvelar l'home a l'home. I seva missió es duu a terme quan els alumnes s'impregnen de la tradició cultural, de manera que la saviesa que transmeten les humanitats il·lumina la seva vida i els empeny a desplegar tot el seu potencial humà.

La veritat i la necessitat de purificació

La manera com Antígona il·lumina els altres perquè es coneguin és afirmant la veritat –«tú me hablas de la verdad, me dices la verdad» (Zambrano, 1967, p. 43), li diu Èdip. Ara bé, la protagonista no se sent en possessió de la veritat, sinó transmissora seva; encara més, es veu com una servidora obligada, una esclava de la llum que rep i que transmet.

> ANTÍGONA: sale de mí la verdad una vez más sin culpa mía. Ella, la verdad, se me adelanta. Y yo me la encuentro de vuelta, cayendo sobre mí. La verdad cae siempre sobre mí. (p. 41)
>
> ANTÍGONA: Una luz que está por encima y más allá y que al caer sobre nosotros, los mortales, nos hiere. Y nos marca para siempre. Aquellos sobre quienes cae la verdad, son como un cordero con el sello de su amo (p. 69).

Anunciar la veritat és sovint una denúncia dolorosa: la veritat és exigent, crema. Així, quan es troba amb els seus germans Polinices i Etèocles, encara ara ambiciosos de poder, els acusa durament de no haver sabut sentir-se germans de cap ésser humà:

> ANTÍGONA: Sí, yo soy vuestra hermana. Pero vosotros dos ¿sois hermanos míos? ¿Sois hermanos de alguien? ¿Le habéis permitido a la hermandad que inunde vuestro pecho deshaciendo el rencor, lavando la muerte, esa que ahora tenéis, y que cuando llegue la otra, venga limpia, de acuerdo con la ley de los Dioses? (p. 65).

La manca d'esperit fratern que Antígona denuncia no és una qüestió sentimental, sinó una mena d'esquerda en la identitat dels dos germans i un perill per a la convivència social. Els llaços amb els altres són necessaris per al seu desplegament antropològic: «Frente al individualismo egoísta, que es autodestructivo e insolidario, Zambrano insiste en el carácter social de la persona» (Ortega Muñoz, 2001, p. 61). Per altra part, només amb individus que s'hagin purificat i hagin renascut per assolir la plena condició de persona creu Zambrano que és possible la convivència social: «La Polis podría haber dicho a su ciudadano: de que seas un hombre depende mi existencia» (Zambrano, 1958, p. 112).

Cal dir que la protagonista no només denuncia els errors dels altres, sinó que també accepta els seus. De fet, el diàleg revelador amb Èdip està precedit per la reconciliació de l'heroïna amb la seva germana Ismene, a qui havia acusat amargament de no haver gosat transgredir la llei de Creont per enterrar el germà mort. Quan Antígona retroba en somnis Ismene, reconeix el seu error:

> ANTÍGONA: Pero no, Ismene, no, hermana. Tú no tenías que venir conmigo a lavar a nuestro hermano sin honra, porque mira, ya está claro, la lavandera soy yo. (Zambrano, 1967, p. 36).

L'heroïna s'adona ara que no havia d'exigir a Ismene el que en realitat havia de fer ella. Quan Antígona afirma «la lavandera soy yo», reconeix i accepta la seva funció de mitjancera en la purificació de les culpes i els errors, de la sang vessada a la seva família. Denunciar els errors és una forma de purificar-los, d'assumir i pagar per la culpa[3]. És per això que se sent víctima innocent sacrificada per la veritat que transmet:

> ANTÍGONA (a Etéocles): «Dices "saber" como si no costara nada. Ese saber que no busqué se paga. Cada gota de esa luz, de ésta que venís a beber ahora ya muertos, cuesta sangre. (...) Mi sangre fue, todavía más que la vuestra, sacrificada: a ese poco de saber, a esa brizna de luz» (p. 70).

