

HACIA UNA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE y de la enseñanza de las humanidades

Por: Oscar Valverde Riascos*

RESUMEN

El artículo aporta una reflexión a la práctica pedagógica interactiva de los educadores con los educandos, y con el conocimiento bajo un enfoque constructivista y social. Presenta una descripción breve para la construcción de “modelos didácticos” apropiados que potencialice un aprendizaje significativo de la formación humana y humanística, dado que su objeto de estudio promueve “el aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa” como parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de humanista. Se propone unos “modelos didácticos” centrados en modelos pedagógicos de carácter progresista y constructivista con carácter social, mediatizados por el uso de la NTICs (Nuevas tecnologías de la información y comunicación), donde la enseñanza genere en el educando significado y sentido por lo que aprende, buscando, siempre, la transformación de su entorno de intervención profesional.

ABSTRACT

This article contributes a reflection to the interactive pedagogical practice between teachers-students and the knowledge based on a constructivist and social approach. It also presents a brief description for the construction of adequate “didactic patterns” that enhance a meaningful learning of the human and humanistic formation, since its goal of study promotes “learning to discuss, refute and justify what it is in mind” as an unrenounceable part of any education that has as a goal a humanistic degree. Some “didactic patterns” are proposed. These are centered in pedagogical patterns of a progressist and constructivist character with a social

character, mediated by the use of NTIC (Information and Communication New Technologies) where the teaching practice generates in students meaning and sense of what they learn. Always looking for the transformation of the professional field around them.

PALABRAS CLAVES

Metodología de la enseñanza y aprendizaje,
humanidades.

La universidad se constituye como un rico espacio de diálogo, confrontación y transferencia de saberes, conocimientos, competencias y formas de pensamiento humano, con autonomía responsable, trabajo, utopías y realidades que se combinan en la búsqueda de nuevos conocimientos que posibiliten unas mejores condiciones para la sociedad. Una universidad es un “caldo de cultivo de la investigación, constituyéndose ésta como meta y fin de cualquier proceso de aprendizaje, y realizando por medio de esta práctica su compromiso ético con la comunidad que la conforma y con la sociedad”. Lerner (2005:1)

Por lo anterior, cada espacio de encuentro y de formación es parte de la práctica pedagógica del educador, que necesita reflexionarse, indagarse y consti-

* Oscar Valverde Riascos. Maestro normalista, economista, especialista en computación para la docencia, magíster en Educación con énfasis en docencia universitaria, y candidato a doctor en ciencias de la educación de la universidad de Valencia-España. Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana.

tuirse en una fuente de investigación, que le permita descubrir objetos de indagación en la metodología del aprendizaje y de la enseñanza. Por eso, reflexionaré acerca del objeto propio de la didáctica, el proceso enseñanza/aprendizaje de las humanidades que tiene como base un cuerpo teórico centrado en un enfoque progresista constructivista y la formación profesional en el campo de pedagogía social.

El enfoque progresista y la formación en pedagogía social busca la comprensión, la interpretación y la interacción de la realidad estudiada con una permanente búsqueda de una enseñanza que dé sentido y significado a lo que aprenden los educandos, de manera que el conocimiento sea potencialmente significativo y socialmente útil a la sociedad, mejorando sus condiciones de vida.

Estos enfoques reconocen significatividad potencial al aprendizaje. El aprendizaje inicia con el nacimiento mismo y no termina sino con la muerte. Aprender no es una disposición exclusiva de los seres humanos: todos los seres animados almacenan este aprendizaje bajo el término de la experiencia, y poseen la aptitud de administrar la experiencia de acuerdo con sus periodos vitales. Si bien el aprendizaje se sitúa esencialmente como calidad del ser, la enseñanza posiciona al ser humano como especie de los demás seres vivos.

Con el desarrollo de la Modernidad el aprendizaje ha adquirido un estatus, lo que ha hecho evidente una división entre las ciencias empíricas (propias de ser verificadas mediante la observación y experimentación), y las ciencias sociales, en las que el hombre es objeto de estudio y, entre otras, las que se destacan la filosofía, la historia y el arte.