Ara bé, el saber i la llum que aporten les humanitats sobre la identitat restarien malaguanyats si anessin acompanyats per autocontemplació narcisista, egocentrisme individualista i indiferència vers l'altre. En aquest sentit, descobrir l'*altre* i desenvolupar el compromís social és molt més que un desig altruista, és un requisit per al ple desplegament de la persona.

El compromís social

Fins aquí podria semblar que l'alumne és, personalment, *el* beneficiari dels estudis humanístics. Sí i no. És qui se'n beneficia directament, però quan aquesta formació arrela repercuteix en l'entorn, perquè llibertat i responsabilitat s'assoleixen simultàniament. Així, Antígona s'adona que la llei decretada pel rei Creont és injusta, sent el deure de no callar, d'actuar conforme a la seva consciència. Exerceix la llibertat interior de

(3) En aquest sentit, la protagonista simbolitza la víctima innocent i «representa para Zambrano el símbolo del sacrificio encarnado en ella misma, en su madre y en su hermana Araceli, víctimas inocentes, las tres, del fenómeno demoledor del exilio» (Disponible a cvc.cervantes.es/actcult/zambrano/obra/obra08.htm; accés: 6.12.2016).

jutjar per ella mateixa la llei inhumana de Creont i assumeix la responsabilitat d'oposar-hi obertament davant el poble. El coneixement allibera i, alhora, fa responsable.

El coneixement i la saviesa que aporten les humanitats són capaces d'impulsar un progrés personal que empeny a sentir el compromís amb l'entorn, a descobrir els vincles amb els altres que ens fan ser qui som. De fet, tot veritable procés de creixement interior és alhora un procés de desvetllament del sentit de pertinença a una comunitat. Els dos processos són vasos comunicants perquè –com a ésser relacional que és– la persona progressa fent progressar, exercint lliurement la seva la responsabilitat personal, familiar i cívica.

> El hombre es un perfeccionador perfectible, es decir, que en la medida en que él mejora al mundo se mejora a sí, y en la medida en que se mejora a sí puede mejorar al mundo, lo primero es requisito imprescindible para lo segundo (Sellés, 2006, p. 457).

Les humanitats són un motor de canvi personal i social; una força que genera transformacions en dos àmbits –l'individual i el social–, com dues cares de la mateixa moneda. En primer lloc, desenvolupament de la persona, gràcies a l'impacte intel·lectual i humà de la reflexió a partir d'obres de creació i amb rigor acadèmic sobre temes que són rellevants per a la pròpia experiència vital: la llibertat, el mal, l'amistat, la corrupció, el poder, el més enllà... En aquest sentit, les humanitats representen per a l'alumne una oportunitat de descobrir-se i orientar-se, de vèncer la superficialitat en els plantejaments vitals, de superar l'individualisme i la indiferència que són un fre per a la maduració personal.

D'altra banda, aquest procés individual de configuració de la mirada i la veu pròpia comporta prendre partit en les oportunitats i els reptes de l'entorn familiar, laboral i social. Empeny a adquirir sensibilitat pel bé comú: la convivència social, la pobresa, la justícia, el progrés, la sostenibilitat, la pau... Fer-se càrrec de l'entorn vol dir procurar comprendre i tenir una actitud proactiva davant la realitat humana, cultural i científica que ens envolta. Així, la formació humanística repercuteix directament en la manera d'interaccionar amb l'entorn, al qual s'aporta una particular visió de la realitat.

> El conocimiento de la Literatura, de la Filosofía y de la Historia nos ayuda a distinguir lo pasajero de lo permanente, lo esencial de lo accidental, lo humano de lo inhumano, el bien del mal. La mujer y el hombre de muchas y buenas lecturas es difícil que caiga en los extremos del dogmatismo o del escepticismo, del relativismo o del fanatismo. Porque aprenderá que en el ser humano conviven una vocación sublime y una profunda miseria, que el hombre supera infinitamente al hombre, y que no hay soluciones automáticas o puramente técnicas para los problemas sociales. (Llano, 2001, p. 22)

No és poca cosa el que aporta la saviesa humana de qui ha assimilat la formació humanística, per la perspectiva que té davant els petits i grans reptes. En una època de canvi com la que vivim, es fa molt necessari l'impacte positiu d'una mirada humanística, la influència d'una perspectiva holística que tingui en compte la persona i el seu context social, històric i cultural. Els grans desafiaments de la nostra època no poden ser abordats només des d'una perspectiva tècnica o econòmica perquè són alhora qüestions humanes i socioculturals: identitat humana i transhumanisme, identitat i multiculturalitat, sostenibilitat i globalització, diàleg intercultural i interreligiós, seguretat, pau i immigració...

En definitiva, proposem un enfocament de les humanitats orientat alhora a la reflexió i l'acció, en el sentit que el coneixement i les habilitats adquirides empenyen a viure d'una altra manera, a relacionar-se amb l'entorn de manera més responsable i proactiva.

Així com la reflexió sobre la identitat porta a descobrir el vincle i el compromís amb la comunitat, aquest darrer té una estreta relació amb la vida professional. El que trobem, doncs, és una mena de joc de nines russes: la identitat *conté* d'alguna manera el compromís amb la comunitat i a l'interior d'aquest darrer *s'hi troba* la vida professional. Efectivament, el compromís social que infonen les humanitats és un fonament sòlid i fecund d'una vida professional plena, perquè empeny a fer rendir al cent per cent els talents rebuts al servei de les necessitats de l'entorn. Ara bé, quines capacitats i competències professionals desenvolupa específicament un grau en Humanitats? Quin és el perfil professional propi dels graduats en Humanitats?

El perfil professional

El grau en Humanitats aporta una formació no directament professionalitzadora, en el sentit que no es proposa transmetre les competències específiques d'una determinada professió. En això es diferencia de graus com Infermeria o Disseny i coincideix, en canvi, amb altres graus de l'àmbit humanístic (Filologia, Història...). El fet de no estar orientat a una professió concreta generalment es percep com un inconvenient i fa que sovint els pares i professors de batxillerat desconeguin quin pot ser el futur professional dels seus fills i alumnes amb interessos humanístics. En les properes pàgines ens proposem donar una resposta a aquest dubte. D'acord amb això, aquest apartat té un caràcter més expositiu i pràctic que els anteriors i es proposa definir el perfil professional dels graduats en Humanitats i descriure els sectors laborals més directament relacionats amb aquests estudis.

Competències transversals i orientació professional

La formació humanística té un perfil generalista i aporta una visió global de la cultura amb un enfocament multidisciplinari. La cultura d'una època determinada és, de fet, un fenomen complex que requereix ser abordat des d'una perspectiva integradora que tingui en compte les aportacions de molt diverses disciplines, com ara la història, la filologia, la filosofia, la història de l'art, la sociologia, la música o la geografia. El perfil generalista propi de les humanitats és complementari amb l'especialitzat en un determinat aspecte de la cultura, en el sentit que per a algunes tasques pot ser més adient un perfil especialitzat (per exemple, el filòleg, per una edició crítica de textos antics) o un perfil més generalista i polivalent (per exemple, en la secció de cultura d'un mitjà de comunicació, el departament de cultura d'una institució pública, una fundació o una ONG amb projectes culturals).

El perfil del graduat en Humanitats és generalista des del punt de vista dels continguts –perquè té una visió global dels fenòmens culturals– i també des del punt de vista de les competències que potencia. En aquest context, el concepte de *competència* implica adquirir i integrar coneixements, habilitats i actituds. Les competències generals que afavoreixen les humanitats configuren un perfil humà i professional marcadament versàtil i adaptable a diferents entorns i situacions canviants. Entre les competències generals de caràcter instrumental i interpersonal destaquen les següents:

1. Capacitat d'anàlisi i síntesi, de comprensió de la singularitat i la universalitat dels fenòmens.

2. Capacitat de formular judicis, valoracions i argumentacions de forma raonada, tant oralment com per escrit.
3. Capacitat crítica i autocrítica, consciència de la complexitat humana i sociocultural derivada de la idiosincràsia de les persones, del context històric i de la condició humana mateixa.
4. Sentit de compromís social i de pertinença.
5. Sensibilitat ètica i estètica.
6. Imaginació, creativitat, pensament propi i iniciativa.
7. Capacitat de comunicació, de diàleg i empatia, habilitats interpersonals i de treball en equip.
8. Set de coneixement i desig de superació.
9. Habilitat d'emprar les TIC per buscar, seleccionar, organitzar i gestionar informació.