En el ámbito educativo la pugna por una u otra ciencia ha llevado a que se perdiera el norte y se creyera que la distinción entre humanidades y ciencias empíricas era una cuestión de contenidos, métodos y finalidades de enseñanza. Esto no es así, la discusión y el debate es más profundo, como lo afirma Savater (1997: 116), las facultades que el humanismo pretende desarrollar son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamien-

tos, el sentido de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano, la visión de conjunto ante el panorama del saber, etc.; no encuentro un argumento plausible para pensar que el griego o el latín son saberes más «humanos» que la física, la química, las matemáticas o la biología. O, en todo caso, la enseñanza del griego o del latín puede ser tan «deshumanizadora» como la de la física, la química, las matemáticas o la biología.

Desde esta concepción en la distinción de las ciencias empíricas y el desarrollo de las facultades que promueve el humanismo, se denominan humanidades a las ciencias que se “contraponen” al cientificismo y pragmatismo de nuestro tiempo. En este panorama podemos decir que se acabó el tiempo en que preguntamos ¿qué enseñamos?, ya que hoy mismo es viable enseñar y aprender todo (para darnos cuenta de ello basta ver la variedad de especialidades que tienen todas las carreras profesionales), y a grado tal de que ya no es suficiente el haber estudiado una carrera para ser un especialista. Las preguntas que parecen interesar ahora son: eso que tenemos que enseñar, ¿por qué lo enseñamos? ¿Cómo lo enseñamos?, ¿Cómo hacemos que el estudiante aprenda? y ¿qué modelos didácticos necesitamos para dinamizar el trabajo académico con el educando?

La preocupación por estas cuestiones motivó la creación de ciencias encargadas de estudiar la manera en que aprendemos y la mejor forma de enseñar algo, incluyendo los elementos que conforman el proceso de la metodología del aprendizaje, dando origen a la pedagogía y a la didáctica.

El abordaje de la pedagogía desde sus campos de conocimiento teleológico (deber ser), mesológico (hacer) y ontológico (Ser), y para la didáctica, la organización grupal, la instrumentación didáctica y la orientación especial hacia el campo social, se convierten en el sustento básico del proceso de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza, evidenciando que las humanidades no son sólo conocimientos a ser transmitidos sino también una forma más de buscar la verdad, de comprender el mundo en el que vivimos y cómo llegamos a él y de comprendernos a nosotros mismos, porque en

tanto seres humanos nuestras historias son relatos que pueden reproducirse en otros relatos para que al ver a los otros nos veamos a nosotros mismos. Y, en este sentido, la reflexión va más allá de los meros contenidos para ocuparse de la forma en que esos conocimientos son puestos en juego en el marco de una interacción didáctica.

Un educador de una “materia” (ahora reconceptualizada en la universidad como un espacio académico) aceptada como humanística o humana debe traer los contenidos de su disciplina, no para venerarlos ni para repetirlos, como si de una plegaria se tratase, sino para convertirlos en objetos de indagación y reflexión. “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de humanista”, sostiene Savater (1997: 137).

Para ello, no basta sólo con saber expresarse con claridad y precisión, sino también saber escuchar. Y, además, tener la libertad de cuestionar con coherencia y cohesión. Quizá una visión equivocada de la educación sea que las humanidades deben enseñar los valores trascendentales del ser humano heredados del pasado remoto o reciente y producto de aciertos y errores; tal vez sea más útil y provechoso someter a crítica esos valores para que los estudiantes puedan incorporarlos con más conciencia si finalmente llegan a la misma conclusión, pero siguiendo su propio camino.¹

De este modo, las humanidades son la base de una sólida educación y nos permiten ver nuestro mundo con perspectivas y miradas culturales diferentes y, diversas formas de pensar, sentir y actuar. La universidad no se aleja de revisar esas perspectivas de la formación humana y humanística, ya que está inspirada por el humanismo franciscano y personas que con su ejemplo de vida, le han dado identidad a nuestra vivencia educativa, dándole dinamicidad al quehacer pedagógico y didáctico en el aula de clase.

Por esa nueva comprensión del mundo, la diversidad cultural y de pensamientos y, de nuevas perspectivas de la formación humanística y humana, se hace necesario que exista una metodología del aprendizaje

que genere sentido, significado y comprensión de lo humano en el contexto social que interviene el profesional.

De esta manera, la metodología del aprendizaje para las humanidades ha surgido como “la fascinación por las tecnologías, desarrollada de modo tan particular en nuestras sociedades, que equivale en el plano educativo a la urgente necesidad de construir herramientas prácticas y conceptuales que nos ayuden a comprender las vivencias sociales y culturales que se derivan de este mundo reconfigurado”.²

Al parecer estamos pasando de un nuevo modelo pedagógico racional y academicista a otro más abierto, flexible y participativo, lo que implica, una reconceptualización de la enseñanza y aprendizaje de las humanidades, ya que es cada vez más complejo, tanto en sus prácticas como en sus concepciones. Se viene asistiendo en los últimos años a la popularización o, mejor, adopción acrítica en el sector educativo, de una tendencia que privilegia el aprendizaje por encima de la enseñanza, llegando en oportunidades a la desvalorización acelerada de esta última en virtud de la primera.

De allí que las metodologías para el aprendizaje y la enseñanza de las humanidades no están hechas, hay que crearlas. Para crearlas propongo el fortalecimiento y desarrollo de unos “modelos didácticos”³ que se reconfiguren y resignifiquen en una clase magistral dinámica, en un taller integral participativo, en un método de casos multivariado, en un aprendizaje ba-

¹ Sergio Fabián Vita Proupech. Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación...Didáctica (Lengua y Literatura), 2004, vol. 16 251-269.

² Claudia Villa Uribe. Las Humanidades en la formación universitaria. Primera edición. Colombia. 2001. pag.

³ Modelos didácticos como reconstrucciones de realidades. Representa los elementos más generales que se aplican en una gran cantidad de condiciones y contextos. La utilización práctica de los modelos didácticos implica realizar dos pasos: diseño didáctico y realización. El diseño didáctico describe un conjunto de actividades de formación que deben poner en práctica unidades educativas en relación a las variables de ambiente de aprendizaje, tareas de aprendizaje, roles de los aprendizajes, competencias y fases. La realización es el segundo paso en el uso práctico del modelo. Schiefelbein(2003).

sado en problemas del contexto, en una simulación de experiencias, y en un uso apropiado de las TICs, que favorezcan y den forma a las competencias del educando en cada uno de los espacios académicos de humanidades y de las diversas ciencias.

Para la resignificación, la comprensión y la aplicación de cada uno de los “modelos didácticos”⁴ que promueven un sentido esencial y significativo de las humanidades, se hace necesario precisar algunas representaciones didácticas, que definen su concepción, variantes, principios didácticos, ambientes de aprendizaje, tareas y metas de aprendizaje, competencias y fases de aplicación. Entre algunas de estas representaciones, entendidas como “modelos didácticos”, se describen a continuación:

1. La clase magistral dinámica

Concepción.- Entendida como la creación de discurso trans, inter o disciplinar por parte del educador, tiene sin duda un valor especial en el ámbito de enseñanza de las humanidades; por una parte permite a los estudiantes, cuando el profesor es un virtuoso de la actividad, captar el conjunto y, por tanto, el alcance de un determinado problema de conocimiento.

El más grande misterio, como expresa Villa Uribe (2001:129), de la clase magistral dinámica está aún por experimentarse, ya que en ella lo que el profesor pone en juego es su capacidad artística para llevar a cabo una buena composición, dado que la palabra dicha sin camino de retorno puede terminar convertida en delirio o vacío.

Variantes

- Clases expositivas
- Enseñanza Frontal o tradicional
- Enseñanza cara a cara
- Método de alfabetización

Principios

- Aprendizaje dirigido por el educador
- Aprendizaje de una clase

- Aprendizaje temáticamente orientado
- Silencio

Ambientes de aprendizaje

La clase magistral dinámica tiene vigencia, con la condición de que quien la practique haga de ella una zona de intercambio dinámico y, en el conjunto de una clase, sea prudentemente combinada con la exigencia democrática de los tiempos: dar forma recíproca la palabra al otro

Es así como, para entender hasta dónde la clase magistral dinámica pueda tener aún un lugar en la enseñanza, ésta perfila como una actividad siempre por construir.

Tareas y metas de aprendizaje

En el método de la clase magistral las tareas y metas de aprendizaje las define el profesor de acuerdo al programa del establecimiento y a su conocimiento del grupo de alumnos (clase), y las presenta en las fases de orientación y de recepción.

Competencias que promueve la clase magistral dinámica

El método de esta clase permite aprehender información y conceptos, pero es limitado para orientar y desarrollar competencias. Las competencias sólo se transmiten a través del método frontal, cuando (además de cumplir las fases de orientación y recepción) se prevé bastante tiempo para las fases de interacción, fijación y aplicación. En estos casos es posible adquirir competencias específicas (habilidades y destrezas), especialmente el escribir, leer, contar, dibujar o seleccionar.