Les habilitats lingüístiques són una mena de *pal de paller* de la resta de competències generals. Són, alhora, necessàries per adquirir hàbits intel·lectuals i valuoses com a competències professionals. Segons un estudi dut a terme a Holanda pel Ministeri d'Educació, Cultura i Ciència:

> Humanities graduates themselves attribute their success on the labour market mainly to the language focused character of their training. Their written and oral skills of expression and their ability to engage with other cultures are aspects of their training which are highly appreciated on the labour market. (Cohen, 2009, p. 17)

A més de les competències generals, també són importants les competències específiques del grau, que poden variar molt d'una universitat a una altra segons l'orientació que tingui. En el cas d'un grau en Humanitats que faci èmfasi en la cultura des d'una perspectiva diacrònica i sincrònica amb un enfocament multidisciplinari són rellevants competències com les següents:

1. Familiaritat amb les grans obres de la tradició cultural. Capacitat de comprendre i interpretar manifestacions culturals (literàries, artístiques, de pensament, etc.) tenint en compte el seu marc temporal i geogràfic.
2. Capacitat d'integrar i relacionar des d'una perspectiva multidisciplinària les aportacions de les diverses disciplines humanístiques per a la comprensió de la cultura de cada època i de la història de la cultura.
3. Comprendre els trets i tendències de la cultura actual, conèixer la seva relació amb altres aspectes de la realitat contemporània (com ara la ciència i la tecnologia) i identificar els vincles que manté amb el passat.
4. Familiaritat amb problemes i temes del debat cultural actual, tant en àmbits especialitzats com de divulgació.
5. Capacitat d'identificar i posar en valor els elements que formen part del patrimoni, el territori i la identitat cultural.
6. Sentit de responsabilitat com a ciutadà i com a professional, sensibilitat per temes socials i mediambientals, com ara la immigració i la sostenibilitat.

7. Familiaritat amb qüestions en què intervenen factors culturals: cultura i tecnologia; cultura i medi ambient; cultura i cohesió social; patrimoni i turisme cultural; cultura, desenvolupament i pau; identitat cultural i globalització; cultura, educació i cooperació, etc.

8. Capacitat de treballar en projectes socioculturals i educatius, de cooperació desenvolupament, de comunicació de continguts culturals, de turisme cultural, etc.

9. Capacitat de treballar en contextos multiculturals i interdisciplinaris.

El perfil generalista del grau en Humanitats fa més necessària l'orientació professional dels alumnes, mitjançant activitats que els ajudin a conèixer el seu perfil personal i els diversos àmbits professionals relacionats amb la cultura. Es tracta de descobrir i potenciar els seus talents, i de buscar la confluència entre el que els agrada, el que saben fer i el que l'entorn requereix. Entre els mitjans per dur a terme aquesta tasca d'orientació destaquen: les pràctiques professionals curriculars i extracurriculars en institucions i empreses, les xerrades amb professionals i antics alumnes, les sessions de *coaching*, la formació per aprendre a elaborar el currículum i superar entrevistes de treball, i la borsa treball per als graduats.

Com és natural, sobre els fonaments de la formació universitària que aporta un grau universitari de qualsevol disciplina, sovint convé adquirir una formació més especialitzada mitjançant màsters, postgraus o cursos de formació continuada, que encaminin la trajectòria professional cap a un sector o una professió concreta. En el cas del grau en Humanitats, atès el seu caràcter generalista, sol ser convenient realitzar un màster de caràcter professionalitzador que aporti una especialització en un sector laboral determinat (veg. Annex). Segons com també poden ser una bona opció els màsters de caràcter més teòric, sovint orientats a la recerca, que poden aportar una formació específica en un tema o una disciplina acadèmica, com ara la Història Medieval o la Literatura Hispanoamericana.

Sectors professionals

Són diversos els sectors professionals relacionats amb la cultura en què són rellevants les competències adquirides amb el grau en Humanitats. Destaquem els àmbits següents, més amb voluntat d'obrir horitzons que de fer-ne una enumeració exhaustiva:[4]

— Cultura, patrimoni i turisme cultural

— Cultura, cooperació i relacions interculturals

— Cultura, comunicació i noves tecnologies

— Docència, recerca i transferència de coneixement

Per a cadascun d'aquests àmbits, a l'Annex s'aporten exemples de tipus d'institucions i empreses pròpies del sector, així com activitats i funcions professionals, formació especialitzada i associacions professionals. Dos dels quatre àmbits formen part del que

(4) Empresa i humanisme és un altre àmbit rellevant. Les humanitats aporten, per posar un exemple, fonamentació teòrica en temes com ara lideratge, motivació, direcció de persones o responsabilitat social.

tècnicament s'anomena *sector cultural,* que inclou museus, editorials, biblioteques, arts escèniques, videojocs, música, cinema i audiovisual, etc. El sector cultural va aportar el 5,89% del PIB del 2014 a Catalunya i en el conjunt de l'Estat va donar ocupació a més de 485 mil persones (2,8% del total).

Les humanitats, motor de desenvolupament

El fil conductor d'aquestes pàgines és la confiança en el potencial transformador de les humanitats, en la seva capacitat de forjar persones i professionals compromesos. Personalment aquest convenciment es fonamenta en l'experiència d'anys de docència a les aules d'Humanitats, on la major part dels alumnes experimenten aquest procés, en major o menor intensitat, cadascun al seu ritme i a la seva manera. Els docents, com a part del nostre compromís social, tenim el plaer i la responsabilitat d'acompanyar i estimular els alumnes en una etapa decisiva de la seva trajectòria intel·lectual i personal. Exigir-los un nivell alt en l'assoliment de les tasques i els objectius docents és una forma d'empènyer-los a apropiar-se de l'herència del patrimoni cultural, desenvolupar el seu potencial i, en definitiva, configurar la pròpia forma de viure partint de l'experiència humana i la saviesa que transmet la cultura. Ningú ha dit que sigui fàcil, però molts saben que és un repte apassionant, tant per a l'alumnat com per al professorat.

Per acabar, a les afirmacions següents sintetitzem el que s'ha exposat al llarg de l'article:

1. Les humanitats són una forja de persones que poden aportar al seu entorn l'herència del llegat cultural, la seva mirada crítica i constructiva sobre món, i el sentit del compromís amb la comunitat.
2. Un bon context d'aprenentatge afavoreix l'impacte intel·lectual i vital del patrimoni cultural, amb catarsis que fan avançar el procés de desenvolupament personal.
3. Una eina pedagògica valuosa per a la formació dels alumnes és la lectura, el diàleg reflexiu i l'escriptura sobre grans obres de la tradició cultural.
4. La pregunta sobre el jo obté resposta en la trobada amb l'altre i en el compromís amb la comunitat.
5. El compromís social no és una càrrega afegida, sinó una condició per una vida humana plena.
6. La vida professional troba un fonament sòlid i un sentit profund arrelada en la voluntat de contribuir al bé comú fent rendir al cent per cent els talents rebuts.
7. Les humanitats formen professionals de la cultura, amb una formació sòlida i versàtil.
8. Les humanitats potencien competències generals molt valorades en el context laboral i aporten competències específiques de l'àmbit de la cultura.
9. Són diversos els sectors professionals en què la cultura té un paper rellevant: patrimoni, turisme cultural, cooperació i mediació, comunicació i noves tecnologies, docència, recerca, transferència de coneixement, etc.