Fases de aplicación del modelo

- Fase de iniciación o acercamiento a un problema.

⁴ Adaptaciones tomadas de Kart-Heinz Flechsig y Ernesto Schiefelbein. Modelos didácticos para América Latina. Colección Interamer. 2003. págs.152.

- Fase de recepción. Presentación ordenada del conocimiento por el profesor.
- Fase de interacción. Instrucciones para que los estudiantes trabajen los conocimientos importantes.

2. Taller integral participativo

Concepción

En este aprendizaje colegiado un practicante ya experimentado en alguna actividad, puede ser un trabajador, artista o teórico, adquiere mayor conocimiento o genera un producto, especialmente a través de los aportes individuales de los demás participantes o en una creación colectiva, en una organización compacta durante un periodo determinado. Davis (1979:310)

Variantes

- Seminario- taller
- Taller
- Círculo de calidad
- Junta de médicos

Principios didácticos

- Aprendizaje orientado a la producción
- Aprendizaje colegial, por intercambio de experiencias
- Aprendizaje innovador, que se logra con un continuo desarrollo de la práctica

Ambientes de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje de un taller integral participativo suele contar con amplios recursos y estar estructurado en forma compleja, pero flexible. Suele haber un gran volumen de herramientas y medios de información previamente probados en un centro de información.

Tareas y metas de aprendizaje

El modelo didáctico taller integral participativo permite la solución de problemas y llevar a cabo tareas de aprendizaje complejas. Está dirigido a encontrar soluciones innovadoras a problemas de la práctica y la investigación. Las tareas de aprendizaje o los problemas suelen estar acordados con los participantes al iniciar el taller, o los participantes están informados con anticipación por los organizadores.

Competencias que promueve el taller integral participativo

Los talleres desarrollan competencias de diseño o acción, en particular en relación con innovaciones y reformas en las prácticas sociales o de servicio, así como también para actividades privadas que se llevan a cabo en el tiempo libre.

Fases de aplicación del modelo

- Fase de iniciación, fijan el círculo de invitados y delimitan el marco teórico y la organización.
- Fase de preparación, se da información a los participantes sobre el proyecto y las diferentes tareas (o metas de aprendizaje).
- Fase de explicación, se presenta un esquema de los problemas que enfrentarán o de las tareas y los productos a trabajar.
- Fase de interacción, los grupos trabajan en la formulación de soluciones o la preparación de productos, se consulta a expertos y, finalmente, preparan el informe final.
- Fase de evaluación, los participantes discuten los resultados del taller y sus perspectivas de aplicación, evalúan sus procesos de aprendizaje y sus nuevos conocimientos y, preparan el informe final.

3. El método de casos multivariado

Concepción

El educando analiza individualmente, o en grupos, un conjunto de materiales variados que reconstruyen una situación pertinente de la práctica disciplinar o interdisciplinar, a fin de adquirir conocimientos sobre esa práctica y desarrollar la capacidad de apreciar situaciones complejas y tomar decisiones adecuadas. Pígoris, P. (1980:111)

Los casos describen un suceso real de interés profesional, de una complejidad limitada, tomando en cuenta los elementos de la realidad. Se prepara a partir de protocolos que describen los actos.

Variantes

- Caso de juicio
- Caso de información
- Método del papelero de correspondencias
- Caso de solución del problema
- Casos de investigación

Principios didácticos del modelo

- Aprendizaje a partir de descripciones de la práctica
- Aprendizaje en la solución de problemas
- Aprendizaje sin objetivos explícitos

Ambientes de aprendizaje

El método del caso no presupone ninguna dotación especial de local. En principio un caso puede ser aplicado en todo recinto de clases. El elemento determinante del ambiente de aprendizaje es el material del caso, es decir, una recolección de documentos (su extensión puede ser muy variable) ordenados, claros y pertinentes (en relación con la tarea de aprendizaje). Además del material del caso es posible disponer de informaciones anexas al ambiente del aprendizaje, que se pueden extraer de manuales, diccionarios y

banco de datos o, incluso, mediante acceso a internet. Un buen caso debe permitir diversas interpretaciones.

Tareas y metas de aprendizaje

Las típicas tareas y metas del aprendizaje exigen al educando: encontrar una solución a cada caso, tomar decisiones, fundamentarlas, presentarlas y comparar las soluciones encontradas y las decisiones tomadas con la situación real.