La capacitat transformadora de les humanitats no ha minvat malgrat les dificultats per fer-la valdre derivades del context cultural i econòmic. Ara bé, per tal que pugui mostrar la seva força, ha de ser ferma la nostra confiança en el seu potencial humanitzador i civilitzador, i perseverant l'esforç per donar-lo a conèixer.

Annex. Sectors professionals

Cultura, patrimoni i turisme cultural

En aquest àmbit intervenen empreses de serveis culturals, d'oci i turisme, galeries d'art, fundacions, museus, auditoris, centres culturals, centres cívics, casals de cultura, centres d'informació turística, departaments de cultura d'ajuntaments, etc. Aquests són alguns exemples de tasques i funcions que es duen a terme:

— Elaboració de projectes de dinamització cultural i turística.

— Disseny d'activitats i material didàctic cultural per a institucions públiques, empreses culturals, fundacions, etc.

— Programació i gestió de centres culturals: teatres, auditoris, sales de concerts, museus, etc.

— Organització i gestió d'esdeveniments culturals: fires, concerts, exposicions, taller, etc.

— Coordinació, disseny i muntatge d'exposicions i projectes museogràfics.

— Comissariat d'exposicions.

— Interpretació i dinamització del patrimoni artístic, arquitectònic, històric, literari, musical, etnogràfic, gastronòmic, paisatgístic, etc.

— Mànager cultural d'artistes, artesans, associacions d'escriptors, companyies de teatre, etc.

Formació especialitzada

Màster en Gestió Cultural, Museografia i Gestió d'Exposicions, Turisme Cultural, Gestió Turística del Patrimoni Cultural, Turisme i Humanitats, Anàlisi i Gestió del Patrimoni Artístic, Museografia Didàctica, Patrimoni Històric i Territorial.

Associacions professionals

Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya, Federación Estatal de Asociaciones de Gestores Culturales, Associació de Museòlegs de Catalunya, Associació Catalana de Professionals del Turisme, Robert Bosch Cultural Managers Network, International Network for Arts and Business, European Expert Network on Culture (EENC), Guardian Culture Professionals Network.

En aquest sector són importants organismes oficials com ara: Agència Catalana del Patrimoni Cultural, Institut Català de les Empreses Culturals, Consell Nacional de la Cultura i les Arts, Institut de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, Institut Ramon Llull i nombrosos organisme nacionals i internacionals.

Cultura, cooperació i relacions interculturals

Treballen en aquest sector institucions i ONG d'àmbit local, nacional o internacional amb projectes de desenvolupament, mediació i cooperació internacional.

— Projectes de cooperació internacional i desenvolupament sociocultural en organitzacions no governamentals o en entitats públiques.

— Plans d'integració i mediació cultural d'àmbit nacional o internacional.

— Projectes de desenvolupament territorial i sociocultural.

— Activitats per potenciar el diàleg intercultural en l'àmbit local, nacional o internacional.

Formació especialitzada

Màster en Cooperació i Desenvolupament, Mediació i Integració Intercultural, Patrimoni Mundial i Projectes Culturals per al Desenvolupament, Gestió de la Diversitat Cultural, el Patrimoni i el Desenvolupament.

Associacions professionals i centres de recerca

Asociación de Profesionales por la Calidad de la Cooperación para el Desarrollo, Red Española de Estudios del Desarrollo, Coordinadora estatal d'ONGD, Centre d'Estudis Internacionals de Barcelona (CIDOB), Culturelink (Network of Networks for Research and Cooperation in Cultural Development).

En aquest sector són importants els organismes oficials com per exemple: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament, Direcció de Relacions Internacionals i Cooperació de l'Ajuntament de Barcelona, Fons de Població de les Nacions Unides, Unión para el Mediterráneo, Institut Europeu de la Mediterrània (IEMed).

Cultura, comunicació i noves tecnologies

En aquest àmbit intervenen empreses de comunicació, tecnològiques, editorials, etc.