Competencias que promueve el taller integral participativo

El método de casos multivariado está, en primer lugar, dirigido al desarrollo de competencias de acción y decisión; sin embargo, se puede desarrollar competencias especiales, por ejemplo, métodos administrativos o decisiones judiciales o humanos.

Fases de aplicación del modelo

- Fase de preparación, los casos se organizan con su documentación y el del educando, se introduce en los ámbitos de los temas.
- Fase de recepción, análisis del caso; los educandos estudian a fondo el material del caso, lo interpretan y procuran obtener información adicional al tema.
- Fase de interacción, trabajo; con el equipo de trabajo se comparan las definiciones del problema, se examinan las posibilidades de solución y se proponen decisiones.
- Fase de evaluación; las soluciones individuales son presentadas y discutidas y se toma la decisión con todo el grupo.
- Fase de confrontación; se procede a comparar las soluciones propuestas con la decisión tomada en la situación real.

4. Aprendizaje basado en problemas del contexto (ABPC)

Concepción

El Aprendizaje Basado en Problemas del Contexto (ABPC) es uno de los métodos de enseñanza - aprendizaje que ha tomado más arraigo en las instituciones de educación superior en los últimos años.

El camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar en el ABPC. Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABPC, primero se presenta el problema de contexto, se identifican las necesidades de aprendizaje cooperativo, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

En el recorrido que viven los educandos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción en cualquier contexto socializado.

Variantes

- Método de trabajo activo
- ABPC como técnica didáctica

Principios didácticos del modelo

- El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

Ambientes de aprendizaje

El ABPC incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje; no lo incorpora como algo adicional sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender. El ABPC busca que el educando comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender, abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc., todo lo anterior con un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema de un contexto socializado están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

Tareas y metas de aprendizaje

Los educandos toman la responsabilidad de aprender y crear alianzas entre educando y profesor. Los educandos trabajan en equipos para resolver problemas, adquieren y aplican el conocimiento en una variedad de contextos. Los educandos localizan recursos, y los profesores los guían en este proceso. Los educandos, conformados en pequeños grupos, interactúan con los profesores quienes les ofrecen retroalimentación. Los educandos participan activamente en la resolución del problema, identifican necesidades de aprendizaje, investigan, aprenden, aplican y resuelven problemas de contexto socializado. Los educandos experimentan el aprendizaje en un ambiente cooperativo.

Competencias que promueve el ABPC

El ABPC está dirigido al desarrollo de las competencias motivacionales, el desarrollo de habilidades de pensamiento y del aprendizaje, la comprensión de lo aprendido; posibilita la retención de la información, la integración del conocimiento y la responsabilidad en su aprendizaje.

Fases de aplicación del modelo

1. Se presenta el problema (diseñado o seleccionado);
2. Se identifican las necesidades del aprendizaje;
3. Se da el aprendizaje de la información;

4. Se resuelve el problema o se identifican problemas nuevos y se repite el ciclo.

5. Simulaciones de experiencias

Concepción

El educando desempeña un rol o actúa en un entorno simulado (analógico o digital) para practicar y desarrollar capacidades de acción y decisión en situaciones de “experiencia” de la vida real. Suele parecer que está jugando; sin embargo, reacciona frente a situaciones que tienen elementos fundamentales de la realidad. Greenblat, C.S. (1988:160).

Variantes

- Simulación por computador
- Simulación de personas o localidades
- Juego con reglas
- Entrenamiento por simulador de vuelos
- Juego

Principios didácticos del modelo

- Aprendizaje jugando; aprender haciendo.
- Aprendizaje con incertidumbre en que el educando se enfrenta a infinitas secuencias de reacciones frente a cada decisión.
- Aprendizaje anticipatorio en que se aprende a través de la anticipación de posibles situaciones futuras.
- Aprendizaje aplicado que une realización de tarea con el uso de conocimientos previos.

Ambientes de aprendizaje

El modelo didáctico simulación se puede realizar en lugares de aprendizaje diferente; basta que sean apropiados para realizar la actividad. En este caso el ambiente de aprendizaje reemplaza una parte de la realidad. A veces el modelo de una parte de la realidad se crea con ayuda de objetos, aparatos, láminas, símbolos o software que se denominan a menudo materiales para el juego.

Tareas y metas de aprendizaje

En las simulaciones se pide a los educandos que encuentren, fundamenten y presenten decisiones y soluciones a problemas específicos. En determinadas variantes del modelo simulaciones educativas (por ejemplo, juego de roles) los educandos deben aplicar y desarrollar ciertos comportamientos o actitudes propias de los roles asignados. Finalmente, en simulaciones más complejas en las cuales se debe trabajar con amplios conocimientos básicos, es posible crear y adquirir habilidades profesionales sofisticadas.

Competencias que promueven las simulaciones

Las simulaciones sirven particularmente para el desarrollo de competencias de decisión y acción en diferentes campos prácticos. Algunas variantes son particularmente apropiadas para desarrollar competencias sociales o individuales, y otras variantes implican usar extensos conocimientos básicos y desarrollar competencias básicas para enfrentar cualquier tipo de situaciones que pueden ocurrir en la vida real.

Fases de aplicación del modelo

- Fase de organización; las simulaciones no son improvisadas. Esta etapa de desarrollo puede implicar numerosos ensayos y evaluaciones formativas.
- Fase de introducción (recepción), en la que los estudiantes se familiarizan con las normas y materiales.
- Fase de interacción (juego), en que los educandos (jugadores) realizan (simulan) acciones, individualmente o en grupos, que pueden ocurrir en muchas “rondas de juego” (interacciones o secuencias de juego).
- Fase de evaluación (valoración), en la que se juzga y estima el éxito o fracaso (triunfo o derrota), así como también la calidad de desarrollo del juego (críticas de las maniobras o reuniones clínicas de los médicos).

Por tanto, este conjunto de “modelos didácticos”, aprovechándolos eficaz y eficientemente en el contexto del aula, mejorará la metodología del aprendizaje y de la enseñanza de las humanidades. Dicha enseñanza será en próximas décadas una parte fundamental del viraje que la educación tendrá que dar hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje, con lo cual se puedan crear comprensiones más acertivas, y transformaciones de la realidad más evidentes; así pues, una clase de humanidades tendrá que movilizar formas de presentación muy variada, en las que se logre siempre un efecto conjunto, aún en medio de múltiples recursos, según lo explica Joel de Rosnay, tomado por Villa Uribe (2001: 140): “la exposición es un entorno hipermedia que incluye texto, audiovisuales, juegos, maquetas o programas interactivos, mediante los cuales los visitantes adquieren información y conocimientos a su propio ritmo. Cada elemento de exposición debe remitir a la totalidad y de la totalidad a cada parte.

De allí que hemos pasado de una enseñanza analítica a una enseñanza sistémica; en la primera, el conocimiento se disgrega en sus partes para conocerlo, mientras que en el segundo el conocimiento se integra en sus dos componentes más importantes: los razonamientos y la sensibilidad, permitiendo mejores discusiones, justificaciones y comprensión del estudio de las humanidades. Por eso, en el imaginario simbólico de los hombres por la narración, los narradores (educadores mediadores) que se esperan hoy por hoy, deben reunir cualidades más cercanas a los medios de información y comunicación, que a los viejos esquemas del vocero o de la radio. En la actualidad, una buena narración es de carácter fractal, crea exposiciones narradas a diferentes escalas pero de forma casi simultánea: clase, video, juego, texto, Internet y conferencia.

Tanto la enseñanza como la metodología del aprendizaje de las humanidades pasan, en el mundo contemporáneo, por ser sólo un medio en el complejo engranaje del desarrollo y la evolución de unas sociedades que ahora se viven con dimensión planetaria y que se expresan casi siempre desde el dominio de la banalidad. El gran desafío de la formación humana tendrá que ser, a todas luces, el de integración y la

asimilación moderada de nuevas formas sociales propias de la racionalidad tecnológica.

Por fin hemos aprendido que si se quiere contribuir un poco a mejorar la educación de las humanidades, y dar a todos la oportunidad de adquirirla, es preciso, como expresa Delacote (1997: pág.235), luchar por tres frentes; “primero, lograr mejores conocimientos para dominar procesos cognitivos y socio-afectivos del aprendizaje. Segundo, Inversiones destinadas a aumentar nuestra capacidad para crear entornos de aprendizaje interactivos, estimulantes, atrayentes, cognitivamente eficaces y económicamente razonables y, tercero, la libertad que permite las iniciativas y exige la flexibilidad de la norma.