— Creació de continguts culturals per a webs, aplicacions mòbils, videojocs, programes audiovisuals, premsa, ràdio, etc.

— Gestió de comunitats virtuals de temes culturals (*community manager* cultural).

— Cerca de localitzacions per a projectes audiovisuals (*location manager*).

— Gestió de projectes editorials.

— Creació de guions i edició de textos.

— Creació d'una biblioteca virtual d'imatges i textos digitalitzats de contingut cultural.

Formació especialitzada

Màster en Comunicació i Estudis Culturals, Periodisme i Comunicació Cultural, Comunicació Corporativa, Edició, Periodisme Literari, Comunicació Turística, Humanitats Digitals i Documentació.

Associacions professionals

Col·legi Professional de l'Audiovisual de Catalunya, Associació de Mitjans d'Informació i Comunicació, Asociación de Revistas Culturales de España, Guionistes Associats de Catalunya, European Association for Digital Humanities, Association for Computers and the Humanities, Humanidades Digitales Hispánicas.

Docència, recerca i transferència del coneixement

Formen part d'aquest sector professional els centres d'ensenyament obligatori públics o privats, les acadèmies, les universitats i altres centres de recerca, així com les empreses i ONG que demanden formació o consultoria sobre temes puntuals. Aquests són alguns exemples d'activitats professionals d'aquest àmbit:

— Docència a ESO i batxillerat.

— Docència i recerca a nivell universitari.

— Recerca aplicada i consultoria sobre tendències culturals, sobre projectes d'intervenció social, sobre l'impacte de la globalització i els factors culturals en projectes empresarials o institucionals d'abast internacional, etc.

— Consultoria de gestió d'equips i programes de desenvolupament humà i professional.

Formació especialitzada

Màster en Formació Professorat d'Educació Secundària Obligatòria, Recerca en Humanitats, Recursos Humans, Gestió de la Diversitat Cultural, el Patrimoni i el Desenvolupament.

Associacions professionals

Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Associació Professional de Serveis Educatius de Catalunya.

Referències

Alonso, R.M. (2004) «Estudios literarios y compromiso ético: dos perspectivas modernas», a Álvarez Amorós, J.A. [ed.] *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona, Ariel, p. 63-87.

Béguin, A. (1986) *Creación y destino. Ensayos de crítica literaria I*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bloom, H. (2000) *Cómo leer y por qué*. Barcelona, Anagrama.

Brockbank, A.; McGill, I. (1999) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Ediciones Morata, 2002.

Cohen, J. (2009) *Sustainable Humanities: Report from the Committee on the National Plan for the Future of the Humanities*. Ministry of Education, Culture and Science. Amsterdam, University Press, 2009.

Eguinoa, A.E. (1999) «Didáctica de la literatura: proceso comunicativo». *Colección Pedagógica Universitaria*, 31, p. 117-150.

Ferran, F. (1991) «Què vols? Llegir. On vas? A llegir. D'on véns? De llegir». *COM*, 25, p. 4-5.

Lewis, C.S. (1942) *Cartas del diablo a su sobrino*. Madrid, Rialp, 1993.

López Quintás, A. (1997) *Literatura y formación humana (García Lorca, Unamuno, Hesse, Kafka, Buero Vallejo, R. Bach)*. Madrid, San Pablo.

Llano, A. (2001) «Jóvenes. Claves para educar la generación del yo». *Nuestro Tiempo,* 559/560, p. 14-27.

Newman, J.H. (1852-1873) *The Idea of a University*. Svaglic, M.S. [ed]. Notre Dame (IN), University of Notre Dame Press, 1982.

Nubiola, J. (1994) «La tarea de pensar». *Nuestro Tiempo*, 475/476, p. 641-654.

Nussbaum, M.C. (2010) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Princeton University Press.

Ordine, N. (2013) *La utilidad de lo inútil*. *Manifiesto*. Barcelona, Acantilado.

Ortega Muñoz, J.F. (2001) *María Zambrano: La Humanización de la sociedad*. Sevilla, Unión General de Trabajadores de Andalucía.

Ortega y Gasset, J. (1930) «Misión de la Universidad», a *Obras Completas*, Tomo IV. Madrid, Revista de Occidente, 1947, p. 113-310.

Pujol, C. (1988) *Cuaderno de escritura*. Pamplona, Pamiela.

Sánchez-Ostiz, A. (2014) «El Core Currículum y los seminarios de grandes libros». *Encuentro Internacional de Humanidades*. Santiago de Chile, Universidad de los Andes.

Sellés, J.F. (2006) *Antropología para inconformes: una antropología abierta al futuro*. Madrid, Rialp.

Steiner, G. (1984) *Antígonas. Una poética y una filosofía de la lectura*. Barcelona, Gedisa, 1996.

Szczeklik, A. (2010) *Catarsis. Sobre el poder curativo de la naturaleza y del arte*. Barcelona, Acantilado.

Torralba, J.M. (2013) «La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades», en Arana, J. [ed.] *Falsos saberes*. Madrid, Biblioteca Nueva, p. 61-74.

Zambrano, M. (1958) *Persona y democracia*. Madrid, Siruela, 2004.

Zambrano, M. (1967) *La tumba de Antígona*. Madrid, Siglo XXI.

Las humanidades, motor de desarrollo

Resumen: Este artículo propone una respuesta a la pregunta sobre la función y orientación propias del grado en Humanidades. En este sentido, reafirmamos la confianza en la capacidad que tienen hoy las Humanidades de ser un motor de desarrollo humano y social, de forjar personas que sean ciudadanas comprometidas y profesionales del sector cultural. Entre las herramientas pedagógicas que favorecen las catarsis transformadoras de los alumnos, es necesario destacar la lectura de grandes obras de la tradición cultural. Como ejemplo analizaremos una versión contemporánea del mito de Antígona, *La tumba de Antígona* de María Zambrano, para ver como las Humanidades pueden aportar una reflexión sobre la identidad y el compromiso social de los estudiantes, además de darles un perfil profesional dentro del sector cultural.

Palabras clave: Humanidades, grandes libros, *core texts*, diálogo reflexivo, identidad y compromiso social, perfil profesional de los graduados en Humanidades, sectores profesionales relacionados con la cultura, *La tumba de Antígona* de María Zambrano

Les sciences humaines, un moteur de développement

Résumé: Cet article offre une réponse à la question concernant la fonction et l'orientation du grade en sciences humaines. À cet égard, nous réaffirmons notre confiance dans la capacité actuelle des sciences humaines à devenir un moteur de développement humain et social, mais aussi à forger des citoyens engagés et professionnels du secteur culturel. La lecture des grandes œuvres de la tradition culturelle est, en l'occurrence, un des outils pédagogiques qui favorisent la catharsis de transformation chez les élèves. Pour illustrer nos propos, nous analyserons une version contemporaine du mythe d'Antigone, *La tumba de Antígona* de María Zambrano, pour montrer que les sciences humaines peuvent apporter une réflexion sur l'identité et l'engagement social des étudiants, tout en leur conférant un profil professionnel au sein du secteur culturel.

Mots clés: Sciences humaines, grands livres, *core texts*, dialogue réfléchi, identité et engagement social, *La tumba de Antígona* de María Zambrano

The humanities: an engine of development

Abstract: This paper proposes a response to the issue of the appropriate function and orientation of a bachelor's degree in humanities. In this respect, we reassert our confidence in the ability of the humanities today to be an engine for human and social development and to prepare people to become engaged citizens and professionals in the cultural sector. Among the pedagogical tools that prompt the transformative catharsis of students, the paper singles out reading the great books in our cultural tradition. By way of example, we analyse a contemporary version of the myth of Antigone, *Antigone's Tomb* by María Zambrano, to see how the humanities can contribute to a reflection on the identity and social engagement of students as well as preparing them to become professionals in the cultural sector.

Keywords: Humanities, great books, core texts, reflective dialogue, identity and social engagement, *Antigone's Tomb* by María Zambrano